

осознанное стремление к конструктивному разрешению межличностных конфликтов.

Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В.

РОЛЬ САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА В ЕГО РАЗВИТИИ КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Поиск внутренних детерминант развития человека выступает предметом постоянного исследовательский интереса. Профессиональное развитие на современном этапе становления общества, переставая быть жестко социально нормированным процессом, требует от человека емкой самостоятельной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала. Поэтому возрастает роль самосознания профессионала в обеспечении процесса его становления и как следствие возникает необходимость научного анализа данного феномена.

Изучение самосознания педагогов профессионального образования имеет особую актуальность. Педагог, обучающий основам владения профессией, в сознании учащихся запечатлевается как носитель ее культуры, демонстрирующий определенные нормы профессионального поведения, культуры, самосознания. Выпускник может тем больше привнести в культуру своего общества, чем с более богатыми ее носителями он встретится в лице своих преподавателей. Академик П. Л. Капица отмечал, что в молодом возрасте не так важно, чему учиться, важно у кого учиться.

В современной психологии проблеме профессионального самосознания и его роли в контексте профессионального развития человека или карьерного роста посвящено значительное число работ (В. А. Вавилов, А. И. Галактионов, 1990; М. И. Жукова, 1990; Е. И. Климов, 1983; А. К. Маркова, 1996; Т. Л. Миронова, 1999; Ю. П. Поваренков, 1991; D. Super, 1957; A. Mitchel, 1979; A. Bandura, 1992; J. V. Rotter, 1966 и др.). Предметом особого исследовательского интереса выступает профессиональное самосознание педагога, рассматривающееся в трактовке различных авторов как фактор, детерминанта, условие, ресурс, потенциал, предпосылка, средство развития личности профессионала (С. В. Васьковская, 1987; И. В. Вачков, 1995; К. М. Левитан, 1994; Л. М. Митина, 1990; А. В. Савчук, 1999); регуляции профессиональной деятельности (А. К. Маркова, 1996; В. Н. Козиев, 1980) и профессионального развития в целом (В. П. Саврасов, 1986; Ю. Н. Пароходов, 1986).

Изучение профессионального развития педагога как способа его самореализации в течение жизни делает актуальным исследование самосознания как показателя субъектности этого процесса. Потребность в экспериментально-психологических исследованиях роли самосознания педагога в процессе его развития как субъекта профессионализации обуславливает актуальность постановки и разработки данной проблемы.

Теоретико-методологическим основанием в работе выступили ведущие положения психологической науки: принцип единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн, 1946), положение о взаимной детерминированности сознания и социокультурной среды (С. Л. Выготский, 1984; А. Г. Асмолов, 1984) и конкретизация данного положения в трудах Е. А. Климова, 1995, Е. Ю. Артемьевой, 1980, 1986 о взаимообусловленности самосознания и социально-профессиональной среды. Частным теоретическим основанием работы явилась концепция профессионализации педагога.

Профессионализация педагога рассматривается как способ его саморазвития в течение жизни, форма становления его субъектности. Привлечение субъектного подхода (А. В. Брушлинский, 1994; А. К. Осницкий, 1996; В. А. Петровский, 1996; С. Л. Рубинштейн, 1989; В. И. Слободчиков, 1994) к пониманию сущности процесса профессионализации позволяет выделить ее основной механизм – проектирование педагогом собственной деятельности и себя как профессионала. В качестве психологического обеспечения функционирования данного механизма мы рассматриваем самосознание педагога. Таким образом, самосознание – это, с одной стороны, условие развития педагога как субъекта профессионализации, показатель его субъектности; с другой стороны, – следствие данного процесса.

