

ПАРАМЕТРЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ ШКОЛЫ

Бодоньи Марина Алексеевна,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой прикладной лингвистики и новых информационных технологий, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, e-mail: m.bodony@mail.ru

В ХОДЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЕНА ПАРАМЕТРЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ, НА ОСНОВЕ КОТОРЫХ ПРОВЕДЁН АНАЛИЗ ПОЛОЖЕНИЙ О ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ РФ. В РАССМОТРЕННЫХ ЛОКАЛЬНЫХ АКТАХ ШКОЛ ПАРАМЕТРЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ ОТРАЖЕНЫ ЧАСТИЧНО. ЭТО СВИДЕТЕЛЬСТВУЕТ ОБ ОТСУТСТВИИ СИСТЕМНОГО ПОНИМАНИЯ РОЛИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.

• формирующее оценивание • текущее оценивание • суммирующее оценивание • итоговое оценивание • поддержка учебного процесса

В настоящее время формирующее оценивание рассматривается как неотъемлемый компонент учебного процесса, обеспечивающий решение актуальных педагогических задач. Прежде всего это касается адресной поддержки обучения, актуализации учебной самостоятельности каждого учащегося для выявления оптимальных стратегий и способов учебной деятельности [1]. Формирующее оценивание противопоставляется суммирующему или итоговому оцениванию, которое, главным образом, направлено на выявление и фиксацию уровня образовательных результатов учащихся для целей аттестации и составления отчётов по результатам оценки [2].

Задачи формирующего оценивания соотносятся с поддержкой учебного процесса, направленностью на достижение поставленных учебных целей в ходе постоянного мониторинга деятельности учащегося, в то время как суммирующее оценивание обеспечивает определение степени достижения учащимися поставленных целей, их успеваемости за более длительный период времени [3, с. 61]. Вместе с тем противопоставление суммирующего и формирующего оцениваний не основано на их понимании как взаимоисключающих. П.Дж. Блэк подчёркивает, что оценочная деятельность учителя не может быть ограничена только одним типом оценивания. Формирующее

и суммирующее оценивания являются элементарно противоположными, т.е. они дополняют друг друга до единого целого. Цели рассматриваемых видов оценивания находятся на двух концах одного и того же «спектра школьного оценивания, и они не могут рассматриваться как два изолированных вида оценивания» [4, с. 35]. Таким образом, обращение к каждому типу оценивания позволяет реализовать конкретную цель: поддержку обучения или аттестацию учащихся и сбор информации для отчётов.

Тем не менее исследование Р.Е. Беннета, анализирующее характер зависимости между целями и типами оценивания, демонстрирует частичное совмещение целей и типов оценивания, для чего автор разграничивает два типа целей: оценивание для обучения и оценивание обучения. Каждая цель может рассматриваться как ведущая и вторичная [2, с. 7]. Так, итоговое оценивание, обеспечивающее аттестацию и отчётность (ведущая цель), может оказывать положительное влияние на учебный процесс, корректировать его для более продуктивного освоения учебного материала (вторичная цель). Это проявляется, с одной стороны, как рост мотивации учащихся, активизация их учебных стратегий и систематизация их знаний; с другой стороны, как информация о результатах оценивания, которую можно использовать в формирующих

целях, для совершенствования учебного процесса. Формирующая оценка, направленная на поддержку и коррекцию учебного процесса для его совершенствования (ведущая цель), в свою очередь, может стать основой для выявления уровня знаний учащихся, что, таким образом, сближает её с итоговым оцениванием (вторичная цель) (табл. 1).

Таким образом, формирующее оценивание с точки зрения целей рассматривается как оценивание для обучения. Другой особенностью формирующего оценивания является его развёрнутость во времени, именно поэтому исследователи рассматривают его как процессуальную категорию: «формирующее оценивание — это не тестирование или контрольная работа, которые проводятся в конце периода обучения, а постоянный процесс сбора сведений об учебных результатах учащихся для определения следующих шагов в преподавании, следствием чего становятся возможности влиять на учебный процесс» [5, с. 8].

