

# ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ<sup>1</sup>

RE-DEFINING ASSESSMENT

---

## **Бойл Б.**

Директор Центра изучения формативного оценивания (CFAS) Манчестерского университета, University of Manchester,  
**E-mail: bill.boyle@manchester.ac.uk,**

## **Чарльз М.**

Научный сотрудник Центра изучения формативного оценивания (CFAS) Манчестерского университета, University of Manchester,  
**E-mail: yellowaugust@hotmail.com**

**Аннотация.** Статья представляет собой расширенную версию установочной лекции, прочитанную авторами на Ежегодной конференции Международной Ассоциации по оценке образования (IAEA) в Бангкоке (Тайланд) в августе 2010 года. В ней дается критический анализ зарубежного опыта оценивания знаний учащихся, построенного на основе тестов. Раскрываются негативные последствия доминирования тестов для формирования критического самостоятельного мышления учащихся.

**Ключевые слова:** оценивание, тесты, тестократия, национальные стандарты, меритократия.

## **Boyle B.**

Director of the Center of Formative Assessment Studies (CFAS) at the University of Manchester.  
**E-mail: bill.boyle@manchester.ac.uk**

## **Charles M.**

Research fellow at the Center of Formative Assessment Studies (CFAS) at the University of Manchester.  
**E-mail: yellowaugust@hotmail.com**

**Annotation.** The article presents an extended version of the lecture, presented by the authors at the annual conference of the International Association for Education Assessment (IAEA), Bangkok, Thailand, August 2010. The article presents a critical analysis of the international experience in test-based student knowledge assessment. The authors reveal a negative influence of the test system on the development of individual critical thinking in students.

**Keywords:** assessment, tests, testocracy, national standards, meritocracy.

---

<sup>1</sup> Перевод статьи подготовлен Российским тренинговым центром ИУО РАО (пер. Е.Б. Иванова)

## Вступление

Оценивание (*assessment*) – самое жесткое слово. В его настоящем значении (под настоящим мы понимаем последние 20 с небольшим лет) оно безжалостно: оно судит, навешивает ярлыки и распределяет, создавая иерархию школ и учеников. Оценивание традиционно существует в двух формах: итоговой (*summative*) и формирующей (*formative*) (TGAT, 1987). Оба эти метода важны.

Итоговое оценивание является «эффективным способом определения умений учащихся в ключевых переходных точках, таких как начало трудовой деятельности или получение дальнейшего образования» [32, р. 6]. Тесты и экзамены – традиционные способы измерения прогресса учащихся – стали неотъемлемой составляющей подотчетности школ и образовательной системы. Тем не менее, на международном уровне оценивание почти повсеместно отождествляется с тестами с «высокими ставками» [50, 25, 42, 43], и в результате обучение оказалось низведено до обслуживания этих показателей [24]. Это модель учёта минимальных компетенций [51, 54, 28], которая негативно сказывается на оценивании, но при этом имеет высокий статус и доминирует как на международном (PISA, TIMMS), так и на национальном уровнях (SATs, тестирование NCLB)<sup>2</sup> с 90-х годов XX века.

В Англии введение национальной системы оценивания учебной программы Законом о реформе образования 1988 года привело в начале 90-х к доминированию итоговых форм оценивания. Это произошло вопреки тому, что исследовательская группа по оцениванию и тестированию национальной учебной программы ставила четкое условие, что «система должна опираться только на те уровни и критерии, при которых разные ученики смогут развиваться в различном темпе» (TGAT, 1988, р. 1). Точно так же в США из-за закона «Ни одного отстающего ребёнка» решения по финансированию школ стали зависеть от итоговых результатов.

## Парадигмы оценивания

Итогом вышеперечисленного стало ограничение педагогики до «модели банковских услуг» [17] и модели «один размер сойдет для всех», предназначенных для обслуживания подхода «обучение только тому, что уже тестируется или может быть протестировано» [2, 3] в целях подотчетности. Правительственное вмешательство привело к международной «тестократии» [24], в которой тестирование ограниченной области знаний стало использоваться в роли «национальных стандартов». В результате объем

---

<sup>2</sup> SATs: Standard assessment tasks – «стандартные задания по оцениванию» – были введены как ежегодные тесты для учеников 7, 11 и 14 лет в Англии в 1990-е годы; тесты NCLB (No Child Left Behind legislation (2002) – закон «Ни одного отстающего ребенка») введены на федеральном уровне для рейтингования всех 91 000 американских школ.

