

**ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко»**

На правах рукописи

ЛЕОНТЬЕВА НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ
В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В 20–30-е гг. XX в.**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
М.А. Захарищева,
доктор педагогических
наук, профессор

Глазов, 2011

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретическое обоснование системы оценки качества знаний студентов российской высшей школы в 20-30-е гг. XX в.	
1.1. Современные дидактические представления об оценке качества знаний студентов.....	12
1.2. Нормативно-правовое обеспечение системы оценки качества знаний студентов в 20-30 гг. XX в.....	29
1.3. Дидактика средней и высшей школы об оценке качества знаний студентов в 20-30-е гг. XX в.....	51
Выводы по главе 1	68
Глава 2. Практическая реализация системы оценки качества знаний студентов в целостном педагогическом процессе российских вузов в 20-30-е гг. XX в.	
2.1. Инструктивно-методическое обеспечение системы оценки качества знаний студентов в 20-30-е гг. XX в.....	69
2.2. Практика системы оценки качества знаний студентов российских вузов в 20-30 гг. XX в.....	87
2.3. Значение системы оценки качества знаний студентов в 20-30-е гг. XX в. в связи с современными реформами системы образования.....	106
Выводы по главе 2	123
Заключение	125
Библиография	130
Приложение	155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе развития общества выявляется необходимость переосмысления сложившихся и создания новых систем ценностей, формирования единого образовательного пространства.

Реформирование высшей школы позволяет учитывать основные требования общества, государства, экономики к системе образования, а также научные достижения, накопленный практический опыт в сфере определения качества знаний студентов.

Актуальность исследования на **социально-педагогическом уровне** определяется необходимостью организации образования на протяжении всей жизни, оценивания достижений студентов, формирования динамического представления о работе студентов и несоответствием данным требованиям современной системы оценки качества знаний студентов.

Вопросы системы оценки качества знаний студентов рассматриваются в педагогической литературе в различных аспектах. Исследователи в основном обращаются к отдельным аспектам данной проблемы: по вопросам качества образования в целом и качества знаний студентов в частности; по проблемам теории контроля, систем оценивания качества знаний студентов. При этом историко-педагогические аспекты системы оценки качества знаний студентов практически не рассматриваются. В работах исследователей, занимающихся историей педагогики, основное внимание уделяется средней школе. Актуальность проблемы на **научно-педагогическом уровне** вызвана необходимостью всестороннего рассмотрения проблемы системы оценки качества знаний студентов вуза и недостаточным обращением к историко-педагогическим вопросам данной проблемы. Анализ исторического опыта позволил выявить основные особенности развития системы оценки качества знаний студентов, забытые теоретические представления и технологии контроля и оценки, что необходимо для осмысления существующей системы

оценки качества знаний студентов, отвечающей современным требованиям к ней.

Значительный интерес представляют 20–30-е гг. XX в., поскольку именно в данный период были заложены основы, как современной системы образования, так и системы оценки качества знаний студентов. При этом существенное внимание уделялось не только созданию теоретического обоснования последней, но и внедрению полученных результатов в практику.

Проблема исследования может быть сформулирована в форме вопроса: «Как в процессе исторического развития преодолевалось противоречие между теоретическим обоснованием системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе и практической ее реализацией в 20-30-е гг. XX в.?»

В соответствии с выделенной проблемой была сформулирована тема данного исследования: «**Развитие системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в.**».

Объект исследования – процесс развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в.

Предмет исследования – тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в.

Цель исследования – выделить и обосновать основные тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в.

Задачи исследования:

1. Выявить факторы, определившие развитие системы оценки качества знаний студентов российской высшей школы в 20-30-е гг. XX в. для обоснования внутренней периодизации процесса формирования системы оценки качества знаний студентов в рассматриваемый период на основе ее нормативно-правового обеспечения;

2. Выявить основные модели системы оценки качества знаний студентов, представленные в трудах педагогов 20-30-х гг. XX в.;

3. Определить основные направления развития процесса контроля и оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в. и показать их значимость для современной системы оценки.

Методологической основой исследования являются:

– аксиологический подход к изучению историко-педагогического процесса (М. В. Богуславский, М. А. Захарищева, Г. Б. Корнетов), позволяющий определить ценностные приоритеты системы оценки качества знаний студентов на различных этапах ее развития;

– системный подход к определению оценки качества знаний студентов (В. И. Байденко, Э. М. Коротков, А. М. Новиков, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, С. Е. Шишов), дающий возможность установить структурные элементы системы оценки качества знаний студентов и взаимосвязи между ними.

Теоретической основой исследования являются философские и дидактические концепции качества образования (В. И. Байденко, Э. М. Коротков, Е. Г. Матвиевская, А. М. Новиков, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, В. С. Черепанов, С. Е. Шишов, Е. В. Яковлев); современные методологические работы по истории образования (А. Л. Андреев, М. В. Богуславский, А. Н. Джуринский, М. А. Захарищева, Г. Б. Корнетов, В. Б. Помелов); теоретические представления об организации учебного процесса (М. Е. Бершадский, А. А. Вербицкий, В. В. Гузеев, В. В. Игнатова, А. С. Казаринов, А. А. Мирошниченко); положения дидактики о системе оценки качества знаний студентов (Г. В. Ахметжанова, А. Б. Воронцов, Л. Г. Горбунова, А. А. Захаров, Н. В. Изотова, А. Н. Калинин, А. Ю. Клыбин, В. А. Красильникова, Ю. И. Лобанов, О. В. Любимова, О. О. Мартыненко, Н. В. Медведенко, О. Е. Пермьяков, М. М. Шалашова).

Источниковая база исследования

Исследование обеспечено комплексом источников: труды педагогов по проблеме исследования (Н. П. Архангельский, П. П. Блонский,

К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, П. А. Зайченко, А. Б. Залкинд, М. И. Зарецкий, Н. К. Крупская, Р. М. Микельсон, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак, К. Н. Соколов, Я. В. Столяров, С. Т. Шацкий, П. Н. Шимбирев); нормативно-правовые акты правительства рассматриваемого периода (декреты, постановления, распоряжения); методические материалы по системе оценки качества знаний студентов в высшей школе (инструкции, методические письма); материалы периодической печати по вопросам системы оценки качества знаний в высшей школе; материалы Научного архива Российской академии образования (НА РАО), Центрального архива города Москвы (ЦАГМ), Центрального архива общественной и политической истории Москвы (ЦАОПИМ), Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО), Центрального государственного архива Российской Федерации (ЦГА РФ), Центрального исторического архива Москвы (ЦИАМ).

Методы исследования:

В исследовании использовались как общетеоретические (анализ, синтез, систематизация, обобщение, моделирование, типизация), так и историко-педагогические методы:

– историко-структурный: выявление основных структурных компонентов системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе;

– историко-сравнительный: сравнительно-сопоставительный анализ системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в различные периоды;

– конструктивно-генетический: на основе изучения развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе формулирование конструктивных выводов, значимых для современной системы высшего образования.

Этапы исследования: исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе (2005–2007) были выделены основные факторы, влияющие на развитие системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е

гг. XX в.; на этой основе была обоснована внутренняя ее периодизация в рассматриваемый период;

На втором этапе (2007–2009) рассматривались ведущие теоретические модели, характеризующие развитие системы оценки качества знаний студентов российской высшей школы в 20–30-е гг. XX в.;

На третьем этапе (2009–2011) изучались основные тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в практике работы высшей школы; рассматривалась их значимость для современной системы образования; формулировались выводы и заключение, производилось оформление результатов исследования.

Научная новизна исследования

1. Предложена внутренняя периодизация развития исследуемой проблемы, включающая этапы нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921), экспериментально-поисковый (1922–1931) и нормативно-определенный (1932–1939).

2. Выделены четыре теоретические модели: авторитарного контроля, контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», самоконтроля, характерные для экспериментально-поискового этапа (1922–1931); и модель контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя, характерная для нормативно-определенного этапа (1932–1939).

3. Выявлены основные тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в.: централизации управления системой оценки качества знаний студентов, усиления приоритета преподавателя при оценке качества знаний студентов во взаимодействии «преподаватель-студент», становления инструктивно-методического обеспечения организации системы оценки качества знаний студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении имеющихся представлений о системе оценки качества знаний студентов в

русской высшей школе в 20–30-е гг. XX в. в рамках аксиологического подхода в истории педагогики; в формировании целостного представления о развитии системы оценки качества знаний студентов в русской высшей школе в 20–30-е гг. XX в., что позволило обосновать и охарактеризовать выделенные хронологические этапы, модели системы оценки качества знаний студентов и основные тенденции организации процесса контроля и оценки в рассматриваемый период на выделенных хронологических этапах; во влиянии результатов исследования на объективную оценку периода 20–30-х гг. XX в.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят существенный вклад в объективную оценку исторического опыта оценки качества знаний студентов, сделанные в его ходе выводы и установленные исторические факты способствуют решению современных проблем высшей школы при организации процесса контроля и оценки качества знаний студентов; могут быть использованы для повышения квалификации преподавателей высшей школы, для проведения спецкурсов и спецсеминаров по дидактике средней и высшей школы и истории общего и высшего образования.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются непротиворечивостью исходных методологических положений, обоснованностью выбора основных методов исследования, соответствием полученных в исследовании результатов и выводов поставленным целям и задачам, широким кругом привлеченных источников.

Апробация полученных результатов осуществлялась на конференциях различного уровня: международных (г. Пенза, 2007; г. Глазов, 2008; г. Воронеж, 2008), всероссийских (г. Пенза, 2007; г. Москва, 2010; г. Чебоксары, 2010; г. Казань, 2010), межрегиональных (г. Ижевск, 2006; г. Глазов, 2007); на аспирантских семинарах, заседаниях кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института (г. Глазов, 2006–2011).

Положения, выносимые на защиту:

1. Становление системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в. определялось совокупностью политических, социально-экономических и культурных факторов. Политическое развитие страны происходило в условиях перехода от демократических тенденций к постепенному формированию авторитарного режима, что привело к доминированию политических факторов. В социально-экономической сфере интенсивное развитие промышленности требовало подготовки специалистов с высшим образованием. В культурной сфере произошел переход от активного культурного развития к преобладанию пролетарской культуры. Периодизация развития системы оценки качества знаний студентов представлена тремя этапами: нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921), экспериментально-поисковым (1922–1931) и нормативно-определенным (1932–1939). Отсутствие нормативно-правового регулирования в начале рассматриваемого периода привело к появлению противоречий между государственными запросами в области образования и реальной практикой, что позволяет выделить этап нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921). Необходимость формирования, как теоретического обоснования, так и практики организации системы оценки качества знаний студентов способствовала проведению активной экспериментально-поисковой работы, что обострило выделенные противоречия, тем самым определен экспериментально-поисковый этап (1922–1931). Усиление авторитарного режима способствовало становлению единой системы образования, определяемой государством, а соответственно и формированию целостной системы оценки качества знаний студентов, что позволило выделить нормативно-определенный этап (1932–1939).

2. Теоретическую основу системы оценки качества знаний студентов представляли четыре модели: авторитарного контроля, контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», самоконтроля, выделяемые на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931), и контроля в режиме

взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя, выделяемой на нормативно-определенном этапе (1932–1939). В модели авторитарного контроля устанавливалась направленность на получение результатов в условиях ведущей роли преподавателя; в модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» – на развитие учащихся в условиях сотрудничества преподавателей и студентов. В модели самоконтроля устанавливалась направленность на получение результатов в условиях приоритета студентов во взаимодействии «преподаватель-студент». В модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя направленность на результат сочеталась с развитием учащихся в условиях приоритета преподавателя при организации контроля и оценки качества их знаний.

3. Развитие процесса контроля и оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в. определялось следующими тенденциями:

- централизации управления системой оценки качества знаний студентов: от полного отсутствия через демократизацию к централизованному управлению системой оценки качества знаний студентов;

- усиления приоритета преподавателя во взаимодействии «преподаватель-студент» при организации процесса контроля качества знаний студентов: от установления взаимодействия «преподаватель-студент» через разнообразие возможных отношений к преобладающей роли преподавателя;

- становления инструктивно-методического обеспечения организации системы оценки качества знаний студентов: от установления минимально необходимых положений через обеспечение экспериментально-поисковой работы к созданию инструктивно-методического обеспечения, полностью определяющего организацию системы оценки качества знаний студентов.

В условиях реформирования системы оценки качества знаний студентов сопоставительный анализ этапов развития рассматриваемой

проблемы позволил выделить актуальные для современной высшей школы тенденции:

- ориентация нормативно-правового регулирования системы оценки качества знаний студентов на международный уровень;
- приоритетными функциями преподавателя современной высшей школы становятся мотивация студентов и руководство их самостоятельной работой при использовании формализованных форм контроля;
- в развитии инструктивно-методического обеспечения системы оценки качества знаний студентов диалектически разрешается противоречие между общепринятыми европейскими документами и системой оценки качества, создаваемой в каждом отдельном вузе.

Объем и структура диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка литературы, состоящего из 233 источников. Исследование изложено на 154 страницах, включает 14 таблиц и 4 схемы, 29 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В 20–30-е гг. XX в.

1.1 Современные дидактические представления об оценке качества знаний студентов

В настоящее время современная система высшего образования в России находится в состоянии реформирования, что обусловлено происходящими во всех сферах жизни страны изменениями. При этом наступивший этап в развитии цивилизации характеризуется не только лавинообразным нарастанием объема информации, но и стремлением ускорить процессы информационного обмена [69, с.7]. Как отмечает Э. М. Коротков: «существующая система образования не позволяет ставить и решать те цели развития, в которых нуждается современное общество» [73, с. 4]. Соответственно возникает противоречие между сложившимся в системе образования положением и современными требованиями к ней (табл. 1).

Таблица 1

Противоречия между сложившимся в системе образования положением и требованиями к ней

Сложившееся положение	Требования к современной системе образования
Традиционные цели профессионального образования [20, с. 47]	Переход от «конечного» к непрерывному образованию [20, с. 33]
Доминирование сообщающих, вербальных, монологических методов информации преподавателем студенту [20, с. 48]	Переход от передачи информации в готовом виде к управлению их [студентов] самостоятельной учебно-познавательной деятельности [69, с. 7]
Классические критерии оценки контроля качества образования, сводящиеся к измерению уровня усвоения студентами тех же знаний, умений, навыков [20, с. 48]	Переход от понятия «квалификация» к понятию «компетентность» как возможность проектирования прагматически полезных и понятных результатов образования [20, с. 33]
Имеющиеся разработки количественного оценивания учебных достижений [143, с. 96]	Необходимость качественного оценивания результатов обучения [143, с. 96]

Необходимость разрешения выделенных противоречий приводит к потребности переосмысления сложившихся и создания новых систем ценностей, формирования единого образовательного пространства России на их основе, перехода к вариативным образовательным программам, учебным заведениям разного типа и т.д.

Одним из вариантов решения данных задач стало присоединение России к Болонскому процессу. Основные направления образовательной реформы были заложены в Сорбонской декларации [221], а позднее уточнены в Болонской декларации [220]. Принятые Российской Федерацией на себя обязательства предполагают: создание многоуровневой системы высшего образования; обеспечение мобильности студентов и преподавателей; выдача единого Европейского приложения к диплому; введение системы управления качеством высшего образования и др. [100, с. 10]. Определенные в декларации обязательства фактически представляют собой модель европейской системы высшего образования, в которой задаются его наиболее общие характеристики. Решение же частных вопросов остается на ответственности каждой из стран-участниц, что дает возможность построения собственных образовательных моделей. Соответственно возникает необходимость установления эффективности данных моделей при их практической реализации.

Как следствие, существенное значение приобретает проблема оценки качества образования. В условиях интеграции стран Европы именно качество европейского высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса [219]. В Болонской декларации отмечается, что для создания европейской зоны высшего образования требуется содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий [220]. Тем самым первостепенное значение придается установлению основных подходов к понятию «качество образования» в современной дидактике.

Обращаясь к определению понятия «качество» исследователи (Е. Г. Матвиевская [94], А. И. Субетто [148, 149], М. М. Поташник [157], С. Е. Шишов [170] и др.) в первую очередь рассматривают его философскую трактовку, где под качеством понимается констатация различий между изучаемыми явлениями, однако выявить их преимущества и недостатки при таком подходе затруднительно. Более распространенным является сравнительная трактовка, когда под «качеством» понимается совокупность характеристик объекта, относящаяся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности [116, с. 12]. В таком случае предполагается установление соответствия между реальными свойствами объекта и идеальными представлениями о нем, что изначально предполагает оценку. Исходя из такой трактовки, современные исследователи выделяют два основных подхода к понятию «качество образования»: системно-центрический (Д. Ш. Матрос [95], Н. А. Селезнева [138], А. И. Субетто [148], С. Е. Шишов [170] и др.) и личностно-центрический (Э. М. Коротков [73], М. М. Поташник [157], Н. А. Селезнева [138]) (приложение 1). В качестве основного приема определение А. И. Субетто. В таком случае предполагается создание модели системы образования с некоторыми изначально заданными характеристиками, являющейся приближением к реальной действительности. Для нее можно описать критерии, по которым производится оценка соответствия между реальной системой образования и созданной моделью. Степень этого соответствия и дает возможность судить о качестве образования.

Общая совокупность критериев оценки качества образования определяется педагогами различным образом, в числе которых выделяют: качество материально-технического обеспечения вуза, качество профессорско-преподавательского состава, качество знаний учащихся, качество целей образования и т.д. [73, с. 16-43; 116, с. 35-37; 138, с. 24-25; 149, с. 325; 157, с. 42-48] (приложение 2). Следует заметить, что в каждую из выделенных совокупностей критериев оценки качества образования входит

такой критерий, как качество знаний студентов. Рассмотрим, каким образом его характеризуют современные исследователи.

В большинстве случаев точного определения понятия «знания» не дается, многие авторы его рассматривают как интуитивно понятное и не требующее дополнительных пояснений. Знание педагогами (В. А. Красильниковой [75], Ю. И. Лобановым [88], Е. В. Яковлевым [173] и др.) в основном определяется как проверенный практикой результат познания действительности, ее отображение в мышлении человека [173, с. 292]. По различным основаниям выделяют несколько классификаций знаний: по степени общности, по степени систематичности и достоверности и т.д. [88, с. 8-9] (приложение 3, табл. 1). В данном исследовании будем рассматривать именно учебные знания, которые определяют как понимание, сохранение в памяти обучаемого основных фактов науки и умение их воспроизводить и применять в практической деятельности [90, с. 94]. В целом учебные знания представляют собой специальным образом организованные научные знания.

Качество знаний студентов педагоги определяют следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Определение качества знаний студентов

В широком смысле		В узком смысле	
Определение	Автор	Определение	Автор
Соответствие выпускника вуза динамичным требованиям социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни [138, с. 11]	Н. А. Селезнева, А. И. Субетто	Интегральная характеристика освоения знаний, формирования умений, навыков, способностей и компетенций в результате изучения учебной дисциплины основной образовательной программы [116, с. 170-171]	Э. М. Коротков О. Е. Пермяков М. М. Поташник

В качестве основного приема определение Н. А. Селезневой. Соответственно качество знаний студентов представляет собой одну из составляющих подготовки специалиста в целом. В современной педагогике достаточно разработанной является оценка знаний, позволяющая получить статическое представление о достижениях учащихся. Именно оценка качества знаний студентов позволяет выявить динамику формирования этих достижений. Потому создание целостной системы оценки качества знаний студентов является насущной потребностью практики образования в современной России.

Система оценки качества знаний студентов включает в себя:

- общетеоретический компонент (цели, принципы, функции, уровни усвоения, критерии);
- практический компонент (виды, методы, формы, средства контроля и оценки качества знаний).

В педагогической литературе выделяют две основные цели системы оценки качества знаний студентов: выявление качества усвоения части материала или всей учебной программы для определения итоговой оценки работы студента или его квалификационной оценки (проверочная); выявление пробелов при усвоении студентом программного материала с целью коррекции этого процесса, его стимулирования, всесторонней помощи обучающемуся (коррекционная) [68, с. 12; 158, с. 206; 172, с. 33]. Очевидно, что эти цели в некотором смысле являются диалектически взаимосвязанными. Если в первом случае осуществляется заключительная оценка качества знаний, то во втором случае предполагается проведение дополнительной работы с изученным материалом [85, с. 42]. Однако без проведения коррекционной работы существенно снижается значимость полученных результатов.

Как и любая составляющая процесса обучения, система оценки качества знаний студентов имеет свои принципы. В педагогической литературе выделяют различные совокупности принципов оценки качества

знаний, которые можно разделить на две группы: результативные и процессуальные [6, 53, 75, 93, 96, 144, 165, 233] (приложение 3, табл.2). Результативные принципы определяют основные требования к получаемым в ходе контроля и оценки качества знаний результатам, процессуальные – к самому процессу контроля и оценки.

На основе поставленных целей и рассматриваемых принципов выделяют функции контроля и оценки качества знаний студентов, подразделяемые на основные и дополнительные [6, 27, 53, 68, 96, 144, 165] (приложение 3, табл. 3). Основные функции обеспечивают непосредственную реализацию проверочной и корректирующей целей, дополнительные – любых других целей, поставленных в процессе контроля и оценки качества знаний студентов.

Помимо целей, принципов и функций выделяют критерии, представляющие признаки, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [68, с. 74; 165, с. 41]. Другими словами, критерии представляют собой некоторые параметры, характеризующие отдельные стороны качества знаний студентов. На самом общем уровне педагоги выделяют следующие группы критериев: содержательные, интеллектуальные, временные [68, с. 74; 73, с. 25-27; 133, с. 109-110; 140, с. 32; 165, с. 12] (приложение 4). При этом указанные критерии характеризуют качество знаний студентов главным образом по результатам, не затрагивая процесс их получения. Однако именно его характеристика позволяет создать динамическое представление о качестве знаний студентов.

Кроме того, современные исследователи выделяют уровни усвоения знаний, объединенные в группы: репродуктивные, продуктивные, творческие [75, с. 27-29; 137, с. 19] (приложение 5, табл. 1). На репродуктивных уровнях устанавливают минимальные требования к качеству знаний студентов, на продуктивных – достаточные. Творческие уровни характеризуют способность учащегося к саморазвитию, к дальнейшему самостоятельному обучению. Соответственно при оценке качества знаний необходимым

представляется обращение именно к творческим уровням, позволяющим определить степень развития учащихся.

В целом, связь между основными составляющими общетеоретического компонента системы оценки качества знаний студентов имеет вид (рис. 1).

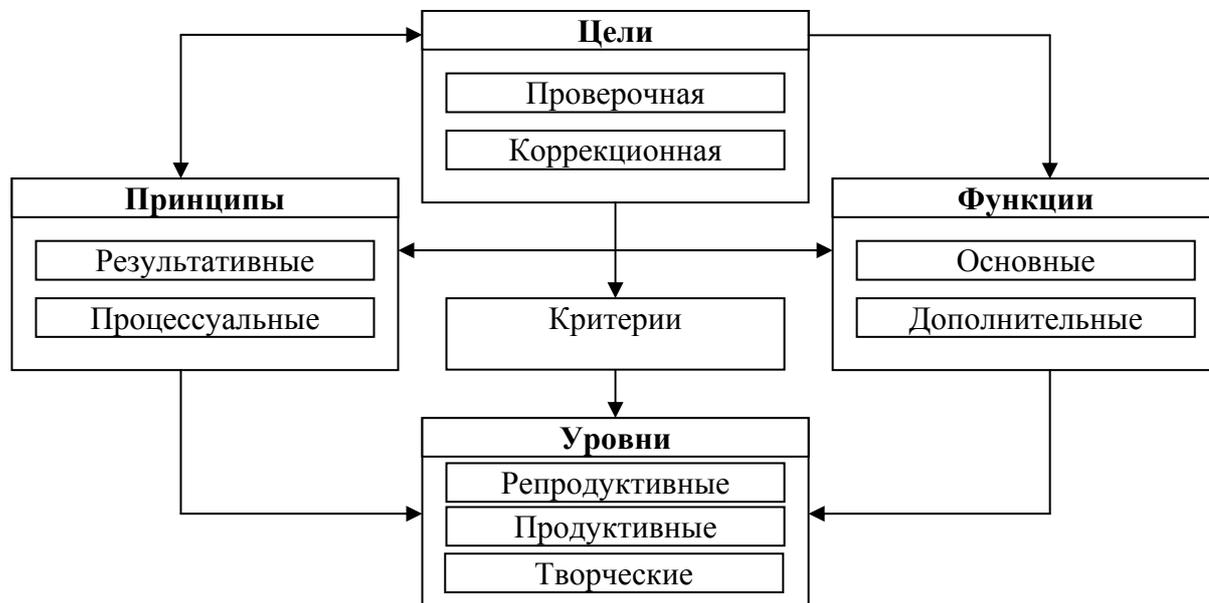


Рис. 1. Общетеоретический компонент системы оценки качества знаний студентов

На основе общетеоретического компонента строится практический компонент системы оценки качества знаний студентов, включающий контроль и собственно оценку качества знаний студентов.

В первую очередь исследователями определяются понятия «измерение», «проверка», «контроль».

Конкретного педагогического содержания понятие «измерение» не имеет, но именно оно кладется в основу проверки. В целом можно сказать, что проверка представляет собой разновидность измерения, наполняемого педагогическим содержанием. Понятие «контроль» в узком смысле предполагает установление результатов, описывающих качество знаний студентов, что соотносится понятием «проверка». Контроль в широком смысле включает в себя не только проверку, но и коррекцию результатов. В дальнейших рассуждениях будем опираться именно на данное определение (табл. 3).

**Определение основных понятий системы оценки качества знаний
студентов**

Понятие	В широком смысле		В узком смысле	
	Определение	Автор	Определение	Автор
Измерение	Процесс и результаты сравнения измеряемой величины с эталоном, сопровождаемое фиксацией отложенных мер в числах [97, с. 31]	В. П. Мизинцев В. И. Михеев и др.		
Проверка			Процесс установления достижения целей обучения [104, с. 546]	Л. Г. Горбунова А. М. Новиков и др.
Контроль	Вид учебно-педагогической деятельности, направленный на установление уровня учебных достижений обучаемого, выявление объектов для коррекции и разработки обучающих стратегий [27, с. 32].	А. Б. Воронцов Л. Г. Горбунова и др.	Выявление и измерение результатов учебной деятельности обучаемых [75, с. 4].	В. А. Красильникова А. Ю. Клыбин М. М. Шалашова и др.

В зависимости от выбранного основания выделяют различные классификации видов контроля [156, с. 63-64] (приложение 5, табл. 2). Наибольшее распространение получила классификация по этапам обучения: предварительный, текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный. В соответствии с этим, говоря о видах контроля, будем рассматривать именно эту классификацию, если не указано иное.

Под методами контроля качества знаний студентов понимают способы диагностической деятельности, позволяющие осуществлять обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения,

эффективности учебного процесса [87, с. 31]. Существенное значение придается получаемым при этом результатам [87, с. 31] (приложение 5, табл. 3). Форма контроля представляет собой способ организации процесса контроля. В зависимости от приоритета участников взаимодействия формы контроля можно разделить на следующие группы (табл. 4).

Таблица 4

Классификация форм контроля качества знаний студентов

	Приоритет преподавателя	Равноправие преподавателя и студентов	Приоритет студентов
Формы контроля	Тестирование Наблюдение Опрос Экзамен	Беседа Индивидуальные (групповые) практические работы	Рассказ (доклад) учащегося Защита творческих работ Решение проблемных ситуаций
		Письменные работы (сочинение, диктант, контрольная работа, реферат и т.д.)	

Применение различных видов, методов и форм контроля качества знаний студентов дает возможность получить разнообразные результаты, характеризующие качество знаний студентов. Однако они становятся значимыми только в том случае, когда производится их оценка.

Под «оценкой» в общем случае понимают «систематический процесс сбора и анализа данных для принятия решения» [231; 232]. В узком смысле понятие «оценка» определяют как меру качества, выражающую соотнесенность измерений свойств с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качеств [47, с. 18]. Тем самым оценка представляет собой характеристику результатов контроля качества знаний студентов. В основу оценки положено понятие «норма» – выявленная, признанная и зафиксированная документально система требований к качеству образования [138, с. 12; 162, с. 25]. В общем случае норма задается, исходя из сложившейся общественно-культурной ситуации, и меняется с течением времени (иногда довольно значительно). В дидактике выделяют три основных подхода к созданию норм: критериально-ориентированный, ориентированный на индивидуальные нормы, нормативно-ориентированный

[6, с. 18-19] (приложение 6, табл. 1). Соответственно оценка по своему определению является субъективной, поскольку определяющая ее норма может быть задана различно в каждом конкретном случае.

Результатом оценивания является характеристика, выраженная с помощью шкалы. Педагогами предлагаются различные классификации шкал, используемых при оценке: содержательная, номинальная, порядковая, количественная [11, 75, 97, 137, 158, 165] (приложение 6, табл. 2). В соответствии с этим на практике реализуются следующие системы оценивания качества знаний: балльная, рейтинговая, портфолио, каждая из которых обладает определенными характеристиками [8, 21, 27, 68, 143, 165] (приложение 7). Практическое применение каждой из оценочных систем определяется поставленными целями, принципами, функциями, критериями и уровнями. При этом на репродуктивном и продуктивном уровнях в основном применяется балльная и рейтинговая системы соответственно. Для творческих уровней более удобным является применение портфолио.

Проверка, контроль и оценка связаны между собой следующим образом (рис. 2).

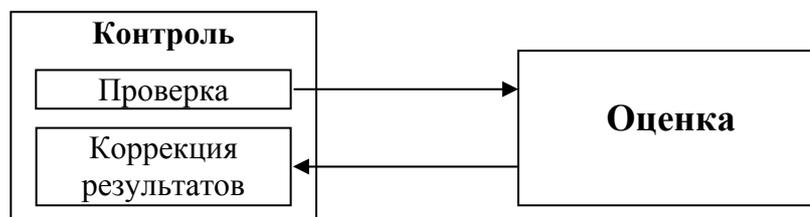


Рис. 2. Связь между контролем, проверкой и оценкой качества знаний студентов

Контроль по отношению к оценке является первичным, поскольку последняя основана на полученных в его процессе результатах. Однако без оценки значимость данных контроля крайне мала.

Таким образом, современные исследователи рассматривают следующую модель системы оценки качества знаний студентов (рис. 3).



Рис. 3. Теоретическая модель системы оценки качества знаний студентов

Как указывалось ранее, практика организации учебного процесса вступает в противоречия с современными требованиями к ней. Одновременно, по мнению В. Б. Помелова, отмечается возрастание «интереса к историческому и, в частности, культурному прошлому России» [123, с. 127]. Как следствие появляется необходимость обращения к историческому опыту для выявления основных тенденций развития системы оценки качества знаний студентов, что может способствовать разрешению современных противоречий. При этом в качестве базовой рассматривается выделенная выше теоретическая модель системы оценки.

Значительный интерес представляет период с 1917 по 1939 гг., именно тогда были заложены основы современной системы высшего образования. В указанные годы активно развивалась дидактика высшей школы, причем проводилась практическая проверка теоретических положений, что дает ценный материал для исследования в связи с необходимостью реформирования современной высшей школы в рамках Болонского соглашения.

На формирование и развитие, как системы образования, так и системы оценки качества знаний студентов влияние оказали политические, социально-экономические и культурные факторы, первые из которых являлись наиболее значимыми.

После Октябрьской революции 1917 г. были определены основные направления реформирования системы образования. В политической программе большевиков ей уделялось существенное внимание. Как отмечал А. И. Салов: «руководители Советского государства понимали, что сформировать нового человека возможно только в условиях четко организованной системы образования» [136, с. 97]. Первые реформы советской власти в области образования представляли собой непосредственную реализацию их политической программы, в основу которых был положен демократический принцип управления.

С одной стороны, правительство большевиков к 1918 г. оказалось в крайне сложном положении (необходимость выхода из мировой войны, стабилизации политической обстановки и т.д.). С другой стороны, в ходе реализации своей политической программы правительство столкнулось с сопротивлением других политических партий (правые эсеры, меньшевики, кадеты и т.д.) и общественных организаций (Всероссийский учительский союз). Кроме того, необходимость восстановления народного хозяйства в условиях тяжелейшего экономического кризиса потребовало принятия срочных мер, выразившихся во введении политики «военного коммунизма», что усилило, как власть большевиков, так и недовольство населения, в

основном крестьянского, что способствовало развязыванию Гражданской войны. Соответственно полная реализация намеченных образовательных реформ не представлялось возможной, в таких условиях основные усилия были направлены на поддержание и сохранение существовавшей системы образования.

В своей политике большевики опирались на рабочий класс и беднейшее крестьянство. Необходимость установления их главенствующего положения привела к тому, что в Конституции 1918 г. было указано: «основная задача... конституции... заключается в установлении диктатуры городского и сельского пролетариата и беднейшего крестьянства» [89, с. 149]. Именно среди этих слоев населения большевики рассчитывали получить и в большинстве случаев получали требуемую поддержку.

Российская интеллигенция не однозначно восприняла Октябрьскую революцию и последующие преобразования. Некоторые, главным образом из числа тех, кто изначально оказывал поддержку большевикам, одобрительно приняли происходившие в стране изменения. Другие отнеслись к ним скорее негативно, однако представители высшего слоя творческой, в основном научной, интеллигенции, во многом с большевиками несогласные, пытались найти легитимные формы сотрудничества с ними в интересах развития науки и просвещения [206, с. 187]. Кроме того, правительство большевиков было заинтересовано в привлечении научных деятелей, а особенно инженеров, к сотрудничеству, таким образом, в годы Гражданской войны был достигнут компромисс власти и науки [30, с. 36]. Результаты, получаемые от сотрудничества с интеллигенцией, превосходили по своей значимости последствия столкновений из-за политических разногласий.

Однако активное сопротивление проводимой правительством политике преследовалось достаточно жестко: в августе 1922 г. из страны были высланы 160 видных представителей науки, культуры, искусства, которые продолжали отстаивать право на независимость мнений от господствующей идеологии [30, с. 62]. В целом, революция, Гражданская война и эмиграция

привели к громадным потерям в области науки, культуры и образования, которые в значительной мере были невосполнимы [136, с. 101]. Более того, в условиях, когда доминирующими являлись рабочий класс и беднейшее крестьянство, неизбежным становилось общее снижение культурного уровня, что оказало существенное влияние на развитие системы образования.