Анализ содержательного наполнения понятия «самосознание» разными авторами позволил выделить два подхода к его дефиниции. Первый подход в качестве объекта самосознания представляет «Я» человека и его отдельные особенности. Определение самосознания как рефлексии своего «Я» не позволяет выйти на предположение о том, что самосознание может выступать механизмом регуляции развития человека, определения его роли в данном процессе (Н. Е. Анкудинова, 1958; Р. Бернс, 1986; Ю. Б. Гиппенрейтер, 1997; Э. Ф. Звездикина, 1986; И. С. Кон, 1984; Г. Я. Розен, 1977). В рамках второго подхода самосознание рассматривается как осознание своего способа жизни, своих отношений с миром и людьми (В. С. Мерлин, 1986; Л. М. Митина, 1990; В. В. Столин, 1983; С. Л. Рубинштейн, 1946; П. Р. Чамата, 1968; И. И. Чеснокова, 1977). Именно такое понимание самосознания использовано в работе в качестве теоретического основания его изучения как показателя субъектности.

Рассматривая самосознание педагога как разновидность самосознания личности, обусловленную социально-профессиональной средой и проявляющуюся в осознании педагогом себя в качестве субъекта своего профессионального развития, мы разделяем мнение таких авторов как Л. М. Митина, 1990; Т. Л. Миронова, 1999; А. В. Савчук, 1999 о единстве трех составляющих в строении данного феномена: когнитивной, эмоционально-оценочной и регулятивной.

Логика экспериментального исследования самосознания педагога в процессе его профессионализации определялась представлением о наличии двух направлений психологического изучения данного процесса: содержательного и динамического. Содержательное включает исследование двух сфер развития

профессионала – деятельности и ее субъекта и тесно связано с динамическим, которое описывает стадийность этого процесса. Таким образом, в качестве оснований исследования выступили представления о том, что «... субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности» (Б. Г. Ананьев, 1980. Т.1. С.141) и этапностью характера становления как субъекта (К. А. Абульханова-Славская, 1985; 1989; 1991; 1995; А. В. Брушлинский, 1994; Б. Ф. Ломов, 1984; В. А. Петровский, 1993; 1996; С. А. Огнев, 1997).

Предметом экспериментального исследования являлись особенности самосознания педагога как показателя субъектности в связи с эффективностью его деятельности на разных этапах профессионализации.

Исследование проводилось методом поперечных срезов в группах педагогов с различным стажем работы (менее 3-х лет, 5—10 лет и более 15 лет) начальных и средних профессионально-образовательных учреждениях Уральского региона. Методы сбора экспериментальных данных подбирались с учетом возможности измерения индикаторов субъектности в феноменах, эксплицирующих содержание трех составляющих самосознания, и были представлены традиционными стандартизированными методиками. Когнитивная составляющая самосознания педагогов исследовалась методикой измерения особенностей профессионального Я педагога (А. В. Савчук, С. К. Гасанов, 1999); эмоционально-оценочная – опросником шкалы самооценки (А. И. Колобкова, 1999) и опросником самоотношения (В. В. Столин, 1985) и регулятивная – опросником уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд, 1984). Для изучения продуктивности профессионально-педагогической деятельности была специально разработана методика эффективности деятельности педагога, которая прошла содержательную валидизацию методом групповых экспертных оценок.

Экспериментальное исследование самосознания педагогов позволило получить следующие результаты.

1. Строение самосознания педагогов на разных стадиях профессионализации характеризуется количественным и качественным своеобразием. Обнаружена относительная устойчивость выраженности показателей самосознания педагогов в течение всего периода непосредственного осуществления профессиональной деятельности. Исключение составляют возрастающие у педагогов со стажем более 15 лет осознание собственной профессиональной типичности и внутренний локус контроля в сравнении с молодыми педагогами, и уменьшающиеся – ожидание положительного отношения от других, самоинтерес и интернальность в профессиональных отношениях. Самосознание педагога на всех стадиях его профессионализации отличается высокой связанностью показателей, целостностью. Однако у педагогов-адептов фиксируется относительная независимость регулятивной и когнитивной составляющих самосознания.

2. Установлено значимое преобладание коммуникативно-организаторских, дидактических и специальных (предметных) умений, а также субъективных параметров эффективности деятельности на всех стадиях профессионализации педагога над исследовательскими, проектировочно-прогностическими, иннова-

ционными умениями и объективными параметрами деятельности. Выявлено, что наибольшая интегрированность и внутренняя согласованность параметров эффективности деятельности присуща педагогам на более поздних этапах профессионального становления.