и сбалансированность учебных программ были снижены ради поддержания результатов достижений учеников (по образцу фабричного конвейера) в рамках небольшого ядра избранных предметов – или, если точнее, измеримых тестами аспектов или областей этих предметов. В Англии, несмотря на множество вмешательств правительства (Boosterclasses, программы Catchup, ExcellenceinCities, Optionaltests), существует (согласно [8]) национальная рейтинговая таблица достижений школ, которая предоставляет картину социально-экономически «благополучных», хорошо работающих школ и «неблагополучных» работающих плохо. Следовательно, школы, привыкшие к «неблагополучию», неизбежно оцениваются по этой же шкале, и критикуются за их «недопродуктивность» [18, 9, 11, 29, 10, 21, 22].

Состязание за сопоставимость в сомнительных (в терминах валидности, надежности, упорядоченности и связности заданий и др.) международных программах тестирования, данные которых используются для составления международных рейтинговых таблиц, породило тестирование по доминирующим, избранным областям клонированных учебных программ (Англия, Россия, Сингапур, США и др.) в странах, стремящихся продвинуться на несколько позиций вверх в рейтинговой таблице чемпионов. Это также способствовало явной коммерческой выгоде издательских империй, получающих огромные прибыли из-за неверного понимания роли оценивания в образовании, которое подпитывается заявлениями типа «приобретение нашей продукции улучшит ваши оценки».

Цель оценивания в его настоящем значении низведена до измерения. Психометристы стали алхимиками XXI века, превращая основные данные во... – во что?

Представление ребенка как центра образовательного процесса или развитие ребенка в целом по учебной программе, совмещающей эмоциональную, мотивационную и когнитивную области [1], как часть цикла формирующего преподавания, обучения и оценивания, игнорируется или рассматривается как избыточное. Учителя больше не верят в то, что им нужна философия для планирования процесса преподавания. «Зачем мне философия, когда есть SATs?» – вот обычный отклик на наши исследования в школьных классах [10].

Наблюдения на уроках [10, 3, 4] выявили шаблонную педагогику по модели «один размер сойдет для всех» [2] без дифференциации для подстройки под потребности обучения [9]. Заметьте, что речь о дифференциации, а не о подстройке [6] – или определения и предоставления минимальной помощи, необходимой для поддерживающего обучения [43]. Преподавательское меню построено не на использовании педагогических стратегий, таких как направляющее обучение, ориентированное на создание возможности оптимального оценивания ради содействия непосредственно обучению, но на тренировке и подготовке к типовым вопросам, используемым в тестах или на экзаменах. Данные национальных школ в долгосрочном периоде ярко проиллюстрировали, что учебная программа первой ступени в Англии искажена, заужена и не сбалансирована в пользу времени, уделяемому на 2 тестируемых предмета – математику и английский [7]. К 2002 году общее время преподавания английского языка и математики составляло ровно 50% от всего учебного времени в неделю, так что оставшиеся 10 обязательных предметов были

вынуждены сражаться за распределение оставшихся 50% настолько справедливо, насколько это возможно [7, p. 577].

Сейчас у оценивания существует три парадигмы и один результат. Парадигма 1 – это излюбленная политиками модель отчётности, которая используется в качестве центра споров по вопросам эффективности школ [18]. Лучшее определение здесь – «обучение ради измерения», единственной целью которого является передача или охват материала, который будет позднее проверяться тестами; здесь нет вовлечения ученика в процесс обучения.

Парадигма 2 – это «модель банковского учёта» [17], в которой учитель учит, а ученики обучаются; это фиксированные и неизменяемые роли без возможности их перераспределения [35, 1, 56]. Традиционно это описывается как модель «наполнения», где ребенок является «пустым сосудом», наполняемым знаниями, которые он «излагает учителю, чтобы доказать, что обучился» [3, 4; Tharp&Gallimore, 1991 in [46)]. Как печально, что это до сих пор происходит в 2011 году.

Парадигма 3 – это «тестократия», где задана система показателей, а преподавательский и учебный процесс лишь соответствуют ей. Ее ограничения, а также *гуманистические* и социальные последствия (как изложено ниже) даже не рассматриваются как изъяны системы: «результаты теста скорее коррелируют с доходом родителей (и даже с социально-экономическим статусом предыдущего поколения) нежели с фактическими достижениями учащегося» [24, p. 68].

