
Т. Г. Новикова, Е. Е. Федотова

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2009 г.

ОЦЕНИВАНИЕ С ПОМОЩЬЮ ПОРТФОЛИО И ИЗМЕНЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ, СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Рассматриваются сложившиеся в международной практике подходы к аутентичному оцениванию, в том числе с помощью портфолио. Показано, что оценивание становится катализатором пересмотра содержания и методики обучения, организации школьной жизни. Введение портфолио приводит к формированию особой образовательной среды, в которой возникают партнерские взаимоотношения между учащимися, преподавателями, родителями, членами местного сообщества.

Ключевые слова: аутентичное оценивание, портфолио, образовательные программы, компетентности, стратегия сотрудничества, миссия школы.

Мониторинг реализации программ, оценка результатов обучения — вопросы, актуальные для всех мировых образовательных систем. Все больше развитых и развивающихся стран переходит от выявления достижений отдельного учащегося, экзаменов или тестирования в конце школьного обучения — методов оценки, диагностический потенциал которых невысок, — к системному оцениванию деятельности школы.

Оценивание, основанное на результатах, является одной из широко применяющихся технологий мониторинга образовательных программ. Оно напрямую связано с принятой в зарубежных странах (США, Великобритания, Дания) концепцией образования, ориентированного на достижение результата, в основе которой лежат теории бихевиоризма и прагматизма.

Оценивание, основанное на результатах, — это тип оценивания образовательных программ, в котором используются ценностные и объективные показатели, относящиеся к индивидууму, для анализа эффективности, влияния или экономической целесообразности программ. Оно применяется не только для отслеживания

достижений учащихся, но и для выявления компетентности преподавателей и качества образовательных систем: стандартизованные тесты не предназначены для решения двух последних задач. Оценивание, основанное на результатах, — это основа не только для проведения набора учащихся на различные образовательные программы или в разные школы, но и для реализации политических задач: усиления реструктуризации, контроля над тем, чему учат, и санкций в отношении учащихся, демонстрирующих низкий уровень достижений [17. Р. 14]. Л. Мабри в своей книге «Портфолио плюс: критическое руководство к альтернативному оцениванию» отмечает, что оценивание является одновременно двигателем и показателем образовательных реформ.

Оценивание при помощи портфолио получило значительное распространение в последние годы в западноевропейских странах и США. В Америке данный метод ставят в один ряд с оцениванием на основе результатов и используют прежде всего в обучении, основанном на компетентностном подходе. По сути, портфолио является одним из видов так называемого аутентичного оценивания — «подлинного оценивания», или оценивания реальных достижений учащихся, которое применяется преимущественно в практико-ориентированном образовании и предусматривает выявление сформированности умений и навыков учащихся в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни, повседневной или профессиональной. Оно используется и в профильном обучении учащихся общеобразовательных школ как разновидности практико-ориентированного образования. В обучении на основе компетентностного подхода аутентичное оценивание направлено на выявление уровня сформированности компетентностей.

Введение портфолио в процесс обучения требует изменения концепции деятельности школы, содержания и методики целостного педагогического процесса. Ряд исследователей в связи с этим говорят о «планировании в обратном направлении» [19]: учителя на основе наблюдения и анализа навыков и знаний, которые необходимы учащимся для успешной деятельности по организации портфолио, вносят изменения в учебные программы и методику обучения.

Однако с введением такого подхода, рассматриваемого в качестве инновационного, возникает и ряд проблем:

- сопротивление инновациям со стороны педагогов и учащихся, особенно на начальном этапе;
- недостаточность специальных знаний у преподавателей и необходимость обучения их такого рода оцениванию и планированию;
- конфликт между традиционными требованиями к организации процесса школьного обучения, оцениванию его качества, с одной стороны, и аутентичным оцениванием как реформаторским нововведением — с другой;

Портфолио и организа- ция процес- са обучения

- несоответствие между существующими образовательными стандартами и междисциплинарным подходом к построению содержания обучения в школе, который диктует технология портфолио.

К рассмотренным выше противоречиям следует добавить возникающую необходимость более частого и эффективного взаимодействия между преподавателями; более высокие требования к преподавателям в отношении умения работать в командах; усиление компонента индивидуальной работы с учащимся за счет сокращения традиционных классно-урочных форм.