3. Выявлено влияние длительности выполнения профессиональной деятельности на уровень ее эффективности. Установлено, что различные параметры деятельности проявляют разную интенсивность роста.

4. Доказано наличие взаимосвязи отдельных составляющих самосознания педагога и эффективности его деятельности. Выявленные взаимосвязи характеризуются своеобразием в зависимости от стажа работы. У педагогов на стадии адаптации в сравнении с более «зрелыми» педагогами выявлен наименьший уровень согласованности между показателями успешности и самосознания. У педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет обнаружен наивысший уровень прямо пропорциональной гармонизации успешности труда с аффективно-оценочной стороной самосознания, а у педагогов со стажем более 15 лет – с когнитивной. Установлено наличие очень слабой связанности между результативностью деятельности педагога и его субъективной оценкой вклада своего Я в нее вне зависимости от стажа работы.

Поиск психологических детерминант развития педагога как субъекта профессионализации инициирует актуальность проблемы профессионального самосознания. Исследование самосознания педагога позволяет рассматривать данный феномен одновременно и как условие, и как следствие развития субъектности педагога, что подтверждают результаты экспериментального исследования, позволившие установить наличие взаимообуславливающей связи между самосознанием педагога и эффективностью его деятельности, отличающейся своеобразием на разных этапах профессионализации.

Сущность проблемы профессионализации педагога в изменяющихся социально-экономических условиях и реформировании системы профессионального образования заключается в необходимости реконструирования и адаптации представлений о профессиональном становлении педагога и изучении данного процесса с позиции развития его субъектности. Причины проблемы связаны с выявленной закономерностью, согласно которой в течение профессиональной жизни педагога происходят изменения не только в деятельности, но и в субъектных характеристиках ее исполнителя. Невозможно стать субъектом раз и навсегда. Человеку приходится порождать себя в этом качестве в каждом своем действии. Образование субъекта профессионализации это перманентный процесс, не прекращающийся в ходе деятельности и относящийся к любому возрасту человека как деятеля.

На стадии адаптации к профессии успешность труда молодого педагога прямо пропорционально сензитивна к осознанию им своей профессиональной принадлежности, к ответственности Я в области неудач и межличностных отношений и обратно пропорциональна ожиданию положительного отношения других. На стадии работы в течение 5 – 10 лет успешность деятельности педагога прямо пропорционально откликается на уровень осознания им своих соци-

ально-профессиональных свойств и обобщенное осознание особенностей профессионального Я, а также на целый спектр показателей аффективно-оценочной стороны самосознания, кроме отраженного самоотношения и самоинтереса; обратно пропорционально – на степень ответственности Я педагога за свои неудачи, состояние здоровья и характер межличностных отношений. На стадии профессионального мастерства успешность деятельности плотно прямо пропорционально зависима от уровня всех показателей когнитивной стороны самосознания, а также более умеренно от субъективного чувства включенности Я в деятельность (общей интернальности) и чувства предсказуемости и объяснимости проявлений своего Я (саморуководства).

Проблеме профессионального самосознания в современной психологии посвящено значительное число работ, в большинстве которых рассматриваются особенности отдельных компонентов самосознания профессионала вне учета этапного характера процесса профессионализации (Л. Г. Подоляк, 1960; В. А. Байметов, 1990; П. А. Шавир, 1981; М. Г. Козак, 1978; О. М. Мороз, 1977; Р. В. Кэрт, 1976; В. В. Овсянникова, 1982; Г. Райнаи, 1991; Т. К. Поддубная, 1998; М. И. Жукова, 1990; А. Г. Васюк, 1992; С. Р. Пантелеев, 1991; М. И. Жукова, 1990). Наряду с этим в целом ряде исследований (М. И. Жукова, 1990; Е. А. Климов, 1988; А. К. Маркова, 1996; Л. М. Митина, 1990; Ю. Н. Пароходов, 1986; А. А. Реан, 1998; В. П. Саврасов, 1986; А. В. Савчук, 1999) самосознание профессионала изучается как целостный феномен в связи с индивидуально-психологическими особенностями, успешностью деятельности.