Игнорируется тот факт, что тестократия сводит достоинства и меритократию – систему, при которой положение человека в обществе определяется его способностями – к бессмысленному предопределенному положению дел. «Тестоориентированные техники используются для ограничения доступа к элитарному высшему образованию как соответствующей меры заслуг» [24, p. 69] и «ни при каких обстоятельствах не предпринимались попытки примирить это с процессом элитарного нормирования» [24, p. 69]. Авторы [24] утверждают, что в сравнении с тестократией даже причуды оценивания учителей и отсутствие стандартизации выступают как символ справедливости и равенства: «Зависимость от учительских рейтингов (оценок) исключает меньшее количество людей из низших социально-экономических слоев, чем зависимость от результатов теста» [24, p. 71]. Тестократия не знает других границ, кроме дохода, и даже, как обнаружили Л. Гиньер и Г. Торрес в своем исследовании в США, переосмысляет заслуги: «Произошел сдвиг от предположения, что тесты являются меритократичными для всех, кроме цветного населения, к более широкой критике того, что общепринятая тестократия точно также закрывает возможности для многих достойных белых претендентов. Это меняет определение меритократии» [24, p. 71].

Три парадигмы оценивания, как описано выше, ухитрились привести к одному результату: такому «редуцированию» педагогики, когда сложности отдельного ученика игнорируются из-за настойчивого требования системой его соответствия (узким) нормам показателей [24]. В результате этого сейчас твердо установлен централизованный контроль «стандартов» минимальной компетенции, основанных на системе подотчетности.

## Последствия для педагогики

Как всё это сказывается на педагогике? «Образование может либо привести учащихся к критическому мышлению либо к зависимости от авторитетов», что равнозначно «самостоятельному складу ума либо пассивному следованию авторитетам в ожидании указаний что делать, и что это значит. К несчастью, в традиционном школьном обучении чаще всего происходит второе» [44, p. 153]. Согласно этому определению, педагогическая позиция учителя находится в центре предмета и образа обучения. Иными словами, педагогика – дихотомична, она может либо воодушевить и поддержать развитие детей, определить их место и дать возможности обучения, либо она может свести на нет процесс обучения и низвести его до следования предписанной извне схеме [13].

В рамках этой подстроенной под отчетность модели не было места для «учителей, переходящих от контроля знаний к созданию процессов, где учащиеся становятся хозяевами своего обучения и берут на себя риски по пониманию и применению своих знаний» [20, p. 157]. Конечно, нет шансов, чтобы *техники по созданию фабричного продукта* поняли, что «учителя и дети – партнеры в соглашении по преподаванию и обучению. Мы должны найти пути взаимодействия с детьми для совместного построения общих смыслов способами, недоступными без активного участия самих детей в *исследовании ситуации*» [30, p. 35]. Не говоря уж о том, что «лично-ориентированное обучение включает в себя действия по активному вовлечению ребенка в процесс обучения, такие как предлагать выбор, поощрять деятельность и предлагать решения [26, p. 433].

Исследователи (см. [3, 4, 15, 33, 55, 10, 13] зарегистрировали непродуктивность педагогики, произошедшую в Англии за 14 лет навязывания центральным правительством Национальных стратегией, разработанных в целях улучшения результатов тестов в рамках модели минимальной компетенции и ограниченного значения термина «стандарты». «Педагогика настолько осязаемо недостающий компонент... и она настолько очевидно жизненно необходима для прогресса (учеников) и результатов обучения, что у нас нет альтернативы, кроме как найти способ восполнить дефицит» [4, p. 22]. Так что учителя и их наставники должны пересмотреть основу педагогики: синонимичным этому процессу является понимание, что ученик как самостоятельный учащийся должен быть вовлечен в совместное создание своего обучения, то есть саморегулируемое обучение. «Саморегулирование относится к самогенерируемым мыслям, чувствам и действиям, которые запланированы и циклически адаптированы к достижению личных (образовательных) целей» [40, p. 14]. Согласно мнению авторов книги [36], ученики «развивают процесс саморегулирования через инструментальную поддержку со стороны учителей и сверстников через формы моделирующих и поддерживающих отношений и действий» [36, p. 29].