Появление термина «формирующее оценивание» в отечественных публикациях относится к первому десятилетию 2000-х годов. Введение ФГОС стало определяющим для осмысления продуктивности формирующего оценивания как условия совершенствования учебного процесса, обеспечивающего более эффективное достижение учащимися запланированных образовательных результатов. Вместе с тем, нужно понимать, что в отечественной действительности практика оценивания учащихся как интеграция учебного процесса уже имела сложившиеся традиции и подходы и реализовывалась в форме текущего контроля. Возможно, на начальном этапе казалось, что формирующее оценивание является новым «модным» иностранным термином, который просто заменяет привычную текущую оценку. Вероятно, поэтому формирующее оценивание и текущее оценивание часто рассматривались

в качестве совпадающих понятий. Е.Н. Землянская, характеризуя формирующее оценивание, отмечает, что «наиболее близким по смыслу российским понятием является понятие «текущее оценивание» [1, с. 54].

Следует отметить, что текущее оценивание, являясь привычной системой, часто основано на сравнении «результатов учеников между собой и с существующим (якобы общепринятым) нормативом, без учёта приращения результатов каждого ребёнка, что не стимулирует, а подавляет стремление к развитию» [6, с. 126]. В то же время формирующее оценивание проявляется как анализ состояния и динамики достижений учащихся, ориентированный на выявление их учебных потребностей и формирование соответствующего им учебного процесса. «Инструменты формирующего оценивания позволяют иначе подойти к созданию условий для равенства в обучении, ...которое понимается как задача учителя приспособиться к индивидуальным различиям ребёнка» [7, с. 181]. Указанные характеристики формирующего оценивания согласуются с концепцией справедливой школьной оценки, предложенной А.А. Остапенко. Формирующее оценивание может обеспечить «полноту системы оценивания, предполагающую взаимную дополняемость качественных признаков различных типов оценки, компенсировать недостатки одной крайности достоинствами противоположной» [6, с. 126].

Цель нашего исследования — выявить основные параметры формирующего оценивания и определить, имеет ли место их реализация во внутренней системе российских школ оценки качества образования. Для достижения поставленной цели исследование проводилось в два этапа:

- на первом этапе нами были проанализированы многочисленные теоретические источники, посвящённые проблеме формирующего оценивания и его характеристикам, в результате чего были выделены

Таблица 1

Взаимодействие типа и цели оценивания [2, с. 8]

Тип	Цель	
	Оценивание для обучения	Оценивание обучения
Суммирующее	Основная	Вторичная
Формирующее	Вторичная	Основная

ключевые параметры формирующего оценивания;

- на втором этапе на основе сплошного поиска нами было собрано 100 локальных актов общеобразовательных школ РФ, регламентирующих внутреннюю систему оценки качества образования, которые стали материалом для проведения контент-анализа. Задачей контент-анализа стало определение степени реализации формирующего оценивания в практике отечественного школьного образования: какие параметры формирующего оценивания находят отражение в системе внутренней оценки учащихся.

Перейдём к описанию результатов, полученных на первом этапе исследования в ходе анализа теоретических источников на предмет выявления признаков формирующего оценивания.

Формирующее оценивание рассматривается как процесс поиска и интерпретации данных, которые учащиеся и их учителя используют для того, чтобы решить, как далеко ученики уже продвинулись в своей учёбе, куда им необходимо продвинуться и как сделать это наилучшим образом [8]. Реализация формирующего оценивания предполагает эффективное планирование образовательного процесса как со стороны учителя, так и ученика, поддержку учебной деятельности, повышение мотивации учащегося, активизацию самооценки и взаимной оценки, расширение стратегий восполнения знаний и коррекции ошибок [8].

К ключевым характеристикам формирующего оценивания относятся следующие параметры:

- нацеленность на улучшение учебного процесса на основе систематического мониторинга учебной деятельности и её результатов, влияние полученной информации на учебный процесс, следствием чего являются его коррекция, улучшение и т.п.;
- направленность на активизацию автономии учащегося, что проявляется как развитие его самооценки и самоконтроля;
- укрепление атмосферы сотрудничества между учителем и учащимися, что основано на принципах этики и уважения;
- важная роль обратной связи, которая нацелена на информирование участников

образовательного процесса о динамике учебных достижений и принятии решений об их коррекции как на индивидуальном уровне, так и на уровне процесса обучения.