Для решения этих проблем школы за рубежом выработали ряд стратегий. Вводя технологию портфолио, они видоизменяют свою миссию и концепцию своей деятельности. Например, американская Коалиция базовых школ сформулировала основные принципы деятельности школы, внедряющей аутентичное оценивание. К их числу относятся следующие положения.

- 1.** Цель деятельности школы, внедряющей аутентичное оценивание, — овладение учащимися определенным сочетанием базовых навыков и знаний из различных областей. Эти наборы навыков и знаний в разной степени соответствуют стандарту академического обучения. Учебные программы должны учитывать уровень интеллектуального, творческого развития учащихся и сформированных у них компетентностей. Таким образом, акцент смещается от традиционных базовых предметов в сторону индивидуального междисциплинарного обучения.
- 2.** Задачи, которые ставит перед собой школа, являются общими для всех учащихся, но средства их достижения индивидуально «скроены» для каждой учебной группы или класса. Индивидуализация обучения должна быть регламентирована соответствующими административными решениями. К их числу относятся: уменьшение количества учащихся, приходящихся на одного преподавателя; включение в нагрузку преподавателя времени на проведение консультаций и дополнительную подготовку; разработка и приобретение учебно-методической документации для обеспечения нового содержания обучения; предоставление дополнительных средств на повышение заработной платы сотрудников; выделение времени на коллективное планирование и общие собрания коллектива школы. Вместе с тем подчеркивается, что изменение расходов на одного учащегося не должно превышать 10% по сравнению с традиционными школами.
- 3.** Ведущим принципом деятельности школы должно стать формирование учащегося-деятели, что требует отхода от традиционного понимания роли учителя как транслятора знаний. Методика обучения соответственно должна быть направлена на формирование у учащихся умения учиться самостоятельно.

4. Введение портфолио в процесс обучения требует формирования разновозрастных групп учащихся для выполнения проектной деятельности, отхода от посещаемости учебных занятий как критерия оценки учебной деятельности. Основной акцент делается на демонстрацию учащимися приобретенных знаний, умений и навыков в процессе реальной деятельности и презентации конечного продукта.
5. Изменение стиля внутришкольного общения связано с принятием стратегии сотрудничества между преподавателями, учащимися, администрацией, родителями, для которых работа над портфолио становится общей целью. Такое общение предполагает усиление побуждения учащихся к овладению новыми видами деятельности, принятие гуманистических ценностей: ориентации на успех, доверия, честных и толерантных взаимоотношений.
6. Директор и учителя должны изменить самовосприятие и осознать трансформацию своей роли. В связи с новой концепцией школы они становятся, во-первых, специалистами и исследователями в области образования, и лишь во-вторых — экспертами в узкой области и учителями-предметниками. Сотрудники школы принимают на себя ряд новых обязанностей — учитель, консультант, ментор, менеджер, — подчиненных общей стратегии развития школы.

Реформировать систему оценивания невозможно без вмешательства в жизнь школы и учащихся. В сущности, аутентичное оценивание как часть образовательного процесса становится своеобразным катализатором пересмотра подходов к содержанию и методике обучения, к организации школьной жизни. Направления модернизации образовательного процесса — результат совместной работы учителей и учащихся. Важно, что учителя в данном случае принимают на себя роль обучающихся, участников команд и приобретают новое видение процесса обучения и школьной жизни.

Процесс аутентичного оценивания (портфолио, проект, презентации и выставки продуктов деятельности учащихся) формирует вокруг себя непрерывное действие в различных формах. Возникает и развивается новое содержание взаимоотношений учитель — учащийся, учащийся — учащийся, учитель — родитель, учащийся — родитель. Разнообразие форм взаимодействия (обсуждения, встречи, консультации, исправление и переработка проектов, приведение доказательств и доводов) в конечном итоге приводит к появлению новых направлений развития обучения, учения, содержания и оценивания образования. В этой связи значение инновационной технологии аутентичного оценивания определяется как «содействие динамическому развитию рефлексии и действия», что значительно более ценно, чем статичное образовательное нововведение [6. Р. 18].

Важнейшее значение для введения портфолио в процесс обучения имеет конкретная школьная среда, в которой должны быть созданы определенные условия для инноваций. Прежде всего речь идет о готовности учителей к изменению графика и содержания труда, к сотрудничеству с участниками работы над портфолио, т. е. к изменению себя и своего отношения к деятельности.