Обратите внимание на то, что оба данных определения сфокусированы на включении учеников в систематический мониторинг их собственного обучения. Важность философии Перну (Perrenoud) становится очевидна, когда он утверждает, что «роли учителя и ученика должны быть изменены относительно традиционной модели передатчика и пассивного рецептора» [35], и здесь в качестве минимального требования к подготовке



учителя следует выделять уход от «следования сценарию», который так раскритиковал Р. Александр [3]. Текущая итоговая метрическая модель и дидактический стиль педагоги создают учеников, неспособных к саморегулированию (поскольку им не предложен опыт подобной работы), и учителей, которые по-прежнему замкнуты в традиционной модели работы с классом и дидактизме.

К. Раттл (см. [39]) предупреждает приверженцев дидактического стиля о необходимости отслеживать момент, когда их предвзятые цели обучения, вводимые с наилучшими намерениями, становятся помехой для реальной работы с собственным отношением детей к своим письменным работам. К. Раттл предостерегает преподавателей и работников системы подготовки учителей против негибкости заранее спланированной версии преподавания, а также говорит об опасности игнорирования нужд индивидуально-ориентированного преподавания ради сохранения успеваемости большинства в общем темпе еженедельного плана работы.

В Англии влияние правительственных национальных стратегий, в которых образовательные результаты расписаны по срокам и годам, заключается в том, что педагоги верят в необходимость сильного регулирования темпа обучения. Управление по стандартам в образовании (OFSTED), правительственное подразделение по мониторингу школ, обострило эту ситуацию своей «озабоченностью по ускорению темпа в обучении, что привело к гонке за темпом любой ценой, несмотря на то, что отсутствие внимания к пониманию учениками оставляет за бортом всех, кроме самых способных» [4, p. 18].

Сравните это утверждение OFSTED с наказом TGAT (Исследовательской группы по оценке и тестированию) о том, что «разные ученики могут развиваться разными темпами» (TGAT, 1988, p. 1). На практике тот шаг, который демонстрирует критический переход от дидактизма «один размер сойдет для всех» [4, p. 18] является тем, что привлекает учителя к методологии систематического ведения группы. Направляющая работа с группой – это педагогическая стратегия, которая дает учителю возможность сфокусироваться на небольших (максимум 4–6 человек) дифференцированных группах учеников. Учитель все же может принимать административные решения о дифференцированных целях обучения, преподавать и взаимодействовать со всем классом, но заметное отличие в том, что учитель далее учит целевую группу.

У преподавателя есть конкретные цели и задачи, рассчитанные максимум на 20–30 минут направленного непрерываемого обучения на высоком уровне, которое стимулирует учащихся и вовлекает остальной класс в самостоятельную работу по теме урока. Такое формирующее (поддерживающее) обучение и учебный подход оптимизируют наблюдения учителя, его идеи и понимание того, какой уровень имеют ученики и какие у них есть потребности. Например уровень языковых знаний, на котором ребенку комфортно работать: построение сложных и простых по структуре предложений, использование словарного запаса и его богатство и так далее. Таким образом, у каждого ученика появляется возможность получить необходимые ему время и пространство для изучения и усвоения материала, в отличие от модели быстрого «прохождения» темы ради подтверждения полученного «уровня».

Учитель за счет структурного и формального подхода направляющей работы с группой может поддержать потребности формирования эмоциональной сферы каждого ученика, которые в свою очередь развивают его мотивационную и когнитивную сферы [1]. Мотивация – это «рабочая область» обучения. Ученики используют или не используют свою мотивацию к обучению в зависимости от того, имеют ли тема или предмет значение лично для них или применимы ли они в «реальной жизни». «Мотивацию можно рассматривать как «внутренний механизм», оперирующий внешними задачами и желаниями. Направляющий стержень связывает «что я хочу знать» с «как я отношусь к заданию», а в дальнейшем и с «как я откликнусь на задание» [27, р. 2].

Ученики не придут немедленно к такой самоорганизации ни по воле случая, ни в ситуации, когда преподаватель понимает саморегулируемое обучение как обучение без наставничества и теоретической и практической поддержки. Meyer and Turner (2002) распознают достижение учеником самоорганизации обучения, так описывая этот процесс: «принятие ответственности становится возможным не только в обстановке учебного класса и растущих знаний, но также и в возможностях продемонстрировать эти знания (р. 23).