Итак, одновременное становление, как демократических, так и авторитарных принципов управления, способствовало сохранению советской власти. Основными социальными слоями, на которые опиралось руководство страны, стали рабочий класс и беднейшее крестьянство, что определило два варианта действий для остальных сословий: постепенная ассимиляция с господствующим классом или эмиграция за пределы Советской республики. Следствием явилось постепенное обеднение культурного уровня страны.

С окончанием Гражданской войны в 1922 г. необходимость стабилизации, как экономической, так и политической обстановки, и недовольство политикой «военного коммунизма» привели к принятию новой экономической политики (НЭП), что выразилось в демократизации управления, в первую очередь в экономической сфере. Как следствие, введение НЭП в некоторой степени ослабило политический контроль и в других сферах, в частности в культурной жизни и в образовании, в этом смысле НЭП был периодом расцвета многих областей духовной жизни [30, с. 66]. В таких условиях создавались возможности для творческой деятельности работников науки, культуры, а также образования.

Однако на фоне демократических преобразований началось постепенное ужесточение политического режима. Возникшие при переходе к НЭП среди членов партии большевиков разногласия привели к принятию резолюции «О единстве партии» (1922), декларировавшей недопустимость какой бы то ни было фракционности [89, с. 170]. Тем самым были заложены основы для формирования системы централизованного управления государством.

В целом, по мнению М. В. Богуславского, развитие системы образования отличалось той особенностью, что оно «было детерминировано теми кардинальными социальными катаклизмами, которые обусловили трансформацию советского государства от авторитарного к тоталитарному» [15, с. 271]. Такая двойственная политика оказала существенное влияние на формирование системы образования. В политической программе большевиков в качестве основной задачи выделялось развитие самой широкой пропаганды коммунистических идей [102, с. 19]. Об этом писал и А. В. Луначарский в «Обращении народного комиссара по просвещению»: «городской рабочий..., сельский труженик... будут строить свое светлое, проникнутое классовой трудовой мыслью мирозерцание» [102, с. 8]. Тем самым устанавливались наиболее общие представления о том, в каких направлениях следовало развивать культурную, а соответственно и образовательную сферу жизни страны.

Однако, по мнению В. Н. Данилова «в 1920-е гг. советская власть еще не определила четкого отношения к направлениям в литературе и искусстве» [30, с. 66]. Потенциально существовала возможность развития различных движений и течений в культуре. Опасения руководства, что свобода мнений позволит противникам советского режима активизировать свою деятельность, привели к отбору тех направлений, которые согласовывались с политическими представлениями правительства большевиков [136, с. 104]. Процесс их формирования получил название «культурной революции», предполагавшей создание новой пролетарской культуры. Кроме того, культурное развитие страны происходило под постепенно ужесточающимся контролем советской власти, что резко ограничивало развитие направлений, не соответствующих политическим представлениям руководящих органов.

Данное положение полностью относилось и к системе образования. Как отмечал М. В. Богуславский, «образовательная политика... определялась, разумеется, партийными установками, но все же они носили пока еще не прямой, а скорее установочный характер» [14, с. 72]. Сотрудничество

правительства с педагогическим обществом по вопросам создания новой школы в 20-е гг. (как и в случае с научными кадрами в 1917–1919 гг.) было более значимым, чем возможные политические разногласия.

По этому поводу А. Н. Джуринский писал, что «руководители образования были положительно настроены к нововведениям, привлекали к сотрудничеству крупных и оригинально мыслящих педагогов» [32, с. 119]. Правительство, не имея точно сформулированной концепции создания новой школы, обращалось к педагогической общественности, что повлияло на последующую образовательную политику.

Результатом развернувшейся после смерти В. И. Ленина в 1924 г. внутрипартийной борьбы стало установление к 1928 г. власти И. В. Сталина, в первую очередь выразившейся в свертывании НЭПа и осуществлении политики форсированной модернизации страны, сопровождавшейся установлением жесткого идеологического диктата [30, с. 78]. Как следствие, развитие всех сфер жизни России определялось в первую очередь политическими установками правительства.

Выбранный И. В. Сталиным курс уже не допускал существования различных мнений по любым рассматриваемым вопросам, что способствовало созданию единой системы централизованного управления всеми сферами жизни общества. При этом складывающийся режим все больше опирался на маргинальные слои общества, отличавшиеся довольно низким уровнем культуры [136, с. 108]. Параллельно производилось фронтальное наступление на «буржуазных специалистов» в промышленности, науке и системе высшего образования [30, с. 78]. Тем самым было продолжено формирование социально однородного общества, разделяющего коммунистическое мировоззрение.

Итак, последовательное усиление авторитарного режима привело к полному сворачиванию демократических тенденций в управлении. Как следствие, развернутая в 20-е гг. педагогическая дискуссия была к 1932 г. полностью прекращена. Влияние политических представлений на

культурную, а соответственно и педагогическую мысль, стало основополагающим. В таких условиях становился неизбежным переход к единой системе образования, полностью контролируемой государственными органами.

В 1932 г. в стране практически полностью сложился тоталитарный режим одного лидера (И. В. Сталина). Проводимая им политика индустриализации способствовала экономическому развитию страны. Однако активное развитие промышленности осуществлялось за счет сельскохозяйственной отрасли, что способствовало нарастанию кризиса. Одним из последствий проводимой экономической политики стал голод (1933–1934), приведший к колоссальным человеческим жертвам. При этом возникающее недовольство населения подавлялось за счет «внутреннего террора», когда любое мнение, высказанное в разрез с политикой партии, могло стать основанием для репрессий: в первой половине 30-х гг. завершилось формирование мощного, строго централизованного административно-политического аппарата принуждения [130, с. 32]. Внутрипартийная борьба приобретает специфический характер, выразившийся в массовых «чистках» и репрессиях партийного руководства. Результатом стало окончательное формирование к 1936 г. социально однородного общества, социальные ограничения были неофициальными и во многом определялись степенью приближенности к органам управления.

В сложившейся ситуации системе образования придавалось исключительное значение. В первую очередь бурное развитие промышленности, особенно тяжелой, требовало подготовки инженерных кадров. Кроме того, именно система образования должна была обеспечивать коммунистическое воспитание молодежи, что обеспечивало поддержку проводимых советским правительством преобразований.

По мнению Г. Б. Корнетова, характеризующими систему образования чертами были: «безраздельное господство коммунистической марксистско-ленинской идеологии, крайняя нетерпимость к инакомыслию, возведение в

абсолют классово-партийного подхода» [72, с. 158]. Как следствие, педагогическая мысль полностью определялась политическими установками, а соответственно она год за годом все «выхолащивалась, обеднялась, примитивизировалась» [14, с. 107]. Естественно, что в сложившейся ситуации не было возможности для проведения открытой дискуссии. Таким образом, к концу 30-х гг. практически окончательно формируется система образования, во многом сохранившаяся до настоящего времени.

Итак, развитие системы образования, а соответственно и системы оценки качества знаний студентов, в рассматриваемый период (1917–1939) в первую очередь определялось правительственными органами. Соответственно в основу ее организации были положены нормативно-правовые акты советской власти.

1.2. Нормативно-правовое обеспечение системы оценки качества знаний студентов в 20–30 гг. XX в.

Как указывалось в предыдущем параграфе развитие системы образования, а также системы оценки качества знаний студентов в первую очередь определялось политикой правительства, а соответственно его нормативно-правовыми актами, что дает возможность указать основные требования к системе образования, условия, в рамках которых должны взаимодействовать педагоги и студенты. Рассмотрим динамику развития нормативно-правового обеспечения системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е гг. XX в.

В целом системе образования придавалось существенное значение в политической программе большевиков. С одной стороны, масштабная индустриализация, разворачивающаяся в России вызвала насущную потребность в грамотной рабочей силе и квалифицированных инженерно-технических кадрах [16, с. 94]. С другой стороны, большевики видели в школе важный инструмент борьбы с буржуазией и построения нового

общества [72, с. 146]. Тем самым, реформирование системы образования представляло одну из актуальнейших задач, которую требовалось решить советскому правительству. В этой связи А. В. Луначарский в своем обращении к гражданам России говорил: «идеал – это равное и возможно более высокое образование для всех граждан» [102, с. 8]. Соответственно ставилась задача создания такой системы образования, когда каждый гражданин имел возможность получить образование как можно более высокого уровня.

Изначально в основу проводимых реформ был положен демократический принцип: «все школьное дело должно быть передано органам местного самоуправления», – говорил А. В. Луначарский [102, с. 8]. Основной задачей центрального органа управления, Государственной комиссии, было организовать источники материальной, идейной и моральной поддержки муниципальным и частным просветительным учреждениям [102, с. 10]. В таких условиях организация процесса обучения, как в средней, так и в высшей школе в первую очередь определялась руководством самого учреждения.

Демократические тенденции выразились и в том, что правительство провозгласило неограниченный доступ к высшему образованию. В декрете «О правилах приема в высшие учебные заведения» (1918) устанавливалось, что «каждое лицо, независимо от гражданства и пола,... может вступить в число слушателей любого высшего учебного заведения...» [33, с. 3]. Закономерным следствием такого распоряжения стал значительный приток студентов в высшие учебные заведения. Кроме того, данным декретом правительства была заложена база для массовой подготовки специалистов с высшим образованием из рабоче-крестьянской среды.

Однако сложившаяся политическая и социально-экономическая ситуация способствовала появлению наряду с демократическими и авторитарных тенденций управления. Более того, в условиях местного самоуправления регулировать организацию системы образования в

требуемом большевикам направлении не представлялось возможным. Как следствие, руководство страны постепенно переходило к централизованному управлению системой образования. Так, декретом СНК (1918) устанавливалось, что «все... средние, высшие... передаются в ведомство Народного комиссариата по просвещению» [102, с. 13-14]. Тем самым любое образовательное учреждение попадало под контроль правительства. Кроме того, в положении СНК «Об организации дела народного образования в РСФСР» (1918) указывалось: «все отделы и советы народного образования... согласуют свою деятельность с распоряжениями Государственной комиссии по просвещению» [102, с. 15]. В этом нашла свое отражение наметившаяся тенденция формирования единой вертикали власти в стране.

Реформы советской власти разрушили связь между вузом и средней школой, которая ранее, будучи гимназией, давала достаточную подготовку для поступления в высшую школу. Как указывала М. А. Кондратьева (Захарищева): «отечественная гимназия официально прекратила свою деятельность в послереволюционный период» [71, с. 33]. При построении советской системы школьного образования изначально планировалось, что каждая ступень школы представляет законченный курс обучения и не должна служить подготовкой к высшей ступени [38, с. 7]. Соответственно, каждая из ступеней образования являлась независимой, что относилось и к высшим учебным заведениям. Школьное обучение не было направлено на подготовку абитуриентов для вузов, что создавало дополнительные трудности для выпускников средних школ при получении высшего образования.

Еще одной особенностью первых реформ советской власти являлось то, что главной доминантой 1918–1919 гг. стал курс на разрушение старой школы, которая воспринималась исключительно негативно [14, с. 38]. В первую очередь такое положение затронуло организацию учебного процесса в целом и систему оценки качества знаний студентов в частности. В нормативных документах устанавливалось, что применение балльной системы для оценки познаний учащихся отменяется, задание работ на дом не

допускается, все экзамены отменяются [102, с. 135]. При этом никакой конструктивной замены не было и не могло быть предложено в силу отсутствия, как ресурсной (материальной, идейной, кадровой и т.д.) базы, так и соответствующего теоретического обоснования.

Для высшей школы негативные последствия принятых постановлений проявились в том, что реализация права на получение высшего образования для выходцев из рабоче-крестьянской среды натолкнулась на определенные сложности. Только незначительная часть из поступавших была полностью подготовлена к обучению в высшей школе, другим требовалась значительная предварительная подготовка. Соответственно актуальным становился вопрос о системе оценки качества знаний студентов.

В условиях относительной автономности высших учебных заведений его решение было отдано на факультеты. В постановлении Народного комиссариата по просвещению (Наркомпроса) «Об условиях приема учащихся в высшие учебные заведения в 1918–1919 учебном году» [126] указывалось, что «для всех лиц, зачисленных в студенты данного высшего учебного заведения... устанавливается проверка знаний,... способы производства такой проверки познаний, а также и их объем и содержание устанавливаются собраниями факультетов» [126, с. 70]. Таким образом, нормативно-правая база организации системы оценки качества знаний студентов определялась только на уровне конкретных учебных заведений.

В таких условиях качество знаний студентов во многом зависело от их активности и самостоятельности, а также от первоначального уровня подготовки, которая у учащихся из числа рабочих и крестьян была явно недостаточной. Как следствие, обучение студентов могло затянуться на время, превышающее установленные сроки. Таким образом, требовалось принятие на государственном уровне нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность высшей школы.

В 1921 г. было издано «Положение об управлении ВУЗ РСФСР» [122], определявшее организацию работы высшего учебного заведения. Однако в

данном положении указывалось, что «к ведению факультета относится предварительное рассмотрение всех учебных дел данного факультета» [122, с. 4]. Таким образом, как учебный процесс в целом, так и система оценки качества знаний студентов оставалась прерогативой факультетских органов управления.

Итак, с 1917 по 1921 гг. проводимые в образовательной сфере реформы в основном затрагивали управленческие вопросы, причем политика правительства носила двойственный характер: с одной стороны, демократический, с другой стороны, авторитарный, причем первоначальные демократические тенденции постепенно сменялись авторитарными. В таких условиях единое нормативно-правовое регулирование системы оценки качества знаний практически отсутствовало, а решение всех вопросов было отдано органам управления факультетами вузов.

Относительная стабилизация политического положения и необходимость вывода страны из экономического кризиса к 1922 г. требовали от советского правительства принятия срочных мер, способствующих индустриальному росту страны. В таких условиях значительно возросла потребность в специалистах с высшим образованием, особенно в инженерно-технических кадрах, что, по мнению М. В. Богуславского, «углубило и обострило противоречия между социальными запросами в области... образования и уровнем его развития» [15, с. 145]. При этом для поддержки своего политического курса большевикам важно было обеспечить их соответствующую идейную подготовку.

В таких условиях руководство страны требовало наилучшего, быстрого и наиболее живого приобщения нашего пролетарского студенчества к знанию [101, с. 14]. Однако эффективная организация процесса обучения недостаточно подготовленных студентов в сжатые сроки была возможна только в условиях развитой дидактики высшей школы. В связи с этим возникала потребность в творческом поиске путей ликвидации разрыва между системой образования и новыми задачами, выдвигаемыми развитием

страны, что требовало осуществления радикальной реформы [15, с. 145]. Как следствие, реформирование системы высшего образования не представлялось возможным без создания нормативно-правового обеспечения, как процесса обучения в целом, так и системы качества знаний в частности.

Государственное регулирование системы образования было начато с постановления «Положение о высших учебных заведениях» (1922) [205], в котором рассматривались в основном управленческие вопросы, связанные с регламентированием практической организации системы оценки качества знаний студентов. В нем сохранялись демократические тенденции: решение всех дидактических вопросов было оставлено факультетским органам управления. В частности указывалось, что установление порядка контроля над выполнением соответствующего учебного плана было в компетенции так называемых предметных комиссий [205]. В их задачу входило решение основных теоретических и практических вопросов, связанных с организацией системы оценки качества знаний студентов. Непосредственно на практике работали контрольные комиссии для проверки исполнения студентами факультета учебной повинности [205]. Тем самым система оценки качества знаний студентов находилась в ведении двух факультетских органов управления (предметных и контрольных комиссий), деятельность которых данным положением нормативно не определялась. Тем не менее, с данного постановления было начато государственное регулирование системы оценки качества знаний студентов. Регламент работы контрольных комиссий устанавливался в инструкции «О порядке проверки выполнения Академического минимума студентами ВУЗ» (1923) [56]. Введение академического минимума предполагало установление ряда дисциплин, которые в обязательном порядке должны быть выполнены студентами в течение заданного промежутка времени. Тем самым был определен критерий, на основании которого можно было судить о качестве знаний студентов, что положило начало формированию общетеоретического компонента системы оценки.

Введение предметных и контрольных комиссий положило начало регулированию вопроса об оценке качества знаний студентов. Однако их работа носила в основном формальный характер и нормативно не регулировалась. Целостной же системы оценки качества знаний студентов в перечисленных выше документах создано не было. Отсутствие правовой базы ставило решение вопросов об оценке в зависимость, как от организации учебного процесса на факультете, так и от добросовестности преподавателей вузов и самих студентов. В условиях постепенного усиления авторитарных тенденций представлялось необходимым создание нормативно-правового обеспечения процесса контроля и оценки качества знаний студентов, а также процесса обучения в целом.

Реформирование высшей школы обсуждалось на ректорском совещании при Главном управлении профессионального образования (Главпрофобр) 1924 г. по следующим направлениям: пересмотр сети ВУЗов, усовершенствование методики преподавания, введение научной организации труда в высшую школу и т.д. В число задач, поднятых на ректорском совещании, входило и создание системы оценки качества знаний студентов.

Принятая по результатам обсуждения резолюция [132] характеризовала организацию, как процесса обучения в целом, так и системы оценки качества знаний студентов, которая более подробно была конкретизирована в постановлении «О лабораторно-групповом методе в вузах» (1925) [107]. В данных документах сохранялось влияние демократических тенденций, выразившееся в том, что признавались допустимыми и всякие иные попытки к оживлению методов учебной работы [107, с. 20]. Предлагаемые методы и формы контроля и оценки качества знаний студентов носили в основном рекомендательный характер. При этом в указанных документах практически не рассматривался общетеоретический компонент системы оценки качества знаний студентов, поскольку дидактика высшей школы еще только начинала создаваться.

В основу системы оценки качества знаний студентов было положено следующее утверждение: всякий способ проверки знаний имеет тесную связь с методами преподавания и вытекает из нее [132, с. 12]. Таким образом, установление ведущих форм обучения определяло применяемую систему оценки качества знаний студентов.

Как указывал М. В. Богуславский, на данном этапе при организации процесса обучения основное внимание уделялось «стимулированию познавательной, трудовой, социальной активности учащихся» [16, с. 169]. Соответственно в нормативных документах устанавливалось, что студент самостоятельно получает знания по указанным руководствам, главам курса, данным объектам, источникам и пр. [132, с. 12]. Преподавателю отводилась роль организатора, контролера, под чьим непосредственным руководством будет проходить процесс обучения.

Резкое осуждение широко применявшейся в дореволюционной высшей школе такой формы обучения как лекция привело к тому, что основной формой обучения была признана семинарско-групповая и лабораторная система [132, с. 12]. Лекции же придавалось второстепенное подсобное значение, главным образом, в качестве вступительной к курсу или разделу курса, и обобщающего заключения [132, с. 12]. Ее применение в качестве основной формы преподавания было возможным только в том случае, если этого требовала специфика самой учебной дисциплины.

Однако в постановлении 1925 г. отмечалось, что проведение этого [лабораторно-группового] метода во всей его полноте может потребовать от вуза такого количества материальных и преподавательских сил, которыми вуз не располагает [107, с. 19]. Следовательно, при переходе на «лабораторно-групповой метод» требовалось «определить, какие из предметов учебного плана должны быть проработаны путем лабораторно-групповым» [107, с. 19]. От решения этого вопроса зависела применяемая система оценки качества знаний студентов.

В постановлении 1925 г. основное внимание уделялось практическому компоненту системы оценки, в его основу которого должен быть положен «учет всей работы, проделанной каждым студентом в группе лаборатории, кабинета и т.д. без организации особых зачетных сессий» [132, с. 13]. Первостепенное значение придавалось текущему контролю качества знаний студентов. Его введение было обусловлено неприятием зачетных сессий, с одной стороны, и необходимостью введения постоянного контроля деятельности слабо подготовленных студентов, с другой.

Для фиксирования результатов текущего контроля предлагалось создать специальные журналы с указанием разбираемого вопроса, кем он был реферирован, кто участвовал в беседе и другие моменты, имеющие существенное значение [132, с. 12]. Тем самым обеспечивалась возможность получения разносторонней характеристики проделанной студентами работы.

Особенностью текущего контроля было то, что по каждой группе ведется общий учет работы [107, с. 18]. В таком случае вклад каждого члена группы в результаты общей работы определялся, как активностью самого студента, так и организацией учебной деятельности группы. Однако для подведения общих итогов данных, полученных в ходе текущего контроля, было недостаточно.

Соответственно вводился итоговый контроль: может быть дана письменная работа или предложен ряд сложных вопросов, для решения которых требуется усвоение всего материала пройденного отдела [107, с. 18]. На основании обобщения результатов текущего и итогового контроля определялись достижения студентов в освоении данной дисциплины.

В связи с сохранением лекции допускалось «опрашивание» студентов по курсу [107, с. 20]. С одной стороны, отношение к такой форме проверки качества знаний было крайне негативным: способ проверки знаний путем экзамена (сдачи «зачета») по предмету не достигает цели выяснения действительного овладения студентом материалом [132, с. 12]. По мнению Г. Б. Корнетова, данное положение вытекало из убеждения о необходимости

«отказаться от классно-урочной формы организации обучения как исчерпавшей себя» [72, с. 149]. С другой стороны, на данном этапе полный отказ от экзаменов представлялся невозможным. Соответственно создавались компромиссные формы проведения экзамена. Так, в постановлении 1925 г. рекомендовалось «перейти на систему групповых испытаний, экзаменуя группу около пяти человек» [107, с. 20]. Эффективность полученных результатов во многом зависело от подготовки, как преподавателей, так и студентов к подобной работе.

В целом в документах 1924–1925 гг. в основном формировался практический компонент системы оценки качества знаний студентов, зависящий от организации учебного процесса. При этом вопросы оценки не рассматривались. Развитие дидактики и практики работы высшей школы, с одной стороны, и усиление авторитарных тенденций в управлении, с другой стороны, способствовали формированию более строгого нормативно-правового обеспечения.

Результаты введения в практику высшей школы «лабораторно-группового метода» обсуждались на очередном ректорском совещании 1927 г. В его резолюции устанавливалось, что применение «лабораторно-группового метода» способствовало самостоятельности и активности студенчества, повышению уровня их знаний и успешности занятий [131, с. 17]. Однако практика организации процесса обучения в высшей школе не позволяла построить его только на основе «лабораторно-группового метода». По этой причине на совещании были предложены три основные формы обучения: «смешанная или комбинированная система преподавания, заключающаяся в сочетании лекционного курса с групповой работой студентов; методы групповых занятий; чисто лекционный» [131, с. 17]. Таким образом, основные положения, принятые в 1924 г., были не только закреплены, но и развиты в резолюции совещания 1927 г. В соответствии с тем, какая из форм обучения применялась на практике, строилась и система оценки качества знаний студентов.

В резолюции совещания 1927 г. указывалось, что особое внимание следовало обратить «на выработку критерия и формы учета успеваемости» [131, с. 17]. Тем самым поднимался вопрос о необходимости нормативно-правового регулирования не только контроля, но и оценки качества знаний студентов.

По результатам ректорского совещания 1927 г. было создано постановление «Об учете успеваемости студентов» (1928) [127]. В отличие от постановления 1925 г. в нем рассматривался и общетеоретический компонент системы оценки качества знаний студентов.

В постановлении 1928 г. определялось, что следовало понимать под успешностью студента: знание основного фактического материала, умение пользоваться методом диалектического материализма, знание и понимание всех важнейших законов и формул и умение пользоваться ими при упражнениях, при лабораторных занятиях, при всякого рода наблюдениях, исследованиях, овладение методами научного исследования в области основных дисциплин [127, с. 9]. Тем самым закладывались критерии, на основании которых можно было судить о качестве знаний студентов. Соответственно применение конкретных методов и форм контроля и оценки качества знаний студентов становилось обоснованным, что способствовало более эффективной организации системы оценки и процесса обучения в целом.

В данном постановлении также вводился принцип вариативности: контроль должен быть строго индивидуальным, единой формы для всех дисциплин не может и не должно быть [127, с. 9]. В таком случае можно было говорить об установлении достаточно гибкой системы, реализуемой с учетом внешних условий.

Помимо общетеоретического компонента оценки качества знаний уточнялся и ее практический компонент. В постановлении 1928 г. устанавливались основные методы контроля, рекомендуемые для применения: устный, письменный или графический, комбинированный,

лабораторный [127, с. 9]. Однако конкретных рекомендаций по их практической реализации не давалось. Возможность выбора наиболее подходящих методов и форм контроля определялась особенностями изучаемой дисциплины, методами ее преподавания и т.д. Устанавливаемое разнообразие видов и методов контроля способствовало получению разносторонней характеристики студенческих достижений.

В данном постановлении регламентировалась и оценка качества знаний студентов: преподаватели, производящие зачеты, свое заключение должны выражать обозначением весьма удовлетворительно, удовлетворительно и неудовлетворительно [127, с. 10]. С одной стороны, порядковая система оценивания изначально не обеспечивала высокую точность результатов. С другой стороны, утверждение системы оценивания на государственном уровне способствовало регулированию процесса контроля и обучения в целом. Соответственно вводилась и регламентация порядка сдачи зачетов: запрет условных переводов, не более чем две пересдачи зачета, наличие академического минимума (списка предметов, подлежащих обязательной сдаче), допуск к сдаче зачета и т.д. [127, с. 10]. Тем самым более строго определялись результаты, на основании которых формировалось официальное представление о достижениях студентов.

В целом в документах 1927–1928 гг. был в достаточной степени обоснован теоретический компонент системы оценки качества знаний студентов. Кроме того, в них устанавливались такие аспекты контроля и оценки, которые не рассматривались в предыдущих постановлениях. Соответственно можно было говорить об установлении на государственном уровне системы оценки качества знаний студентов, ориентированной на активную познавательную деятельность студентов и их групповую работу.

Однако естественный процесс формирования, как системы обучения, так и системы оценки качества знаний студентов был приостановлен возрастающим влиянием политических представлений на педагогическую

науку, что стало следствием изменения основного курса правительства с приходом к власти И. В. Сталина в 1928 г.

Усиление авторитарного режима привело к росту административного влияния деятелей, отстаивающих радикальные формы слияния школы с «практической жизнью» [3, с. 208]. В высшей школе это выразилось, главным образом, в переходе к такой форме обучения, как «лабораторно-групповой метод», что привело к изменениям и в системе оценки качества знаний студентов.

Основные из них были отражены в постановлении «Об учете успеваемости студентов вузов и учащихся техникумов» (1929) [128]. В данном документе устанавливалось, что постоянный контроль деятельности студентов является средством, обуславливающим повышение эффективности работы и делающими ненужной форму контроля в виде сдачи экзаменов или зачетов [128, с. 17]. При этом методы и формы контроля, обеспечивающие систематизацию, обобщение, закрепление качества знаний студентов, были отвергнуты, что способствовало снижению эффективности системы оценки качества знаний студентов в целом.

Итак, с 1922 по 1931 гг. необходимость государственного регулирования образовательного процесса и недовольство дореволюционной системой образования привели к реформе, в основу которой было положено введение новых методов и форм обучения, а соответственно системы оценки качества знаний студентов. Проведенная реформа должна была обеспечить подготовку кадров советской интеллигенции, главным образом из среды рабочих и беднейших крестьян, слабо подготовленных к обучению в высшей школе.

Сложившаяся социально-экономическая обстановка определила необходимость подготовки специалистов, от которых требуются все более высокая квалификация, овладение глубокими знаниями научных основ современной техники [33, с. 78]. Однако практика введения инновационных методов и форм, как обучения, так и контроля и оценки качества знаний не

оправдала себя. Среди основных недостатков организации учебного процесса выделялись следующие: снижение индивидуальной ответственности студентов за свою работу, обезличка в учебной работе, равнение на слабых и отстающих и т.д. [33, с. 84]. В условиях преимущественного использования «лабораторно-группового метода» предполагалось применение коллективной оценки качества знаний студентов. Установление точных результатов каждого отдельного студента представлялось затруднительным, поскольку оценки могли быть получены за счет товарищей по бригаде. Кроме того, при сжатых сроках подготовки, на которых настаивало правительство, обеспечить высокий уровень качества знаний студентов не представлялось возможным.

Помимо этого применение «лабораторно-группового метода» было достаточно затратным. Так, в своем докладе преподаватель Московского высшего технического училища А. В. Подгорный отмечал: «лабораторный метод обучения в 4-5 раз дороже лекции и в 2-3 раза дороже дифференцированного метода» [196, л. 12]. Следовательно, представлялось необходимым создание такой организации процесса обучения, которая позволяла получать достаточно высокие результаты при меньших затратах.

Как отмечала Т. С. Куликова: «уникальность рассматриваемого десятилетия [30-х гг. XX в.] заключается в том, что политические факторы были доминирующими» [79, с. 8]. Соответственно, в условиях формирования тоталитарной системы, выделенные недостатки процесса обучения способствовали переходу к единой, строго регламентированной системе образования. Как указывала М. А. Захарищева, создавшаяся ситуация привела в 1932 г. к тому, что «школу труда» заменили «школой учебы», добились обязательности образования» [46, с. 40]. Особенностью реформы 1932 г. было выдвижение требования уметь ценные методы обучения старой школы применить в практике нашей новой школы [3, с. 212]. Ее основные положения были установлены в постановлениях правительства первой половины 30-х гг. XX в.

Главной нормативно-правовой базой стало постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (1932) [33]. В основу учебного процесса был положен принцип индивидуальности: «методы обучения должны обеспечить индивидуальную и самостоятельную работу студентов» [33, с. 83]. На этом же принципе строилась и система оценки качества знаний студентов.

В первую очередь в постановлении 1932 г. устанавливалось: запретить всякие коллективные зачеты студентов; ввести дифференцированную форму оценки успеваемости студентов в зависимости от характера дисциплины и метода преподавания; ввести, как правило, зачетные сессии два раза в год для предметов, по которым требуются отдельные зачеты [33, с. 85]. Тем самым были заложены общие основы, на которых в дальнейшем создавалась система оценки качества знаний студентов. Однако для практики указанных положений было не достаточно.

Более точно организация как процесса обучения, так и системы оценки качества знаний студентов определялась постановлением «О принципах оценки успеваемости студентов педвузов» [109] и инструкциях «О методах преподавания и учете успеваемости в университетах» [108] и «О порядке и формах учета успеваемости в педагогических вузах» [55].

В указанных документах устанавливались основные цели системы оценки качества знаний студентов: определение степени академической подготовленности студента; выявление недочетов в работе студента с целью своевременного принятия мер к устранению этих недочетов [109, с. 12]. Тем самым, на государственном уровне определялись проверочная и коррекционная цели оценки качества знаний студентов, используемые и в настоящее время.

Накопленный ранее опыт позволил выделить наиболее существенные принципы, которым должна удовлетворять система оценки качества знаний студентов. К их числу относились принципы индивидуальности, всесторонности, эффективности и т.д. Так, в отношении принципа

систематичности указывалось: «необходимо... проявить настойчивость в требовании... вести этот учет тщательно и систематически» [55, с. 5-6]. Выделенная совокупность принципов давала возможность для создания целостной и непротиворечивой системы оценки качества знаний студентов.

Помимо целей и принципов в документах 1932 г. устанавливались критерии, на основании которых следовало проводить оценку: качество усвоения учебного материала, навыки самостоятельной работы, оформление результатов работы, умение применить теоретические знания к практическим задачам, степень подготовленности для научно-исследовательской работы, усвоение методологических основ науки [108, с. 11-12; 109, с. 12]. Тем самым формировалось общее представление о предполагаемых результатах, которых должен был достичь студент по итогам обучения.

При рассмотрении практического компонента в первую очередь отмечалось, учет успеваемости должен быть текущим и итоговым [109, с. 12]. При этом подробно рассматривалась организация каждого из перечисленных видов контроля.

В отношении текущего контроля устанавливалось, что он должен вестись путем систематического наблюдения преподавателей над всей работой студентов [55, с. 6]. Кроме того, способы текущего учета устанавливались в связи с различными методами работы [108, с. 12]. Тем самым сохранялось выдвинутое ранее положение о связи методов преподавания и контроля качества знаний, а также об учете особенностей отдельных дисциплин. Кроме того, оно дополнялось требованием зависимости форм учета от степени подготовленности студента [55, с. 6]. Соответственно обеспечивалось создание гибкой системы оценки качества знаний студентов.

Как следствие предлагалось значительное разнообразие форм контроля: анализ результатов работы студента, учет устных выступлений, наблюдения над процессом работы и т.д. [55, с. 6]. С одной стороны, применение всех перечисленных форм контроля требовало от преподавателя

значительных затрат (трудовых, временных и т.д.). С другой стороны, разнообразие форм контроля позволяло сделать более точные и достоверные итоговые выводы. Тем самым создавались возможности для создания оптимальной системы оценки качества знаний по соотношению содержательности полученных данных и затрат на их установление.

Введение итогового контроля качества знаний студентов было направлено на определение степени подготовленности студента по ведущим дисциплинам, законченным за истекший семестр [55, с. 7]. Его основой являлись зачетные сессии, на которые отводился специальное время в конце семестра [55, с.7]. Тем самым создавались возможности для систематизации, обобщения изученного материала, а также уточнения данных текущего контроля качества знаний студентов.

В инструкции отмечалось, что коллективные зачеты безусловно запрещаются [108, с. 14]. Принцип индивидуализации, положенный в основу текущего контроля, сохранял свою значимость и в случае итогового контроля качества знаний студентов. Основной формой контроля являлся устный опрос, однако допускалось применение письменных контрольных работ и практических упражнений в случае надобности [108, с. 14]. Тем самым учитывались не только особенности отдельных дисциплин и разделов курса, но и используемых методов преподавания.

В нормативных документах 1932 г. официально устанавливалась порядковая оценка, основанная на следующих градациях: очень хорошо, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно [108, с. 16]. Для каждой из оценочных степеней приводилась характеристика, описывающая наиболее общие представления о достижениях студента. Так, для отметки «удовлетворительно» устанавливалось: студент проработал основные части программы, усвоил минимум материала всей программы и может успешно продвигаться в изучении данного предмета [108, с. 16]. Тем самым на государственном уровне вводилась именно порядковая оценка, как наиболее простая для применения. Для внутреннего использования допускалась и

содержательная оценка, представлявшая собой устную или письменную характеристику, из которых студенты могли бы сделать все необходимые выводы о достоинствах и недостатках работы [55, с. 6]. Тем самым давалось обоснование порядковых оценок, что повышало достоверность полученных результатов.