Меняется и состав сотрудников школы. В связи с более тесным взаимодействием учителей и учащихся снижается потребность в административных работниках, не задействованных в процессе обучения, таких как заведующий кафедрой, заместитель директора школы, начальник учебного управления. Работа в команде и принятие на себя роли консультанта, руководителя работы над портфолио или члена проектного комитета требует равноправных, а не иерархических отношений между сотрудниками. Вместе с тем значительная роль отводится эффективному лидерству со стороны директора школы, который должен формировать у сотрудников школы исследовательскую культуру, готовность к инновациям. Административные решения должны быть направлены на создание условий для вовлечения учителей, родителей и учащихся в процесс работы над портфолио.

Участники пилотной деятельности указывают, что групповая работа участников процесса работы над портфолио и их обсуждение способствуют переосмыслению понятий «обучение», «преподавание», «учение». Углубление процесса социализации и коммуникации жизненно важно для построения школьного сообщества, которое формирует систему собственных норм и принципов, видоизменяющих жизнь школьной организации в целом.

Изменение методики обучения в связи с использованием портфолио

Как отмечалось выше, работа над портфолио предусматривает интеграцию знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения академических дисциплин, профильной подготовки и участия в других видах деятельности (общественно полезный добровольный труд, деятельность общественных организаций). В учебный план вводятся междисциплинарные предметы, изучение которых способствует комплексному рассмотрению ряда тем и одновременно подготовке нескольких разделов портфолио. Так, в американской профильной школе (пример — старшая ступень средней школы Central East Park High School в Нью-Йорке) работа над портфолио, включающим 14 компонентов, потребовала от учащихся знаний, полученных при изучении курсов «История», «География», «Этические, социальные и философские вопросы», «Искусство и эстетика». В результате был разработан и внедрен в процесс обучения междисциплинарный курс «Американское наследие», объединяющий четыре раздела: «Освоение Америки и перемещение границ», «Войны», «Культурное и национальное разнообразие», «Базовые ценности». Обучение строится на основе вопросов и заданий, выполнение которых позволяет привлекать материал из разных дисциплин и требует как рефлексии собственного

опыта, так и навыков исследовательской деятельности. Вводятся и другие междисциплинарные курсы, например «Биология — английский язык». Некоторые из них, в частности «Английский язык — естествознание — общественные науки», проводятся в форме учебного взаимодействия группы преподавателей и группы учащихся. Существуют примеры объединения профильной (профессионально ориентированной) и академической дисциплин: «Растениеводство — биология».

Интегративный характер учебных курсов позволяет учителю больше времени выделять на проектную работу учащихся. В качестве рабочей нагрузки учителя учитывается время, затраченное на регулярные встречи с коллегами для обсуждения и корректировки содержания интегрированных курсов.

Изменение методики обучения в связи с введением портфолио в учебный процесс направлено прежде всего на овладение учащимися навыками рефлексии, групповой работы, самопрезентации, критического мышления, проектно-исследовательской деятельности. Для этого в учебном процессе широко используются ролевые игры, дискуссии, задания на разрешение проблемных ситуаций. В зарубежной научно-педагогической литературе особо выделяется значение кооперативного способа работы. Ученые отмечают, что роль учителя в профильной школе в связи с введением портфолио меняется, он становится наставником, тренером, «группой поддержки», ментором, тьютором и медиатором в одном лице. Внедрение портфолио приводит к пересмотру организации процесса обучения и расписания занятий. Часто вводится блочно-модульный способ обучения, увеличиваются перерывы между занятиями, чтобы предоставить учащимся время на групповые встречи и индивидуальные консультации. Формируются небольшие группы учащихся для выполнения работы над портфолио.

Модели аутентичного оценивания, разработанные и внедренные в практику зарубежной профильной школы, в последние годы подвергаются анализу и пересмотру в связи с новыми вызовами, стоящими перед системой образования. Перед разработчиками образовательных стратегий встают новые вопросы.

- Каким образом обеспечить соответствие знаний и умений выпускника школы, внедрившей стратегию портфолио, образовательным стандартам штата, школьного округа?
- Как избежать субъективности в оценке портфолио учащегося, которая неизбежно присутствует при аутентичном оценивании?
- Как обеспечить адекватное сочетание развивающего и оценивающего аспектов портфолио?
- Противоречит ли демократичность, присущая стратегии портфолио, повышению эффективности образовательного процесса?