В качестве примера рассмотрим развитие компетенций письма, поскольку становление автора более сложный, нежели дискретный линейно организованный процесс, а с добавлением переменной величины ESL (английский – не родной язык ребенка) этот процесс становится еще более сложным [16]. Метафора Фловера, в которой писатели сравниваются с операторами на коммутаторе, жонглирующими множеством элементов, требующих их внимания и различным образом ограничивающих их поведение, фиксирует модель обучения, которая, хотя сама по себе и вполне педагогична, но является избыточной. Такой отказ взаимодействовать со столь богатой и значимой моделью обучения был вызван поколением учителей, которые не ощущали необходимости в наличии подобного уровня сложности в их педагогике, так как они следовали результаториентированным требованиям, выдвинутым национальной стратегией измерений от английского правительства.

В рамках нынешней модели подотчетности, голос К. Пьяцца звучит как отдаленный голос из истории со своими ссылками на процесс обучения письму (писательству) через содержательные особенности, которые делятся на четыре важных компонента: писатель, процесс, текст и контекст [37]. Примеры «писательского фактора» включают окружение, интересы, самоэффективность, стиль обучения, базу знаний в сочинительстве и уровень развития. Таким образом, К. Пьяцца демонстрирует отношения между эмоциональной и когнитивной областями для развития писательской самостоятельности. Тем не менее, важно понимать изменения в контекстуальном контрасте между изысканиями К. Пьяццы и современной программой обучения грамотности в Англии. Учителям сказали, что значимы показатели достижений, а не развитие письменных навыков ребенка, к примеру: «многие школы испытывают трудности в повышении стандартов письменной речи (OFSTED, 2006, р. 55), и «улучшение стандартов письменной речи в конце Ключевой Стадии 2 (возраст 11 лет) является национальным приоритетом» (DCSF, 2007, р. 5).

## Заключение

Мы предприняли попытку обрисовать различие между инклюзивной моделью формирующего (сопровождающего) обучения, где ребенок находится в центре образовательной программы, и комплексной педагогикой, которая требуется для поддержания этого процесса, а также попытались сравнить их с текущей ситуацией, где ребенок низведен до статуса поставщика статистических данных модели обучения, управляемой системой показателей [34]. Действующая сейчас модель подготовки преподавателей в Англии основана на формальном «внешнем» приросте 33 стандартов (TDA, 2008). Эти стандарты скорее основаны на процессуальных компетенциях, чем на развитии учительского профессионализма через сосредоточение на понимании и использовании дифференцированных сопровождающих практик, развитии активной педагогики и применении инновационных подходов для вовлечения, как учителя, так и ученика, в саморегулируемое обучение [34].

В отличие от этой преобладающей модели, *Роуселл* предполагает, что «педагогика относится к образовательной позиции или подходу, который включает в себя и теорию, и практику» [38, p. 115]. Это определение фокусируется на сильной или слабой связи между теорией и практикой в педагогическом развитии учителя. Не должно быть пределов развития учителя как практика, а для этого развития, позволяющего создать по-настоящему мыслящего созидательного практика, должен существовать синтез между теорией и практикой [43].

Этот вопрос требует реконструкции концептуального поля, которое контролирует наше понимание, нашу оценку образовательной системы, подчиняющейся модели показателей обучения и требующей соответствия ей обучаемого. Это действующее на протяжении последних 20 лет определение оценивания настолько стеснило преподавание и педагогику, что сложности обучаемого игнорируются. Однако такое определение оценивания, диктуемое политическим вмешательством и централизованным контролем, настаивает на том, чтобы обучаемый соответствовал нормам системы показателей. Преподавание стало «моделью банковского учёта» [17]: учитель учит, а учеников обучают по модели одностороннего предоставления знаний.

Предмет обучения должен быть измерен в рамках итогового значения оценивания при его решающей роли. Будущие модели обучения следующего поколения учителей должны дать новое определение оцениванию при учете того, что «чем сильнее оценка интегрирована в ситуацию и интерактивна, тем больше она дистанцируется от нормативной или итоговой оценки, области тестов, экзаменов и их последствий» [35, p. 100].

В заключение важно напомнить самим себе, что введение этой тестократии было призвано обеспечить позитивный путь развития для общества: стандартизированные тесты и другие объективные показатели умений должны были дать возможность администраторам сравнивать представителей различных демографических, географических и социальных групп, и в результате выработать стратегию политики равноправия.