В целом в нормативных документах 1932 г. была создана целостная система оценки качества знаний студентов, включавшая, как общетеоретический, так и практический компоненты.

В 1933 г. был введен «Типовой устав высшей школы» [151], в котором уточнялся ряд положений об организации, как процесса обучения, так и системы оценки качества знаний студентов. В нем устанавливалось, что лекции, работа студентов в лабораториях, мастерских, кабинетах, специальных семинарах и т.д. проходит под обязательным руководством преподавателей [151, с. 4]. Указанное положение относилось и к оценке качества знаний: ответственность за оценку знаний студентов возлагается на их преподавателей [151, с. 4]. В таких условиях была официально признана ведущая роль преподавателя при организации учебного процесса.

Для уточнения системы оценки качества знаний студентов была издана инструкция «Об учете и оценке успеваемости студентов» (1934) [57]. Существенным отличием от документов 1932 г. являлось вводимое разграничение дисциплин на выносимые и не выносимые на зачетные сессии. Для последних устанавливался запрет каких бы то ни было дополнительных испытаний для выведения оценок по текущему учету [57, с. 6]. Соответственно, по каждой отдельной дисциплине допускался либо текущий, либо итоговый контроль, что способствовало уменьшению нагрузки как преподавателя, так и студентов.

Проводимая правительством политика требовала создания жесткой централизованной системы образования. Заложенная в систему оценки качества знаний вариативность не соответствовала выбранному политическому курсу. Кроме того, относительная стабилизация экономики и

формирование социально однородного общества способствовали доступу в высшие учебные заведения всех граждан на равных условиях. Достаточную общеобразовательную подготовку значительной части абитуриентов могла обеспечить реформированная в начале 30-х гг. средняя школа, что оказало влияние на организацию системы оценки качества знаний студентов в вузах.

Единая, жестко регламентированная процесса обучения, так и системы оценки качества знаний студентов была установлена в постановлении «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» (1936) [33]. В частности, если типовой устав 1933 г. допускал самостоятельное установление вузом сроков начала и окончания учебного года, то в постановлении 1936 г. эти сроки определялись однозначно: начало занятий с 1 сентября и окончание их 30 июня с перерывами на зимние каникулы и на летние каникулы [33, с. 95; 151, с. 3]. В таких условиях организация учебного процесса определялась единым образом, без учета особенностей отдельных дисциплин.

В данном постановлении полностью отменялась существующая практика «текущего учета» успеваемости студентов [33, с. 96]. Единственным допустимым видом контроля качества их знаний являлся итоговый контроль, что предполагало сдачу экзаменов по лекционным курсам и зачетов по практическим занятиям [33, с. 96]. Поскольку текущий контроль рассматривался как часть осуждаемого «лабораторно-группового метода», его ликвидация была обусловлена несоответствием официально одобренной педагогической теории.

Изменилась и порядковая оценка, число градаций было сокращено: неудовлетворительно, удовлетворительно, отлично [33, с. 97]. Их уменьшение сделало оценку более грубой, соответственно практическое применение такой системы осложнялось отсутствием однозначных критериев оценки качества знаний. В таких условиях при выставлении положительных отметок могли возникнуть сомнения в их справедливости. В

этом смысле четырехбалльная система отметок являлась практически более обоснованной.

Как следствие приказом «Об оценке знаний студентов при сдаче экзаменов» (1938) была возвращена четырехбалльная система отметок: отлично, хорошо, посредственно, неудовлетворительно [110, с. 29]. Критерии, характеризующие указанные градации, были более понятны для большинства преподавателей.

Кроме того, приказом Всесоюзного комитета по делам высшей школы «О постановке учебной работы» (1939) вводилось обязательное выполнение контрольных работ по отдельным дисциплинам учебного плана [23, с. 99]. Полное отсутствие текущего контроля не позволяло своевременно выявить возможные пробелы и недочеты, что оказывало негативное влияние на качество знаний студентов. Необходимость проведения коррекционной работы требовала введения хотя бы отдельных элементов текущего контроля.

Итак, в период с 1932 по 1939 гг. была создана единая, строго регламентированная система обучения, основанная на такой форме как лекция, с учетом положительных результатов применения «лабораторно-группового метода». Указанное положение относилось и к системе оценки качества знаний студентов: итоговый контроль, в основу которого были положены зачеты и экзамены, дополнялся элементами текущего контроля, что способствовало повышению качества знаний студентов.

Анализ основных нормативно-правовых документов, которые оказали влияние на формирование системы образования в целом и системы оценки качества знаний студентов в частности, позволил разделить рассматриваемый период (1917–1939) на три хронологических этапа (табл. 5).

Этапы развития системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е гг.**XX в.**

№	Название этапа	Хронологические рамки
1	Нормативно-правовой необеспеченности	1917–1921
2	Экспериментально-поисковый	1922–1931
3	Нормативно-определенный	1932–1939

Принятые правительством на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) в отношении высшей школы декреты носили в основном управленческий характер и не затрагивали дидактических вопросов. Кроме того, провозглашенный демократический принцип управления и сложившаяся крайне сложная политическая и социально-экономическая ситуация давала возможность вузам самостоятельно организовывать образовательный процесс, в частности контроль и оценку качества знаний. Вузам была предоставлена широкая автономия в решении своих внутренних вопросов, не противоречащих основному направлению реформ правительства в отношении высшей школы (дать высшее образование тем слоям общества, которые оказывали поддержку большевикам).

Очевидно, что в таких условиях говорить о серьезной дидактической работе не было возможности, поскольку основное внимание уделялось решению управленческих вопросов. Кроме того, особенностью указанного этапа (1917–1921) являлось то, что на его протяжении в стране сложилось крайне тяжелое экономическое, политическое и социальное положение, что привело к утрате части письменных источников, которые могли бы дать более точную его характеристику.

На экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) основной контингент студентов был слабо подготовлен к учебной работе в условиях высшей школы. Для обучения специалистов высокой квалификации в сжатые сроки требовалось совершенствовать дидактику высшей школы. В связи с этим особое внимание уделялось введению в практику образования инновационных методов и форм обучения, в большей степени

соответствующих представлениям правительства об идеальной системе образования. Создание системы оценки качества знаний производилось в строгом соответствии с используемыми на практике формами и методами преподавания. На рассматриваемом этапе (1922–1931) основное внимание уделялось такой форме обучения как «лабораторно-групповой метод». В соответствии с этим первостепенное значение придавалось текущему и коллективному контролю качества знаний, итоговому и индивидуальному контролю – второстепенное.

Проводимая преподавателями экспериментальная работа по внедрению в практику образования инновационных методов и форм контроля и оценки позволила выявить основные их достоинства и недостатки, что дало возможность в дальнейшем сформировать более эффективную систему оценки качества знаний студентов.

На нормативно-определенном этапе (1932–1939) в результате проведения реформы (1932) была восстановлена традиционно сложившаяся система обучения, а соответственно и система оценки качества знаний, дополненная результатами проведенной на предыдущем этапе (1922–1931) экспериментальной работы. Основное внимание уделялось итоговому и индивидуальному контролю с включением элементов текущего контроля. На данном этапе (1932–1939) существовала единая для практического применения система оценки качества знаний. Дидактическая и методическая работа преподавателей по повышению эффективности процесса обучения, а соответственно контроля и оценки качества знаний, была возможна только в определенных нормативно-правовыми актами границах.

Соответственно, практическое применение системы оценки качества знаний, особенно в условиях проводимых в высшей школе дидактических экспериментов, требовало серьезного теоретического обоснования. В связи с этим интерес представляют труды педагогов 20–30-х гг., посвященные проблемам контроля и оценки качества знаний.

1.3. Дидактика средней и высшей школы об оценке качества знаний студентов в 20–30-е гг. XX в.

Формирование нормативно-правового обеспечения системы оценки качества знаний студентов не возможно без установления ее теоретического обоснования, что требует анализа дидактических представлений педагогов 20–30-х гг. XX в.

Следует оговорить тот факт, что в рассматриваемый период (1917–1939) не делалось различий между школьной и вузовской дидактикой, следовательно, анализу подлежат работы педагогов, характеризующих, как среднюю, так и высшую школу. Все педагогические труды можно разделить по основному содержанию на две группы: работы по теории контроля и оценки качества знаний студентов общего характера и работы, посвященные отдельным вопросам контроля и оценки. Первоначально труды педагогов 20-х гг. XX в. не отличались терминологической и методологической строгостью. Тем самым создавались возможности для неоднозначного их толкования, что затрудняло восприятие и дальнейшее развитие педагогической теории. Труды педагогов 30-х гг. XX в. в этом отношении более упорядочены.

Политическое и социально-экономическое развитие российского общества в начале XX в. способствовало осознанию того, что новые социальные потребности и уровень развития образования приходят во все более явное несоответствие [32, с. 99]. В таких условиях необходимым представлялось проведение реформы системы образования, должным образом обоснованной теоретически. Смена государственной власти в результате Октябрьской революции 1917 г. оказала значительное влияние на систему образования России. В основу ее реформы было положено утверждение: наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии [72, с. 146]. Крайне негативное отношение к дореволюционной

школе, как средней, так и высшей, способствовало установлению курса на формирование новой, советской школы.

В условиях революционных преобразований педагоги, даже не поддерживающие политику большевиков, обращались к проблемам создания системы образования на инновационных основах. Как следствие, закономерным является интерес к проблемам развития педагогической теории, решением которых занимались многие видные педагоги 20–30-х гг. XX в. При этом большинство из них (П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. В. Чаянов, С. Т. Шацкий и т.д.) основное внимание уделяли наиболее общим, концептуальным вопросам, определявшим развитие дидактики, как средней, так и высшей школы. Естественно, что рассмотрение конкретных вопросов (в частности касающихся системы оценки качества знаний студентов) не представлялось возможным. Как следствие, на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) не было создано ни одной серьезной монографии, посвященной системе оценки качества знаний студентов. Однако педагогами были выделены наиболее существенные требования к ней, полученные, в первую очередь, на основе критического анализа дореволюционной педагогики.

Дореволюционная школа воспринималась педагогами как школа учебы, не дававшая учащимся необходимой практической подготовки. Так, П. П. Блонский указывал, что «мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни» [12, с. 39]. Создание новой школы требовало отказа от сложившейся ранее организации учебного процесса.

Соответственным образом рассматривалась и система оценки качества знаний студентов. По этому поводу С. Т. Шацкий в своей работе «На пути к трудовой школе» (1918) писал: «на пути к этому обетованному раю [созданию новой школы] стоят два глубоко укоренившихся общественных предрассудка... вера в непреложность существования законченного цикла знаний,... контролируемого экзаменом и награждаемого дипломом» [166, с.

8]. По его мнению, создание новой школы было несовместимо с сохранением традиционно существовавшей системы оценки качества знаний студентов.

К числу ее основных недостатков относили приоритет преподавателя при организации процесса контроля и оценки. Так, в своей работе «Внутреннее обновление средней школы» (1918) А. В. Деулин отмечал, что «вред отметок неизбежен даже при самом совершенном применении балльной системы, ... она мешает развитию свободного стремления к знанию и принижает личность ученика – потому что корнем ее является принуждение» [31, с. 9]. Только полный отказ от применения дореволюционной системы оценки качества знаний студентов давал возможность эффективно организовать учебный процесс.

Соответственно, по мнению В. А. Кильчевского, «верхом образования человека должна быть не определенная какая-нибудь степень знания, а широкая восприимчивость к нему и неограниченная способность к самообразованию» [67, с. 34]. Организованная в школе образовательная среда должна была способствовать развитию учащихся, их подготовке к дальнейшей жизни.

Этот принцип являлся тем более актуальным, что он относился и к высшей школе. По этому поводу А. В. Чаянов в своей работе «Методы высшего образования» (1919) писал: «всякое высшее образование есть и может быть только самообразование, в котором наряду с книгами и другими пособиями может существовать и высшая школа, как одно из наиболее крупных пособий» [163, с. 104]. Тем самым, в основу учебного процесса была положена активная деятельность самих студентов. При этом преподаватель лишь способствовал более эффективной ее организации. А. В. Чаянов указывал, что студент «может достигнуть того же уровня знаний и без высшей школы, правда с гораздо большим трудом и большим напряжением работы» [163, с. 105]. Такая организация учебного процесса в первую очередь требовала совместной работы учителя и ученика [154, с. 561]. Существенное внимание уделялось именно взаимодействию педагога и

студента, способствующему формированию у последних особой культуры, отличающей выпускников высшей школы.

Как следствие, создание такой среды не возможно без системы оценки качества знаний студентов. Так, Д. Т. Троицкий в своей статье «Старая дидактическая истина и новая школа» (1918) указывал: «но к каким бы результатам и выводам не пришла современная педагогическая мысль... за школою всегда останется... обязанность применять те или иные способы или средства, которые давали бы ей возможность знакомиться со степенью проработки учащимися подлежащего усвоению учебного материала» [154, с. 562]. Формирование системы оценки качества знаний студентов, по мнению педагогов, способствовало установлению достижений учащихся. По этому поводу С. Т. Шацкий указывал, что «надо... упражнять учеников на процессах их работы, а не знакомить исключительно с сомнительными результатами чужой» [166, с. 20]. Именно правильно организованная оценка позволяла создать образовательную среду, способствующую развитию учащихся.

Система оценки качества знаний студентов рассматривалась как часть общего процесса обучения. Так, Д. Т. Троицкий, предлагая репетиции для проведения контроля, отмечал, что «они должны стать обычным будничным явлением в школе» [154, с. 566]. Включение системы оценки качества знаний учащихся в учебный процесс способствовало созданию более спокойной обстановки, что оказывало существенное влияние на достоверность получаемых результатов.

Итак, на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) целостная система оценки качества знаний студентов не была и не могла быть создана, поскольку теоретическое обоснование в условиях Гражданской войны и тяжелого экономического кризиса не было до конца сформировано. При этом существовавшая ранее система оценки и дореволюционная педагогика в целом были подвергнуты резкой критике, что оказало влияние на идеи, положенные в основу новой школы. Первостепенное значение при

этом придавалось активизации деятельности учащихся, как в процессе обучения, так и в процессе контроля и оценки качества их знаний.

С окончанием в 1922 г. Гражданской войны и относительной стабилизацией политического и социально-экономического положения появились возможности для проведения реформы системы образования. Как следствие, представлялось необходимым создание полноценного теоретического обоснования. На предыдущем этапе были установлены только наиболее общие положения, касающиеся организации учебного процесса, в целом, так и системы оценки качества знаний студентов, в частности.

В условиях демократизации управления, следствия введения НЭПа, была развернута активная педагогическая дискуссия по созданию новой школы. Одним из вопросов, который рассматривался педагогами, являлся вопрос о системе оценки качества знаний студентов. На экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) к данному вопросу обращались многие ведущие педагоги, ими были написаны не только статьи в периодических изданиях и главы учебников, но и монографии, в которых рассматривался как общетеоретический, так и практический компонент системы оценки качества знаний студентов. При этом к ее созданию педагоги подходили с различных позиций, что обеспечивало возможность обсуждения, сопоставления и совершенствования системы оценки качества знаний студентов.

В первую очередь педагогами ставился вопрос о цели оценивания, ими предлагались две основные цели: проверочную (П. П. Блонский [13], Н. К. Крупская [77, 78], Р. М. Микельсон [98, 99], С. П. Сингалевич [141]) и коррекционную (К. Н. Вентцель [19], С. И. Гессен [25], С. В. Иванов [50], Н. Н. Иорданский [58], С. В. Каменев [64], А. Т. Косминский [74], Б. П. Манжос [92], К. Д. Никонов [103], А. П. Пинкевич [117, 118], М. М. Пистрак [119], К. Н. Соколов [145], Я. В. Столяров [146], С. Т. Шацкий [167]) (приложение 8). Педагоги, выдвигавшие проверочную цель, качество

знаний студентов характеризовали по полученным результатам. Так, Р. М. Микельсон в своей работе «Учет и контроль учебной работы учащихся школ взрослых» (1929) писал, что «качественный учет должен нам говорить о результатах работы учащегося» [98, с. 29]. Соответственно процесс контроля следовало организовать таким образом, чтобы получить данные, разносторонне описывающие достижения учащихся.

Педагоги, выделявшие коррекционную цель, исходили из положения о значимости деятельности студентов в учебном процессе. Соответственно, основное внимание, по мнению М. М. Пистрака, следовало уделять выправлению «недочетов в работе каждого из учащихся, недопущению отставания» [119, с. 77]. В таком случае непосредственное установление результатов обучения представляло собой второстепенную задачу, более значимым являлось развитие учащихся.

В соответствии с поставленными целями педагоги выделяли, как результативные, так и процессуальные принципы системы оценки качества знаний студентов (приложение 9). При выделении проверочной цели, педагоги поднимали вопрос о достоверности, точности полученных в процессе контроля результатов. Соответственно, закономерным представлялось введение именно результативных принципов. При этом педагоги рассматривали и процессуальные принципы, однако обращались в основном к тем, которые способствовали повышению объективности данных, характеризующих достижения студентов.

При установлении коррекционной цели педагоги полагали, что при оценке качества знаний студентов следовало принимать во внимание не только результаты, но и процесс их получения. В таком случае наиболее значимыми являлись процессуальные принципы, поскольку именно в процессе постоянного, динамичного, эффективно организованного контроля можно было установить изменения, происходящие с учащимися, а соответственно способствовать их развитию. При этом на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) не было создано совокупности принципов,

которую можно было считать законченной. Педагогами выделялись главным образом отдельные принципы, характеризующие систему оценки качества знаний студентов в наиболее значимых для них отношениях.

Исходя из поставленных целей, педагоги предлагали ряд функций (приложение 10). Выделение основных функций педагогами, рассматривавшими проверочную цель, напрямую было связано с направленностью на получение результатов. Педагоги, устанавливавшие коррекционную цель, в первую очередь обращались к дополнительным функциям, что способствовало развитию учащихся, их воспитанию, формированию требуемой мотивации и т.д.

Помимо целей, принципов и функций существенное значение придавалось критериям качества знаний студентов (приложение 11). Содержательные критерии устанавливались педагогами, выделявшими проверочную цель систем оценки. При этом необходимость проведения объективного и точного контроля привела к выделению количественных и временных критериев, подробно описывающих проделанную студентами работу, что дополнительно характеризовало содержательные критерии. Соответственно ими выделялись репродуктивный и продуктивный уровни достижений учащихся.

Педагоги, устанавливавшие коррекционную цель, первостепенное значение придавали интеллектуальным критериям, характеризующим процесс получения результатов обучения, что обуславливало введение творческого уровня достижений учащихся.

В целом, теоретическое обоснование системы оценки качества знаний студентов на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) в зависимости от поставленных целей определялось следующим образом (табл. 6).

**Общетеоретический компонент системы оценки качества знаний
студентов в трудах педагогов на экспериментально-поисковом этапе
(1922–1931)**

Общетеоретический компонент системы оценки качества знаний студентов	Педагоги	
	П. П. Блонский Н. К. Крупская Р. М. Микельсон С. П. Сингалевич	К. Н. Вентцель С. И. Гессен С. В. Иванов Н. Н. Иорданский С. В. Каменев А. Т. Косминский
Цели	Проверочная	Коррекционная
Принципы	Результативные	Процессуальные
Функции	Основные	Дополнительные
Критерии	Количественные, временные, содержательные	Интеллектуальные, содержательные
Уровни	Репродуктивные, продуктивные	Творческие

В зависимости от поставленных целей формировался практический компонент системы оценки качества знаний студентов. При этом основное внимание педагоги уделяли контролю, оценке придавалось второстепенное значение.

Необходимость активизации деятельности учащихся в процессе обучения способствовала тому, что применение различных форм контроля в первую очередь зависело от того, каким образом реализовывалось взаимодействие «преподаватель-студент» при организации процесса контроля (приложение 12). Педагоги, выделявшие проверочную цель, в основном предлагали такие формы, которые позволяли получить результаты, характеризующие проделанную студентами работу. К их числу относились: устный опрос, письменные работы, проверка различных текущих работ. Так, Р. М. Микельсон указывал на необходимость из сопоставления данных всех видов и способов качественного учета делать суммирующий общий вывод, который при сопоставлении его с данными количественного учета даст объективную картину оценки работы учащегося [98, с. 54]. Такие формы контроля предполагали приоритет преподавателя при взаимодействии

«преподаватель-студент». С одной стороны, получаемые результаты носили в основном формализованный, статический характер. С другой стороны, их практическое применение давало возможность в сжатые сроки проводить контроль и оценку качества знаний большого числа студентов.

Педагоги, выдвигавшие коррекционную цель, подходили к выбору форм контроля качества знаний студентов различным образом. Часть из них (С. В. Иванов, С. В. Каменев, К. Д. Никонов, М. М. Пистрак и т.д.) основывались на положении С. Т. Шацкого: «результат работы – это есть производная от работы ученика и руководящего его работой учителя» [167, с. 225]. Соответственно основное внимание уделялось равноправию участников при организации взаимодействия «преподаватель-студент». Для практики педагогами предлагались следующие формы контроля: просмотр текущих работ, организация выставок и конференций, записи по результатам наблюдений. При этом в отношении выставок и конференций К. Д. Никоновым выдвигалось требование «решительно предостеречь от изготовления специальных экспонатов для конференции» [103, с. 30]. Демонстрации подлежали именно рабочие материалы, которые показывали процесс работы, ее развитие, а соответственно дать могли более достоверное представление о качестве знаний студентов, чем изготовленные специально.

Другие педагоги (Н. Н. Иорданский, А. П. Пинкевич, К. Н. Соколов и т.д.) исходили из положения о приоритете учащегося, в таком случае основное внимание уделялось так называемому «самоучету». Так, К. Н. Соколов указывал, что «учет работы в школе, поскольку он нужен для самих детей, следует понимать, прежде всего, как самоучет» [145, с. 42]. Процесс обучения, по мнению А. П. Пинкевича, следовало организовать таким образом, чтобы любая деятельность учащихся включала в себя и контроль, проводимый самими учащимися [86, с. 247]. В качестве основных форм контроля предлагались: выставки, коллективные и индивидуальные дневники, записи по результатам наблюдений, выполняемые в первую очередь самими учащимися.

В соответствии с выделенными формами контроля качества педагогами рассматривалась и оценка качества знаний студентов. Педагоги, устанавливающие на приоритет преподавателя, в основном обращались к количественным оценкам: количество прорабатываемых в единицу времени страниц, количество пропусков занятий по разным причинам, количество вопросов, заданных преподавателю, количество выступлений, верных и неверных высказываний и т.д. [98, с. 28]. Кроме того, П. П. Блонским, Р. М. Микельсоном, С. П. Сингалевичем и др. рекомендовалось давать характеристику как работы бригады в целом, так и отдельных студентов [141, с. 53]. Соответственно вводилась содержательная оценка, представляющая собой пространную словесную характеристику, дающую не только лаконичную оценку, но и подробно отмечающую слабые и сильные стороны работы [98, с. 76]. Преимущество содержательной оценки заключалось в том, что с ее помощью можно было достаточно полно, подробно и точно охарактеризовать качество их знаний. Однако практическое применение развернутых содержательных характеристик осложнялось необходимостью сбора большого объема предварительных данных, на основании которых непосредственно и выполнялась оценка.

К содержательной оценке обращались и педагоги, ориентировавшиеся на равноправие преподавателей и студентов. По этому поводу С. Т. Шацкий указывал, что «мы должны констатировать реально то, что ученик сделал, какие ошибки встретились в его работе, какие затруднения он преодолел и к каким результатам пришел» [167, с. 229]. При этом оговаривалось, что анализу подлежала только учебная деятельность студентов, а не их личные качества, поскольку характеристика последних могла негативно повлиять на взаимоотношения преподавателя и учащегося. Кроме того, М. М. Пистрак писал, что «каждая последующая характеристика учитывает, таким образом, как проведенные мероприятия изменили к лучшему предшествующую характеристику» [119, с. 78]. Основное внимание уделялось составлению

именно динамического представления о качестве знаний учащегося, позволявшего проследить его движение в ходе учебного процесса.

Преподаватели, ориентированные на приоритет учащихся, в явном виде не обращались к вопросам оценки качества знаний. Так, по мнению К. Н. Вентцеля, « для учета работы в школе... могли бы послужить периодически составляемые на основании наблюдений учащихся, а также, быть может, и самих учащихся, сотоварищей того или другого ученика, сведения, содержащие характеристики каждого из учащихся, дающие возможность судить, насколько он подвигается вперед в смысле общего духовного развития, тех или других его сторон и в смысле его гармоничности» [19, с. 75]. Обобщение, систематизация, анализ полученных непосредственно в процессе обучения данных представляли собой оценку общего развития учащихся, а соответственно и качества их знаний.

В целом, на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) можно выделить три модели системы оценки качества знаний студентов: авторитарного контроля (П. П. Блонский, Н. К. Крупская, Р. М. Микельсон, С. П. Сингалевич), контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» (С. В. Иванов, С. В. Каменев, Б. П. Манжос, К. Д. Никонов, М. М. Пистрак, Я. В. Столяров, С. Т. Шацкий), самоконтроля (К. Н. Вентцель, Н. Н. Иорданский, А. П. Пинкевич, К. Н. Соколов, А. Т. Косминский).

В рамках модели авторитарного контроля главным организатором процесса контроля и оценки являлся именно преподаватель. Первостепенное значение педагоги придавали получению объективных и достоверных результатов контроля, с этой целью разрабатывалась количественная оценка качества знаний студентов. В модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» педагоги предполагали активное участие учащихся в организации процесса контроля и оценки качества знаний под руководством преподавателя. При этом первостепенное значение придавалось содержательной оценке, позволявшей охарактеризовать

достижения студентов в процессе обучения, динамику их развития. В модели самоконтроля приоритетной являлась активность самих учащихся, в связи с чем, вводилось понятие «самоучета». При этом предполагалось, что любая деятельность в процессе обучения представляла собой элемент контроля или оценки качества знаний учащихся.

Постепенное усиление авторитарного режима управления в стране, возрастающее влияние политических представлений на систему образования определило основные направления деятельности педагогов. При этом, как указывал М. В. Богуславский «речь о каком-то разномыслии в рамках официальной советской педагогики, конечно, уже не шла» [14, с. 107]. Таким образом, существовавшее на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) разнообразие теоретических обоснований системы оценки качества знаний студентов постепенно сводилось к единым одобренным правительством положениям. Соответственно дидактические идеи, высказанные педагогами в рамках моделей самоконтроля и контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» в первую очередь были подвергнуты резкой критике. Так, в отношении «самоучета» К. А. Иванович, Н. А. Каиров и др. указывали, что «учет каждого учащегося совсем не ставился, учет подменялся «рапортами», учет шел самотеком» [51, с. 94]. Как следствие, для педагогов оставались лишь два пути: отстаивать свои взгляды с риском оказаться в забвении или репрессированным или отказаться от своих теоретических представлений и развивать марксистскую дидактику, основанную на модели авторитарного контроля.

В таких условиях дидактические идеи, положенные в основу модели самоконтроля, были признаны «левацкими извращениями» и полностью забыты. Однако основные достижения, полученные педагогами в рамках модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», первоначально рассматривались совместно с идеями, высказанными в рамках модели авторитарного контроля. Именно на этой основе на нормативно-определенном этапе (1932–1939) педагоги формировали теоретические

представления о системе оценки качества знаний студентов. Ими были написаны не только главы учебников, посвященные данному вопросу (И. Г. Автухов [2], К. А. Иванович [51, 52], Н. А. Каиров [113], М. М. Пистрак [120], П. Н. Шимбирев [168, 169]), но и монографии, диссертационные исследования (Н. П. Архангельский [5], М. И. Зарецкий [45, 174], П. А. Зайченко [42]). Кроме того, часть педагогов (Н. П. Архангельский, М. И. Зарецкий, П. А. Зайченко, М. М. Пистрак), несмотря на жестко заданные рамки, стремилась развивать дидактические представления о системе оценки качества знаний студентов, особенно в тех направлениях, которые определялись, в общем, в нормативно-правовых актах. Другие, опираясь на заданные в правительственных постановлениях дидактические положения, лишь создавали их подробное описание.

В первую очередь педагогами рассматривались цели системы оценки качества знаний студентов. На нормативно-определенном этапе (1932–1939) они выделяли две цели одновременно: проверочную и коррекционную. Так, с одной стороны, М. И. Зарецкий указывал, что «учет в советской школе это... правильное установление количества и качества усвоенного им дидактического материала» [45, с. 10]. С другой стороны, педагог отмечал, что «учет работы учащихся представляет собой систему мер, направленных на максимальное повышение качества учебно-воспитательной работы» [174, л. 40]. Таким образом, педагоги рассматривали не только проверку для установления результатов обучения, но и проведение коррекционных мероприятий. Выделение двух целей одновременно обеспечивало формирование более полной системы оценки качества знаний студентов.

Закономерно, что объединение целей обучения привело и к объединению принципов, описывающих систему оценки качества знаний студентов (приложение 13, табл. 1). При этом рассмотренная совокупность принципов приближена к современной. Выделение как результативных, так и процессуальных принципов позволило педагогам более полно и разносторонне охарактеризовать систему оценки качества знаний студентов.

Закономерно, что на нормативно-определенном этапе (1932–1939) педагоги рассматривали и основные, и дополнительные функции (приложение 13, табл. 2). Выделение не только основных, но и дополнительных функций способствовало объединению учебного процесса и процесса контроля и оценки качества знаний студентов, что давало возможность сформировать целостное представление о достижениях студентов.

Помимо целей, принципов и функций на нормативно-определенном этапе (1932–1939) педагоги выделяли критерии, характеризующие качество знаний студентов: содержательные и интеллектуальные [5, 42, 45, 113, 168, 169, 174] (приложение 14). Выделяемые педагогами критерии в основном предполагали установление достижений студентов по результатам проделанной работы. При этом не рассматривался сам процесс деятельности учащихся, в частности ими не выделялись характеризующие его временные критерии. Как следствие, представлялось затруднительным создание динамического представления о качестве знаний студентов. Кроме того, педагоги не обращались к творческому уровню достижений учащихся, соответственно основное внимание уделялось репродуктивному и продуктивному уровням.

В целом, на нормативно-определенном этапе (1932–1939) общетеоретический компонент системы оценки качества знаний студентов определялся педагогами однозначно, что предполагало объединение дидактической идей, высказанных педагогами на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) в рамках моделей авторитарного контроля и контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент».

В соответствии с установленным теоретическим компонентом строился практический компонент системы оценки качества знаний студентов. В его основу было положено следующее утверждение: возложить ответственность за оценку знаний студентов на профессорско-преподавательский состав [33, с. 85]. Тем самым на государственном уровне устанавливался приоритет

преподавателя при оценке качества знаний студентов во взаимодействии «преподаватель-студент». Исходя из этого, педагоги рассматривали следующие основные виды, методы и формы контроля качества знаний учащихся (приложение 15, табл. 1). Для практического применения допускались только те формы, которые были одобрены руководством страны, что несколько ограничивало разнообразие получаемых в процессе контроля результатов. Так, полная ликвидация в 1936 г. педологии, как науки, привела резкой критике используемых педологами методов контроля и оценки качества знаний студентов. В частности, был подвергнут осуждению метод тестов, причем взгляды педагогов на его использование в учебном процессе полностью определялись политическими представлениями руководства. В 1932 г. М. И. Зарецкий писал, что «в некоторых случаях тесты весьма полезны» [45, с. 32]. После разгрома педологии он же отмечал, что «тестологическая концепция страдает всеми неизлечимыми болезнями, какими страдала педология в целом» [44, с. 21]. Осуждение метода тестов было чрезмерным, что определялось «требованием полной дискредитации тестирования как метода контроля качества знаний» [83, с. 76]. В таких условиях закономерным явился полный запрет на применение тестирования.

С одной стороны, рекомендуемые к применению формы контроля качества знаний студентов охватывали все основные направления деятельности учащихся, что позволяло сформировать разностороннее представление об их достижениях. С другой стороны, педагоги не имели возможностей для активного развития системы оценки качества знаний студентов, так как введение любого неутвержденного метода или формы контроля могло привести к серьезным последствиям.

В нормативных постановлениях официально была утверждена порядковая оценка качества знаний студентов, что требовало теоретического обоснования ее эффективности. К. А. Иванович. Н. А. Каиров указывали, что «формы учета и отчетности должны быть простыми и исключительно краткими... если преподаватель будет делать все записи только словами, то

это его сильно перегрузит» [51, с. 100]. Как следствие, наиболее доступной являлась именно порядковая оценка, для которой педагоги обосновывали необходимость введения ряда градаций: недифференцированная оценка совершенно для нас неприемлема, так как не стимулирует учащихся к борьбе за повышение качества учебы [168, с. 217]. Приводимые аргументы в большинстве случаев носили декларативный характер, так как проведение обстоятельного анализа данного вопроса было невозможно.

Градации отметок предлагались в соответствии с рекомендациями правительства. Так, П. Н. Шимбирев в 1934 г. предлагал следующую систему: «удовлетворительно, хорошо, очень хорошо, неудовлетворительно» [168, с. 217]. Однако, после принятия постановлений 1935 г. и 1936 г. педагог в учебнике 1940 г. писал: «в соответствии со знаниями установлены такие оценки: отлично, хорошо, посредственно, плохо и очень плохо» [169, с. 305]. Зависимость педагогов от мнения руководящих органов крайне отрицательно сказалась на объективности высказанных суждений, а соответственно общем развитии системы оценки качества знаний студентов и учебного процесса в целом.

Однако в тех направлениях, которые не регулировались правительством, существовала возможность для проведения педагогической дискуссии. В частности, педагогами активно обсуждался вопрос о создании возможных критериев оценки качества знаний [5, с. 58; 175, л. 3] (приложение 15, табл. 2). С одной стороны, выделенные совокупности критериев включали одинаковые параметры, в основном описывающие самые значимые характеристики (объем, понимание, применение на практике и т.д.). С другой стороны, критерии, рассмотренные М. И. Зарецким, в целом были менее конкретны, что осложняло их практическое применение [82, с. 67]. Несмотря на то, что перечисленные критерии в силу их абстрактности не позволяли абсолютно достоверно оценить качество знаний студентов, с их помощью создавалась возможность обосновать проставляемые отметки, что делало процесс оценивания более упорядоченным и систематичным.