**Актуальные
проблемы
развития
аутентичного
оценивания**

Постановка этих вопросов сама по себе свидетельствует о жизненной неспособности практики портфолио и ее утверждении как равноправной образовательной стратегии, а также о новой стадии исследования проблемы аутентичного оценивания.

В частности, проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что технология оценивания в форме портфолио и вызванные ее введением изменения в содержании и организации процесса обучения предоставляют большие возможности для индивидуального развития учащихся, обеспечения всем школьникам равных возможностей для обучения. В конечном счете это позволяет на выходе достигнуть уровня знаний и умений, предусмотренного образовательными стандартами или выше, без формальной стандартизации образовательного процесса и его оценивания [6. С. 257–261]. Корнхабер и Гарднер видят источник преимуществ портфолио в следующем: стандартное оценивание основывается на одностороннем подходе к измерению успеха и признанию ограниченного спектра поведенческих образцов и видов деятельности, подлежащих достоверному замеру, а альтернативное оценивание считает валидными разнообразные способы мыследеятельности, признает многосторонний и контекстуальный характер обучения, широко трактует нормы человеческого опыта и поведения. Тщательно разработанная технология аутентичного оценивания предоставляет значительные возможности для достижения успеха учащимся с разным уровнем одаренности [16].

На основе рефлексии достижений учащихся, совместного обсуждения результатов оценивания осуществляется планирование их личностного развития, а также коррекция содержания образования. Таким образом устанавливаются новые стандарты обучения — не абстрактно заданные и спущенные сверху, а соответствующие реальному школьному контексту.

Опасения относительно субъективности аутентичного оценивания, высказываемые рядом наблюдателей, стимулировали поиск новых способов формирования оценивающих команд. В частности, рекомендуется формировать смешанный состав комитетов по оцениванию портфолио. В него предлагается включать как преподавателей, хорошо знакомых с деятельностью учащегося, так и относительно нейтральных педагогов и учащихся. Первые привнесут в процесс оценивания детальность и глубину, а вторые — некоторое дистанцирование от личности конкретного учащегося и иной взгляд на представленные материалы; основанное на сопоставлении их оценок обсуждение будет способствовать выработке объективного решения.

Проблема сочетания развивающей и оценочной функций портфолио является достаточно новой, ее породили современные образовательные практики. Речь идет о том, что любое формальное оценивание, констатирующее определенный уровень достижений учащегося, может оказывать негативное влияние на его развитие, усиливающееся в том случае, если результаты оценивания выявляют низкий

уровень обученности, владения навыками и т. д. Психологи говорят об эффекте демотивации применительно к процессу оценивания. Решение проблемы зарубежные специалисты связывают с созданием развивающего контекста для оценивания и оценочного — для развития. В этом отношении концепция портфолио имеет определенные преимущества, поскольку задаваемые стандарты работы формируются на основе соглашения, а не произвольно, а текущее оценивание осуществляется в форме обсуждений, что позволяет наметить пути устранения пробелов и развития сильных сторон деятельности. Как правило, учащиеся имеют возможность доработать портфолио и представить его вторично в случае неудачной презентации. И наконец, как показывают зарубежные исследователи, требования к портфолио задаются таким образом, что практически каждый учащийся может их выполнить в индивидуальном режиме. Подготовка портфолио не предусматривает оценивания по типу «ниже», «позади» стандартного показателя, часто встречаемого в тестировании. Как указывают Корнхабер и Гарднер, для достижения высоких показателей индивидуального развития «учащиеся вовлекаются в серию попыток, которые включают множество небольших побед и поражений, все вместе взятые они позволяют достичь стандартов освоения изучаемой дисциплины. Чтобы помочь молодым людям добиться высот, школы должны создавать условия для их непрерывного вовлечения в деятельность и поощрять рефлексию своих и чужих успехов» [16].

Условия совместной деятельности как характерной черты работы над портфолио, которая в большинстве источников рассматривается в качестве преимущества аутентичного оценивания, также подвергаются пересмотру. Наиболее эффективным многие специалисты считают вовлечение небольшого числа компетентных участников в разработку и внедрение стратегии аутентичного оценивания. Ряд исследователей предлагает использовать независимые внешние организации для проектирования моделей портфолио с учетом условий конкретной школы. Анализ успешной практики свидетельствует о том, что многообразие существующих моделей портфолио создано усилиями совместной деятельности участников образовательного процесса. Как правило, сама идея формулируется исходя из потребностей школы, и впоследствии отработка и корректировка модели осуществляются на основе тесного взаимодействия между учащимися, преподавателями, родителями. Практика доказывает, что ориентация на сотрудничество в процессе аутентичного оценивания способствует демократизации школьной жизни.