Тем не менее, в своем текущем значении, система оценивания и сопутствующая ей индустрия тестирования были установлены в качестве «главного сторожа, обеспечивающего допуск к социальному лифту вертикальной мобильности» [23, p. 71].



**Список литературы:**

1. *Allal, L., Ducrey, G.P.* (2000), «Assessment of – or in – the zone of proximal development», *Learning & Instruction*, 10, pp. 137-152.
2. *Alexander, R. J.* (2004), «Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education», *Cambridge Journal of Education*, 34 (1), pp. 7-33.
3. *Alexander, R. J.* (2005), *Culture, Dialogue & Learning: Notes on an Emerging Pedagogy*, paper presented at International association for cognitive education & psychology conference, Durham, UK, July.
4. *Alexander, R. J.* (2008), *Education for All, The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*, Consortium for Research on educational access, transactions & equity, April.
5. *Bank's J.* (1993), «Multicultural education: development, dimensions and challenges», *Phi Delta Kappan*, 75 (1), pp. 21-28.
6. *Boaler, J.* (2005), «The 'psychological prison' from which they never escaped: the role of ability grouping in reproducing social class inequities», *FORUM*, 47 (2-3), pp. 135-144.
7. *Boyle, B., Bragg J.* (2006), «A curriculum without foundation», *British Educational Research Journal*, 32 (4), pp. 569-582.
8. *Boyle, B., Bragg, J.* (2009), «What a waste of money», *The Education Journal*, 114, pp. 44-47.
9. *Boyle, B., Charles, M.* (2010), *Assessment for Future Generations: The Struggle to Ensure a Balance between Accountability and Comparability based on a «Testocracy» and the Development of Humanistic Individuals through Assessment*, keynote lecture presented at the Annual conference of the International association of educational assessment (IAEA), Bangkok, Thailand, August.
10. *Boyle, B., Charles M.* (2010), «Leading learning through assessment for learning», *School Leadership & Management*, 30 (3), pp. 285-300.
11. *Brehony, K.J.* (2005), «Primary schooling under New Labour: the irresolvable contradiction of excellence and enjoyment», *Oxford Review of Education*, 31 (1), pp. 29-46.
12. Department for children, schools and families (2007), *Improving Writing with a Focus on Guided Writing*, London: DCSF.
13. *Dunphy, L.* (2008), «Developing pedagogy in infant classes in primary schools in Ireland», *Learning from Research*, 27 (1), pp. 55-70.
14. *Dyson, L.* (2004), *The Effect of Neighbourhood Poverty and Low-income on the School Context: Teachers' Expectations for Achievement and Rating of Achievement Motivation of Elementary School Children*, paper presented to the Canadian society for the study of education, Winnipeg, Canada.
15. *Edwards, A.* (2001), «Researching pedagogy: a sociocultural agenda», *Pedagogy, Culture and Society*, 9, pp. 161-186.
16. *Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., Stratman, J.* (1986), *Detection, Diagnosis and the Strategies of Revision*, *College Composition and Communication*, 37 (1), pp. 16-53.

17. Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
18. Gorard, S. (2010), «Serious doubts about school effectiveness», *British Educational Research Journal*, 36 (5), pp. 745–766.
19. Gorard, S., Smith, E. (2004), «What is ‘underachievement’ at school?», *School Leadership & Management*, 24 (2), pp. 205–225.
20. Graziano, K. G. (2008), «Walk the talk: connecting critical pedagogy and practice in teacher education», *Teaching Education*, 19 (2), pp. 153–163.
21. Gray, J. (2001), *Success against the Odds: Five Years on*, London: Routledge.
22. Gray, J. (2004), «Frames of reference and traditions of interpretation: some issues in the identification of ‘under-achieving’ schools», *British Journal of Educational Studies*, 52 (3), pp. 293–309.
23. Guinier, L. (2003), «The Supreme Court, 2002 term: comment: admissions rituals as political acts: guardians at the gates of our democratic ideals», *Harvard Law Review*, November.
24. Guinier, L., Torres, G. (2003), *The Miner’s Canary: Enlisting Race, Resisting Power, Transforming Democracy*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
25. Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., Sheehy, K. (2004), «SATurated models of pupildom: assessment and inclusion/exclusion», *British Educational Research Journal*, 30 (6), pp. 801–817.
26. Hayes, N. (2008), «Teaching matters in early education practice: the case for a nurturing pedagogy», *Early Education & Development*, 19 (3), pp. 430–440.
27. Huitt, W. (2003), Conation as an Important Factor of Mind, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/conation.html>.
28. Karsten, S., Visscher, A., De Jong, T. (2001), «Another side to the coin: the unintended effects of the publication of school performance data in England and France», *Comparative Education*, 37 (2), pp. 231–242.
29. Lupton, R. (2004), *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*, CASE paper 76, January, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics & Political Science.
30. Makin, L., Whiteman P. (2006), «Young children as active participants in the investigation of teaching and learning», *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), pp. 33–41.
31. Office for standards in education (2005), *Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools*, London: OFSTED.
32. Organisation for economic cooperation and development (OECD) (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Policy Brief OECD, November.
33. Patrick, F., Forde, C., McPhee, A. (2003), «Challenging the ‘new professionalism’: from managerialism to pedagogy?», *Journal of In-Service Education*, 28 (2), pp. 237–253.
34. Perrenoud, P. (1996), «The teaching profession between proletarianism and professionalization: two models of change», *Outlook*, XXVI, pp. 543–562.