Таким образом, на нормативно-определенном этапе (1932–1939) можно выделить единственную модель системы оценки качества знаний студентов в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя. Данная модель была получена при объединении основных идей, высказанных педагогами в рамках моделей авторитарного контроля и контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент». При этом устанавливался приоритет преподавателя при оценке качества знаний студентов во взаимодействии «преподаватель-студент».

Итак, теоретическое обоснование системы оценки качества знаний студентов в рассматриваемый период (1917–1939) было представлено следующими моделями (табл. 7).

Таблица 7

Развитие теоретических моделей системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е гг. XX в.

Этап	Хронологические рамки	Основные модели
Нормативно-правовой необеспеченности	1917-1921	Отсутствовали, выделялись основные требования к системе оценки качества знаний студентов
Экспериментально-поисковый	1922-1931	Авторитарного контроля Контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» Самоконтроля
Нормативно-определенный	1932-1939	Контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя

Таким образом, можно выделить последовательный переход от установления возможных отношений при взаимодействии «преподаватель-студент» через их разнообразие к приоритету преподавателя при оценке качества знаний студентов.

Соответственно возникает вопрос, каким образом на практике были реализованы данные модели на выделенных ранее хронологических этапах.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первой главе на основании анализа современных дидактических представлений была выделена теоретическая модель системы оценки качества знаний студентов, включающая общетеоретический (цели, принципы, функции, критерии и уровни) и практический (виды, методы, формы контроля и оценки) компоненты. Указанная модель являлась базовой при исследовании развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в.

Существенное влияние на развитие системы оценки качества знаний студентов оказывали политические, социально-экономические и культурные факторы. Политическое развитие страны происходило в условиях перехода от демократических тенденций к постепенному формированию авторитарного режима, что привело к доминированию данной группы факторов. В социально-экономической сфере интенсивное развитие промышленности требовала подготовки специалистов с высшим образованием, причем в соответствии с установленными правительством идеалами из рабоче-крестьянской среды, что в сочетании с проводимой политикой способствовало формированию социально однородного общества. Изучение основных нормативно-правовых документов позволило выделить три основных этапа развития системы оценки качества знаний студентов: нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921), экспериментально-поисковый (1922–1931), нормативно-определенный (1932–1939).

Анализ трудов педагогов позволил выделить следующие модели системы оценки качества знаний студентов: авторитарного контроля, контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», самоконтроля, выделяемые на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931), и контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя, выделяемой на нормативно-определенном этапе (1932–1939).

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В 20–30-е гг. XX в.

2.1. Инструктивно-методическое обеспечение системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е гг. XX в.

В первой главе были выделены основные этапы развития системы оценки качества знаний студентов, а также предложены теоретические модели, характеризующие высказанные педагогами 20–30-х гг. XX в. положения. Рассмотрим, каким образом осуществлялась практическая реализация системы оценки качества знаний студентов. Основное внимание в исследовании уделялось тем вузам, которые действовали на протяжении всего указанного периода, при этом рассматривались не только центральные (московские), но и периферические (нижегородские) вузы.

В первую очередь организация системы оценки качества знаний студентов определяется государственными нормативно-правовыми актами. Однако в них даются наиболее общие указания, определяющие процесс контроля и оценки качества знаний студентов. Соответственно, требовалось создание постановлений и распоряжений руководства вуза и факультета, а также методических рекомендаций преподавателей о системе оценки качества знаний студентов, в которых учитывались конкретные особенности организации учебного процесса в данном вузе, способствовало формированию инструктивно-методического обеспечения системы оценки качества знаний студентов.

На этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) недовольство организацией учебного процесса, как в средней, так и в высшей школе, привело к появлению предложений о полной отмене системы оценки качества знаний студентов. В проекте «Положения о Российских

университетах» (1919) предлагалось, что студенты могут получать от факультетов по их желанию удостоверения о прослушанных ими курсах [121, с. 17]. Указанное положение было реализовано на практике в Нижегородском государственном университете: экзамены должны проводиться лишь для желающих из студентов по соглашению с преподавателем, читающим курс [186, л. 85]. В этом нашло свое отражение представление о том, что университет есть очаг научного исследования и только в меру развиваемой им научной деятельности также и высшая школа [25, с. 310]. В таком случае учащийся являлся основным заинтересованным лицом в получении высшего образования, что позволяло отказаться от обязательной системы оценки качества знаний студентов.

Однако заинтересованность правительства в подготовке специалистов с высшим образованием обусловила введение элементов контроля и оценки в учебный процесс. В том же Нижегородском университете было установлено признать желательным зачеты для студентов вообще, для стипендиатов же обязательно выработать минимум зачетов [186, л. 85]. Таким образом, необходимость организации системы оценки качества знаний студентов в первую очередь определялась не дидактическими, а социальными условиями. Поскольку ее теоретическое обоснование только начинало создаваться, то не представлялось возможным формирование целостного инструктивно-методического обеспечения. Соответственно на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) определялись минимальные требования, позволявшие проводить контроль и оценку качества знаний студентов.

Отсутствие нормативно-правового обеспечения не давало возможности определить наиболее общие положения, на основании которых следовало строить систему оценки качества знаний студентов. Для их создания правительство обратилось к опыту работы вузов: «ОВУЗ НКП просит вас в срочном порядке сообщить мнение совета данного учебного заведения по вопросу о желательных и возможных формах осуществления учета... выполнения ими установленного учебного плана данного учебного

заведения» [186, л. 70]. Таким образом, формирование общегосударственных актов, определяющих систему оценки качества знаний студентов, производилось с учетом предложений конкретных учебных заведений.

В первую очередь в инструктивно-методических документах рассматривались виды контроля качества знаний студентов. Так, в «Положении об учебном контроле в Нижегородском государственном университете» (1920) указывалось, что необходимо строго проводить текущий контроль над посещаемостью лекций и практических занятий, обязательные периодические испытания [187, л. 2]. Введение текущего контроля позволяло получать данные, на основании анализа которых можно было составить динамическое представление о качестве знаний студентов. Однако такая информация носила в основном количественный, а не содержательный характер, что односторонне и формально характеризовало достижения учащихся.

Для дополнения результатов текущего контроля вводился итоговый контроль, основной формой которого являлись экзамены (итоговые или проверочные испытания). Основной их особенностью являлось то, что студенты допускались к экзамену по предмету преподавателем по прослушании его и по выполнении, с получением зачета, практических занятий по этому предмету [199, л. 226 б]. Результаты текущего контроля являлись основанием для перехода к следующей ступени – итоговому контролю.

В инструктивно-методических документах устанавливалось несколько схем организации экзаменов. В случае «предметной системы» студенты в определенной степени имели возможность строить собственные образовательные траектории, однако процесс обучения регулировался недостаточно. Как следствие, сроки обучения могли затянуться. В этом смысле более строгой являлись «семестровая система» где изучение дисциплин являлось фиксированным по времени. Однако в таком случае не учитывались индивидуальные особенности каждого отдельного студента.

Эта проблема частично решалась введением «системы усиленных занятий», при которой значительное внимание уделялось самостоятельной работе студентов, направленной на выполнение заданной нормы (табл. 8).

Таблица 8

**Различные схемы проведения экзаменов на этапе нормативно-правовой
необеспеченности (1917–1921)**

	«Предметная система»	«Семестровая система»	«Система усиленных занятий»
Общая характеристика	Все предметы выстраиваются в определенной «логической последовательности», когда изучение определенной дисциплины было основано на материале предыдущих.	Успешность прохождения курсов проверяется производством периодических зачетов не реже одного раза в триместр по каждому предмету [187, л. 2].	Каждый студент берет на себя обязательство в течение месяца проработать не менее 200 эквивалент часов по своему выбору, однако, с сохранением последовательности прохождения предметов [187, л. 158]
Сроки проведения экзамена	Точно не фиксировались	Сроки точно фиксировались	
		Зачеты производятся с 15.01 по 15.02 в свободное от лекций время по расписанию [191, л. 29]	Контроль производится ежемесячно [187, л. 158]
Минимальные требования	Предварительно сдать зачет по тем научным дисциплинам, которые указаны в зачетной книжке для этого предмета [198, л. 60]		В обязательном порядке выполнить принятые на себя обязательства, причем студент, который не сдаст три эквивалента подряд, исключается из числа усиленно занимающихся [187, л. 158]

Кроме того, в инструктивно-методических документах рассматривались следующие основные формы контроля качества знаний: коллоквиум (письменный или устный); устные защиты (для проектов и графических работ); практические работы и упражнения, защита перед своим руководителем в случае групповых работ [190, л. 145; 197, л. 110; 199, л. 260]

б]. В основном указанные формы контроля были направлены на получение результатов, характеризующих достижения студентов, что было обусловлено необходимостью определять уровень подготовки обучающихся, находящихся на государственном обеспечении.

Как указывалось в предыдущей главе, применяемая в дореволюционной школе порядковая оценка была подвергнута резкой критике и официально исключена из практики. Однако в условиях политического, социально-экономического и культурного кризиса создание альтернативной оценки представлялось затруднительным. В связи с этим для практического использования в вузах сохранялась порядковая оценка.

На этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) применялось несколько вариантов порядковой оценки (приложение 16, табл. 1). Изменение числа градаций не вносило принципиальных различий в оценку качества знаний студентов. Однако за отсутствием альтернатив использование порядковой оценки позволяло сформировать некоторое представление о достижениях учащихся.

При этом в отдельных вузах помимо порядковой, рекомендовалась к применению и количественная оценка. Так, в Нижегородском государственном университете устанавливалось, что успешность занятий оценивается по возможности определением процента, выраженного отношением исполненного студентами по всему объему практических занятий по данному предмету [187, л. 2]. Простейший подсчет количественных параметров давал дополнительную информацию, характеризующую проделанную студентами работу, а соответственно способствовал более справедливой оценке качества их знаний.

Итак, на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) говорить о создании полноценного инструктивно-методического обеспечения не представлялось возможным в виду отсутствия условий для такой работы, а также выдвинутого положения о необязательности систематического контроля качества знаний студентов. Соответственно, в

вузах устанавливались минимальные требования к системе оценки качества знаний студентов, в основном касающиеся находящихся на государственном обеспечении, что определяло организацию как учебного процесса в целом, так и системы оценки качества знаний студентов в частности. Инструктивно-методическое обеспечение рассматривалось в той степени, в которой оно могло обеспечить практическую деятельность высших учебных заведений в условиях отмены системы оценки качества знаний студентов на государственном уровне.

Накопленный на предыдущем этапе опыт требовал осмысления, что привело к необходимости его теоретического описания и анализа. На экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) активно развивалась дидактическая теория, а соответственно и теоретическое обоснование системы оценки качества знаний студентов, что определяло наиболее важные положения, на которых строилось, как нормативно-правовое, так и инструктивно-методическое обеспечение системы оценки качества знаний студентов.

С одной стороны, резкая критика дореволюционной системы обучения привела к тому, что пристальное внимание было обращено на достижения тогдашней передовой педагогической мысли, особенно американской [14, с. 73]. С другой стороны, как отмечал В. Б. Помелов: «учебная подготовка детей рабочих и беднейшего крестьянства – а именно их следовало теперь принимать в вуз – была, в целом, низкой; они не выдерживали конкуренции с детьми духовенства и других более зажиточных слоев» [124, с. 292]. Соответственно, необходимость обучения студентов из рабоче-крестьянской среды, на подготовке которых настаивало правительство, требовала пересмотра, как образовательного процесса в целом, так и процесса контроля и оценки качества знаний в частности.

Первым нормативным требованием к системе оценки качества знаний студентов, направленным на ее рационализацию, являлась так называемая «система обязательных минимумов», введенная в 1923 г. [91, с. 254]. При

этом предполагалось установление ряда дисциплин, являвшихся обязательными для сдачи, и допускалась замена одних предметов другими, эквивалентными. В некоторых университетах устанавливалось определенное соотношение между минимальным и максимальным уровнем требований. Так, в Московском государственном университете величина этого соотношения составляла «75÷100» [183, л. 5]. При выполнении минимума допускался перевод с первых трех курсов, перевод же на последний курс был возможен только при сдаче максимума. Кроме того, сам объем минимума не был постоянным. Так, комиссией по рационализации учебного процесса Московского государственного университета, было признано необходимым уменьшить число экзаменов, требующихся для перехода на следующий курс [180, л. 19]. В зависимости от изменения учебных планов и сроков обучения, а также получаемых на очередной сессии результатов менялось и содержание минимума.

Теоретическое обоснование находилось в процессе формирования, как следствие в инструктивно-методическом обеспечении практически не рассматривались общетеоретические вопросы системы оценки качества знаний студентов.

Дальнейшие преобразования системы оценки качества знаний студентов осуществлялись по результатам ректорского совещания 1924 г. Как указывалось в предыдущей главе, традиционная форма обучения, основанная на применении лекции, была подвергнута резкой критике. Так, А. П. Пинкевич отмечал: «не все лектора умеют и могут читать лекции..., лекция ведет к пассивности студента и т.д.» [117, с. 107]. В соответствии с этим в резолюции ректорского совещания отмечалось, что центр тяжести учебной работы вуза переносится на самостоятельную активную работу студента [132, с. 11]. Организация процесса обучения и контроля осуществлялась путем самостоятельной работы аудитории над этим материалом по данному профессором списку вопросов или тем, составляющих сущность изучаемой дисциплины, и беседы руководителя

группы по указанному материалу [107, с. 17]. Соответственно основное внимание уделялось идеям, разрабатываемым педагогами в модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», что предполагало введение такой формы обучения, как «лабораторно-групповой метод».

Однако отношение к ней было неоднозначным, во многом оно определялось тем, насколько конкретная дисциплина была приспособлена к применению «лабораторно-бригадной системы». Так, ректор Томского университета В. Н. Савин отмечал: «система преподавания различна... чисто лекционным путем преподаются предметы общественного цикла... лекционный материал прорабатывается на практических занятиях, причем самые лекции сопровождаются демонстрацией препаратов, приборов и больных в клиниках... только некоторые кафедры проводят занятия активно-лабораторным методом... здесь значительная часть материала прорабатывается студентами самостоятельно... соотношение лекций и практических занятий, в общем, равно как 1:10, что соответствует директиве Главпрофобра... на физико-математическом факультете лекции занимают 30 %, практические занятия – 70 %» [207, с. 55].

Таким образом, выбор методов и форм преподавания во многом зависел от особенностей учебной дисциплины. При этом, как указывала И. Г. Ворончихина, «отмечается сложность контроля за работой учеников, особенно за качеством ее выполнения» [22, с. 17]. В тех случаях, когда специфика учебного предмета требовала большого числа практических занятий (математика, естественные дисциплины), значительное распространение получила «лабораторно-групповая система», в других случаях преимущество оставалось за такой формой обучения, как лекция.

Введение «лабораторно-групповой системы» требовало создания соответствующих инструктивно-методических документов, регулирующих организацию системы оценки качества знаний студентов, что требовало существенных затрат (временных, интеллектуальных). Кроме того, изложенных в постановлении «О лабораторно-групповом методе в вузах»

(1925) положений в большинстве случаев было достаточно для непосредственной организации процесса обучения и контроля.

Более того, в условиях проверки экспериментальным путем возможностей построения учебного процесса на основе «лабораторно-группового метода» создание инструктивно-методического обеспечения в полном объеме представлялось затруднительным. Соответственно в вузах устанавливались наиболее значимые для практики положения.

В инструктивно-методических документах предлагались различные формы контроля качества знаний студентов: письменные контрольные работы, зачеты и др. [178; 180; 181; 184; 188; 189] (приложение 16, табл. 2). В основном применение тех или иных форм контроля носило рекомендательный характер. Так, в Нижегородском государственном университете преподавателем В. К. Белмостриным предлагалось ввести анкетный способ учета лекционного преподавания: по прочитанным отделам курса преподаватель предлагает студентам незначительное количество наиболее важных вопросов, на которые студенты письменно отвечают тут же в аудитории [193, л. 9]. По решению методико-педагогической комиссии указанная форма контроля была рекомендована в качестве опыта [193, л. 9]. Таким образом, в инструктивно-методических документах обеспечивалось использование форм, предлагаемых педагогами в моделях, как авторитарного контроля, так и контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», что соответствовало двум основным, рекомендуемым для применения, формам обучения: лекционной и «лабораторно-групповой системе».

На основании анализа полученного опыта в конце экспериментально-поискового этапа было создано инструктивно-методическое обеспечение «лабораторно-групповой системы», в котором рассматривались, как общетеоретические, так и практические вопросы организации обучения и системы оценки качества знаний студентов.

Так, в методическом сборнике «Лабораторно-бригадный метод обучения» определялись следующие цели: изучение студента, как по объему

приобретаемых знаний, так и навыков; выявление правильности планирования и построения учебно-воспитательного процесса и необходимых изменений этого построения с целью дальнейшего улучшения педпроцесса [81, с. 115]. Тем самым устанавливалась не только проверочная цель, но и коррекционная, направленная на повышение качества знаний студентов. Кроме того, определялись основные принципы, которым должна удовлетворять система оценки качества знаний студентов [18, 81] (приложение 17). Выделенные принципы соответствовали тем, которые рассматривали педагоги в модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент». Выделенное теоретическое обоснование способствовало более рациональному построению системы оценки качества знаний студентов.

В качестве основных видов контроля выделяли: учет предварительный, учет текущий, учет результативный [81, с. 112]. В соответствии с этим рассматривались различные формы контроля качества знаний студентов (табл. 9).

Таблица 9

Основные формы контроля качества знаний студентов при использовании «лабораторно-бригадной системы»

Виды Параметры	Предварительный	Текущий	Итоговый
Критерии	Для составления сводки о составе группы [81, с. 113]	Посещаемость, выполняемость учебно-производственного плана, выполняемая общественная работа, заинтересованность, знания, навыки (товарищеской взаимопомощи, планирования работы и т.д.) применение, активность и т.д. [81, с. 115].	Должно быть определено: годен или нет для дальнейшей учебы, соответствует ли данной учебной группе, какие мероприятия надлежит провести по отношению к данному студенту и кто их проведет, на что должен обратить внимание сам студент [81, с. 119]
Формы	Личные анкеты студентов [81, с. 113]	Групповая коллективная беседа, вызов к доске для письменных решений и ответов, письменные групповые работы и проверки домашних письменных работ, просмотр и инструктаж по составлению конспектов	Заключительная беседа [18, с. 20]

		при работе с книгой, выполнение рефератов, проектов, докладов [18, с. 25-26]	
Оформление результатов	Личная карточка студента, сводная карточка группы [81, с. 114]	Дневники преподавателей, дневники бригады, талоны к заданию [81, с. 116], [18, с. 26]	По окончании курса составляется характеристика [153, с. 25]

Вся проведенная студентами работа фиксировалась в специальных дневниках, что позволяло составить динамическое представление о качестве знаний студентов, определить их успехи и направления, в которых следовало проводить коррекционную работу. Однако получение такого рода данных требовало ведения систематических записей, а соответственно систематизации, обобщения и анализа полученной информации, что не всегда было доступно студентам со слабой предварительной подготовкой.

Основное внимание уделялось содержательной оценке качества знаний студентов, в основу которой была положена характеристика, составленная по зафиксированным результатам текущей работы. На экспериментально поисковом этапе (1922–1931) предлагались различные их схемы: содержательная и формальная [81; 153; 177] (приложение 18). В содержательной схеме (Московский горный институт им. И. В. Сталина) основное влияние уделялось непосредственному описанию качества знаний студентов. В формальной схеме (Московский государственный университет, Учебный комбинат Гражданского воздушного флота) устанавливалось степень соответствия достижений студента установленным параметрам. Такая характеристика являлась более простой для составления, однако в таком случае сложнее описать данные, не входящие в заданные параметры.

В целом, созданное инструктивно-методическое обеспечение «лабораторно-групповой системы» опиралось на идеи, высказанные в рамках модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент». Кроме того, в нем частично использовались положения, относящиеся к модели самоконтроля, которая не была полностью реализована в высшей школе [84, с. 83]. Так, в инструктивно-методическом письме «Бригадно-лабораторный метод в вузах и техникумах» отмечалось, что основные этапы работы по

бригадно-лабораторному методу состоят из: вводной беседы по заданию, самостоятельной проработки, консультации и т.д. [18, с. 17]. Самостоятельная работа студентов над заданием способствовала формированию умения правильно и экономно расходовать свой бюджет времени, правильно организовать свой регламент дня, продуктивно работать и правильно отдыхать [18, с. 24]. Получение высоких результатов не возможно без проведения контроля собственной деятельности.

Помимо содержательной оценки достаточно широко применялась и порядковая. С одной стороны, в инструктивно-методических документах отмечалось, что необходимо подчеркнуть недопустимость разных формальных «удовлетворительно», «слабо» и т.д. [18, с. 28]. С другой стороны, в ряде вузов предлагалась для использования порядковая оценка. Так, в Московском государственном университете устанавливалось, что зачет, принятый преподавателем, отмечается словом «зачтено» [179, л. 1]. Кроме того, могла применяться и система с большим числом градаций. Для примера в Московском механико-машиностроительном институте предлагались следующие степени: хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно, совсем неудовлетворительно [196, л. 85]. Однако использование порядковых оценок для подведения общих итогов и представления общей картины успеваемости по вузу, обязательной в условиях государственного заказа на подготовку специалистов, было более удобным, поскольку полученные содержательные характеристики требовали специального анализа для получения обобщенного представления.

Поскольку правительство страны было заинтересовано в подготовке специалистов с высшим образованием с учетом их социального происхождения, то представлялось необходимым получение итоговых результатов, характеризующих достижения студентов. С этой целью в учебный процесс вводились зачетные сессии, для которых сроки проведения определялись различным образом: фиксированные, произвольные, произвольно-фиксированные [176; 180; 192] (приложение 19). В случае

произвольных сроков сессий студент имел возможность в определенной степени самостоятельно регулировать процесс своего обучения. Однако подобная практика организации сессий была подвергнута критике, поскольку она дезорганизовывала работу деканата по учету групп, переводам и т.п. [183, л. 47]. В условиях непрерывной сдачи сессий подведение общих итогов осложнялось непрерывно изменяющимся потоком данных о движении студенческого контингента. Кроме того, складывались благоприятные условия для появления возможных ошибок, злоупотреблений и т.д. С такой точки зрения более удобным являлось введение фиксированных сроков проведения сессий.

При этом вопрос об их количестве и точном времени проведения решался различным образом. Так, в Московском государственном университете устанавливалось для сдачи зачетов четыре срока в году [177, л. 5]. В дальнейшем было признано установить три зачетные несовпадающие с занятиями сессии, весеннюю, осеннюю и зимнюю [182, л. 80]. Решение данного вопроса определялось в зависимости от того, насколько удобной была предложенная схема для практической работы.

Проводимая экспериментальная работа по совершенствованию процесса обучения привела к появлению достаточно большого числа различных документов, в которых отображались результаты работы студентов. Б. Ф. Иванов и В. Н. Ленский указывали: «ряд ненужных работ, огромное количество документов, ... отсутствие механизации в обработке статистических сведений, загромождение канцелярского аппарата работой по сверке зачетов, отсутствие хорошо налаженной справки и т.д., все это до чрезвычайности загружает технический аппарат» [49, с. 3–4]. Кроме того, увеличение объема делопроизводства было связано с ростом числа студентов. Как следствие, существенное внимание на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) уделялось оформлению результатов контроля и оценки качества знаний студентов, поиску новых более эффективных его форм.

В частности в целях рационализации процесса контроля вводились так называемые зачетные карточки. Так, в Московском государственном университете предлагалось, что для зачетов профессорам и преподавателям выдать блокноты с зачетными карточками [183, л. 1]. При этом отношение к применяемым зачетным книжкам было двояким. В некоторых вузах (МГУ) зачетные книжки сохранялись параллельно с зачетными карточками, в других они полностью отменялись. В частности в Нижегородском государственном университете было установлено, что зачетные книжки не считаются официальным документом, удостоверяющим академическую работу студента [194, л. 1]. С одной стороны, сохранение зачетных книжек позволяло дублировать информацию о полученных зачетах, а соответственно контролировать возможность появления различных ошибок. С другой стороны, увеличивалось количество документов, что усложняло процедуру оформления официальных результатов контроля и оценки качества знаний студентов.

Необходимость подобной рационализации во многом была связана с тем, что применение зачетных ведомостей и зачетных книжек представлялось не всегда удобным. Кроме того, скорость их обработки данных была крайне невысокой. В связи с этим в ряде вузов разрабатывались альтернативные способы оформления результатов контроля и оценки, позволявшие получить преимущество в скорости обработки данных, а также в их наглядности для статистического анализа.

Итак, на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) достаточно активно проводилась работа по внедрению в практику инновационных методов, в соответствии с формируемым теоретическим обоснованием. Однако данный процесс не отличался последовательностью, что отрицательно сказывалось на качестве знаний студентов. При этом основное внимание уделялось созданию инструктивно-методического обеспечения идей, заложенных в моделях авторитарного контроля и контроля в режиме

взаимодействия «преподаватель-студент». Модель самоконтроля в целом виде не была реализована и осталась теоретической моделью.

Однако, заложенные в основу модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» идеи вступили в противоречие с реальной практикой и поставленной перед системой образования задачей подготовки значительного контингента квалифицированных кадров, что привело к дестабилизации системы просвещения в целом, и системы обучения в частности [16, с. 97]. Соответственно говорить о высоком качестве знаний выпускников высшей школы не представлялось возможным.

Формирование единой вертикали власти оказало влияние и на систему образования. Реформа высшей школы 1932 г. однозначно определила организацию, как процесса обучения, так и системы оценки качества знаний студентов. Нормативно-правовое обеспечение процесса обучения представляло собой основу, относительно которой следовало строить как теоретическое обоснование, так и инструктивно-методическое обеспечение. Как следствие, в инструктивно-методических документах вузов система оценки качества знаний студентов однозначно определялась постановлениями центральных органов управления образованием. Соответственно в основу создаваемой системы оценки качества знаний студентов были положены идеи, рассматриваемые педагогами в рамках единственной существовавшей модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя.

С этой целью предлагалось всемерно усилить лабораторную работу под обязательным руководством преподавателей, широко практикуя различные упражнения по предмету, графические занятия, проектирование и т.п. [33, с. 84]. Кроме того, устанавливалась необходимость применять лекции, как метод преподавания, способствующий сближению профессора с учащимися [33, с. 84]. Таким образом, однозначно устанавливались допустимые к применению формы обучения, что отразилось и на системе оценки качества знаний студентов.

В условиях первоначальной вариативности нормативных постановлений в вузах создавалось инструктивно-методическое обеспечение, позволявшее адаптировать общие положения к особенностям конкретных высших учебных заведений.

Так, в инструкции 1934 г. указывалось, что по лекционным курсам текущий учет производится путем организации контрольных письменных работ или на специальных коллоквиумах [57, с. 5]. Для уточнения данного положения в инструкции Московского авиационного института (МАИ) предлагалось по дисциплинам, сопровождаемым небольшим количеством групповых занятий или вовсе не имеющим таковых, периодический учет производить по разделам курса на специальных учетных занятиях в форме устного опроса или выполнения контрольной работы, причем учет этот должен производиться в объеме $1/3$ – $1/4$ семестрового материала [142, с. 25]. Тем самым более подробно определялась организация процесса контроля и оценки качества знаний студентов, что позволяло сделать его более упорядоченным и систематичным.

Кроме того, могли быть дополнены отдельные положения общегосударственных инструкций. Так, в инструкции 1934 г. устанавливалось, что «запрещается организация каких бы то ни было дополнительных испытаний для выведения оценок по текущему учету» [57, с. 6]. Однако распоряжением по Нижегородскому государственному университету определялось, что для получения зачета могла быть проведена, как исключение, практическая беседа с отдельными студентами [195, л. 58]. Такая беседа в основном проводилась с теми студентами, зачет которым не возможно было поставить по результатам текущего контроля.

Как указывалось ранее, основной формой контроля качества знаний студентов являлись зачетные сессии. Вопрос об их количестве постановлением 1932 г. был решен однозначно: проводить зачетные сессии два раза в год, в конце осеннего и весеннего семестров [33, с. 85]. Однако точные сроки их проведения определялись вузами самостоятельно. Так, в

Московском авиационном институте предписывалось, что сессионный учет проводится в форме зачетных сессий в конце каждого семестра согласно графику, приведенному в утвержденных учебных планах института [142, с. 28-29]. В таком случае создавалась возможность учета специфики конкретного вуза и особенностей организации учебного процесса.

Кроме того, уточнялась и сама организация зачетных сессий: для сокращения времени ожидания студентом своей очереди группа разбивается факультетом на подгруппы с таким расчетом, чтобы каждый студент проходил через комиссию не более чем в 2 часа [142, с. 30]. В таком случае в каждом конкретном вузе ставились собственные условия, учитывающие особенности, как конкретных дисциплин, так и организации учебного процесса.

Однако наибольшее внимание уделялось созданию критериев оценки качества знаний студентов. Введение в практику работы высшей школы порядковой оценки требовало установления параметров, на основании которых можно было выставить ту или иную оценку. При этом теоретическое обоснование таких критериев не могло быть конкретным, в связи с этим требовалось их уточнение в каждом отдельном случае. Так, в Московском авиационном институте по физико- и механико-математическим дисциплинам для оценки «отлично» устанавливалось: безукоризненно четкие формулировки и стройная последовательность в изложении, свободное решение задач, свободное использование знаний, даваемых другими дисциплинами, для построений и положений данной дисциплины, умение выразить основные положения в графической форме и т.д. [142, с. 32]. Выделение подобных критериев позволяло свести к минимуму влияние личного мнения преподавателей, давало возможность более строго и объективно характеризовать качества знаний студентов, что являлось актуальным при установлении формальных результатов обучения.

Однако в процессе создания инструктивно-методических документов возникли определенные разногласия. Нормативными документами 1932–

1933 г. устанавливался, как текущий, так и итоговый контроль. Данный вопрос стал предметом дискуссии на заседаниях комиссии Наркомпроса «По методу и учету знаний». Ряд членов комиссии (Л. Т. Мендельсон, Р. П. Кнопова, Д. В. Беленин) указывали, что «целый ряд предметов, для которых процесс текущего учета является в значительной степени надуманным, нужно просто выносить на зачетные сессии» [202, л. 41]. Применение текущего контроля качества знаний должно было быть ограниченным. Другие члены комиссии (Г. Г. Аранетян, Л. Г. Черный) высказывались в этом отношении еще более категорично: «текущий учет надо ликвидировать, как класс... это нужно сделать, чтобы развить у студентов самостоятельность в обучении» [202, л. 77]. Данная позиция во многом была связана с тем, что текущий контроль качества знаний рассматривался как пережиток осужденной «лабораторно-бригадной системы». Однако некоторые члены комиссии высказывали прямо противоположное мнение: «никогда на сессии вы не сможете так прощупать студента, как в процессе изучения предмета» [202, л. 69]. По их мнению, введение текущего контроля качества знаний являлось обязательным для обеспечения высокого уровня подготовки студентов. В результате обсуждения возобладало мнение об отмене текущего контроля, что и было реализовано в постановлении 1936 г. и последующих документах.

После 1936 г. организация системы оценки качества знаний студентов совершенно однозначно определялась нормативно-правовыми документами. Как следствие в инструктивно-методическом обеспечении всего лишь повторялись и в лучшем случае более подробно раскрывались положения, установленные в общегосударственных актах. Так, в Нижегородском университете организация экзаменационных сессий устанавливалась вполне определенно: экзамены проводятся в установленные учебным планом экзаменационные сроки их расчета 3 дня на экзамен по одному предмету [195, л. 58]. Указанное положение полностью повторяло основное постановление 1936 г.

Итак, на нормативно-определенном этапе (1932–1939) установление авторитарного режима способствовало созданию единой системы образования, определяемой нормативно-правовыми документами правительства, в соответствии с которым устанавливалось и ее теоретическое обоснование. Соответственно, создание инструктивно-методического обеспечения было возможно только в рамках, определенных указанными актами. Как следствие, единственной теоретической базой для организации системы оценки качества знаний студентов являлась модель контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя.

В целом, формирование инструктивно-методического обеспечения происходило в условиях возрастающего влияния авторитарного режима и постепенно складывающегося тоталитарного государства. Соответственно, развитие инструктивно-методического обеспечения происходило от ее полного отсутствия через существование различных вариантов к единому, полностью соответствующему нормативно-правовым документам и теоретическому обоснованию.

2.2. Практика реализации системы оценки качества знаний студентов российских вузов в 20–30 гг. XX в.

Конкретная практика работы российских вузов формировалась под влиянием нормативно-правового и инструктивно-методического обеспечения, а также теоретического обоснования системы оценки качества знаний студентов. Определим основные направления ее развития.

Как указывалось ранее, на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) существовавшая система оценки качества знаний студентов была подвергнута резкой критике и полностью исключена. При этом в условиях политического и социально-экономического кризиса создание полноценной системы оценки качества знаний студентов,

полностью обеспеченной как теоретическим обоснованием, так и нормативно-правовым сопровождением, не представлялось возможным. В сложившейся ситуации являлся востребованным любой опыт, позволявший организовать систему оценки качества знаний студентов, что давало возможность выделить два основных направления: ориентация на сложившуюся систему оценки и применение инноваций.

Необходимость подготовки новой советской интеллигенции, отмена вступительных испытаний в высшие учебные заведения привела к тому, что большинство студентов не были подготовлены к самостоятельной учебной деятельности. В таком случае являлось необходимым совершенствование методики высшей школы, что позволяло более эффективно организовать учебный процесс. При отсутствии развитого теоретического обоснования закономерным представлялся сбор и анализ любой информации, характеризовавшей деятельность обучающихся. На этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917-1921) основное внимание уделялось такой организации контроля, чтобы в каждый данный момент иметь сведения о преподавании, усвоении преподаваемого, причем должна отмечаться индивидуальная успешность каждого отдельного студента [200, л. 2]. По таким данным можно было составить динамическое представление о проделанной студентами работе, их достижениях, а соответственно о качестве их знаний.

В сложившейся ситуации говорить о применении инновационных форм обучения не представлялось возможным, поскольку педагогика высшей школы в основном только начинала формироваться.