В ходе исследования мы применили метод контент-анализа, в основе которого лежат поиск в рассматриваемом массиве текстов определённых элементов содержания, классификация выделенных элементов в соответствии с концептуальной схемой исследования, последующий их подсчёт и количественный и (или) качественный их анализ [9].

Материал исследования — положения о школьной (внутренней) системе оценки качества образования общеобразовательных организаций, которые находятся в открытом доступе на сайтах школ. Это локальные акты, устанавливающие единые требования при реализации внутришкольной системы качества образования. К характеристикам рассматриваемых документов относятся

- независимость составления от исследователя;
- безличная персонификация;
- официальный характер: все документы приняты на заседаниях педагогического совета общеобразовательных организаций и утверждены приказом директора школы;
- первичность источника.

Всего было проанализировано 100 положений о школьной системе оценки качества образования общеобразовательных организаций РФ. Отбор положений проходил на основе сплошного поиска в сети Интернет по ключевой фразе, отражающей название документа. Мы не проводили специальный отбор относительно региональной отнесённости учебного заведения: география школ, положения о школьной системе оценки качества образования которых вошли в контент-анализ, включают различные регионы, городские и сельские школы. Все рассмотренные локальные акты были приняты в промежуток с 2009 по 2019 г. и относятся к действующим документам. Характеристика рассмотренных документов по географическому и временному признакам представлена в таблицах ниже (табл. 2, 3).

Таблица 2

География общеобразовательных организаций

Регионы РФ	Количество школ	Регионы РФ	Количество школ
Кабардино-Балкарская республика	1	Иркутская область	3
Республика Бурятия	1	Калининградская область	3
Республика Дагестан	1	Кемеровская область	2
Республика Карелия	3	Кировская область	3
Республика Марий Эл	1	Костромская область	1
Республика Саха	1	Ленинградская область	4
Алтайский край	5	Липецкая область	1
Краснодарский край	8	Москва	8
Красноярский край	5	Московская область	6
Пермский край	1	Пензенская область	1
Ставропольский край	2	Ростовская область	4
Хабаровский край	1	Саратовская область	9
Архангельская область	3	Свердловская область	5
Брянская область	1	Тамбовская область	3
Вологодская область	2	Тверская область	2
Воронежская область	1	Томская область	2
Ивановская область	2	Ярославская область	4
Из них: городские школы — 71, сельские школы — 29			

Таблица 3

Период утверждения положений
о школьной системе оценки
качества образования

Год	Количество школ
2008	4
2009	3
2010	5
2011	3
2012	1
2013	7
2014	9
2015	14
2016	15
2017	20
2018	14
2019	5

В соответствии с проанализированным теоретическим материалом нами были выделены основные категории контент-анализа, которые отражают параметры формирующего оценивания. Всего были выделены три категории анализа:

- 1) тип оценивания и его цели;
- 2) взаимодействие учителя и учащихся для реализации целей формирующего оценивания и обучения;
- 3) обратная связь как фактор коррекции и улучшения учебного процесса.

Представляется важным перед описанием единиц анализа сделать несколько комментариев, касающихся особенностей проведения контент-анализа. Как было отмечено выше, понимая, что термин «формирующее оценивание» недостаточно вошёл в практику оценочной деятельности в отечественной школе, в ходе анализа мы расширили список ключевых слов и включили в него не только понятие «формирующее», но

и «текущее оценивание». При анализе положений было обращено внимание на следующие тенденции: в преобладающем количестве положений используется термин «текущее оценивание» без упоминания формирующего, незначительная часть положений содержит упоминание о формирующем оценивании, которые всегда представлено в форме словосочетания «текущее (формирующее) оценивание», что свидетельствует об идентичном использовании данных терминов.

Мы целенаправленно исключили из ключевых категорий контент-анализа формы реализации оценивания, представленные в локальных актах общеобразовательных организаций, что обусловлено обширностью данной проблематики. Эта тема должна стать предметом отдельного исследования, что и планируется нами сделать в ближайшее время. Выбор представленных выше категорий определил обобщённый подход к изучению специфики проведения оценивания в классе и отражения в нём параметров формирующего оценивания.