Освоение технологии портфолио облегчает выпускнику профильной школы вхождение в современный мир занятости за счет навыка междисциплинарного использования знаний для выполнения проектов — составляющих портфолио, взаимного обогащения, а не разделения профильных и академических дисциплин. Кроме того, в процессе разработки портфолио формируются ключевые социальные компетентности, которые необходимы как

**Значение
портфолио
для учащегося,
для учителя
и для школы**

для «работы руками», так и для умственного труда. Ряд зарубежных авторов указывает в связи с этим, что аутентичное оценивание привносит интеллектуальный компонент в профильное (и до-профессиональное) обучение посредством формирования навыков проектной и исследовательской деятельности. Таким образом, выпускник профильной школы, участвуя в работе над портфолио, приобретает навыки, необходимые для адаптации на рынке труда, независимо от выбранной сферы деятельности и направления дальнейшего обучения. Этот относительно новый подход к оценке роли портфолио в профильном обучении, на наш взгляд, позволяет взглянуть на проблему не с дидактической и технологической, а с концептуальной точки зрения.

Развитие оценочных технологий и их внедрение в практику сами по себе являются мощными инструментами профессионального развития учителей. У участников эксперимента по внедрению портфолио отмечают более эффективный процесс личностного и профессионального роста, чем у слушателей стандартных курсов повышения квалификации. Он обусловлен тем, что работа над портфолио предполагает отказ от роли пассивных потребителей знаний об инновациях, предлагая взамен статус участника активной инновационной образовательной деятельности. В частности, преподаватели не используют стандартные, соответствующие заранее заданным требованиям учебные комплекты и планы. В процессе совместной или индивидуальной творческой деятельности они конструируют собственное учебно-методическое обеспечение, для чего проводят поиск, анализ и синтез знаний из различных областей (теория обучения, теория развития, дидактические концепции). Принятие роли исследователя крайне важно для учителя, так как качество его работы оценивают по результатам выполненного и защищенного учащимся портфолио. Становясь в позицию активных участников образовательного процесса, ставящих и разрешающих проблемы, учителя участвуют в определении миссии и разработке стратегии развития школы.

С другой стороны, характерное для традиционной школьной среды регламентированное административное руководство деятельностью учителя заменяется его участием в совместной работе в качестве равноправного члена группы. Такой стиль внутришкольной организации, названный Д. Дьюи «демократическим сообществом учителей» [8], способствует развитию профессиональной культуры учителя.

Ряд исследователей рассматривает стратегию аутентичного оценивания как средство становления школы как «обучающейся организации» [6. Р. 253–257]. Учителя экспериментальных школ отмечают, что в процессе работы над портфолио, взаимодействия с другими сотрудниками школы, родителями, индивидуальных встреч с учащимися они приобретают уникальную возможность для познания своих учеников, выявления их сильных и слабых сторон.

Такого рода знания помогают выработать новый взгляд на цели и задачи процесса обучения, изменить его направленность и содержание в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся и скорректировать методы обучения.

Концепция аутентичного оценивания не может быть произвольно импортирована в любую школьную среду. Для изменения оценочной технологии необходимо органичное принятие школьной организацией новых ценностей. Аутентичное оценивание может реально действовать лишь в динамичных, осознанно развивающихся сообществах. В зарубежной литературе для обозначения школ, внедряющих аутентичное оценивание, часто используется термин «сообщества практиков» [24]. В таких школах создаются «профессиональные нормы и структуры, традиции, обязательства, язык, поощрительные системы, репертуар примеров, систематизированные знания и принципы познания в действии» [6. Р. 262]. В частности, школы, внедряющие стратегии портфолио, приобретают следующие характеристики:

- *персонализация* — создание возможностей для лучшего узнавания учителями своих учеников, а также для регулярного общения с коллегами, в процессе которого они могут критически осмысливать свой опыт, обмениваться знаниями и разрешать проблемы;
- *право участия* — активное и равноправное взаимодействие учащихся и учителей в процессе обучения;
- *контекстуальная подлинность* — осуществление обучения через выполнение аутентичных заданий, значимых для учащегося;
- *признание индивидуальных различий*, результатом которого становится высокая степень эффективности взаимодействия учитель — учащийся, являющегося ядром индивидуального обучения, личностного и социального развития.