Одним из распространенных методов преподавания оставалась лекция. Так, в протоколах заседаний коллегии преподавателей Нижегородского государственного университета указывалось: занятия по теоретическим предметам предполагается вести лекционно [186, л. 20]. Альтернативы на данном этапе не существовало. Помимо лекций для практического использования рекомендовались практические и лабораторные занятия:

«участие в упражнениях факультет находит необходимым для всех студентов» [186, л. 35]. В соответствии с выделенными формами обучения была организована и система оценки качества знаний студентов.

С одной стороны, в условиях демократизации общества после революции выдвигались положения о полном отказе от обязательного контроля и оценки. С другой стороны, государственные интересы в области высшего образования требовали определения качества знаний студентов. Кроме того, заинтересованность преподавателей в результатах своего труда, а также необходимость установления уровня подготовки студентов к занятиям требовала введения системы оценки качества знаний студентов. Так, в Нижегородском университете определялось: что же касается лабораторных занятий, то к таковым студенты приступают после сдачи соответствующих коллоквиумов [186, с. 35]. Соответственно, организация системы оценки качества знаний студентов представляла собой насущную задачу.

На этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) применялись различные формы контроля качества знаний [125; 163; 186; 191; 200] (приложение 20, табл. 1). С одной стороны, применение лекции, как основной формы обучения, сохраняло и формы контроля, предполагавшие приоритет преподавателя. С другой стороны, необходимость активизации учебного процесса способствовала введению форм, опиравшихся на равенство преподавателя и студентов. Кроме того, их практическое применение обеспечивало получение дополнительной информации, характеризующей проделанную студентами работу. В частности с этой целью предполагался подсчет часов, отводимых для предмета расписанием в стенах института; потребовавшихся для подготовки к проверке знаний и защите упражнений на дому [200, л. 3]. Даже простой учет временных параметров обеспечивал более регламентированную и эффективную работу студентов. С одной стороны, для каждого из студентов определялся набор количественных показателей, характеризующих усвоение программного

материала, а также их личностные качества (старательность, усидчивость и т.д.). С другой стороны, получаемые при этом результаты являлись несколько односторонними, что не позволяло получить полноценное представление о качестве знаний студентов. В частности количественные параметры никак не характеризовали содержательную сторону качества знаний.

Кроме того, П. К. Мурзин предлагал контроль посещаемости занятий, указывавший «присутствие студентов» на занятиях, в результате чего складывалась так называемая «формальная успешность» [200, л. 4]. Оценка такого рода давала в основном именно формальное представление о качестве знаний студентов, поскольку посещение занятия не означало действительного усвоения изучаемой темы. Однако достаточно просто можно было установить фактические пробелы в знаниях студентов.

Также предлагался числовой эквивалент предмета, представлявший собой соотношение между часами, отводимыми для предмета в стенах института и потребовавшимися для подготовки к проверке знаний и защите упражнений на дому [200, л. 3]. Эти данные содержались в журналах собеседований, упражнений и их защиты. Записи в них велись с указанием даты, фамилий студентов и отметки об усвоении ими предметов в процентах от полного его объема [200, л. 4]. С одной стороны, процентные соотношения позволяли устанавливать не только объем изученного, но и характеризовали проделанную студентами работу. С другой стороны, полного и содержательного представления о качестве знаний студентов такие оценки не давали. Кроме того, заполнение таких журналов для получения достоверной и объективной информации требовало большого количества времени и труда преподавателей.

На этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) применяли порядковую оценку. Так, в зачетной ведомости Московских высших женских курсов использовались система баллов [203, л. 53] (приложение 20, табл. 2). Использование порядковой оценки было

обусловлено тем, что на данном этапе не существовало теоретически обоснованной альтернативы, позволявшей более эффективно получить аналогичный результат. Однако в ряде вузов применялась и содержательная оценка, основанная на характеристиках. Так, в характеристике второго «А» кружка второго созыва Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова (1919) отмечалось: группа серьезно и настойчиво изучала излагаемое, так что со стороны активности и дисциплины не оставляет желать лучшего [201, л. 76]. Здесь же отмечалось, что недостатком в работе этого кружка была слабая предварительная подготовка [201, л. 76]. Такая характеристика включала в себя не только набор фактических данных, но и попытки анализа причин сложившегося положения.

При этом указанные оценки являлись групповыми, индивидуальные достижения студентов указывались в той степени, с которой они на нее влияли. Так, в описанной выше характеристике отмечалось: особый интерес к изучению математики проявили Р. М. Пахомов, Н. В. Данилова и Л. Л. Апанасевич [201, л. 76]. Применение содержательной оценки позволяло более точно описать особенности деятельности студентов, выделить их сильные и слабые стороны. Однако создание характеристики действительно высокого уровня требовало значительных затрат.

Итак, на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) система оценки качества знаний студентов не была определена нормативно-правовыми актами. Кроме того, не существовало ее полноценного теоретического обоснования, потому говорить о создании целостной системы не представлялось возможным. Как следствие, был востребован любой существовавший опыт. С одной стороны, конкретная практика организации системы оценки качества знаний студентов определялась инструктивно-методическими документами. С другой стороны, инструктивно-методическое обеспечение устанавливалось в соответствии с тем, какие методы и формы контроля и оценки качества знаний представлялись для работы необходимыми. Кроме того, отдельные методы и формы контроля могли

применяться и без инструктивно-методического сопровождения, поскольку обязательные требования к организации учебного процесса на этапе нормативно-правовой необеспеченности в явном виде отсутствовали.

В условиях относительной стабилизации к 1922 г. политической и социально-экономической ситуации правительство обращается к проблемам высшей школы. В соответствии с их политической программой была поставлена задача скорейшей подготовки советской интеллигенции. Результаты, полученные на предыдущем этапе, выявили необходимость развития дидактики высшей школы. По данным, приведенным в статье «Проверка академической успешности студентов», было установлено, что общий процент неуспевающих студентов за прошлый академический год равен 33,4%, нормально успевающих 66,6% [91, с. 253]. К числу причин, обуславливающих низкий уровень успеваемости, относились материальная необеспеченность, высокая заболеваемость и, в первую очередь, слабая подготовленность студентов к обучению в высшей школе. В соответствии со сказанным выше представлялось необходимым радикально изменить способ и методы проверки успешности студентов [91, с. 255]. Как следствие на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) достаточно активно развивались вопросы дидактики, как средней, так и высшей школы, в частности касающиеся системы оценки качества знаний студентов.

При этом дидактический поиск сопровождался экспериментальной проверкой высказанных теоретических положений, а именно моделей авторитарного контроля, контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», самоконтроля. Как указывалось в предыдущем параграфе, для активизации процесса обучения предлагалось ввести такую форму обучения как «лабораторно-групповая система», в основу которой были положены идеи, выделенные педагогами в рамках модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент».

Поскольку данная форма обучения являлась инновационной для высшей школы, то ее применение носило в целом рекомендательный

характер. Таким образом, преподаватели не были ограничены жесткими рамками и имели возможность для проверки собственных положений.

Так как организация учебного процесса перестраивалась на основе «лабораторно-групповой системы», то существенное внимание уделялось введению в практику самостоятельных работ студентов под руководством преподавателя. При этом первостепенное значение придавалось данным, полученным «на основе длительного наблюдения над группой студентов» [66, с. 124]. Формой их представления являлись дневники, в которых отображались основные результаты работы каждого студента в отдельности и группы в целом. На экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) предлагались различные виды дневников [9, с. 94-95; 24, с. 14; 81, с. 125; 135, с. 39; 164, с. 10] (приложение 21, табл. 1). Применение дневников позволяло на основе фиксирования результатов регулярных наблюдений составить представление о качественных изменениях, происходящих, как с отдельным студентом, так и с группой в целом. Для этого являлось необходимым не столько систематическое заполнение дневников, но и проведение обобщения и анализа полученных данных, только в таком случае их применение было значимым. Такая работа является тем более ценной, если проводится самими студентами. Как указывал по этому поводу А. Ф. Рындич: «такая постановка дела приучала бы студента к самоанализу, к критическому отношению к своей работе, воспитывала бы чувство ответственности и навыки самопроверки» [135, с. 39]. Однако проводить такую работу без должной подготовки не представлялось возможным.

Кроме того, на практике достаточно широко применялись различные формы устного и письменного контроля: изучение продуктов деятельности, контрольная работа и т.д. [9, 10, 29, 65, 76, 150, 161] (приложение 21, табл. 2). Перечисленные выше формы устного и письменного контроля выделялись педагогами, работавшими в рамках модели, как авторитарного контроля, так и контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент». Таким образом, преподаватели в процессе обучения использовали любые методы,

позволявшие получить материальные результаты, характеризующие проделанную студентами работу. Однако предпочтение все же отдавалось формам, рассматриваемым в рамках модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент». Так, Л. Р. Калашников отмечал, что «зачет для неуспевающих может быть произведен письменной работой на определенную тему или письменными ответами на определенное число письменных вопросов» [60, с. 60-61]. Применение письменных контрольных работ для успевающих студентов считалось излишним. Кроме того, особенностью указанных форм контроля, в первую очередь письменных, являлось то, что в первую очередь рассматривались конечные результаты, а не процесс их получения.

В основу организации процесса обучения было положено подведение общих итогов по данным текущего контроля. Такую форму итогового контроля, как экзамен, преподаватели старались исключить из практики работы. В связи с этим педологи указывали, что ежегодные экзамены по целой серии дисциплин – это в буквальном смысле перманентные хронические контузии [43, с. 301]. Соответственно, экзамен старались заменить такими формами контроля, которые в меньшей степени травмировали учащихся. Однако полностью отказаться от нее не представлялось возможным. Л. Р. Калашников указывал, что «для неуспевающих... они [экзамены] могут быть сохранены» [60, с. 61]. Кроме того, их применение допускалось в случае лекционных курсов.

В целом учебный процесс строился на основе активного взаимодействия преподавателей и студентов, что способствовало повышению качества подготовки студентов. Однако введение «лабораторно-бригадной системы» было связано с определенными трудностями. Г. Д. Передерий выделял следующие из них: студенчество еще совсем не умеет работать, оно учится этому; перегрузка студентов программой работы; необходимость уделять время и силы студентов на заработок; недостатки в познаниях по предметам школа 2 ступени [115, с. 98-99]. Перечисленные им

недостатки во многом были вызваны установкой правительства на подготовку специалистов из рабоче-крестьянской среды, в большинстве своем не приспособленных к обучению в высшей школе. Применение «лабораторно-групповой системы» требовало от преподавателей значительных усилий по предварительной подготовке студентов к обучению в высшей школе.

По результатам проведенного контроля формировалась оценка качества знаний студентов. На практике в основном использовались все основные виды оценок: порядковая, количественная, содержательная [26; 34; 60; 161] (приложение 22). Наибольшее внимание уделялось количественной и содержательной оценкам. Первая из них была наиболее доступной, но и наименее информативной, поскольку не позволяла дать полного заключения о проделанной студентами работе. Помимо числовой применялась и графическая форма представления количественных данных. Так, в Московском высшем техническом училище им. Н. Э. Баумана (МВТУ) предлагалось использование миллиметровой рейки, определяющей процентное выполнение учебного плана учащимися (один процент плана равен двум миллиметрам рейки) [49, с. 21]. При сдаче очередных дисциплин на миллиметровой рейке делалась соответствующая отметка. В таком случае, результаты работы студентов становились более наглядными и доступными для сопоставительного анализа.

Как указывалось ранее применение порядковой оценки, с одной стороны, резко осуждалось, что предполагало ее полное исключение из практики. С другой стороны, порядковая оценка, как наиболее простая и доступная, достаточно широко использовалась, особенно для подведения общих итогов по факультету, вузу в целом. Построение же полноценной характеристики, дающей полное и адекватное представление о качестве знаний студентов, являлось весьма сложной задачей.

Для облегчения данной работы преподавателями предлагались критерии, на основании которых можно было сделать заключение о качестве

знаний студентов: содержательные, интеллектуальные, трудовые, временные [7; 9; 26; 39] (приложение 23). Помимо содержательных и интеллектуальных критериев выделяли трудовые критерии, характеризующие способность студентов к самостоятельной и коллективной деятельности.

В целом указанные критерии являлись достаточно абстрактными, что осложняло их практическое применение. Однако с их помощью появлялись возможности для анализа и систематизации полученной при использовании различных форм контроля информации.

Помимо непосредственной организации контроля и оценки качества знаний студентов существенное значение придавалось оформлению полученных результатов.

Как указывалось в предыдущем параграфе, помимо традиционных зачетных книжек в практику вводили зачетные карточки. При этом существовало несколько способов систематизации и хранения последних: система «Ренд» МВТУ, система Г. Ф. Мирчинка, система А. И. Тихонова, система совета по рационализации МГУ [183, л. 38] (приложение 24).

Каждая из выделенных систем имела свои достоинства и недостатки. Характеристика их давалась на основе ряда параметров [183, л. 39]. Достаточно высокие материальные затраты являлись одним из основных недостатков систем «Ренд» и А. И. Тихонова, особенно в смысле предварительных расходов. При этом практически все из описанных выше способов позволяли производить статистический учет и выполнять запросы об успеваемости студентов, но с различной степенью сложности.

Таким образом, перечисленные способы действительно способствовали рационализации обработки и оформления результатов оценки качества знаний студентов, однако в различной степени. В условиях преобладания ручного труда поиск форм оформления результатов, позволявших уменьшить объем работы и более наглядно представить результаты контроля и оценки качества знаний являлся совершенно необходимым (табл. 10).

Характеристика способов оформления результатов обучения

Параметр	«Ренд» (МВТУ)	Г. Ф. Мирчинк	А. И. Тихонов (Горная академия)	Совета рационализации МГУ
Материальные затраты на установку системы	–	+	–	+
Простота использования	–	+	–	+
Прочность оргприспособлений	+	+	–	+
Легкость получения полной справки об успеваемости студенчества	+	+	+	+
Легкость статистического учета по предметам, курсам, отделениям	+	+	+	+

Итак, на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) преподавателями осуществлялся поиск новых методов и форм, в первую очередь связанных с активизацией процесса обучения. При этом в первую очередь проверялись идеи, установленные в модели контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент». Соответственно, определяющим фактором для организации процесса обучения являлось теоретическое обоснование, от которого зависело, как нормативно-правовое, так и инструктивно-методическое обеспечение.

Проведенная в 1932 г. реформа как средней, так и высшей школы привела к формированию теоретически обоснованной единой системы оценки качества знаний студентов, установленной в нормативно-правовых актах и инструктивно-методических документах. На нормативно-определенном этапе (1932–1939) в соответствии с указанными положениями и реализовывалась на практике система оценки качества знаний студентов.

Постановлениями 1932 г. определялись основные формы обучения и, как следствие, система оценки качества знаний студентов. В первую очередь в нормативных документах устанавливалось теоретическое обоснование, как

процесса обучения, так и процесса контроля и оценки. В качестве основных положений предлагались следующие: дифференцированность; строгая индивидуализация учета контроля и оценки в отношении каждого отдельного учащегося; непрерывность проверки; повышение самостоятельности и роли кафедр в проведении учебного процесса; единоличная ответственность преподавателя за проведение учета и контроля оценка академической успеваемости [152, с. 35]. Формирование системы оценки качества знаний студентов проходило в соответствии с указанными положениями.

При этом в нормативных документах 1932 г. устанавливалось достаточное разнообразие форм контроля. К числу наиболее распространенных относили: опрос, предполагавший ответы студентов с места, у доски во время проработки материала, изучение продуктов деятельности студентов, что представляло собой просмотр решений задач как выполненных в аудитории, так и на дому, рабочих записей лекций, конспектов, лабораторных журналов, графических работ, курсовых проектов, расчетов, объяснительных записок, контрольных письменных работ, выполняемых на дому [155, с. 44]. Фактически здесь была представлена большая часть форм контроля качества знаний студентов, рассмотренных на предыдущих этапах. Как отмечал Д. Т. Троицкий «оторвать текущий учет и его методы от форм и методов занятий абсолютно не возможно» [155, с. 44]. Соответственно, все достижения, полученные на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931) были учтены при создании целостной системы оценки качества знаний студентов. В сложившейся ситуации непосредственная организация учебного процесса в первую очередь зависела от преподавателя, от того, насколько добросовестно и ответственно он относился к своей работе.

Так, при проверке работы ряда преподавателей Московского механико-машиностроительного института им. Н. Э. Баумана выяснилось, что текущего учета в некоторых группах вообще не существовало [80, с. 68]. Кроме того, при составлении заданий для домашней работы никто из

преподавателей е считался с установленными для нее нормами времени, вследствие чего по подавляющему большинству предметов объем этих заданий был чрезмерно большим [80, с. 68]. Несогласованность работы преподавателей, отсутствие общих норм, касающихся степени загруженности студентов способствовали тому, что учебная деятельность студентов могла быть построена неравномерно. Кроме того, в условиях постоянно усиливающегося авторитарного режима возможность для проведения процесса обучения в соответствии с индивидуальным планом являлось недопустимым. Как следствие, появляются мнения в пользу отмены текущего контроля.

Значительное внимание уделялось введенным в 1932 г. зачетным сессиям, как основной форме итогового контроля качества знаний студентов. Вопрос об их количестве постановлением 1932 г. был решен однозначно. Тем самым в высшую школу была возвращена такая форма контроля, как экзамен. Однако отношение к дореволюционным экзаменам все еще оставалось негативным: нет ничего общего между старыми экзаменами и нашими зачетами [112, с. 33]. В таких условиях основное внимание уделялось созданию оптимальных форм проведения зачетных сессий. Так, И. К. Рыбаков указывал, что «подготовка к зачетам также имеет свою методику, игнорирование которой может свести все дело к сухой формалистике» [134, с. 78]. В первую очередь устанавливалась необходимость разработать объемные требования по предметам, выносимым на сессию [134, с. 78]. Решение данного вопроса было оставлено в основном на усмотрение вуза, поскольку только в таком случае можно было учесть все особенности организации учебного процесса в конкретном высшем учебном заведении по данной дисциплине. В тех вузах, где эта работа была проведена, зачетные сессии прошли организовано [159, с. 82]. Проведение предварительной подготовки позволяло не только более эффективно организовать сессию, но и способствовало более упорядоченному подведению ее итогов и анализу полученных результатов.

В целом предлагалось несколько основных схем проведения зачетных сессий [134, 159, 171] (табл. 11).

Таблица 11

Основные схемы проведения зачетных сессий

	Способ организации студентов	Способам проведения зачета
Сдача зачета комиссии	Определено время приема студента;	Устный опрос, причем вопросы задаются всеми членами комиссии
Сдача зачета отдельным членам комиссии	Определено время приема бригады (5-6 чел.); Определено время приема подгруппы; Установлена очередь приема по списку или по алфавиту; Без всякой подготовки	Устный опрос по заранее составленному вопроснику

Разнообразие предлагаемых вариантов было обусловлено поиском наилучшей формы организации зачетных сессий. Анализ результатов проведения сессий показал, что введение какой-либо системы в организацию экзамена позволяло создать более спокойную и благожелательную обстановку, что увеличивало эффективность проведенной работы. Кроме того, создавались возможности для выявления условий, наиболее соответствующих особенностям конкретного вуза и дисциплины.

Однако, как и в случае текущего контроля, наличие нескольких возможных вариантов не соответствовало усиливающемуся авторитарному режиму, а соответственно и проводимой политике.

Постановлением 1932 г. была возвращена порядковая оценка качества знаний студентов, что являлось закономерным следствием проводимой политики. С одной стороны, применение порядковой оценки было достаточно хорошо разработано, удобно в применении и для статистической обработки. С другой стороны, любая другая оценка (количественная или содержательная) рассматривалась как часть осужденной «лабораторно-групповой системы», а соответственно подлежала ликвидации.

Нормативно-правовыми документами были определены градации порядковой оценки: неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, очень хорошо [108, с. 16]. Для перечисленных отметок в наиболее общем

виде устанавливались критерии, характеризующие качество знаний студентов. Как следствие, требовалось их уточнение по отношению к конкретным дисциплинам. По результатам практической работы предлагались различные критерии: объем, глубина понимания, форма проявления знаний и т.д. [28, с. 91-97; 37, с. 15-16; 160, с. 42-44] (приложение 25, табл. 1). С одной стороны, перечисленные критерии являлись достаточно абстрактными, что затрудняло их практическое применение. С другой стороны, необходимость создания критериев обосновывалась отсутствием единства в подходах при оценке успеваемости [160, с. 41]. Конкретизируя это положение, Я. В. Столяров отмечал, что «отметка 5 у профессора X не всегда равнозначна отметке 5 у профессора Y» [147, с. 68]. Таким образом, преподаватели вузов ставили задачу формирования критериев, позволявших просто и обоснованно оценивать проделанную студентами работу.

Любая оценка являлась изначально субъективной, поскольку отражала представление конкретного преподавателя о качестве знаний определенного студента. Соответственно, сравнение оценок, данных различными преподавателями, представлялось не совсем корректным. Кроме того, и сами критерии носили субъективный характер, что не позволяло говорить о полной объективности выставляемых оценок. Однако А. В. Раковский отмечал такой факт: «подавляющее большинство преподавателей оценивает студента с приблизительной точностью до половины отметки» [129, с. 32]. Таким образом, на практике при оценке качества знаний студентов, применялись сходные между собой критерии, определенные на интуитивном уровне и различавшиеся, главным образом, в отдельных своих элементах. Как следствие, создание ясно сформулированных критериев способствовало более точной оценке качества знаний студентов и позволяло исключить из рассмотрения параметры, связанные с личными предпочтениями преподавателей.

В целом, система оценки качества знаний студентов была установлена основными нормативно-правовыми документами и соответствовала

созданному теоретическому обеспечению. Однако заданные рамки являлись достаточно широкими, в связи с чем преподаватели имели возможность выбора при практической организации процесса контроля и оценки. При этом создавались возможности для учета особенностей отдельных дисциплин и специальностей. Вместе с тем подобная вариативность не соответствовала проводимой партией политике. Как следствие, в 1936 г. было принято постановление, ужесточившее организацию системы оценки качества знаний студентов.

В первую очередь был полностью отменен текущий контроль качества знаний студентов. Кроме того, однозначно определялся регламент проведения зачетных сессий. Таким образом, если первоначально предпринимались попытки продолжить экспериментальную работу, то после 1936 г. не допускался никакой дидактический поиск, что осложняло и замедляло развитие системы образования.

Однако полный отказ от текущего контроля качества знаний не оправдался, поскольку реальная подготовка будущих студентов не всегда была достаточной: беда значительной части студенчества вовсе не в том, что они не хотят самостоятельно работать, они просто не умеют этого делать ни дома, ни в лаборатории [48, с. 57]. В результате в 1939 г. приказом Всесоюзного комитета по делам высшей школы текущий контроль был частично восстановлен. Основной его формой были признаны письменные контрольные работы, организации которых уделялось особое внимание.

При этом фактически текущий контроль был сохранен. Так, в отчете Горьковского государственного педагогического института указывалось, что проверка студенческих тетрадей и проведение на их основе бесед преподавателей со студентами является важнейшим средством организации самостоятельной работы студентов [195, л. 8]. Кроме того, как отмечал В. Р. Завьялов «однако этим [отменой текущего контроля] вовсе не снимается с преподавателей и деканов факультетов обязанность проверять ход учебной работы курса, группы и каждого отдельного студента» [41, с. 117]. Тем

самым проведение текущего контроля качества знаний студентов становилось личной ответственностью каждого преподавателя.

Для оформления результатов оценки качества знаний студентов были официально введены ведомости и зачетные книжки студентов. Кроме того, на их основе составлялись сводные ведомости для статистической обработки данных, их сопоставления и анализа по группам, курсам, факультетам, а при необходимости, по вузам в целом.

В их основу на нормативно-определенном этапе (1932-1939) была положена такая величина, как «человеко-оценка», предполагавшая подсчет общего числа оценок, которые получили студенты факультета за время сессии. Именно на такой основе строились так называемые «сводки успеваемости» Московского государственного университета [185, л. 1] (приложение 25, табл. 2). На основании полученных данных можно было в целом описать успеваемость студентов, провести сопоставительный анализ по вузам, факультетам и т.д. Однако дать содержательную характеристику не представлялось возможным.

Итак, на нормативно-определенном этапе (1932–1939) практика организации системы оценки качества знаний студентов полностью определялась нормативно-правовыми, инструктивно-методическими документами, созданным теоретическим обоснованием. При этом вариативность допускалась только в тех вопросах, которые не устанавливались в нормативных актах различного уровня (в частности создание более совершенных критериев порядковой системы оценивания). Введение такой системы оценки позволяло достаточно просто получать необходимые данные о качестве знаний студентов. Однако при этом практически не учитывались ни особенности отдельных дисциплин, ни конкретных студентов.

Таким образом, можно выделить основные уровни на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921) – инструктивно-методическое обеспечение и практика работы вузов, на экспериментально-

поисковом этапе (1922–1931) – теоретическое обоснование, на нормативно-определенном этапе (1932–1939) – нормативно-правовое обеспечение. При этом их влияние могло носить как устанавливающий (→), так и рекомендательный (--->) характер. В целом тенденции развития системы оценки качества знаний студентов можно представить следующей схемой (рис. 4).

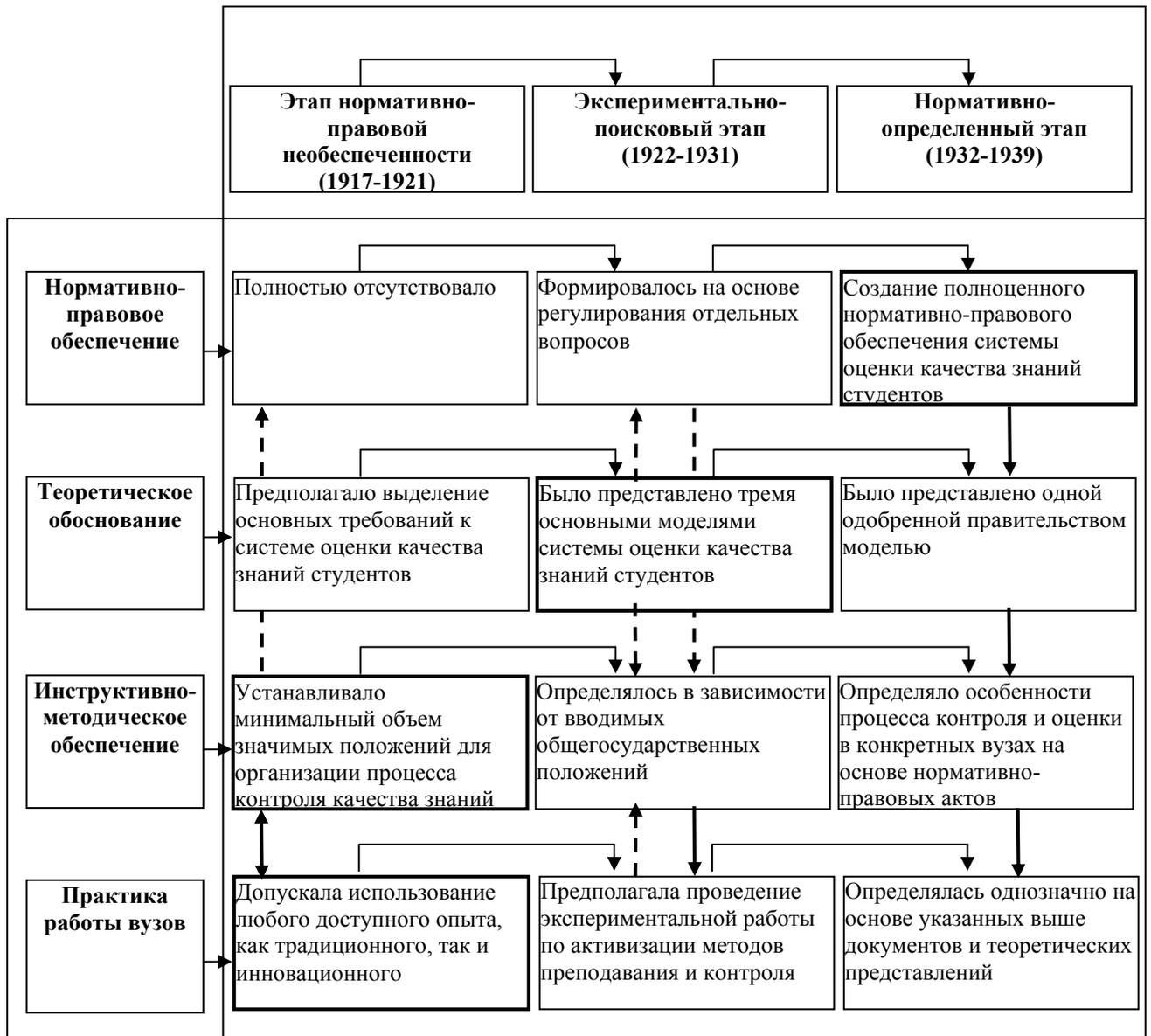


Рис. 4. Схема взаимосвязи тенденций развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в.

В целом тенденции развития системы оценки качества знаний студентов характеризовались следующим образом (табл. 12).

**Основные тенденции развития системы оценки качества знаний
студентов в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в.**

Этапы Тенденции	Нормативно- правовой необеспеченности (1917-1921)	Экспериментально- поисковый (1922- 1931)	Нормативно- определенный (1932-1939)
Централизации управления системой оценки качества знаний студентов	Полное отсутствие нормативно-правового обеспечения системы оценки качества знаний студентов	Постепенное создание общегосударственных постановлений, сохранявших в основном автономность вузов в решении дидактических вопросов	Формирование нормативно-правового обеспечения, полностью определявшего систему оценки качества знаний студентов
Усиления приоритета преподавателя при оценке качества знаний студентов во взаимодействии «преподаватель- студент»	Выделение основных направлений развития дидактики высшей школы в целом и системы оценки качества знаний студентов в частности	Выделение трех различных моделей системы оценки качества знаний студентов по данному параметру: авторитарного контроля, контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», самоконтроля	Объединение перечисленных моделей в одну, предполагающую приоритет преподавателя (модель контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя)
Становления инструктивно- методического обеспечения организации системы оценки качества знаний студентов	Взаимоопределение инструктивно-методического обеспечения и конкретной практики работы высших учебных заведений	Преобладание инструктивно-методического обеспечения при проведении экспериментальной работы с учетом ее достижений	Доминирование инструктивно-методического обеспечения по отношению к практике работы высших учебных заведений

В условиях реформирования современной системы высшего образования на систему оценки качества знаний студентов накладываются определенные требования, которым существующая система соответствует не в полной мере. Обратим внимание, каким образом возможно разрешение выделенных ранее противоречий.

2.3 Значение системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е гг. XX в. в связи с современными реформами системы образования

В настоящее время на систему образования в России оказывают существенное влияние происходящие в современном мире процессы: глобализации экономики, интеграции государств, массовой миграции населения и т.д. При этом отмечается несоответствие существующей системы образования тем требованиям, которые предъявляются к ней со стороны государства, экономики, общества и т.д., что обуславливает необходимость проведения образовательной реформы. К числу проблем, которые требуется решить в ее процессе, относится и проблема качества образования.

Как указывалось в первой главе, существенное влияние на систему образования оказало вступление России в Болонское соглашение, что накладывает определенные требования на проводимые реформы.

В целом, Болонский процесс представляет собой один из способов решения проблемы повышения качества образования, потому «начиная с пражской конференции министров, отвечающих за высшее образование (2001), центральной в болонской тематике становится тема обеспечения качества» [204, с. 51]. Подписание Россией Болонского соглашения определило ведущее направление в решении проблемы качества образования. Его принятие вносит существенные изменения в систему российского высшего образования. От российской системы образования требуется установление ее соответствия европейской системе. При этом актуальным является вопрос о сохранении национального наследия в образовательной сфере, поскольку при прямом переносе образовательного процесса, принятого в европейских вузах, в российскую высшую школу не учитываются политические, социально-экономические и культурные особенности России.

Кроме того, как указывает А. М. Новиков: «накопление знаний, развитие науки, создание новых технологий и наукоемких производств неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной квалификации каждого отдельного работника» [105, с. 21]. В таких условиях нарастающая потребность в специалистах с высшим образованием обуславливает необходимость модернизации образовательного процесса, что позволит обеспечить высокий уровень качества знаний студентов. В соответствии с этим становится значимым формирование системы оценки качества знаний студентов, удовлетворяющей всем современным требованиям. Для решения данной задачи актуальным является обращение к практике тех школ, в том числе и зарубежных, которые имеют опыт подобной работы. Однако внедрение в практику вышей школы современных инноваций возможно только при тщательном анализе условий их эффективного применения, а также сложившейся в России системы оценки качества знаний студентов. Механическое копирование системы оценки, принятой в европейских вузах, особенно, в связи с переходом на Болонское соглашение не учитывает всех особенностей российской системы образования. Кроме того, ее реформирование при отсутствии разработанной стратегии, полноценного теоретического обоснования, конкретного плана работы может привести к негативным последствиям, в частности к снижению качества образования и качества знаний студентов. Обращение к историческому опыту дает возможность не только выделить причинно-следственные связи, основные тенденции, а также последствия проводимых реформ и изменений, но и проанализировать основные направления происходящих в современной системе образования изменений и дать им, по возможности, прогностическую оценку.

В связи с этим в данном исследовании рассматривается период наиболее радикальных преобразований системы образования (1917-1939), на протяжении которого она неоднократно реформировалась (1917 г., 1922 г.,

1932 г.). Кроме того, современная российская школа создавалась на основе высшей школы советского периода, что до настоящего времени отражается на образовательном процессе.

В первую очередь изменения касаются нормативно-правового обеспечения, регламентирующего деятельность высших учебных заведений. Вступление в Болонский процесс предполагает, необходимость постоянного реформирования учебных программ, направленного на развитие результатов обучения [17, с. 159]. В соответствии с этим в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) устанавливается, что высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы [227, с. 12]. Таким образом, организация процесса обучения и системы оценки качества знаний студентов должна осуществляться в соответствии с современными требованиями к ним.

При этом первоначально решение данной задачи передано на места. В федеральном законе «О высшем и послевузовском образовании» [228] устанавливается, что научно-педагогические работники имеют право выбирать методы и средства обучения, наиболее полно отвечающие их индивидуальным особенностям и обеспечивающие высокое качество учебного процесса [228]. Реализация данного права должна быть согласована с основными федеральными нормативно-правовыми документами.