Рассмотрим ключевые слова и словосочетания, принятые нами в качестве единиц измерения, в каждой из категорий анализа (табл. 4):

1) категория *типа оценивания и цели* включала такие единицы измерения, как формирующий, текущий, оценивание, оценка, контроль, мониторинг, поддержка, коррекция, улучшение, совершенствование, повышение, самоконтроль, самооценка. Мы целенаправленно не включили в единицы измерения слова, указывающие на итоговый, суммирующий контроль, что не согласуется с предметом нашего исследования. Использование представленных единиц измерения направлено на выявление тенденций применения терминов (формирующий, текущий; контроль, оценка, оценивание, мониторинг), определение целей оценочной деятельности, реализуемой учителем в классе, с точки зрения ценностей формирующего оценивания (влияние процесса оценивания на совершенствование учебного процесса, его улучшение, коррекцию, повышение качества обучения) и влияния оценки на учащегося (развитие его самоконтроля и самооценки);

2) категория *взаимодействия учителя и учащихся* для реализации целей формирующего оценивания предполагала анализ следующих единиц: сотрудничество, этика (этический). Формирующее оценивание рассматривается как социальная практика взаимодействия учителя и учащихся, а также учащихся между собой, именно поэтому изучение данных единиц становится определяющим для выявления, рассматривается ли оценивание в отечественной действительности как совместная деятельность, сотрудничество или преобладает субъект-объектный подход;

3) категория *обратная связь* как фактор коррекции и улучшения учебного процесса содержит такие единицы измерения, как обратная связь и информирование. Введение указанных единиц измерения позволяет выявить, рассматривается ли явление обратной связи при организации оценивания в качестве важного фактора, влияющего на повышение качества учебного процесса и развитие учащихся.

Таблица 4

Классификатор контент-анализа положений о школьной системе оценки качества образования общеобразовательной организации

№	Категория	Единицы анализа	
1	Тип оценивания и его цели	1	Формирующий
		2	Текущий
		3	Оценивание
		4	Оценка
		5	Контроль
		6	Мониторинг
		7	Поддержка
		8	Коррекция
		9	Улучшение
		10	Совершенствование
		11	Повышение
		12	Самоконтроль
		13	Самооценка
2	Взаимодействие учителя и учащихся	1	Сотрудничество
		2	Этика (этический)
3	Обратная связь	1	Обратная связь
		2	Информирование

Результаты контент-анализа и их обсуждение описаны ниже. Анализ типа оценивания и его целей позволил выявить следующие показатели каждой из единиц анализа категорий в общей выборке в порядке убывания (табл. 5).

Таблица 5

Показатели частотности упоминания по первой категории контент-анализа

Единица измерения	Всего, % от общего числа
Категория 1. Тип оценивания и его цели	
Текущий	100
Контроль	100
Оценка	100
Оценивание	92
Мониторинг	76
Самооценка	67
Поддержка	46
Повышение	35
Коррекция	32
Совершенствование	24
Формирующий	18
Самоконтроль	15

Обобщённый анализ полученных в результате контент-анализа данных позволяет сделать вывод о переходном этапе в области развития, становления и осуществления оценочной деятельности учителя, что непосредственно отражается в положениях, регламентирующих оценочную деятельность. С одной стороны, начиная с 2000-х годов, формирующее оценивание рассматривается в качестве эффективного инструмента деятельности учителя. С другой стороны, как показал контент-анализ, в документах делается больший упор на реализацию контролирующей функции, чем поддерживающей. В целом реализация формирующего оценивания и его основных параметров, способствующих совершенствованию учебного процесса и улучшению результатов учебной деятельности, не рассматриваются в организации оценочной деятельности и в школьной системе оценки качества образования общеобразовательной организации как ориентиры и базовые требования.

Наиболее частотными показателями характеризуются такие единицы анализа, как те-

кущий, контроль и оценка. Данные единицы были отмечены нами во всех текстах, что свидетельствует об их восприятии как основных и базовых для обеспечения качества образования в школе. Обратим внимание на то, что понятие «формирующий» ещё не вошло прочно в терминологический аппарат оценочной деятельности, что проявляется как преферентное использование слова «текущий», а не «формирующий». Также во всех положениях, в которых встречается понятие «формирующий», оно используется совместно с «текущим».