Далее, вовлечение в процесс оценивания в форме портфолио значительного количества участников приводит к формированию особой образовательной среды, в которой возникают партнерские взаимоотношения между учащимися, преподавателями, родителями, членами местного сообщества. Активизируется диалог между участниками обучения и заинтересованными лицами, в результате которого принимаются решения о введении других инноваций в образовательный процесс, способствующих стимулированию социального развития в целом.

В заключение считаем необходимым отметить, что дальнейшее развитие профилизации обучения в мире и поиск баланса между стандартизированным и альтернативным (аутентичным) оцениванием в профильном обучении является признанной прогрессивной международной практикой, заслуживающей глубокого сравнительного анализа и переосмысления применительно к условиям российской профильной школы.

Литература

1. Bhaerman R., Charner I. (1987) Career passport: Leader's guide. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education, OSU.
2. Brolin D.E. (1993) Life centered career education: A competency-based approach. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
3. Career orientation and planning profile: Courses and activities that enhance occupational selection. Columbus, OH: Career, Education and Training Associates, Inc., 1997.
4. Career passport: Student workbook. Columbus, OH: CETE OSU, 1997.
5. Credentials for employment: Portfolio. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education, OSU, 1987.
6. Darling-Hammond L., Ancess J., Falk B. (1995) Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work. Columbia University, New York: Teachers College Press.
7. Development and implementing local educational standards / Ed. by Meyers R. ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation, 1998.
8. Dewey J. (1916) Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. The Macmillan company.
9. Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K. (1996) Intelligence: multiple perspectives. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
10. Gray K., Herr E. (1998) Workforce education: The basics. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
11. Kimbrell G., Vineyard B. S. (1989) Entering the world of work. Columbus, OH: Glencoe Division, Macmillan/McGraw-Hill.
12. Kimbrell G., Vineyard B. S. (1998) Succeeding in the world of work. Columbus, OH: Glencoe Division, Macmillan/McGraw-Hill.
13. Kimbrell G., Vineyard B. S. (1992) Succeeding in the world of work. Student textbook. Columbus, OH: Glencoe Division, Macmillan/McGraw-Hill.
14. Kimbrell G., Vineyard B. S. (1986) Succeeding in the world of work. Teacher's annotated edition. Columbus, OH: Glencoe Division, Macmillan/McGraw-Hill.
15. Kimbrell G., Vineyard B. S. (1992) Succeeding in the world of work. Teacher's wraparound edition. Columbus, OH: Glencoe Division, Macmillan/McGraw-Hill.
16. Kornhaber M., Gardner H. (1993) Varieties of excellence and conditions for their achievement. Paper prepared for Commission on Varieties of Excellence in the Schools, New York. Published by The National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching.
17. Mabry L. (1999) Portfolios Plus. A critical guide to alternative assessment. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
18. Marzano R. J., Kendall J. S. (1998) Implementing standards-based education. National Education Association of the US.
19. McDonald J. P., Smith S., Turner D., Finney M., Barton E. (1993) Graduation by exhibition: Assessing genuine achievement, association for supervision and curriculum development, Alexandria, Va.

20. Meier D. (2000) Will standards save public education? Beacon Press, Boston, MA.
21. Occupational standards: International perspectives / Ed. by Oliveira J. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, OSU, 1995.
22. Ravitch D. (1995) National standards in American education: A citizen's guide. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
23. Schlossberg N. K., Leibowitz Z. (1980) Organizational support systems as buffers to job loss // Journal of Vocational Behavior. No. 17. P. 204–217.
24. Schon D. A. (1987) Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco and London: Jossey-Bass Publishers.
25. Transition manual: Scotland county school district. North Carolina, USA, 2002.
26. U. S. Department of labor. What work requires of schools. A SCANS report for America 2000. Washington, DC: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, DOL, 1991.
27. Unger H. (1996) Encyclopedia of American education. Vol. 1–3. New York: Facts on File, Inc.
28. Wonacott M. E. (2002) Career passports, portfolios and certificates. ERIC Digest № 238. (<http://www.ericacve.org>)
29. Winch C. (2000) Education, work and social capital: Towards a new conception of vocational education. London — New York, NY.