Включение российской системы образования в мировые процессы накладывает на нее дополнительные требования: реформирование учебных программ должно обеспечить возможность высококачественных, гибких и индивидуализированных образовательных траекторий [17, с. 159]. Реализация данного положения требует его обоснования на нормативно-правовом уровне.

В Постановлении Правительства РФ «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального

образования (высшем учебном заведении)» [217] указывается, что высшее учебное заведение оценивает качество освоения образовательных программ путем осуществления текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и итоговой аттестации выпускников [217]. Кроме того, в нем устанавливается, что система оценок при проведении промежуточной аттестации обучающихся, формы, порядок и периодичность ее проведения указываются в уставе высшего учебного заведения [217]. Соответственно, организация учебного процесса определяется основными нормативными актами конкретного вуза. Проведение итоговой аттестации устанавливается «Положением об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений Российской Федерации» [218]. В нем устанавливается порядок проведения итоговых испытаний, в соответствии, с чем основной формой контроля является экзамен, в основу которого положена порядковая оценка: результаты любого из видов аттестационных испытаний определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» [218]. При этом процедура приема государственных экзаменов устанавливается высшим учебным заведением [218]. Таким образом, решение вопросов, связанных с организацией системы оценки качества знаний студентов, отдается вузам, что позволяет учитывать особенности отдельных дисциплин, специальностей и т.д. В таких условиях создаются возможности для формирования оптимальной системы оценки качества знаний студентов.

Наиболее общие положения, касающиеся организации, как процесса обучения, так и контроля и оценки, определяются в Уставе высшего учебного заведения и в принятых на его основе положениях о текущем и промежуточном контроле.

В уставе рассматриваются наиболее общие, главным образом, формальные вопросы организации системы оценки качества знаний студентов (табл. 13).

**Основные параметры системы оценки качества знаний студентов,
устанавливаемые в уставе высшего учебного заведения**

Параметры	Содержание
Нормативные документы	«Порядок проведения промежуточной аттестации обучающихся определяется «Положением о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся», утвержденным ученым советом Университета» [226]
Формы контроля	«Промежуточная аттестация проводится в форме сдачи курсовых экзаменов, защиты курсовых работ (проектов), отчетов по ознакомительной, производственной и преддипломной практикам, сдачи зачетов» [223]
Система оценивания	«Если формой промежуточной аттестации обучающихся является экзамен, устанавливаются оценки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», если формой промежуточной аттестации обучающихся является зачет, устанавливаются оценки: «зачтено» и «незачтено» [224]
Права студентов	«Несогласным с оценкой, полученной по результатам текущего контроля, предоставляется право сдачи экзамена» [222]

При этом основным высказанным в уставе положениям не давалась подробная характеристика: систему и методы осуществления текущего контроля успеваемости и посещаемости студентов разрабатывают кафедры с учетом предусмотренных учебным планом видов занятий, а также количеством учебных часов по соответствующей дисциплине [214]. Тем самым закладываются возможности для реализации авторских систем оценки качества знаний студентов, позволяющих наиболее полно учитывать особенности организации процесса обучения.

Одним из основных требований к организации системы оценки качества знаний студентов является необходимость разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся [227, с. 20]. При этом, как отмечают ряд исследователей, одной из таких, научно обоснованных, объективных форм контроля является в настоящее время тестовый контроль [59, с. 3]. Как следствие, производятся активные попытки внедрить метод тестов в текущую практику работы высшей школы: для аттестации обучающихся создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты [227, с. 21]. Однако, как

отмечает А. Н. Калякин, «известны учебные дисциплины, к которым способ тестирования не применим» [63, с. 17]. При этом с точки зрения накапливаемого учащимися личного опыта использование тестирования является менее значимым, чем сдача обычных классических экзаменов или применение других форм итогового контроля (защита дипломных работ, проектов, портфолио и т.д.). Так, по мнению студентов педагогических вузов: «портфолио позволяет будущему учителю проанализировать свою деятельность за годы обучения в вузе, акцентировать внимание на собственных успехах и недостатках, оценить свои возможности и наметить пути дальнейшего профессионального роста» [139, с. 36]. В таком случае в большей степени стимулируется развитие учащегося, его подготовка к практической деятельности.

Организация системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е гг. XX в. отличалась постепенным переходом от отсутствия нормативно-правового обеспечения к формированию такового, полностью определявшего систему оценки качества знаний студентов. При этом регулированию подлежали все ее аспекты, что устанавливало единую для всех вузов систему. В настоящее время нормативно-правовые акты определяют в основном наиболее общие условия организации учебного процесса и системы оценки качества знаний студентов. Однако вступление в Болонский процесс накладывает дополнительные требования к организации процесса обучения и системы оценки качества знаний студентов в целом. Соответственно, в нормативно-правовых документах отражаются требования, вызванные необходимостью не только решения внутренних противоречий системы образования, но и сопоставления российской системы образования с европейской. Тем самым выявляется ориентация нормативно-правового регулирования системы оценки качества знаний студентов на международный уровень.

Как указывалось выше, организация системы оценки качества знаний студентов определяется рядом требований, к числу которых относится

необходимость активизации учебного процесса, а соответственно и системы оценки качества знаний студентов. В частности в ФГОС ВПО устанавливается широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий [227, с. 12]. Данное положение полностью относится и к системе оценки качества знаний студентов.

В настоящее время в современной высшей школе используются все существующие виды реализации взаимодействия «преподаватель-студент»: приоритет преподавателя, равенство преподавателей и студентов, приоритет студентов. В условиях Болонского соглашения реформирование системы образования предполагает создание возможностей для гибких траекторий обучения [111, с. 168]. Эффективность реализации данного положения во многом определяется готовностью студентов к сознательному выбору, способностью к самостоятельной организации своей учебной деятельности. Как отмечает С. М. Носова, «хорошо известная истина, что человека невозможно чему-нибудь научить, если он сам не будет учиться, если он не овладеет умениями самостоятельно добывать знания» [106, с. 189]. Таким образом, в современной высшей школе одной из основных составляющих является самостоятельная работа студентов, включаемая в любую осуществляемую деятельность в процессе обучения.

Активизация самостоятельной работы студентов в первую очередь способствует общему развитию студентов, подготовке к различным видам деятельности после окончания вуза. Например, Н. В. Изотова рассматривает, как связаны между собой самоконтроль и коррекция собственных ошибок [54, с. 73] (приложение 26). Выделение подобных критериев позволяет отслеживать готовность учащихся к самоконтролю, что представляется актуальным в условиях перехода к непрерывному образованию.

Одной из особенностей современной системы образования является то, что сегодня образование не успевает за стремительным ростом научного знания [70, с. 183]. Более того, непрерывное наращивание объема информационного потока приводит к необходимости подготовки студентов к

обработке значительных объемов информации. Как указывает И. А. Абрамова, «вуз должен готовить специалистов, способных к высокоинтеллектуальному труду, подготовленных к творческой деятельности, к осуществлению непрерывного образования» [1, с. 41]. В таких условиях существенное значение придается не столько объему знаний студентов, сколько их структурированности. Именно овладение культурой мышления, развитие интеллектуальных качеств будет свидетельствовать о высоком качестве знаний студентов. Соответственно, процесс обучения становится непрерывным, что требует обращения к организации самостоятельной работы студентов. Непрерывность образования предполагает готовность к обучению на протяжении всей жизни, в связи с чем является необходимым способностью к самоорганизации студентов.

Однако большинство современных студентов не готово к такой деятельности, поскольку они воспринимают необходимость самостоятельной работы как нудную обязанность, которую требуется выполнить как можно скорее. Как следствие, возникает необходимость формирования у студентов представления о том, чтобы «труд для него [студента] стал первой и необходимой жизненной потребностью, источником бытия, чтобы он в своем творческом труде получал удовлетворение и ощущение радости» [36, с. 446]. Способность работать, организовать свою деятельность является одним из основных затруднений в процессе обучения. В настоящее время «основной проблемой может стать именно осознание студентами самой необходимости самообразования» [40, с. 119]. Соответственно возникает необходимость обучения студентов проведению самостоятельной работы. В таких условиях особое значение приобретает проблема оценки качества знаний студентов. При этом особую значимость приобретает создание динамического представления о достижениях учащихся. Однако проведение самостоятельной работы студентов не возможно без организации самоконтроля осуществляемой деятельности.

Анализ теории и практики системы образования в 20–30-е гг. XX в. позволил выделить модель самоконтроля, которой уделялось достаточно внимания. С одной стороны, ее реализация в полной мере в системе высшего образования не представлялась возможной, в связи с чем данная модель осталась теоретической. С другой стороны, необходимость активизации учебной деятельности студентов, обучавшихся в высшей школе в 20–30-е гг. XX в., требовала проведения самостоятельной работы студентов. Соответственно в отдельных своих элементах проводились попытки внедрения идей, высказанных педагогами в модели самоконтроля, в практику работы высшей школы. При этом получение эффективных результатов достигалось в тех случаях, когда проведение «самоучета» было тщательно спланировано, подготовлено. Кроме того, формирование навыков самоконтроля у студентов происходит в процессе постепенного перехода в реализации взаимодействия «преподаватель-студент» от их активной совместной деятельности к преобладанию самостоятельной деятельности студентов.

Однако происходящие в системе образования в 20–30-е гг. XX в. процессы привели к тому, что эти теоретические положения вступили в противоречие с представлением руководства страны об организации и обосновании образовательного процесса. Соответственно, данные идеи были подвергнуты уничижительной критике и забыты. В условиях необходимости организации самостоятельной работы студентов особый интерес представляет как предлагаемые педагогами теоретические положения, так и конкретная практика по их реализации.

Активизация самостоятельной работы студентов требует обращения к современным достижениям дидактики. Осознание недостатков лекционно-семинарской системы обучения в вузе привели к формированию новых технологий обучения: проблемного обучения, критического мышления, дидактическая эвристика, коллективно-творческих дел, проектного обучения

и т.д. [35, с. 124]. В рамках указанных технологий применяются различные формы контроля качества знаний студентов.

Необходимость повышения объективности контроля качества знаний студентов способствует распространению тестов. Более того, в условиях развития информационных технологий достаточно большое внимание уделяется созданию компьютерных тестов. Значимость данного метода контроля является тем более актуальной в связи с распространением дистанционных технологий обучения, «поскольку многие контрольные задания, которые должны выполнить учащиеся при дистанционном обучении в Интернете, являются более или менее стандартизированными» [114, с. 314-315]. Однако применение тестов позволяет получить несколько одностороннее представление об оценке качества знаний студентов. В соответствии с этим при организации учебного процесса достаточно широко используются формы контроля, которые предполагают активную самостоятельную деятельность студентов. Так, в современной высшей школе применение находит так называемая проектная деятельность, в рамках которой предполагается самостоятельное выполнение творческих заданий студентом или группой студентов. Одной из ее особенностей является то, что «контроль проектной деятельности учащихся во многом субъективен» [114, с. 325]. С одной стороны, достоверность полученных результатов может быть подвергнута сомнению. С другой стороны, в таком случае можно проверить именно развитие учащихся, что сложно выявить при использовании тестирования.

Таким образом, в настоящее время приоритетными функциями преподавателя в современной высшей школе становятся мотивация студентов и руководство их самостоятельной работой при использовании формализованных форм контроля.

В основу практической организации системы оценки качества знаний студентов положено инструктивно-методическое обеспечение. Проведение реформы высшей школы и выдвижение новых требований к ней, особенно с

учетом вступления в Болонское соглашение, объективно требует его пересмотра. В соответствии с федеральными нормативно-правовыми актами каждый вуз имеет возможность самостоятельно регулировать организацию учебного процесса. Таким образом, требуется соотнести реализацию данного права с современными требованиями к системе оценки качества знаний студентов.

С одной стороны, допускается использование преподавателем собственной системы оценивания, в наибольшей степени отражающей особенности применяемых методов и форм, как обучения, так и контроля. С другой стороны, в качестве официальной устанавливается порядковая оценка, что оказывает существенное влияние на применение преподавателем собственных оценок. В любом случае требуется установление шкалы перевода из одной системы оценивания в другую.

Преподавателями для практической работы предлагаются и альтернативные варианты порядковой оценки. Так, в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете установлена следующая система оценивания:

– «0» – не выполнены задания графика учебного процесса, студент имеет много пропусков без уважительной причины или отсутствует информация для аттестации;

– «1» – выполнены не все виды работ графика учебного процесса, имеются пропуски занятий без уважительных причин;

– «2» – выполнены все требуемые на данный период виды работ согласно графику учебного процесса и учебному плану» [214].

Вхождение в Болонский процесс требует от российских вузов пересмотра существующих подходов к оценке качества знаний. Простое принятие европейской системы отметок или установление соответствия между европейской и российской системами в целом не разрешает проблемы. Любая система отметок представляет собой порядковую оценку, одностороннее характеризующую качество знаний студентов.

Балльная система на протяжении длительного времени подвергается резкой критике со стороны педагогов. Проведение первых образовательных реформ 1917 г. было связано в частности с осуждением системы отметок и ее отменой. Так, Н. П. Архангельский указывал: «как примитивные формы наказания и награды сверху, они [отметки] обладают всеми отрицательными чертами последних» [4, с. 5]. Однако к середине 30-х гг. XX в. в нормативно правовых документах была утверждена балльная система, что связано с простотой и практическим удобством ее применения в условиях массового обучения. Кроме того, предлагалось разработать содержательные критерии, характеризующие каждую из отметок, что способствовало повышению обоснованности при выставлении оценки. С одной стороны, такие критерии в большинстве случаев были достаточно абстрактными и малоприменимыми для практического использования. С другой стороны, они позволяли конкретизировать требования к качеству знаний учащихся, что повышало достоверность поставленных отметок.

В современной педагогике проблема оценки качества знаний с помощью балльной системы является достаточно существенной. Несодержательность, субъективность, недостаточная обоснованность значительно ограничивают достоверность получаемых результатов. Для решения данной проблемы используют и другие виды оценивания. Так, в уставе некоторых вузов отмечается, что Ученый совет вправе вводить новые прогрессивные формы контроля в процессе обучения, стимулирующие учебную деятельность обучающихся [225]. Их использование определяется главным образом спецификой конкретного вуза.

В большинстве случаев для совершенствования учебного процесса на практике создается балльно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся [223]. Ее нормативной базой является положение о рейтинговой системе оценивания, в котором определяются общие основы организации процесса контроля и оценки. При этом в зависимости от особенностей изучаемой дисциплины и используемой методики

преподавания преподавателем самостоятельно устанавливаются основные методы и формы контроля, а также назначаемые за отдельные виды работ баллы.

Можно выделить следующие общие принципы организации рейтинга. В первую очередь определяется максимальное число баллов, которые студент может набрать за семестр. Кроме того, устанавливалась шкала перевода рейтинговых баллов в обычные порядковые оценки [62; 208; 209; 210; 212; 213; 215] (приложение 27). Таким образом, основным нормативными показателями является максимальный балл и так называемый проходной балл. При этом если первый в большинстве случаев имеет установленное значение равное 100, то последний определяется положением о рейтинге конкретного вуза, в среднем от 50 до 60 баллов. Возможен вариант, когда максимальный балл не определен нормативными актами, в таком случае каждый преподаватель устанавливает его самостоятельно. Тогда шкала перевода основана на процентных показателях, вычисленных от этого балла.

В целом введение рейтинговой системы оценивания позволяет упорядочить процесс обучения и контроля, способствует установлению не только результатов, но и процесса их получения. Как отмечает А. Н. Калиниченко, «обучающийся становится субъектом собственной деятельности, которую осознанно осуществляет» [61, с. 58]. Положения о рейтинге включают в себя инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть определяет наиболее общие принципы и правила организации контроля и оценки качества знаний (распределение баллов, шкалу перевода, основные виды, методы и формы контрольных мероприятий и т.д.). В инвариантной части отображается как специфика дисциплины, так и особенности методики обучения, используемой конкретным преподавателем. Кроме того, введение рейтинга позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Тем не менее, рейтинговая система оценивания является количественной. Соответственно получаемые в ее ходе результаты малосодержательны и характеризуют отдельные стороны качества знаний студентов.

Аналог рейтинговой системы активно разрабатывался в высшей школе в 20-е гг. XX в., когда в основу был положен текущий контроль, представлявший собой подсчет различных параметров, характеризующих проделанную работу. При этом получаемые результаты дополнялись содержательными оценками, главным образом в виде характеристик. В дальнейшем, после реформы 1932 г., развитие указанной системы оценивания было прекращено. Однако некоторые из достигнутых результатов были использованы для порядковой оценки. Введение количественных оценок предполагало выделение отдельных параметров, по которым следовало характеризовать качество знаний студентов. В 30-е гг. XX в. определялись параметры, по которым оценивалась выполненная студентами работа, причем на их основе можно было дать не только количественную, но и содержательную оценку.

Таким образом, применение только количественных оценок не позволяет дать полноценную оценку качества знаний студентов, что приводит к необходимости дополнения результатов рейтинговой системы оценивания содержательными оценками, характеризующими, как качества знаний студентов, так и проделанную ими при этом работу. С одной стороны, формирование содержательных оценок требует значительной работы, как от преподавателей, так и от студентов. С другой стороны, получаемые при этом результаты дают возможность более точно и достоверно охарактеризовать качество знаний студентов и процесс их получения.

Выделение совокупности конкретных параметров, позволяющих как количественно, так и содержательно охарактеризовать выполненную студентами работу позволяет составить более полное о ней представление и соответственно более достоверно оценить качество знаний студентов. Так, в

Московском государственном университете предлагаются следующие параметры для оценки различных письменных работ (реферативно-аналитических, курсовых, дипломных и т.д.) [230] (приложение 28). В таком случае можно более точно установить необходимые характеристики и дать оценку, в том числе и содержательную, проверяемой работе.

Выделение такого рода параметров будет удобным в том случае, если необходимо провести оценку контрольного мероприятия, предполагающего установление репродуктивного и продуктивного уровня качества знаний студентов. В тех случаях, когда требуется оценить качество знаний студентов на творческом уровне, применяют другие методы и формы контроля и оценки качества знаний студентов.

Помимо рейтинговой системы оценивания качества знаний студентов в современной высшей школе предлагается так называемое портфолио.

Основной целью создания портфолио является «накопление и фиксирование информации об индивидуальных достижениях студента в процессе и после его обучения... для отображения своих наиболее сильных сторон и максимального раскрытия творческого потенциала» [229]. В результате формируется пакет документов, характеризующий самые различные аспекты учебной деятельности студента, на основании которых выполняется общее заключение о качестве знаний студентов.

В нормативных положениях устанавливается основной комплект документов, который должен быть включен в состав портфолио: официальные документы, резюме, описание индивидуальных достижений и т.д. [211; 216; 229] (приложение 29). Таким образом, в портфолио студента включаются самые различные документы, представляющие описание всевозможной деятельности студентов в процессе обучения, на основании которого можно судить об их достижениях. Создание действительно информативного портфолио требует от студентов значительных усилий. Однако наглядность, показательность собранных результатов наиболее полно характеризуют проделанную студентами работу.

В 20–30-е гг. XX в. в качестве одной из форм контроля предлагался сбор текущих работ, выполненных студентами как индивидуально, так и коллективно. При этом особое внимание уделялось тому, чтобы собранные в процессе обучения материалы были непосредственно рабочими, поскольку в таком случае можно было выявить не только качество знаний студентов, но и охарактеризовать процесс обучения в целом.

Таким образом, при создании учебного портфолио особую ценность имеют именно те материалы, которые были получены в учебном процессе, а не изготовлены специально. Соответственно к созданию портфолио можно предъявить еще одно требование: включение по возможности именно рабочих материалов.

Современная педагогика достаточно внимания уделяет эффективной организации процесса обучения. В таких условиях возникает необходимость внедрения созданных технологий в современную школу. Данное положение относится и к системе оценки качества знаний студентов. При этом возникает необходимость создания такого инструктивно-методического обеспечения, которое давало возможность наиболее адекватно внедрить теоретические положения в реальную практику.

Такой особенностью отличалось инструктивно-методическое обеспечение системы оценки качества знаний студентов в 20–30-е гг. XX в. В ее развитии произошел переход от полного отсутствия через возможное разнообразие различных подходов к формированию полноценного инструктивно-методического обеспечения. Именно в последнем случае получаемый результат являлся наиболее достоверным, обоснованным, что способствовало более эффективной организации системы оценки качества знаний студентов.

В сложившейся ситуации основное внимание уделяется созданию гибкой, мобильной системы, которая обеспечивала бы учет индивидуальных особенностей студентов, а также отдельных учебных дисциплин. Однако современная система оценки качества знаний студентов во многом является

продолжением созданной в 30-е гг. XX в. В таких условиях значимым является максимальное введение вариативности в ее организацию, что позволяет наиболее полно учитывать основные особенности организации учебного процесса. К их числу относится переход от передачи «готовых знаний» к необходимости оценивания самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Однако современная практика организации контроля и оценки качества знаний предполагает приоритет преподавателя во взаимодействии «преподаватель-студент». В таких условиях значимым является опыт 20-х гг., предполагавший организацию системы оценки качества знаний студентов на основе равенства преподавателя и студента. Более того, весьма актуальными становятся идеи, высказанные педагогами в рамках модели самоконтроля, что способствует стимулированию учебно-познавательной деятельности студентов. Таким образом, в развитии инструктивно-методического обеспечения качества знаний студентов диалектически разрешается противоречие между общепринятыми европейскими документами и системой оценки качества, создаваемой в каждом отдельном вузе.

Итак, развитие системы оценки качества знаний студентов определяется следующими тенденциями (табл. 14).

Таблица 14

Основные тенденции развития системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе

20–30-е гг. XX в.	Начало XXI в.
Централизации управления системой оценки качества знаний студентов	Ориентация нормативно-правового регулирования системы оценки качества знаний студентов на международный уровень
Усиления приоритета преподавателя при оценке качества знаний студентов во взаимодействии «преподаватель-студент»	Приоритетными функциями преподавателя современной высшей школы становятся мотивация студентов и руководство их самостоятельной работой при использовании формализованных форм контроля
Становления инструктивно-методического обеспечения организации системы оценки качества знаний	В развитии инструктивно-методического обеспечения системы оценки диалектически разрешается противоречие между

студентов	общепринятыми европейскими документами и системой оценки качества, создаваемой в каждом отдельном вузе
-----------	--

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В данном исследовании был проведен анализ инструктивно-методических документов, изданий периодической печати, архивных материалов, что позволило выделить следующие тенденции:

а. Тенденция централизации управления системой оценки качества знаний студентов: от полного отсутствия через демократизацию к централизованному управлению системой оценки качества знаний студентов;

б. Тенденция усиления приоритета преподавателя во взаимодействии «преподаватель-студент» при организации процесса контроля качества знаний студентов: от установления взаимодействия «преподаватель-студент» через разнообразие возможных отношений к преобладающей роли преподавателя;

в. Тенденция становления инструктивно-методического обеспечения организации системы оценки качества знаний студентов: от установления минимально необходимых положений через обеспечение экспериментально-поисковой работы к созданию инструктивно-методического обеспечения, полностью определяющего организацию системы оценки качества знаний студентов.

В современном высшем образовании развитие системы оценки качества знаний студентов определяется следующими тенденциями:

– ориентация нормативно-правового регулирования системы оценки качества знаний студентов на международный уровень;

– приоритетными функциями преподавателя современной высшей школы становятся мотивация студентов и руководство их самостоятельной работой при использовании формализованных форм контроля;

– в развитии инструктивно-методического обеспечения системы оценки диалектически разрешается противоречие между общепринятыми

европейскими документами и системой оценки качества, создаваемой в каждом отдельном вузе.

Итак, выделенные тенденции характеризуют развитие современной системы оценки качества знаний студентов, что способствует разрешению современных противоречий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В проведенном диссертационном исследовании был представлен целостный процесс системы оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в. В первую очередь на основе анализа современных теоретических представлений о системе оценки качества знаний студентов была построена современная модель, включающая два основных компонента: общетеоретический (цели, принципы, функции, критерии и уровни) и практический (виды, методы, формы контроля и оценка). При этом значимым является обращение к истории данного вопроса, поскольку его рассмотрение является недостаточным в современной педагогической литературе.

Значительный интерес представляет период с 1917 по 1940 гг., именно тогда были заложены основы современной системы высшего образования. В указанные годы активно развивалась дидактика высшей школы, причем теоретические разработки проверялись на практике, что дает весьма ценный материал для исследования в связи с необходимостью реформирования современной высшей школы в рамках Болонского соглашения.

Развитие системы оценки качества знаний студентов осуществлялось под влиянием политических, социально-экономических и культурных факторов. После Октябрьской революции к решению всех вопросов правительство большевиков подходило с демократических позиций. Однако необходимость сохранения власти, стабилизации политического и экономического кризиса способствовало появлению и постепенному усилению авторитарных тенденций. Изначально сотрудничество правительства и педагогической общественности по вопросам создания новой школы в начале 20-х гг. было более значимым, чем возможные политические разногласия. Последовательное усиление авторитарного режима привело к полному сворачиванию демократических тенденций. Как следствие, педагогическая дискуссия была к 1932 г. полностью прекращена,

влияние политических представлений на культурную, а соответственно и педагогическую мысль, стало основополагающим. В таких условиях становился неизбежным переход к созданию единой системы образования, полностью контролируемой государственными органами.

Анализ основных нормативно-правовых актов рассматриваемого периода (1917-1939 гг.) позволяет выделить три хронологических этапа, определяющих развитие системы оценки качества знаний студентов: нормативно-правовой необеспеченности (1917-1921 гг.), экспериментально-поисковый (1922-1931 гг.), нормативно-определенный (1932-1939 гг.). На этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917–1921 гг.) проводимые в образовательной сфере реформы в основном затрагивали управленческие вопросы. Вузам была предоставлена широкая автономия в решении своих внутренних вопросов, не противоречащих основному направлению реформ правительства в отношении высшей школы (дать высшее образование тем слоям общества, которые оказывали поддержку большевикам).

На экспериментально-поисковом этапе (1922–1931 гг.) необходимость государственного регулирования образовательного процесса и недовольство дореволюционной системой образования привели к реформе, в основу которой было положено введение новых методов и форм обучения, а соответственно системы оценки качества знаний студентов. Проведенная реформа должна была обеспечить подготовку кадров советской интеллигенции, главным из числа слабоподготовленных к обучению в высшей школе студентов.

На нормативно-определенном этапе (1932–1939 гг.) была создана единая система обучения, а также система оценки качества знаний студентов, в основу которых была положена дореволюционная система с учетом всех положительных результатов, достигнутых на предыдущем этапе. Как следствие, дидактическая и методическая работа преподавателей по повышению эффективности процесса обучения, а соответственно контроля и

оценки качества знаний, была возможна только в определенных нормативно-правовыми актами границах.

Соответственно, практическое применение системы оценки качества знаний, особенно в условиях проводимых в высшей школе дидактических экспериментов, требовало серьезного теоретического обоснования. В связи с этим интерес представляют труды педагогов 20-30-х гг., посвященные проблемам контроля и оценки качества знаний.

На этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917-1921 гг.) сложилась крайне тяжелая политическая, социально-экономическая и культурная обстановка. В таких условиях решение образовательных проблем ограничивалось минимальной поддержкой и сохранением имеющейся сети вузов. Кроме того, решениями правительства была отменена существующая система оценки качества знаний студентов, но не было предложено никакой замены.

На экспериментально-поисковом этапе (1922-1931 гг.) была нормативно обоснована эмпирическая проверка основных теоретических моделей, выдвинутых педагогами: авторитарного контроля, контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент», самоконтроля. В модели авторитарного контроля значительное внимание уделялось установлению результатов обучения, что предполагало обращение к внешним формальным характеристикам качества знаний студентов. Кроме того, основным организатором процесса контроля являлся именно преподаватель. В моделях контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» и самоконтроля. первостепенное значение придавалось именно активности самих студентов, их развитию. В результате были выделены наиболее существенные достоинства и недостатки различных методов и форм контроля и оценки качества знаний студентов, описываемых в перечисленных моделях.

На нормативно-определенном этапе (1932-1939 гг.) была проведена радикальная реформа системы образования (1932 г.), которая коснулась и

системы оценки качества знаний студентов. Теоретическим ее обоснованием являлась модель контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент» при преобладающей роли преподавателя. При ее создании учитывались результаты, полученные при формировании моделей авторитарного контроля, контроля в режиме взаимодействия «преподаватель-студент».

Организация системы оценки качества знаний студентов в первую очередь определялась государственными нормативно-правовыми актами. Однако в них давались наиболее общие указания, характеризующие процесс контроля и оценки. С этой целью на уровне конкретных вузов создавалось инструктивно-методическое обеспечение, включавшее постановления, руководства вуза и факультетов, а также методические рекомендации преподавателей.

Соответственно, развитие процесса контроля и оценки качества знаний студентов в российской высшей школе в 20-30-е гг. XX в. определялось следующими тенденциями:

- централизации управления системой оценки качества знаний студентов: от полного отсутствия через демократизацию к централизованному управлению системой оценки качества знаний студентов;
- усиления приоритета преподавателя во взаимодействии «преподаватель-студент» при организации процесса контроля качества знаний студентов: от установления взаимодействия «преподаватель-студент» через разнообразие возможных отношений к преобладающей роли преподавателя;
- становления инструктивно-методического обеспечения организации системы оценки качества знаний студентов: от установления минимально необходимых положений через обеспечение экспериментально-поисковой работы к созданию инструктивно-методического обеспечения, полностью определяющего организацию системы оценки качества знаний студентов. В условиях реформирования системы оценки качества знаний студентов

сопоставительный анализ этапов развития рассматриваемой проблемы позволил выделить актуальные для современной высшей школы тенденции: ориентация нормативно-правового регулирования системы оценки качества знаний студентов на международный уровень; приоритетными функциями преподавателя современной высшей школы становятся мотивация студентов и руководство их самостоятельной работой при использовании формализованных форм контроля; в развитии инструктивно-методического обеспечения системы оценки диалектически разрешается противоречие между общепринятыми европейскими документами и системой оценки качества, создаваемой в каждом отдельном вузе.

Таким образом, цель исследования достигнута и задачи решены. Данное исследование может быть продолжено в следующих направлениях: изучение развития системы оценки качества знаний студентов на других хронологических этапах, более подробное рассмотрение отдельных аспектов исследуемой проблемы, сопоставление развития системы оценки качества знаний студентов в различные исторические периоды.

Библиографический список литературы

1. Абрамова, И. А. Педагогические условия развития навыков исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе [Текст] / И. А. Абрамова // Педагогика и жизнь: междунар. сб. науч. тр. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С. 40–47.
2. Автухов, И. Г. Организация и методика работы в высшей школе [Текст] / И. Г. Автухов, И. Т. Огородников, И. А. Хайт. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. – 156 с.
3. Андреев, А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты [Текст] / А. Л. Андреев. – М.: Наука, 2008. – 357 с.
4. Архангельский, Н. П. Балльная система [Текст] / Н. П. Архангельский. – Ташкент: [б. и.], 1923. – 7 с.
5. Архангельский, Н. П. О проверке и оценке знаний учащихся начальной и средней школы [Текст] / Н. П. Архангельский. – Ташкент: Учеб.-пед. изд-во УзССР, 1938. – 62 с.
6. Ахметжанова, Г. В. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза: монография [Текст] / Г. В. Ахметжанова. – Тольятти: ТГУ, 2007. – 118 с.
7. Банщиков, В. М. Учет и контроль работы учащихся медрес [Текст] / В. М. Банщиков // За качество кадров. – 1931. – № 10–11. – С. 44–48.
8. Бахмутский, А. Е. Оценка качества школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук / А. Е. Бахмутский. – СПб., 2004. – 343 с.
9. Березовский, Н. А. К вопросу об учете работы в педвузе [Текст] / Н. А. Березовский // Народное просвещение. – 1927. – № 1. – С. 91–96.
10. Белов, В. Р. «Академучетбой» [Текст] / В. Н. Белов // За промышленные кадры. – 1932. – № 1. – С. 44–46.
11. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

12. Блонский, П. П. Задачи и методы новой народной школы [Текст] / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
13. Блонский, П. П. Учет школьной работы [Текст] / П. П. Блонский // На путях к новой школе. – 1926. – № 7–8. – С. 40–51.
14. Богуславский, М. В. XX век российского образования [Текст] / М. В. Богуславский. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 336 с.
15. Богуславский, М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) [Текст] / М. В. Богуславский – Томск: Издательство НТЛ, 2005. – 312 с.
16. Богуславский, М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст): монография [Текст] / М. В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 236 с.
17. Болонский процесс 2020 – европейское пространство высшего образования в новом десятилетии: коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование [Текст] // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 156–162.
18. Бригадно-лабораторный метод в вузах и техникумах: инструктивно-методическое письмо ГУСа РСФСР [Текст] – Казань: Кожтехникум, 1932. – 32 с.
19. Вентцель, К. Н. Метод учета работ учащихся и учащихся в трудовых школах и те вероятные формы, какие может принять этот учет [Текст] / К. Н. Вентцель // На путях в новой школе. – 1923. – №4. – С. 68–76.
20. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
21. Воронцов, А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова [Текст] / А. Б. Воронцов. – М.: Изд. А. И. Расказов, 2002. – 303 с.

22. Ворончихина, И. Г. Сравнительный анализ Дальтон-плана и метода проектов как дидактических систем в теории и практике отечественного образования в 20-е годы XX столетия: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Ворончихина. – Ижевск, 2005. – 23 с.
23. Высшая школа: основные постановления, приказы и инструкции. Всесоюзный Комитет по делам высшей школы при СНК СССР [Текст] / сост. М. И. Мовшович; под ред. А. М. Ходжаева. – 2-е изд. – М.: Советская наука, 1945. – 410 с.
24. Гвай, С. Л. Наш опыт активизации методов преподавания [Текст] / С. Л. Гвай // Методика в вузах и техникумах. – 1932. – № 1. – С. 10–15.
25. Гессен, С. И. Основы педагогики [Текст]: введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.
26. Гиттис, В. А. Методы учета и оценки работ студентов [Текст] / В. А. Гиттис // За промышленные кадры. – 1931. – № 5. – С. 17–19.
27. Горбунова, Л. Г. Оценка знаний студентов (отметка или индекс успеваемости): монография [Текст] / Л. Г. Горбунова. – Архангельск: Изд-во Помор. ун-та, 2008. – 315 с.
28. Гуревич, Л. И. Критерии оценки знаний студентов [Текст] / Л. И. Гуревич, Х. Н. Бобров // Высшая школа. – 1937. – № 8–9. – С. 91–97.
29. Далин, К. Н. О бригадно-лабораторных формах работы в вузе [Текст] / К. Н. Далин // За педагогические кадры. – 1932. – № 2. – С. 20–25.
30. Данилов, В. Н. Власть и формирование исторического сознания советского общества: монография [Текст] / В. Н. Данилов. – Саратов: Научная книга, 2005. – 189 с.
31. Деулин, А. В. Внутреннее обновление средней школы [Текст] / А. В. Деулин. – Ярославль: [б. и.], 1918. – 25 с.
32. Джурицкий, А. Н. Российская педагогика: история и современность: монография [Текст] / А. Н. Джурицкий. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2008. – 204 с.

33. Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании: сб. документов за 1917–1947 гг.: в. 2 [Текст] / сост. Н. И. Болдырев. – М.–Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947. – 304 с.
34. Догадов, В. М. Реформа преподавания на правовом отделении ЛГУ [Текст] / В. М. Догадов // Научный работник. – 1925. – № 2. – С. 54–64.
35. Дулова, Г. В. Использование инновационных образовательных технологий в процессе формирования личностных и профессиональных качеств будущих педагогов [Текст] / Г. В. Дулова // Инновационная модель подготовки учителя в системе непрерывного психолого-педагогического образования: материалы всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Казань: Магариф-Вакыт, 2011. – Ч. 1. – С. 123–126.
36. Дусыев, В. М. Труд и дисциплина студента как основа формирования специалистов в высшем учебном заведении [Текст] / В. М. Дусыев // Проблема образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. X междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2007. – С. 445–448.
37. Дымент, М. Е. Государственные экзамены в педагогических институтах [Текст] / М. Е. Дымент // Педагогическое образование. – 1936. – № 3. – С. 14–16.
38. Единая школа. Вопросы школьной реформы: по трудам Съезда ВУС [Текст]. – М.: Типография К. Л. Меньшова, 1918. – 78 с.
39. Елин, М. К. Об учете успеваемости в высших и средних учебных заведениях [Текст] / М. К. Елин // Методика в вузах и техникумах. – 1932. – № 2. – С. 19–28.
40. Жарылгапова, Д. М. Способы стимулирования интереса студентов к самообразованию [Текст] / Д. М. Жарылгапова // Профессиональная подготовка педагогов высшей школы: история, современность, перспективы: сб. ст. III всерос. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2007. – С. 119–121.

41. Завьялов, В. Р. Планирование домашних заданий и контрольных работ [Текст] / В. Р. Завьялов // Высшая школа. – 1938. – № 3. – С. 112–118.
42. Зайченко, П. А. Эффективность различных методов преподавания в высшей школе [Текст] / П. А. Зайченко. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 1936. – 112 с.
43. Залкинд, А. Б. Вопросы советской педагогики [Текст] / А. Б. Залкинд. – 2-е изд., испр., доп. – М.; Л.: Гос. из-во, 1930. – 304 с.
44. Зарецкий, М. И. Критика принципов тестовых «измерений» [Текст] / М. И. Зарецкий // Советская педагогика. – 1937. – № 1. – С. 21–24.
45. Зарецкий, М. И. Учет достижений по теоретическому обучению в школе ФЗУ [Текст] / М. И. Зарецкий; под ред. Н. В. Холода. – М.: Изд-во НКТП СССР, 1932. – 146 с.
46. Захарищева М. А. История педагогического образования в Удмуртии в 30-е годы XX столетия [Текст] / М. А. Захарищева // Личность учителя и проблемы его подготовки в историко-педагогическом процессе: сб. науч. тр. – Чебоксары: Новое время, 2010. – С. 39–42.
47. Захаров, А. А. Измерительные системы в профессиональном образовании на основе тестовых технологий [Текст] / А. А. Захаров. – Саратов: Саратов. гос. технич. ун-т, 2003. – 197 с.
48. Зенкевич, С. А. Контроль эффективности учебного процесса [Текст] / С. А. Зенкевич // Высшая школа. – 1937. – № 6. – 55–59.
49. Иванов, Б. Ф. Учет успеваемости и посещаемости [Текст] / Б. Ф. Иванов, В. Н. Ленский. – М.: Изд-во «Техника управления», 1929. – 54 с.
50. Иванов, С. В. Учет школьной работы [Текст] / С. В. Иванов // Педагогическая мысль. – 1924. – № 3. – С. 19–32.
51. Иванович, К. А. О методах обучения в сельскохозяйственных вузах и техникумах: материалы по курсу «методика сельскохозяйственного образования» [Текст] / К. А. Иванович [и др.]. – М.: Полиграф. ин-т, 1933. – 107 с.

52. Иванович, К. А. Основы дидактики в сельскохозяйственной школе / К. А. Иванович. – М.: МСА им. К. А. Тимирязева, 1940. – 168 с.
53. Игнатова, В. В. Современные педагогические технологии обучения в техническом вузе: монография [Текст] / А. В. Андриенко, В. В. Игнатова. – Красноярск: СибГГУ, 2008. – 232 с.
54. Изотова, Н. В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения: на материале предметов гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Изотова. – Брянск, 2004. – 217 с.
55. Инструкция «О порядке и формах учета успеваемости в педагогических вузах» [Текст] // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. – 1932. – № 67–68. – С. 5–9.
56. Инструкция «О порядке проверки выполнения Академического минимума студентами ВУЗ» [Текст] // Наркомпрос. Бюллетень официальных распоряжений и сообщений. – 1923. – № 17. – С. 9.
57. Инструкция «Об учете и оценке успеваемости студентов» [Текст] – Архангельск: Изд. АЛТИ, 1936. – 11 с.
58. Иорданский, Н. Н. Школоведение: руководство для массового учителя [Текст] / Н. Н. Иорданский. – М.: Работник просвещения, 1927. – 314 с.
59. Казаринов, А. С. Адаптационная валидация педагогических тестов: монография [Текст] / А. С. Казаринов, А. А. Мирошниченко, А. Ю. Култышева. – Глазов: Издат. центр ГГПИ, 2001. – 124 с.
60. Калашников, Л. Р. О цикловой системе преподавания [Текст] / Л. Р. Калашников // Научный работник. – 1930. – № 4. – С. 52–63.
61. Калиниченко А. Н. К вопросу инновационных технологий контроля и оценки качества образования в вузе [Текст] / А. Н. Калиниченко [и др.] // Россия в современном мировом образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Глазов: ГГПИ, 2008. – С. 58–59.
62. Калиниченко А. Н. К вопросу построения вариативной шкалы балльно-рейтинговой оценки учебной успешности обучающихся [Текст] /

А. Н. Калиниченко [и др.] // Россия в современном мировом образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Глазов: ГГПИ, 2008. – С. 60–61.

63. Калякин, А. Н. Контроль знаний: анализ ошибок и их оценка [Текст] / А. Н. Калякин // Вестник высшей школы. – 2005. – № 8. – С. 17–19.

64. Каменев, С. В. Учет школьной работы [Текст] / С. В. Каменев // Советская производственно-трудовая школа: книга для чтения и работы по основам советской системы воспитания / под ред. А. Г. Калашникова. – 5-е изд. – М.: Работник просвещения, 1929. – Т. 2. – 146 с.

65. Кармилов, В. И. Активизация методов преподавания и учета работы в высшей школе [Текст] / В. И. Кармилов // Научный работник. – 1930. – № 8–9. – С. 54–57.

66. Касаткин, В. Т. Вузы в 1924/1925 году [Текст] / В. Т. Касаткин // Народное просвещение. – 1925. – № 4. – С. 118–125.

67. Кильчевский, В. А. Общественно-кооперативная школа [Текст] / В. А. Кильчевский. – Ярославль: Изд-во Ярослав. Кредитного союза кооператоров, 1919. – 88 с.

68. Клыбин, А. Ю. Дидактическая система оценки эффективности профессионального обучения студентов: монография [Текст] / А. Ю. Клыбин. – Н. Новгород: ВГИПА, 2004. – 101 с.

69. Компетентностный подход в проектировании и реализации образовательных программ высшей школы: монография [Текст] / под ред. Т. Ф. Кряклиной. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2009. – 160 с.

70. Кондакова, Ж. Е. Организация самостоятельной работы в вузе [Текст] / Ж. Е. Кондакова // Профессиональная подготовка педагогов высшей школы: история, современность, перспективы: сб. ст. III всерос. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2007. – С. 183–186.

71. Кондратьева, М. А. Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. А. Кондратьева. – Ижевск, 2003. – 47 с.

72. Корнетов, Г. Б. Феномен общественно-активной школы в контексте развития демократической педагогики [Текст] / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2009. – 264 с.

73. Коротков, Э. М. Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление [Текст] / Э. М. Коротков. – М.: ГУУ, 2002. – 84 с.

74. Косминский, А. Т. Учет школьной работы [Текст] / А. Т. Косминский // Учет работы в трудовой школе / под ред. А. М. Лебедева. – М.: Изд-во товарищества «В. В. Думнов и компания», 1924. – 65 с.

75. Красильникова, В. А. Технологии оценки качества обучения [Текст] / В. А. Красильникова. – М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 45 с. – (Приложение к журналу «Профессиональное образование». № 10).

76. Кржишковский, К. Н. К вопросу об изменении методов преподавания [Текст] / К. Н. Кржишковский // Научный работник. – 1925. – № 2. – С. 65–70.

77. Крупская, Н. К. Методика задавания уроков на дом [Текст] / Н. К. Крупская // Народный учитель. – 1932. – № 2. – С. 40–42.

78. Крупская, Н. К. Задачи школы первой ступени [Текст] / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1978. – Т. 2. – 452 с.

79. Куликова, Т. С. Основные тенденции развития содержания дошкольного образования в 30-е годы XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. С. Куликова. – Ижевск, 2006. – 19 с.

80. Купидонов, С. Я. Текущий учет учебной работы [Текст] / С. Я. Купидонов // Высшая техническая школа. – 1934. – № 2. – С. 66–77.

81. Лабораторно-бригадный метод обучения: метод. сб. [Текст] / сост. Л. И. Чернов; под ред. С. Н. Подкалинер. – Л.: Учебный комбинат Гражданского воздушного флота, 1931. – 136 с.

82. Леонтьева, Н. В. М. И. Зарецкий: контроль и оценки качества знаний учащихся [Текст] / М. А. Захарищева, Н. В. Леонтьева. // Психолого-педагогический поиск: науч.-метод. журнал. – 2009. – № 4 (12). – С. 58–67.

83. Леонтьева, Н. В. Метод тестов в трудах отечественных педагогов в 20–30-е гг. XX в. [Текст] / Н. В. Леонтьева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология: научный журнал. – 2009. – № 3. – С. 74–76.

84. Леонтьева, Н. В. Организация «самоучета» в российской высшей школе в 20–30-е гг. XX в. [Текст] / Н. В. Леонтьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 7. – С. 76–86.

85. Леонтьева, Н. В. Система оценки качества знаний студентов: российский и зарубежный опыт [Текст] / Н. В. Леонтьева // Россия в современном мировом образовательном пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Глазов: ГГПИ, 2008. – С. 42–44.

86. Леонтьева, Н. В. Учет качества знаний учащихся: сравнение подходов М. М. Пистрака и А. П. Пинкевича [Текст] / Н. В. Леонтьева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2008. – № 1. – С. 246–248.

87. Лисьев, Г. А. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу [Текст] / Г. А. Лисьев, А. И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 86 с.

88. Лобанов, Ю. И. Диагностика знаний в открытом образовании [Текст] / Ю. И. Лобанов. – М.: НИИВО, 2002. – 52 с. – (Новые информационные технологии в образовании. Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. Вып. 13).

89. Лукьянов, М. Н. Россия. 1917 – 1941. Документы. Материалы. Комментарии: книга для тех, кто изучает историю Отечества [Текст] / М. Н. Лукьянов. – Пермь: ЗУУНЦ, 1993. – 266 с.

90. Любимова, О. В. Основы педагогической когнитологии и образовательной нормологии: монография [Текст] / О. В. Любимова, Т. А. Снигирева. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2009. – 124 с. (Курс теоретической и экспериментальной педагогики / под общ. ред. В. С. Черепанова. – Образовательная нормология: в 4 ч. – Ч. 3).

91. М. К. Проверка академической успешности студентов [Текст] // Народное просвещение. – 1924. – № 4–5. – С. 253–255.
92. Манжос, Б. П. Индивидуальные и коллективные формы учета труда в пролетарских детучреждениях [Текст] / Б. П. Манжос // Учет работы в трудовой школе / под ред. А. М. Лебедева. – М.: Изд-во товарищества «В. В. Думнов и компания», 1924. – 65 с.
93. Мартыненко, О. О. Компетенции в профессиональном образовании как предмет оценивания и контроля: монография [Текст] / О. О. Мартыненко. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 228 с.
94. Матвиевская, Е. Г. Современная оценка качества образования: теория и практика: монография [Текст] / Е. Г. Матвиевская. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 184 с.
95. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д. Ш. Матрос, Д. К. Полев, Н. Н. Мельникова // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 56–62.
96. Медведенко, Н. В. Модульно-рейтинговый контроль и технология обучения студентов: монография [Текст] / Н. В. Медведенко. – М.: Компания Спутник +, 2007. – 179 с.
97. Мизинцев, В. П. Измерение и оценки результатов обучения: аппроксимирующая методика: монография [Текст] / В. П. Мизинцев, В. И. Михеев. – Южно-Сахалинск: Изд-во ЮСИЭПИ, 2006. – 72 с.
98. Микельсон, Р. М. Учет и контроль учебной работы учащихся школ взрослых [Текст] / Р. М. Микельсон. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. – 86 с.
99. Микельсон, Р. М. Учет как составная часть педагогического процесса [Текст] / Р. М. Микельсон // Экзамен и психика. Экспериментальное исследование: работы психологической лаборатории Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. – 122 с.

100. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс [Текст] / под ред. А. Ю. Мельвиль. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 352 с.
101. Н.Р. В поисках новых методов преподавания в вузах [Текст] // Еженедельник народного комиссариата просвещения. – 1923. – № 21. – С. 14–15.
102. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. [Текст] / сост. А. А. Абакумов [и др.]. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
103. Никонов, К. Д. Учет работы в школе [Текст] / К. Д. Никонов. – М.: Работник просвещения, 1927. – 53 с.
104. Новиков, А. М. Методология [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
105. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития: публицистическая монография [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
106. Носова, С. М. Формирование готовности педагогов к развитию познавательных умений и навыков [Текст] / С. М. Носова // Профессиональная подготовка педагогов высшей школы: история, современность, перспективы: сб. ст. III всерос. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2007. – С. 189–191.
107. О лабораторно-групповом методе в ВУЗах [Текст] // Еженедельник Народного комиссариата просвещения. – 1925. – № 1. – С. 17–20.
108. О методах преподавания и учете успеваемости в университетах [Текст]. – М.: [б. и.], 1933. – 24 с.
109. О принципах оценки успеваемости студентов педвузов [Текст] // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. – 1932. – № 62–63. – С. 12–13.

110. Об оценке знаний студентов при сдаче экзаменов [Текст] // Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР. – 1938. – № 19. – С. 29.

111. Общеευропейское пространство образования – достижение целей: коммюнике конференции европейских министров образования. Берген, 19–20 мая 2005 [Текст] // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 164–169.

112. Павлов, И. Л. К итогам зачетной сессии I семестра в вузах и техникумах [Текст] / И. Л. Павлов // Педагогическое образование. – 1933. – № 2. – С. 32–35.

113. Педагогика / под ред. И. А. Каирова. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – 514 с.

114. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.

115. Передерий, Г. Д. Опыт применения нового плана занятий в Ленинградском институте гражданских инженеров [Текст] / Г. Д. Передерий // Народное просвещение. – 1925. – № 9. – С. 96–104.

116. Пермяков, О. Е. Методологические основы и технологии оценки индивидуальных образовательных достижений в системе профессионального образования: монография [Текст] / О. Е. Пермяков. – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 422 с.

117. Пинкевич, А. П. Введение в педагогику [Текст] / А. П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1925. – 174 с.

118. Пинкевич, А. П. Педагогика. Т. 2. Трудовая школа [Текст] / А. П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1925. – 183 с.

119. Пистрак, М. М. О построении школьных программ и методах школьной работы [Текст] / М. М. Пистрак. – Ростов н/Д: Изд-во «Северный Кавказ», 1932. – 94 с.

120. Пистрак, М. М. Педагогика: учебник для высших педагогических учебных заведений [Текст] / М. М. Пистрак. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. – 354 с.
121. Положение о Российских университетах: проект [Текст] // Высшая школа. – 1919. – № 1. – С. 12–20.
122. Положение об управлении В.У.З. РСФСР. (принято на заседании Коллегии Наркомпроса 4 марта 1921 г.) // Бюллетень официальных распоряжений и сообщений. – 1921. – № 8. – С. 3–6.
123. Помелов В. Б. Региональное своеобразие народной семейной педагогики [Текст] / В. Б. Помелов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 4 (1). – С. 126–134.
124. Помелов В. Б. «Теоретическая сила правления» [Текст] / В. Б. Помелов // Десятые Петряевские чтения: материалы всерос. науч. конф. – Киров: [б. и.], 2010. – С. 291–294.
125. Попов, А. А. Факультет социального воспитания Харьковского ИНО [Текст] / А. А. Попов // Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С. 236–240.
126. Постановление Народного комиссариата по просвещению «Об условиях приема учащихся в высшие учебные заведения в 1918–1919 учебном году» [Текст] // Собрание узаконений и распоряжений правительства. – 1918. – № 71. – С. 70.
127. Постановление «Об учете успеваемости студентов» [Текст] // Еженедельник Народного комиссариата просвещения РСФСР. – 1928. – № 19. – С. 8–11.
128. Постановление «Об учете успеваемости студентов вузов и учащихся техникумов» [Текст] // Еженедельник народного комиссариата просвещения РСФСР. – 1929. – № 52. – С. 17.
129. Раковский, А. В. К вопросу об оценке успеваемости [Текст] / А. В. Раковский // Высшая школа. – 1936. – № 2. – С. 32–33.

130. Разживина, Д. А. Развитие теории и методики ознакомления школьников с социальной действительностью в 20–30-е годы XX века: дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Разживина. – Ижевск, 2005. – 175 с.

131. Резолюции ректорского совещания 25–30 мая 1927 г. [Текст] // Еженедельник Народного Комиссариата просвещения. – 1927. – № 32. – С. 14–21.

132. Резолюции ректорского совещания при Главпрофобре 21–23 октября 1924 г. [Текст] // Еженедельник Народного Комиссариата просвещения. – 1924. – № 26. – С. 11–13.

133. Рощупкин, Ю. В. Дидактические условия и критерии повышения объективности и надежности оценки знаний студентов на основе учета их познавательных способностей: дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Рощупкин. – Казань, 2000. – 194 с.

134. Рыбаков, И. К. Методика проведения зачетных сессий [Текст] / И. К. Рыбаков // За промышленные кадры. – 1933. – № 8–9. – С. 29–31.

135. Рындин, А. Ф. Лабораторный план и его значение в методике коммунистического воспитания [Текст] / А. Ф. Рындин. – М.: Изд-во Коммунистического ун-та им. Я. М. Свердлова, 1926. – 64 с.

136. Салов, А. И. Социально-политический контекст педагогических исканий в России (20-е гг. XX столетия) [Текст] / А. И. Салов // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2010. – 164 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 30).

137. Самылкина, Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / Н. Н. Самылкина. – М.: Бином; Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.

138. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад [Текст] / Н. А. Селезнева. – 2-е изд., доп. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.

139. Семенов, А. А. Портфолио лучше, чем просто экзамен? [Текст] / А. А. Семенов // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 36–38.
140. Симонов, В. П. Оценка качества в образовании: монография [Текст] / В. П. Симонов. – М.: [б. и.], 2007. – 129 с.
141. Сингалевич, С. П. Вопросы методики вузовской работы [Текст] / С. П. Сингалевич. – 2-е изд., доп. – Казань: Татиздат, 1931. – 55 с.
142. Система учета успеваемости студентов [Текст]. – М.: МАИ, 1934. – 68 с.
143. Смолянинова, О. Г. Компетентностный подход в системе высшего образования: монография [Текст] / О. Г. Смолянинова. – Красноярск: Сибир. федеральный ун-т, 2008. – 196 с.
144. Современные средства оценивания результатов обучения: теоретические основы. Роль современных средств оценивания результатов обучения в системе управления качеством образования в школе: поиск, проблемы, опыт [Текст] / авт.-сост. О. А. Подколзина, Г. Г. Яснева. – М.: Макс-пресс, 2009. – 208 с.
145. Соколов, К. Н. Учет педагогической работы в школе [Текст] / К. Н. Соколов. – М.: Новая школа, 1924. – 156 с.
146. Столяров, Я. В. Организация учебно-методической работы в институтах [Текст] / Я. В. Столяров. – Харьков: Гос. изд-во Украины, 1925. – 247 с.
147. Столяров, Я. В. Зимние экзамены в ХИСИ [Текст] / Я. В. Столяров // За промышленные кадры. – 1937. – № 3–4. – С. 67–69.
148. Субетто, А. И. Сочинения. Ноосферизм: в 13 т. Образование – высший императив ноосферного или устойчивого развития России в XXI веке [Текст] / А. И. Субетто; под ред. Л. А. Зеленова. – СПб.; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2008. – Т. 6. – 500 с.
149. Субетто, А. И. Сочинения. Ноосферизм: в 13 т. Системология образования и образованиеведение [Текст] / А. И. Субетто; под ред. Л. А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – Т. 7. – 520 с.

150. Сушкевич, А. К. Опыт применения тестов в высшей школе [Текст] / А. К. Сушкевич // Научный работник. – 1928. – № 8–9. – С. 32–40.
151. Типовой устав высшей школы Союза ССР [Текст] // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. – 1933. – № 23. – С. 2–5.
152. Тихомиров, Е. Н. Единая система дифференцированного учета академической успеваемости [Текст] / Е. Н. Тихомиров // За промышленные кадры. – 1932. – № 21–22. – С. 34–42.
153. Тотманов, А. В. Лабораторно-бригадная система обучения [Текст] / А. В. Тотманов. – М.: Моск. горный ин-т им. И. В. Сталина, 1931. – 57 с.
154. Троицкий, Д. Т. Старая дидактическая истина и новая школа [Текст] / Д. Т. Троицкий // Новая школа. – 1918. – № 11–14. – С. 558–568.
155. Троицкий, Д. Т. Текущий учет – в основу производственного контроля втуза [Текст] / Д. Т. Троицкий // За промышленные кадры. – 1934. – № 1. – С. 42–45.
156. Тюняева, Т. В. Технология педагогического оценивания: учебное пособие по педагогике [Текст] / Т. В. Тюняева. – Мичуринск: Изд-во МГПИ, 2002. – 101 с.
157. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие [Текст] / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
158. Управление качеством подготовки специалиста в высшей школе: теория и практика: коллективная монография [Текст] / Е. И. Сахарчук [и др.] / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 261 с.
159. Фурсенко, В. Б. Зачетные сессии в вузах Харькова [Текст] / В. Б. Фурсенко // Высшая техническая школа. – 1935. – № 3. – С. 34–38.
160. Хотенко, Ф. М. О критериях и методах оценок успеваемости [Текст] / Ф. М. Хотенко // Высшая техническая школа. – 1935. – № 6. – С. 42–44.

161. Цибарт, А. А. За четкую организацию учебной работы [Текст] / А. А. Цибарт // За промышленные кадры. – 1930. – № 2–3. – С. 62–68.
162. Черепанов, В. С. Нормирование в педагогике: концептуально-программный подход: монография [Текст] / О. В. Любимова, В. С. Черепанов. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2008. – 80 с. (Курс теоретической и экспериментальной педагогики / под общ. ред. В. С. Черепанова. – Образовательная нормология: в 4 ч. – Ч. 1).
163. Черняк, А. М. Педагогические взгляды А. В. Чаянова [Текст] / А. М. Черняк // Советская педагогика. – 1988. – № 10. – С. 103–109.
164. Чертков, С. Г. К вопросу об организации учета в техникумах и вузах [Текст] / С. Г. Чертков // За качество кадров. – 1931. – № 7. – С. 9–17.
165. Шалашова, М. М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода: монография [Текст] / М. М. Шалашова. – Арзамас: АГПИ, 2009. – 173 с.
166. Шацкий, С. Т. На пути к трудовой школе [Текст] / С. Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 414 с.
167. Шацкий, С. Т. Учет – основа метода [Текст] / С. Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 414 с.
168. Шимбирев, П. Н. Педагогика [Текст] / П. Н. Шимбирев. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 347 с.
169. Шимбирев, П. Н. Педагогика Учебник для педагогических техникумов [Текст] / П. Н. Шимбирев. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. – 278 с.
170. Шишов, С. Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования: монография [Текст] / С. Е. Шишов. – М.: Изд-во НЦСиМО, 2008. – 404 с.
171. Штейн, И. К. Упорядочение контроля знаний студентов [Текст] / И. К. Штейн // За промышленные кадры. – 1934. – № 9. – С. 26–28.

172. Шхавцева, К. Л. Педагогические условия организации эффективного контроля знаний студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук / К. Л. Шхавцева. – Нальчик, 2003. – 188 с.

173. Яковлев, Е. В. Внутривузовское управление качеством образования [Текст] / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.

174. Научный архив Российской академии образования. Ф. 13, оп. 1, д. 264. М. И. Зарецкий. Учет знаний учащихся в средней школе. 1936 г.

175. Научный архив Российской академии образования. Ф. 13, оп. 1, д. 276. М. И. Зарецкий. Оценка знаний учащихся в средней школе.

176. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 587. МГУ. Протоколы заседаний физико-математического факультета. 1922.

177. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 868. Московский государственный университет. Материалы по учебной работе. 1924.

178. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 929. Московский государственный университет. Протоколы заседаний совета физико-математического факультета за 1925 г.

179. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 962. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Инструкции правления о формах учета успеваемости за 1925–1926 уч. г.

180. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 1081. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Материалы по работе комиссии по рационализации учебного процесса. 1926–1927.

181. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 1157. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Протоколы физико-математического факультета. 1927–1928 уч. г.

182. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 1205. МГУ им. М. В. Ломоносова. Материалы по учебной деятельности МГУ (списки, разрешения). 1927.

183. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 1214. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Материалы по академической успеваемости студентов (решения, справки, списки). 1927–1928 уч. г.

184. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 1, д. 1215. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Материалы по учету посещаемости преподавателей и студентов (ведомости, справки, распоряжения). 1927–1928 уч. г.

185. Центральный архив города Москвы. Ф. 1609, оп. 2, д. 61. Сводки об успеваемости по незачетным дисциплинам и итоги зимней зачетной сессии по МГУ. 1935.

186. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 377, оп. 1, д. 10. Об учебных планах и программах. 1918–1919 гг.

187. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 377, оп. 1, д. 79. Ведомости о ходе учебных занятий по факультетам. 1921 г.

188. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 377, оп. 1, д. 130. Трimestровые отчеты о деятельности университета. 1925–1925.

189. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 377, оп. 1, д. 356. Положение об оставлении студентов при университете, о проверке выполнения академического минимума, протоколы факультетов. 1922–1923.

190. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 377, оп. 1, д. 899. Проект положения об учебной повинности, инструкции по срочному выпуску инженеров и об усиленных занятиях. 1919–1920 гг.

191. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 377, оп. 1, д. 902. Временный устав университета. Инструкция Главпрофобра над контролем за учебными занятиями. 1919–1920.

192. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 2734, оп. 1, д. 52. Протоколы заседаний учебных комиссий и советов отделений. 1923–1924 гг.
193. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 2734, оп. 1, д. 81а. Горьковский государственный педагогический институт. Протоколы заседаний методико-педагогической комиссии института. 1924–1926.
194. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 2734, оп. 1, д. 136. Учет академической работы студентов. 1925–1926 уч. г.
195. Центральный архив Нижегородской области. Ф. 2734, оп. 3, д. 196. Горьковский государственный педагогический институт. Отчеты об итогах экзаменационных сессий. 1938–1939 уч. г.
196. Центральный архив общественной и политической истории Москвы. Ф. 158, оп. 1а, д. 10. Резолюции, стенограммы и другие материалы партийных заседаний. 7.05.1932–8.05.1932.
197. Центральный государственный архив Российской Федерации. Ф. А-1565, оп. 2, д. 407. Главный комитет профессионально-технического образования Наркомпроса РСФСР. Учебные планы и программы учебных заведений. 1919–1920 гг.
198. Центральный государственный архив Российской Федерации. Ф. А-1565, оп. 3, д. 3. Отдел высших учебных заведений. Учебные планы высших учебных заведений. 1919–1920.
199. Центральный государственный архив Российской Федерации. Ф. А-1565, оп. 3, д. 21. Отдел высших учебных заведений. Отчеты, программы, списки преподавателей. 1920–1921.
200. Центральный государственный архив Российской Федерации. Ф. А-1565, оп. 4, д. 61. Доклад члена отдела контроля П. К. Мурзина «О контроле по успешности учебных занятий». 1920.
201. Центральный государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-5221, оп. 4, д. 75. Коммунистический университет им. Я. М. Свердлова. Сведения об успеваемости. 1919–1920.

202. Центральный государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-8060, оп. 1, д. 48. Протоколы и стенограммы заседания подкомиссии об учебных планах, программах, учебниках и методах обучения в высшей школе. 1935.

203. Центральный исторический архив Москвы. Ф. 363, оп. 1, д. 253. Московские высшие женские курсы. Ведомости успеваемости слушателей. 1917–1918.

204. Байденко, В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения [Электронный ресурс] // http://bologna.mgimo.ru/fileserver/File/studies/2006_Baidenko_BP_opyt.pdf. Дата доступа: 21.12.2009.

205. Декрет «Положение о высших учебных заведениях» [Электронный ресурс] // <http://www.bestpravo.ru/ussr/data04/tex17285.htm>. Дата доступа: 16.03.2007.

206. Купайгородская, А. П. Объединение научных и высших учебных заведений Петрограда (1917–1922) [Электронный ресурс] // <http://www.ihst.ru/projects/sohist/papers/ps/185-201.pdf>. Дата доступа: 01.04.2007.

207. Литвинов, А. В. Образование и наука в Томском государственном университете в 20–30-е гг. XX в. [Электронный ресурс] // <http://tomskhistory.lib.tomsk.ru/files2/3087.pdf>. Дата доступа: 27.03.2007.

208. Положение об академическом рейтинге студентов ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы» [Электронный ресурс] // http://www.student.vags.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=30. Дата доступа: 06.03.2010.

209. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки знаний студентов в Восточно-Казахском государственном технический университет [Электронный ресурс] // <http://www.do.ektu.kz/laws/EKSTU/14.pdf>. Дата доступа: 06.03.2010.

210. Положение о модульно-рейтинговой системе подготовки студентов в Саратовском государственном социально-экономическом университете [Электронный ресурс] // www.seun.ru/departments/cmoup/polozhenie2.doc. Дата доступа: 06.03.2010.

211. Положение о подготовке и защите творческого досье студентов специальности «Журналистика» Ставропольского государственного университета [Электронный ресурс] // <http://www.stavsu.ru/chairs.aspx?info=other&idChair=106&p=0&idPage=1077> Дата доступа: 06.03.2010.

212. Положение о рейтинговой системе оценки знаний студентов в Казанском государственном технологическом университете [Электронный ресурс] // <http://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=2280>. – Дата доступа: 06.03.2010.

213. Положение о рейтинговой системе оценки знаний студентов в Российском государственном профессионально-педагогическом университете [Электронный ресурс] // <http://www.rsvpu.ru/pamyatka-studenta/polozhenie-o-rejtinge/> Дата доступа: 06.03.2010.

214. Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета [Электронный ресурс] // <http://www.madi.ru/information/control.shtml>. Дата доступа: 06.03.2010.

215. Положение общеуниверситетское о рейтинговой системе оценки знаний студентов в Липецком государственном техническом университете [Электронный ресурс] // <http://www.stu.lipetsk.ru/files/materials/2476/> Положение о рейтинговой системе общеуниверситетское. Дата доступа: 06.03.2010.

216. Портфолио студента Волгоградского института бизнеса [Электронный ресурс] // <http://www.volbi.ru/?trud.port>. Дата доступа: 06.03.2010.

217. Постановление Правительства РФ от 14.02.2008 № 71 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» [Электронный ресурс] // <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=75013>. Дата доступа: 06.03.2010.

218. Приказ Минобразования РФ от 25.03.2003 N 1155 «Об утверждении Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений Российской Федерации» [Электронный ресурс] // <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=42118#p29>. Дата доступа: 06.03.2010.

219. Сенашенко, В. Л. Болонский процесс и качество образования [Электронный ресурс] / В. Л. Сенашенко, Г. Д. Ткач // Вестник высшей школы. – 2003. – № 8. // http://bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=19&doc_id=107. Дата доступа: 19.04.2006.

220. Совместное заявление европейских министров образования [Электронный ресурс] // http://bologna.mgimo.ru/fileserver/File/declarations/1999_Bologna-declaration_rus.pdf. Дата доступа: 19.04.2006.

221. Совместное заявление о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования [Электронный ресурс] // http://www.france-jus.ru/upload/docs/Declaration_Sorbonne.pdf. Дата доступа: 19.04.2006.

222. Устав государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского» [Электронный ресурс] // <http://www.zabspu.ru/info/ustav.php>. Дата доступа: 06.03.2010.

223. Устав государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина» [Электронный ресурс] // <http://www.ksu.ru/ustav/index.php>. Дата доступа: 06.03.2010.

224. Устав государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский авиационный институт (государственный технический университет)» [Электронный ресурс] // <http://mai.exler.ru/info/ustav/>. Дата доступа: 06.03.2010.

225. Устав государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет» [Электронный ресурс] // <http://studentsovet.spb.ru/polez/ustav.html> Дата доступа: 06.03.2010.

226. Устав государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» [Электронный ресурс] // http://www.chuvsu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=292%3A2010-07-22-00-35-29&catid=94&Itemid=151. Дата доступа: 06.03.2010.

227. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010100 Математика (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] // www.ggpi.org. Дата доступа: 15.04.2011.

228. Федеральный закон от 22.08.1996 N 125-ФЗ (ред. от 21.12.2009, с изм. от 27.12.2009) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (принят ГД ФС РФ 19.07.1996) [Электронный ресурс] // <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=95223;p=3>. Дата доступа: 06.03.2010.

229. Формирование портфолио студента как способ представления индивидуальных достижений: методические указания / сост.: О. В. Зимовнов, Л. А. Сучкова [Электронный ресурс] // <http://static.dstu.edu.ru/marketrab.shtml>. Дата доступа: 06.03.2010.

230. Шмелев, А. Г. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы оценки качества обучения по инновационным образовательным программам [Электронный ресурс] / А. Г. Шмелев, [и др.]. // <http://www.umo.msu.ru/docs/projects/Quality.pdf>. Дата доступа: 06.03.2010.

231. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement [Электронный ресурс] // <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001262/126231f.pdf>. Дата доступа: 11.07.2007.

232. Teaching-Learning Material For Training of Teachers of Higher Education. Module 6. Educational Measurement and Evaluation [Электронный ресурс] // www.hec.gov.pk/htmls/hei/nahe/Training/Module6.pdf. Дата доступа: 11.07.2007.

233. The National Qualifications Framework and Quality Assurance [Электронный ресурс] // www.theta.org.za/downloads/saqa_quality_assurance.pdf. Дата доступа: 11.07.2007.

Приложение

Основные подходы к понятию «качество образования»

Подходы	Системо-центрический		Личностно-центрический	
	Определение	Авторы	Определение	Авторы
В широком смысле	Совокупность (система) ее свойств (или совокупность качеств ее подсистем), определяющих ее приспособленность реализовать социальные цели в соответствии с доктриной образования [148, с. 488]	Г. А. Бордовский А. А. Нестеров С. И. Плаксий Н. А. Селезнева А. И. Субетто	Комплекс характеристик профессионального сознания, отражающих способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики, на определенном уровне эффективности и профессионального успеха, с пониманием социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности [73, с. 8]	Э. М. Коротков
В узком смысле	Степень соответствия комплексного результата образования определенным условиям и требованиям [170, с. 62]	Д. Ш. Матрос М. Б. Чельшкова С. Е. Шишов	Соотношение цели и результата, как мера достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника [157, с. 33]	М. М. Поташник Н. А. Селезнева

Критерии оценки качества образования

Критерии	Э. М. Коротков [73, с. 16-43]	О. Е. Пермяков [116, с. 35-37]	М. М. Поташник [157, с. 42-48]	Н. А. Селезнева [138, с. 24-25]	А. И. Субетто [149, с. 325]
Качество материально-технического обеспечения вуза	Качество информационного и методического обеспечения образования	Система ресурсного обеспечения образовательных программ		Качество ресурсного обеспечения	Уровень материально-технической базы вуза
Качество профессорско-преподавательского состава	Качество педагогической и воспитательной деятельности	Система аттестации, повышения квалификации преподавателей	Изменение профессиональной компетентности учителя и его отношения к работе	Качество потенциала преподавательских кадров	Качество профессорско-преподавательского состава
Качество знаний учащихся	Качество результата образования	Системы оценивания индивидуальных образовательных достижений	Знания, умения и навыки Показатели личностного развития	Качество образованности выпускников вуза	Успеваемость студентов Качество дипломов и курсовых работ Качество выпускников вузов
Качество потенциала образования	Качество потенциала образования, преподавания и презентации знаний		Рост или падение престижа школы в социуме		Потенциалы вуза Динамика качества в вузе
Качество образовательных программ	Качество организационно-правового обеспечения образования	Процедуры гарантии качества и стандарты своих образовательных программ и степеней		Качество образовательных программ и содержания	Модели специалиста
Качество целей образования	Качество целей образования				
Качество образовательных процессов и технологий			Отрицательные эффекты образования	Качество образовательных технологий	Эффективность процессов в вузе

Классификация знаний по различным основаниям

Основание	Виды знаний
По степени общности	Эмпирические, теоретические
По преобладающему виду ментальных процессов	Концептуальные, образные, сенсомоторные
По способу получения	Опытные, сообщаемые, выводимые
По степени систематичности и достоверности	Обыденные, научные, учебные

Таблица 2

Классификация принципов контроля и оценки качества знаний студентов

Результативные	Процессуальные
Объективности	Гласности
Справедливости	Научности
Наглядности	Систематичности
Всесторонности	Эффективности
Индивидуальности	Непрерывности
Репрезентативности	Целенаправленности
	Технологичности
	Преимственности

Таблица 3

Классификация функций контроля и оценки качества знаний учащихся

Основные	Дополнительные
Контролирующая	Мотивирующая
Оценочная	Управленческая
Корректирующая	Прогностическая
Обратной связи	Развивающая
	Диагностическая
	Обучающая
	Воспитательная
	Исследовательская

Критерии оценки качества знаний студентов

Критерии	В.В. Краевский [165, с. 12]	Э.М. Коротков [73, с. 25-27]	В.П. Симонов [140, с. 32]	А.Ю. Клыбин [68, с. 74]	Ю.В. Рощупкин [133, с. 109-110]
Содержательные критерии	Полнота	Объем			Полнота
	Глубина		Глубина	Глубина	Глубина
	Систематичность	Структура	Системность	Системность	
				Научность	
Интеллектуальные критерии	Гибкость	Тип профессионального мышления			Гибкость
	Оперативность				Мобильность
	Конкретность		Осознанное применение на практике		Практичность
	Обобщенность			Обобщенность	Обобщенность
	Свернутость				
	Развернутость				
	Осознанность				Осознанность
	Прочность		Прочность	Прочность	
				Критичность	
				Оригинальность	
Временные критерии		Фактор времени			

Уровни качества знаний

Группы уровней	Б. Блум	В. П. Симонов	В. П. Беспалько	В. Н. Максимова	М. Н. Скаткин	О. Е. Лебедев	В. А. Красильникова
Репродуктивные	Знание	Различение	Ученический (узнавание)	Узнавание	Воспроизведение понятия	Информированность	Узнавание
		Запоминание		Запоминание	Узнавание понятия		Воспроизведение
Продуктивные	Понимание	Понимание	Алгоритмический (решение типовых задач)	Понимание		Функциональная грамотность	
	Применение	Простейшие умения и навыки	Эвристический (выбор действия)	Применение	Применение понятия	Грамотность	Репродуктивное применение
Творческие	Анализ				Воспроизведение системы понятий		
	Синтез	Перенос					Синтез
	Оценка		Творческий (поиск действия)		Применение системы понятий	Компетентность	Моделирование

Таблица 2

Классификация видов контроля качества знаний

Основания	Виды контроля
Масштаб целей обучения	Стратегический, тактический, оперативный
Частота проведения	Разовый, периодический, систематический
Широта контролируемой области	Локальный, выборочный, сплошной
Формы социальной опосредованности	Внешний, внутренний, смешанный
Этапы обучения	Предварительный, текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный

Таблица 3

Методы контроля качества знаний

Метод	Взаимодействие преподавателя и студента	Получаемый результат
Устный контроль	Устная речь	Устный ответ учащегося
Письменный контроль	Письменная речь	Письменная работа
Лабораторно-практический контроль	Практическая деятельность	Продукты деятельности учащихся
Наблюдение	Непосредственно в ходе обучения	Представления преподавателя
Тестовый контроль	Стандартизированные вопросы	Тестовый бланк с ответами

Основные подходы к созданию норм

Подходы	Содержание	Наименование
Критериально-ориентированный	Позволяет установить насколько обучаемые достигли заданного уровня знаний, умений и отношений, определенного как обязательный результат обучения	Абсолютная норма (выводимые показатели качества знаний не зависят от результатов, полученных учащимися)
Ориентированный на индивидуальные нормы	Предполагает сравнение учащегося с самим собой на предыдущих этапах	Относительная норма (основывается на полученных учащимися результатах)
Нормативно-ориентированный	Опирается на статистические нормы, определяемые для данной совокупности обучаемых	

Таблица 2

Классификация оценочных шкал

Автор	М. Е. Бершадский В. В. Гузев [11]	В. А. Красильникова [75] В. П. Мизинцев В. И. Михеев [97] Н. Н. Самылкина [137]	Е. И. Сахарчук [158] М. М. Шалашова [165]
Наименование			
Содержательная			Содержательная
Номинальная		Номинальная	
Порядковая	Порядковая	Порядковая	Квалиметрическая
Количественная	Количественная	Интервальная	Количественная

Характеристика основных систем оценивания

Параметры	Балльная	Рейтинговая	Портфолио
Основное понятие	Отметка – характеристика оценки, которая может выражаться каким-либо символом [21, с. 14].	Рейтинг, предполагает, что каждый студент... выполняет определенное число... мероприятий, каждое из которых оценивается определенной суммой баллов [27, с. 80].	Целенаправленное собрание работ учащихся, которые демонстрируют учебные компетентности учащегося, его развитие и достижения в различных учебных дисциплинах, социальных проектах [143, с. 137].
Оценочная шкала	Порядковая	Количественная	Содержательная
Нормативно-правовая база	Утверждается федеральными актами	Утверждается внутривузовскими актами	
Преимущества	Простота и удобство для массового использования	Возможность контроля не только результатов, но и процесса их достижения, учета индивидуальных особенностей студентов, стимулирования их активности и формирования собственных образовательных траекторий; Удобство автоматической обработки результатов оценки качества [8, с. 118]	Возможность получения разносторонней характеристики качества знаний студентов, «планировать результаты и проектировать виды, формы и средства достижения поставленной цели» [165, с. 72]
Недостатки	Невысокая содержательная информативность используемых степеней, ориентация на оценку результатов без учета процесса их получения и индивидуальных особенностей студентов	Нечеткий характер основы всякой рейтинговой системы, сложность разработки показателей обученности, соответствующих тому или иному баллу [68, с. 48]; существенность затрат на ее создание	Сложность создания эффективных критериев оценки отдельных компонентов

Цели системы оценки качества знаний студентов, выдвигаемые педагогами на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931)

	Проверочная		Коррекционная	
	Определение	Авторы	Определение	Авторы
В широком смысле	Дать известную сумму формальных знаний и навыков, которые делают возможным дальнейшее самообразование, [78, с. 104].	П. П. Блонский [13] (1926) Н. К. Крупская [78] (1922) Р. М. Микельсон [98, 99] (1929)	Школа ставит своей задачей формулировать не автоматов и послушных исполнителей чужой воли, а свободных творческих личностей, [19, с. 70].	К. Н. Вентцель [19] (1923) С. И. Гессен [25] (1923) Н. Н. Иорданский [58] (1927) С. В. Каменев [64] (1928) Б. Манжос [92] (1923) К. Д. Никонов [103] (1927)
В узком смысле	Мы должны ставить своей задачей учет: знаний, навыков и мировоззренческого роста студента [141, с. 45].	С. П. Сингалевич [141] (1930)	Учитывать работу – это значит следить за ней, отмечать ее достоинства и недостатки и на основании этих отметок вводить всевозможные мелкие и крупные улучшения в свою работу [167, с. 224].	А. П. Пинкевич [117, 118] (1925) М. М. Пистрак [119] (1931) К. Н. Соколов [145] (1924) С. Т. Шацкий [167] (1928) Я. В. Столяров [146] (1925) А. Т. Косминский [74] (1922)

Принципы системы оценки качества знаний студентов, выделенные педагогами на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931)

Цели Принципы	Проверочная		Коррекционная	
Результативные	Объективности Всесторонности Репрезентативности	Необходимость учитывать только немного, но основное, учитывать точно, на основании подсчета и измерения [13, с. 41]	Справедливость Всесторонность	Необходимость того, чтобы отметка ученика была логическим следствием его работы [119, с. 76]
Процессуальные	Гласности Эффективности Целенаправленности	Без рационально организованного учета педагогическая работа пойдет вслепую» [99, с. 107]	Гласность Непрерывность Эффективность Научность	Учет работы должен быть неизменно отражающим живое движение детского коллектива [92, с. 7]

Функции системы оценки качества знаний студентов, рассматриваемые педагогами на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931)

Цели Функции	Проверочная		Коррекционная	
Основные	Контролирующая Оценочная Обратной связи	Необходима постоянная проверка выполнения [заданий] [77, с. 42]	Корректирующую	Нужно всегда знать и отдавать себе отчет, как идет работа. На какой стадии она находится, что нужно предпринять, чтобы цель была достигнута [103, с. 14]
Дополнительные			Развивающая Воспитательная Обучающая	Учет должен быть направлен на общее психофизическое развитие учащегося [50, с. 23]

**Критерии качества знаний студентов, выделяемые педагогами на
экспериментально-поисковом этапе (1922–1931)**

Критерии / Цели	Проверочная	Коррекционная
Количественные	Общее количество работ учащихся [12, с. 49] Процент посещаемости по отдельным предметам [98, с. 82]	
Временные	Точное установление бюджета времени [105, с. 45]	Время, назначенное для выполнения работы по рабочему плану, и время, фактически затраченное на работу [146, с. 30]
Содержательные	Объем знаний, полученный учащимися за данный промежуток времени [98, с. 82] Содержательность, глубина [12, с. 49]	Данные о том, что ребята знают [119, с. 78]
Интеллектуальные	Навыки критически относиться к своей работе, умение объективно оценивать результаты ее [99, с. 110]	Умение применять его [метод научного знания] к решению самых разнообразных вопросов, способность приходить самому к новому знанию [25, с. 249]

Рекомендуемые педагогами формы, виды и методы контроля качества знаний студентов на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931)

Критерии	Педагоги	Формы контроля	Виды контроля	Методы контроля
Приоритет преподавателя	П. П. Блонский, Н. К. Крупская, Р. М. Микельсон, С. П. Сингалевич	Устный опрос Письменные работы Проверка текущих работ Тесты	Предварительный Текущий Заключительный	Устный Письменный Наблюдение
Равноправие преподавателя и студентов	С. И. Гессен С. В. Иванов, К. Д. Никонов, М. М. Пистрак, С. Т. Шацкий Б. Манжос Я. В. Столяров	Организация выставок, конференций, записи по результатам наблюдений, доклады по результатам работы, просмотр текущих работ	Предварительный Текущий Заключительный	Наблюдение Лабораторно-практический Устный
Приоритет студентов	К. Н. Вентцель, Н. Н. Иорданский, А. П. Пинкевич, К. Н. Соколов	Выставки, дневники, записи по результатам наблюдений	Текущий Заключительный	Лабораторно-практический Наблюдение

Совокупность принципов, рассматриваемая педагогами на нормативно-определенном этапе (1932–1939)

	Результативные	Процессуальные
П. А. Зайченко [42] М. И. Зарецкий [45, 174] Н. П. Архангельский [5] М. М. Пистрак [120]	Объективность Всесторонность Наглядность Репрезентативность	Эффективность Непрерывность
К. А. Иванович [51, 52] И. Г. Автухов [2] Н. А. Каиров [113] П. Н. Шимбирев [168, 169]	Индивидуальность Всесторонность Объективность Дифференцированность	Систематичность Целенаправленность Научность

Таблица 2

Функции, выделяемые педагогами на нормативно-определенном этапе (1932–1939)

Педагоги	Основные	Дополнительные
П. А. Зайченко [42] М. И. Зарецкий [45, 174] Н. П. Архангельский [5] М. М. Пистрак [120]	Контролирующая Коррекционная	Управленческая Прогностическая Развивающая Обучающая
К. А. Иванович [51, 52] И. Г. Автухов [2] Н. А. Каиров [113] П. Н. Шимбирев [168, 169]	Обратной связи Коррекционная Контролирующая	

**Основные критерии, выделяемые педагогами на нормативно-
определенном этапе (1932–1939)**

Критерии	Н. П. Архангельский	М. И. Зарецкий	П. А. Зайченко	П. Н. Шимбирев	И. А. Каиров
Содержательные	Объем и прочность знаний	Объем	Точность, объем знаний	Объем знаний учащегося, степень понимания учащегося	Полнота знаний, точность формулировок и определений
		Ошибочность		Наличие допущенных при ответе ошибок их количество и характер	
	Требования к оформлению работы	Форма проявления знаний	Грамотность и литературность письменного изложения		
Интеллектуальные	Сознательность усвоения и применение на практике,	Глубина понимания, применение знаний	Глубина	Умение его применить знания в примерах, задачах, упражнениях и в практической деятельности	Сознательность ответа, умение применять свои знания на практике
	Требования к изложению мыслей,		Умение устно излагать	Умение изложить эти знания устно и письменно	Характер и форму изложения знаний
			Исследовательская направленность		

Таблица 1

Основные виды, методы и формы контроля качества знаний студентов, выделяемые педагогами на нормативно-определенном этапе (1932–1939)

Виды контроля	Формы контроля	Методы контроля
Текущий	Осуществляется: в форме наблюдения за работой учащихся, в форме устного опроса, в виде контрольных письменных работ и упражнений [52, с. 135] Имевшие распространение методы учета следующие: просмотр текущих работ [51, с. 97]	Наблюдение Письменный контроль Устный контроль Лабораторно-практический контроль
Итоговый	Осуществляется в форме переводных испытаний и государственных экзаменов [52, с. 136]	Устный контроль Письменный контроль

Таблица 2

Содержательные характеристики оценки «отлично» по различным критериям

Критерии	Н. П. Архангельский [5, с. 58]	М. И. Зарецкий [175, л. 3]
Объем	Знает весь изученный и требуемый программой материал в деталях	Знание, как основных, так и второстепенных изученных сторон, богатство и разнообразие примеров
Глубина понимания (Сознательность усвоения)	Глубоко понимает пройденный материал, умело и уверенно отделяет существенное от второстепенного, сознательно и уверенно решает все вопросы и практические задания	Выделение существенного, не затрудняется при разных внешних изменениях задачи
Применение знаний		Свободно применяет знания
Ошибочность (Требования к изложению мыслей)	Полная безупречность речи, отсутствие ошибок	Полная безошибочность, точные формулировки
Форма проявления знаний		Весь требуемый материал излагает связно, почти не обмолвок, описок

**Варианты порядковой оценки, применяемой в высшей школе на этапе
нормативно-правовой необеспеченности (1917-1921)**

Число градаций	Две	Три	Четыре
Основное содержание	Удовлетворительный результат практических занятий отмечается словом «зачтено» [199, л. 260 б].	Отмечается преподавателем степень успешности в усвоении курса словами «удовлетворительно» и «весьма удовлетворительно» [198, л. 66].	Оценка знаний выражается отметками: 5 – отлично, 4 – хорошо, 3 – удовлетворительно; неудовлетворительный результат испытаний обозначается «не сдал» [199, л. 260 б].

Таблица 2

**Формы контроля качества знаний студентов, установленные в
инструктивно-методических документах на экспериментально-
поисковом этапе (1922–1931)**

Формы Виды	Приоритет преподавателя	Равенство преподавателя и студентов	Приоритет студентов
Текущий	Принять для I и II курсов письменные контрольные работы обязательными для студентов [181, л. 86] Вместо экзаменов переходит к постоянному контролю над студентами [178, л. 4]	Доклады по заданным темам [184, л. 2]	Организацию выставки признать желательным после 15 июля [189, л. 1] Центр тяжести работы перенесен на практические занятия [188, л. 39]
Итоговый	Производить проверку знаний... по курсу теоретического характера в форме экзамена [181, л. 168]	Зачеты должны производиться в виде индивидуальной беседы с каждым студентом [180, л. 19]	

**Основные принципы системы оценки качества знаний студентов при
использовании «лабораторно-групповой системы»**

Принципы	«Формы и методы количественного и качественного учета при лабораторно-бригадном методе» [81]	«Бригадно-лабораторный метод в вузах и техникумах» [18]
Объективность	Точность, объективность на основе подсчета и измерения	
Доступность	Не должен быть громоздким и сложным	Не может быть громоздким
Воспитанность	Учет был орудием воспитания	Учет должен воспитывать коллектив, приучая к социалистическим методам работы
Индивидуальность		Личная ответственность, индивидуальная успеваемость

**Различные схемы характеристик, используемых для содержательной
оценки качества знаний студентов**

Параметры	Московский государственный университет [177, л. 8]	Московский горный институт им. И.В. Сталина [153, с. 31]	Учебный комбинат Гражданского воздушного флота [81, с. 123]
Анкетные данные	Фамилия, имя, отчество студента; производственный стаж; что кончил;	Фамилия и инициалы	Фамилия, имя отчество
Содержательные параметры о качестве знаний студентов	Степень подготовки студента; степень успеваемости студента и как влияет на эту успеваемость подготовка, которую получил студент	Общее развитие, методическое умение и ориентировка в вопросах предмета, способности к обобщениям, умение на основе теоретического анализа разрешать практические вопросы	Годен или нет для дальнейшей учебы, соответствует ли данной учебной группе, какие мероприятия надлежит провести по отношению к данному студенту и кто их проведет, на что должен обратить внимание сам студент

**Организация зачетных сессий на экспериментально-поисковом этапе
(1922–1931)**

	Фиксированные сроки	Произвольные сроки	Произвольно- фиксированные сроки
Зачетные сессии	Признать недопустимым производство сессии во внесессионные сроки [180, л. 12].	Признать необходимым, чтобы каждый профессор, преподаватель отвел один день в неделю для приема зачетов в течение всего учебного года [192, л. 121].	Экзамены по общим курсам производить только во время сессии, экзамены по курсам специальным производить в течение всего учебного года [176, л. 22].

**Основные формы контроля качества знаний студентов, используемые
на этапе нормативно-правовой необеспеченности (1917-1921 гг.)**

	Приоритет преподавателя	Равенство преподавателя и студентов
Текущий контроль	Конференции и коллоквиумы [186, л. 20]	Выполнение и защита упражнений [200, л. 4]
Итоговый контроль	Зачеты, в свободное от лекций время [190, л. 29]	Проверочные беседы, т.е. установление степени и формы усвоенного [163, с. 105] Зачеты являются просто учетом проделанной фактически в течение семестра работы [125, с. 238]

Таблица 2

**Список испытуемых в физико-математической испытательной
комиссии при Московских высших женских курсах (математическое
отделение), февраль 1918 г.**

№	ФИО	Билеты	Отметка
1	Амон Е.П.		
2	Андреева В.И.	зачтено	В
3	Богославская В.И.	зачтено	В
4	Беликова А.Н.	зачтено	У
5	Висняк К.С.	зачтено	В
6	Зильберштейн С.С.	5	В
7	Иогансон М.М.	зачтено	В
8	Калагин А.Д.		ВУ
9	Кудинова Е.Ф.		
10	Курроль Г.Ю.	зачтено	В

**Классификация дневников, как форм регистрации результатов
длительного наблюдения**

Основание	Виды дневников	Характеристика
по числу участников, характеризуемых в записях	Индивидуальные	Представлены результаты наблюдения за каждым учащимся в отдельности
	Коллективные	Представлены результаты наблюдения за группой в целом
по тому, кто производит записи	Преподавательские	Записи выполняются преподавателем
	Студенческие	Записи выполняются студентами

Таблица 2

**Основные формы устного и письменного контроля качества знаний
студентов, применяемые на экспериментально-поисковом этапе (1922–
1931)**

	Приоритет преподавателя	Равенство преподавателей и студентов	Приоритет студентов
Текущий контроль	Тестирование	Доклад, изучение продуктов деятельности	Рефераты, тезисы по изученным темам, самостоятельное решение задач, ведение вычислений в аудиториях, отчеты о домашних работах, конспекты
Итоговый контроль	Контрольная работа	Заключительная беседа, Итоговые конференции	«Академучетбой»

Основные виды оценок качества знаний студентов, применяемые на экспериментально-поисковом этапе (1922–1931)

	Количественная	Порядковая	Содержательная
Основное содержание	Число посещений общегрупповых занятий, число поданных работ, число выступлений с докладами и в прениях [34, с. 61].	«у» – усвоение курса, а «н» – неусвоение» [161, с. 66]; предлагались следующие степени: успешное, малоуспешное и неуспешное [60, с. 60].	В обсуждении на собрании всех руководителей данной группы итогов работы каждого студента по каждому предмету и выводе на основании этого общей характеристики студента [26, с. 17]
Характеристика	Выявление всевозможных параметров, в первую очередь временных, подлежащих подсчету	Ряд градационных степеней, описывающих в краткой форме достижения студентов	Содержательная характеристика, в основу которой был положен ряд критериев

**Критерии оценки качества знаний студентов, предлагаемые на
экспериментально-поисковом этапе (1922–1931)**

Критерии	Н. А. Березовский [9]	В. А. Гиттис [26]	М. К. Елин [39]	В.М. Банщиков [7]
Содержательные	Фактические знания, умение составлять доклады	Усвоение студентом материала, понимание учебного материала	Объем теоретических знаний	Качество проработанных и сдаваемых заданий, объем знаний, прочность
Интеллектуальные	Умение организовывать работу, умение работать по плану, грамотность письменных работ, настойчивость, аккуратность и точность в работе	Умение применять полученные знания и умения к разрешению конкретных задач и случаев	Умение применять теоретические знания к выполнению различных практических задач, овладение навыками в работе	Степень исследовательских навыков в работе, умение применять знания и навыки на практике, степень критического отношения к проработанному материалу
Трудовые	Умение работать индивидуально, умение работать коллективно			Степень умения самостоятельно работать над заданием, ответственность по отношению к делу и умение работать в коллективе
Временные	Темп работы			

Сравнительная таблица систем успеваемости, предложенная МГУ

№	Элементы системы учета	Система «Ренд» МВТУ	Система Г.Ф. Мирчинка	Система А.И. Тихонова	Система совета по рационализации МГУ
1	Отметка о зачете отдельного предмета	На зачетных талонах, сброшюрованных в блокноты	На зачетных талонах, сброшюрованных в блокноты	На зачетных талонах, сброшюрованных в блокноты, талоны из толстого картона с язычком для каждого предмета	На зачетных талонах, сброшюрованных в блокноты
2	Доставка зачетных талонов в деканат	Самим студентом	Самим студентом	Самим студентом	Самим студентом
3	Хранение талонов	В конвертах для каждого семестра на каждого студента	В конвертах на каждый предмет и каждый год отдельно	В конвертах на каждого студента (1 – на текущий год, 2 – за прошедшие годы)	В конвертах на каждый предмет и каждый год отдельно
4	Хранение конвертов	На выдвижных досках шкафа «Ренд»	В обычных картотеках	В ящиках специального шкафа	В обычных картотеках
5	Сводные сведения об успеваемости и студентах	На отдельных карточках каждый семестр, прикрепленных к наружной стороне конвертов с зачетными талонами	На листах лицевого счета учетной книги, прошнурованной и пронумерованной, лицевой счет студента заводится на все время его обучения	На отдельных карточках на каждый год, карточки вкладываются в конверты с талонами	На отдельных карточках каждого студента, заводятся на все время его обучения в вузе
6	Статистический учет успеваемости по предметам	Подсчет по карточкам, расположенным с наружной стороны конвертов с талонами и по алфавиту фамилий студентов	Подсчет по талонам, расположенным по предметам	Подсчет по язычкам талонов, расположенным по алфавиту фамилий студентов	Подсчет по талонам, расположенным по предметам

**Применяемые на нормативно-правовом этапе (1932-1939) критерии
порядковой оценки качества знаний студентов**

Градация Параметры	«Очень хорошо» («Отлично»)	«Хорошо»	«Удовлетворительно»	«Неудовлетворительно»
Объем	Безукоризненное знание всех отделов программы	Глубокие, отчетливые и прочные знания всего фактического материала	Знание и понимание изученного материала; знание основные методологических положений	Недостаточные или нечеткие знания научных положений и основного фактического материала
Глубина понимания (Сознательность усвоения)	Владеет учебным материалом отчетливо и прочно; оперирует данными не только основной, но и дополнительной литературы	Умеет отделить главное от второстепенного; умение давать обоснованные доказательства основных положений дисциплины	Умение дать правильный ответ на поставленный вопрос; усвоение материала основных источников обязательной литературы	Не в состоянии выразить свои мысли языком данной дисциплины; непонимание пройденного материала, незнание сущности основных положений
Применение знаний	Свободно применяет теоретические знания к решению практических задач	Применяет теоретические знания к разрешению практических задач	Умеет решать несложные практические задачи	Не умеет решать практические задачи
Форма проявления знаний	Логически стройное, связное и правильное изложение	Умение давать продуманные и четко сформулированные ответы на поставленные вопросы	Грамотное изложение	Ошибки в изложении основных положений

Таблица 2

Сводки об успеваемости по незачетным дисциплинам на 1.01.1935

Факультет	Общее число оценок	Отлично		Хорошо		Удовлетворительно		Неудовлетворительно	
			%		%		%		%
Мехмат	3237	643	19,8	1352	42	1167	35,8	75	2,4
Биофак	2995	540	18,3	1312	43,7	1097	36,5	46	1,5
Почвенно-географический	2604	462	17,8	1153	44,3	953	36,1	36	1,3

Определение степени сформированности самоконтроля у студентов

Уровни самоконтроля	Критерии самоконтроля	Степень сформированности самоконтроля
1 уровень	Допустивший ошибку сам ее не осознает, самостоятельно на нее не реагирует, не может объяснить ни ее происхождение, ни причину возникновения, ошибка исправляется путем объяснения.	Самоконтроль как механизм практически не сформирован
2 уровень	Ошибка не исправляется самостоятельно, ликвидируется при указании на нее, хотя учащийся не всегда может объяснить происхождение ошибки.	Самоконтроль сформирован не полностью, хотя отработаны все его компоненты.
3 уровень	Ошибка исправляется самостоятельно, понимаются причины и происхождение ошибки, исправление происходит с некоторым временным отставанием.	Самоконтроль сформирован, но недостаточно автоматизирован.
4 уровень	Ошибка исправляется достаточно быстро, часто носит характер оговорки, студент всегда может объяснить причину ее возникновения.	Самоконтроль сформирован, его действие автоматизировано.

**Нормативные показатели по различным рейтинговым системам
оценивания**

ВУЗ	Восточно-Казахский государственный технический университет [209]	Липецкий государственный технический университет [215]	Всероссийская академия государственной службы [208]	Казанский государственный технологический университет [212]	Саратовский государственный социально-экономический университет [210]	Российский государственный профессионально-педагогический университет [213]	Ижевская государственная медицинская академия [62, с. 60]
Максимальный балл	100	100	Не определен	100	100	100	100
Шкала перевода	90–100 баллов – «отлично»; 75–89 баллов – «хорошо»; 50–74 баллов – «удовлетворительно»	93–100 баллов – «отлично»; 80–92 балла – «хорошо»; 53–79 баллов – «удовлетворительно»	90–100% – «отлично»; 75–89% – «хорошо»; 60–74% – «удовлетворительно»; менее 60% – «неудовлетворительно»	0–59 баллов – «неудовлетворительно» 60–72 баллов – «удовлетворительно» 74–86 баллов – «хорошо» 87–100 – «отлично»	60-72 – 3 (удовлетворительно) 73-86 – 4 (хорошо) 87-100 – 5 (отлично)	55–70 баллов – «удовлетворительно»; 71–85 баллов – «хорошо»; 86–100 баллов – «отлично»	0–39 – чрезвычайный; 40–49 – крайне низкий; 50–59 – низкий; 60–79 – средний; 80–99 – высокий; 100 – высший

Параметры, характеризующие качество знаний студентов

Параметры	Основное содержание
Содержание работы	Полнота фактологического материала, логическая связность, точность в формулировках целей, задач и выводов работы
Качество оформления работы	Качество оформления самого текста, графиков, таблиц, библиографических ссылок
Устное выступление по представлению письменной работы	Умение студента ясно и убедительно устно излагать материал работы, пользуясь иллюстративными материалами, доносить содержание до аудитории
Ответы на дополнительные вопросы или решение задач по теме работы	Умение студента отвечать на неожиданные вопросы по теме работы, предлагать решение задач, сформулированных в контексте данной темы

Состав портфолио в различных высших учебных заведениях

Параметры	Волгоградский институт бизнеса [216]	Донской государственный технологический университет [229]	Ставропольский государственный университет [211]
Официальные документы	диплом специалиста в области высшего образования; наличие сертификата об успешном освоении тренинговых и обучающих программ свидетельства по рабочим профессиям; свидетельство о получении именных стипендий и т.д.	итоговые документы учебных занятий, итоговые документы, выдаваемые на курсах дополнительного образования; комплект документов, подтверждающих индивидуальные достижения	документы о прохождении курсов повышения квалификации;
Резюме	профессиональное резюме, отвечающее современным требованиям;	резюме	
Описание индивидуальных достижений	список пройденных учебных курсов по основной области деятельности, тренинги, специализированные семинары и мастер-классы ведущих преподавателей; список внеучебных мероприятий и любых должностей, где на практике применяются навыки лидерства. опыт работы в различных компаниях, производственные стажировки и т.д. разработанные программы, проекты	достижения в освоении основной и дополнительного образовательной программы, включая все виды практик; достижения в научно-исследовательской деятельности, опыт и результаты работы на предприятии, по хоздоговорным темам, грантам и т.д. (научно-практическая активность); достижения в общественной и творческой деятельности (социальная и творческая активность) темы курсовых и дипломного проектов; темы и результаты научно-исследовательской деятельности	материалы радио- и телевизионные, рекламных и PR-акций, редакторской, продюсерской или иных видов деятельности в СМИ; материалы, подтверждающие участие в научных исследованиях; практические работы, созданные в процессе аудиторных занятий и т.п.
Отзывы, характеристики	отчеты и отзывы о прохождении производственных практик; рекомендации ведущих преподавателей, руководителей курсовых проектов, дипломных работ грамоты и благодарности за участие в семинарах, форумах, конференциях;	отзывы, благодарности от руководителей практик, руководства организаций, где студент проходил практику или стажировку грамоты, дипломы и другие виды наград за призовые места в культурных или спортивных мероприятиях	творческие характеристики и справки из организаций, в которых студент проходил практику; дипломы лауреатов и участников творческих конкурсов или материалы, подтверждающие это участие; дипломы или другие документы об участии в мероприятиях городского, краевого, всероссийского уровня;
Печатные и другие материалы	статьи в специализированных журналах;	тезисы докладов на конференциях, семинарах и т.д.; ксерокопии печатных работ студента	публикации в периодических изданиях и в интернет-СМИ