35. *Perrenoud, P.* (1998), «From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual», *Field Assessment in Education*, 5 (1), pp. 85–101.
36. *Perry, N.E., Hutchinson, L., Thauberger, C.* (2007), «Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing», *Reading and Writing Quarterly*, 23, pp. 27–50.
37. *Piazza, C. L.* (2003), *Journeys: The Teaching of Writing in Elementary Classrooms*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
38. *Rowse, J., Kosnik, C., Beck, C.* (2008), «Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education», *Teaching Education*, 19 (2), pp. 109–122.
39. *Ruttle, K.* (2004), «What goes on inside my head when I'm writing? A case study of 8–9 year-old boys», *Literacy*, July, pp. 71–77.
40. *Schunk, D. H., Zimmerman, B. J.* (1997), «Social origins of self-regulatory competence», *Educational Psychologist*, 32 (4), pp. 195–208.
41. *Schunk, D. H., Zimmerman, B. J.* (2007), «Influencing children's self-efficacy & self-regulation of reading and writing through modeling», *Reading & Writing Quarterly*, 23, pp. 7–25.
42. *Shepard, L. A.* (2000), «The role of assessment in a learning culture», *Educational Researcher*, 29 (7), pp. 4–14.
43. *Shepard, L. A.* (2005), «Linking formative assessment to scaffolding», *Educational Leadership*, 63 (3), pp. 66–70.
44. *Shor, I.* (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago: University of Chicago Press.
45. *Smith, E.* (2003), «Understanding underachievement: an investigation into the differential attainment of secondary school pupils», *British Journal of Sociology of Education*, 24 (5), pp. 576–586.
46. *Smith, F., Hardman, F., Wall, K., Mroz M.* (2004), «Interactive whole class teaching in the national literacy and numeracy strategies», *British Educational Research Journal*, 30 (3), pp. 395–441.
47. Task group on assessment and testing (1997), *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing: A Report*, London: Department for education and science.
48. Task group on assessment and testing (1988), *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing: Three Supplementary Reports*, London: Department for Education and Science.
49. Teacher development agency (2008), *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, revised.
50. *Twing J., Boyle, B., Charles, M.* (2010), *Integrated Assessment Systems for Improved Learning*, paper presented at the 36th Annual conference of the International association of educational assessment, Bangkok, Thailand, August.
51. *Tymms, P.* (2004), «Are standards rising in English primary schools?», *British Educational Research Journal*, 30 (4), pp. 477–494.
52. *West, C.* (2008), *Hope on a Tightrope*, USA: Smiley Press.

53. *Whitty, G.* (2001), «Education, social class and social exclusion», *Education and Social Justice* (1), pp. 2–9.
54. *Wiggins, A., Tymms, P.* (2002), «Dysfunctional effects of league tables: a comparison between English and Scottish primary schools», *Public Money and Management*, January-March, pp. 43–48.
55. *Wyse, D., McCreery, E., Torrance, H.* (2007), «The trajectory and Impact of national reform: curriculum and assessment in English primary schools», *Primary Review Interim Report*.
56. *Zimmerman, B. J.* (2000), «Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective», in *Boekarts, M., Pintich, P.R., Zeidner, M.* (eds), *Handbook of Self-regulation*, SanDiego: Academic Press, pp. 13–39.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 6