«Оценивание» встречается немного реже, частотность составила 92% в рассмотренных документах, что объясняется двойственным использованием слова «оценка» — и как процесс, и как результат. Также достаточно часто для описания оценочной деятельности в классе используется понятие «мониторинг» (76 положений), которое, как показал сделанный качественный анализ, применяется в двух значениях:

- 1) мониторинг в контексте международных мониторинговых исследований качества образования;
- 2) мониторинг как систематическое наблюдение учителя за деятельностью учащихся и их учебными достижениями.

Как правило, в указанных локальных актах данное существительное используется в двух значениях в разных контекстах.

Изучение направленности оценивания (контроля, мониторинга), проводимого систематически учителем в классе, показало, что во многих учебных заведениях недостаточно учитывается важная роль результатов текущего оценивания и их потенциального применения для коррекции и улучшения учебного процесса. Менее половины положений содержат указание на непосредственную связь учебного процесса и оценивания, что определяется как поддержка учебного процесса, деятельности учителя, деятельности учащихся. Результаты оценивания рассматриваются в качестве фактора повышения качества образовательного процесса лишь в 36 проанализированных положениях. Направленность результатов оценивания на коррекцию и совершенствование учебного процесса рассматривается в 32 и 24 положениях соответственно. По мнению автора, подобное отношение

к процедурам оценивания в условиях класса снижает возможности повышения продуктивности учебной деятельности на основе принятия соответствующих решений по рациональному изменению методов, приёмов, средств обучения и т.п. То есть оценивание как текущая деятельность приобретает характеристики суммирующего, направленного лишь на выявление уровня освоения знаний учащимися. Подобная ситуация характеризует и другие стороны оценочной деятельности в условиях класса, что обусловлено контролирующей тенденцией и формальным подходом. Ценностная составляющая оценочной деятельности как основополагающего фактора, оказывающего влияние на совершенствование учебного процесса, его улучшение, коррекцию, повышение качества обучения, не реализуется на должном уровне. Потенциал развития самооценки и самоконтроля учащегося для осознания уровня освоения учебного материала, пробелов и работы над возникающими проблемами рассматривается в качестве компонента целеполагания в оценочной деятельности только в 67 положениях, вместе с тем мы обращаем внимание на то, что самоконтроль как составляющая оценивания для улучшения обучения ограничивается упоминанием только в 15 документах.

Таким образом, анализ первой категории контент-анализа показал, что практика формирующего оценивания и его направленность на улучшение, поддержку учебного процесса недостаточно отражены в документах, регламентирующих оценивание как элемент системы качества образования в школах.

Рассмотрение второй и третьей категорий анализа свидетельствует о недопонимании значимости других параметров формирующего оценивания в отечественной школе (табл. 6).

Если в учебном процессе уже давно успешно принято и реализуется на практике субъект-субъектное взаимодействие участников учебного процесса и оно является аксиоматичным для всех его участников, то в оценочной деятельности учащийся является объектом. Данный факт подтверждается полученными в ходе контент-анализа данными: сотрудничество учащихся для повы-

шения качества оценочной деятельности, реализации обратной связи и принятия соответствующих решений всеми сторонами образовательного процесса было отмечено нами только в 12 положениях.

Этика реализации оценочной деятельности (что представляется крайне важным для создания атмосферы заинтересованности, сотрудничества и т.п.) указывается разработчиками школьных локальных актов только в 22 документах; как правило, это упоминается в разделах, посвящённых принципам контроля и оценки. Приведём примеры формулировок: «соблюдение морально-этических норм при проведении процедур оценивания»; «соблюдение морально-этических норм в отборе критериев»; «соблюдение морально-этических норм при проведении оценки качества образования в школе»; «соблюдение принципов конфиденциальности при работе с базами персональных данных». Данные формулировки не конкретизируются и не уточняются. Отсутствие дескриптивного описания данных норм и принципов также снижает возможности формирующего оценивания и его влияния на общее качество учебной деятельности.

Последняя категория контент-анализа — обратная связь — является основополагающим параметром формирующего оценивания, обеспечивая качественный уровень не только оценочной, но и в целом учебной деятельности. Недостаточное внимание к обратной связи в оценивании, проводимом в условиях класса, демонстрирует снижение смысла оценивания. Оценка просто

Таблица 6

Показатели частотности упоминания по второй и третьей категориям контент-анализа

Единица измерения	Всего, % от общего числа
Категория 2. Взаимодействие учителя и учащихся	
Сотрудничество	12
Этика (этический)	22
Категория 3. Обратная связь	
Обратная связь	18
Информирование	36

ради получения баллов оказывает слабое влияние на возможное развитие учащихся, преодоление пробелов в обучении и т.п. Только соответствующая обратная связь может обеспечить продуктивное достижение планируемых результатов, дальнейшее развитие школьников. Информирование упоминается в большем количестве документов (36), что часто связано с информированием разных уровней участников образовательного процесса, и это относится в наибольшей степени не к текущему оцениванию, а к итоговому.

Таким образом, проведённое исследование показало, что понятие «формирующее оценивание» только входит в практику реализации образовательной деятельности в общеобразовательных организациях. Хотя оно постепенно внедряется в жизнь школы, рано говорить о том, что все параметры, определяющие формирующее оценивание, отражены в системе внутренней школьной оценки. □

Литература

1. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5. — № 3. — С. 50–58. — DOI: 10.17759/jmfp.2015050306.
2. Bennett R.E. Formative assessment: a critical review // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2011;18(1, 5):1–25. — DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678.
3. Bloom B.S., Hastings J.T., Madaus G.F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. — New York: McGraw-Hill, 1971. — 923 p.
4. Black P.J. Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing. — London: Falmer Press, 1998. — 173 p.
5. Wylie C., Lyon C. Using the Formative Assessment Rubrics, Reflection and Observation Tools to Support Professional Reflection on Practice // Educational Testing Service. 2016. — 86 p. URL: https://center.ncsu.edu/ncfalcon/pluginfile.php/2/course/section/57/FAROP_Revised_2016.pdf
6. Остапенко А.А. Может ли школьная оценка быть справедливой? // Народное образование. — 2006. — № 1. — С. 125–131.

7. Пинская М.А. формирующее оценивание и качество образования // Народное образование. — 2010. — № 1 (1394). — С. 179–185.
8. Assessment for learning: 10 Principles. — London: ARG, 2002. — URL: www.assessment-reform-group.org
9. Аверьянов Л.Я. Контент-анализ. — М.: Русский гуманитарный Интернет-университет, 2007. — 285 с.

Literatura

1. Zemlyanskaya E.N. Formiruyushchee otsenivanie (otsenka dlya obucheniya) obrazovatel'nykh dostizheniy obuchayushchikhsya // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2016. — Т. 5. — № 3. — С. 50–58. — DOI: 10.17759/jmfp.2015050306.
2. Bennett R.E. Formative assessment: a critical review // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2011;18(1, 5):1–25. — DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678.
3. Bloom B.S., Hastings J.T., Madaus G.F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. — New York: McGraw-Hill, 1971. — 923 p.
4. Black P.J. Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing. — London: Falmer Press, 1998. — 173 p.
5. Wylie C., Lyon C. Using the Formative Assessment Rubrics, Reflection and Observation Tools to Support Professional Reflection on Practice // Educational Testing Service. 2016. — 86 p. URL: https://center.ncsu.edu/ncfalcon/pluginfile.php/2/course/section/57/FAROP_Revised_2016.pdf
6. Ostapenko A.A. Mozhet li shkol'naja ocenka byt' spravedlivoj? // Narodnoe obrazovanie. — 2006. — № 1. — С. 125–131.
7. Pinskaja M.A. Formiruyushchee ocenivanie i kachestvo obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. — 2010. — № 1 (1394). — С. 179–185.
8. Assessment for learning: 10 Principles. — London: ARG, 2002. — URL: www.assessment-reform-group.org
9. Aver'janov L.Ja. Kontent-analiz. — М.: Russkij gumanitarnyj Internet-universitet, 2007. — 285 s.