Анализ проблемы периодизации позволяет отметить, что профессиональное развитие педагога происходит на протяжении всей профессиональной жизни и не ограничивается каким-либо одним периодом; профессиональное развитие неоднозначно детерминированный процесс, в котором происходит порождение новых форм деятельности, являющихся источниками развития; отечественная парадигма профессионального пути связана с категорией субъекта; субъектность выступает как движущая сила профессиональной динамики, интенсивности, содержательности профессионализации.

Методология исследования и методы анализа профессиональной жизни человека должны обеспечивать раскрытие механизмов функционирования психических явлений, определяющих динамику и направленность профессионального развития. В числе этих механизмов важнейшее место занимает система саморегуляции деятельности и субъектных характеристик человека, определяющих перспективы его развития.

Рассмотрение профессионализации как двустороннего процесса, с одной стороны, вхождение человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой, как процесса активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, позволило выделить три направления его исследования: содержательное, динамическое и институциональное. Содержательное включает исследование двух сфер развития профессионала – деятельности и ее субъекта, и тесно связано с динамическим, которое описывает стади-

альность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути. Динамический и содержательный аспекты взаимодействуют в определенном социальном поле, которое представлено социальными институтами и группами, последовательно включающимися в профессиональное развитие.

Сравнительный анализ психологических исследований профессиональной адаптации позволяет рассматривать в качестве системной характеристики субъекта, детерминирующей процесс адаптации – психологическую готовность к деятельности (Г. И. Вахромова, 1992; М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, 1976; Л. Н. Кабардова, 1989; Е. П. Кораблина, 1980; Т. В. Кудрявцев, 1983).

Психологическая готовность была определена как сложное структурное образование, определяющее уровень самостоятельного включения педагога в деятельность, детерминированное разноуровневыми индивидуальными свойствами. В процессе исследования проблемы компонентного состава и структуры данного образования, его функций в регуляции деятельности начинающего педагога, обосновывается роль готовности в развитии субъектности педагога, инициации его активности, самостоятельности, определяется связь уровня готовности с успешностью адаптации и дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности. В работе предлагается структура готовности, включающая пять подструктур – специальную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую, которые реализуются на трех уровнях – операциональном, эмоционально-волевом, мотивационном.

Педагог как субъект профессионализации.

В современном этапе развития общества процесс профессионализации перестает быть жестко социально нормированным и требует от человека емкой работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала. Особенно это относится к педагогу профессионального образования, поскольку именно от его способности быть субъектом профессиональной деятельности и жизни в целом во многом зависит развитие основных социальных систем – образования и занятости.

Выбор методологических оснований исследования и методов анализа профессиональной жизни человека был обусловлен необходимостью раскрытия механизмов функционирования психических явлений, определяющих динамику и направленность профессионального развития. В числе этих механизмов важнейшее место занимает система саморегуляции деятельности и субъектных характеристик человека.

Анализ подходов к изучению субъектности основывался на развитии представлений об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: развитии, учебе, работе (Б. Г. Ананьев, 1967, 1980; П. П. Блонский, 1964; Л. С. Выготский, 1984; А. В. Запорожец, 1986; А. Н. Леонтьев, 1975; А. Р. Лурия, 1963; С. Л. Рубинштейн, 1989 и др.). Проблема активности человека, рассматривающая его как субъекта обнаруживаемой активности, достаточно давно и успешно разрабатывается в отечественной науке. В то время как проблема субъектной активности, т. е. активности, развиваемой самим субъектом, им са-

ним организуемой и контролируемой стала предметом пристального внимания сравнительно недавно. Даже в трудах основных разработчиков понятия «субъект» Б. Г. Ананьева (1977), С. Л. Рубинштейна (1946), А. Н. Леонтьева (1965) данные аспекты не дифференцируются.

Анализируя категорию субъекта А. В. Брушлинский (1991, 1992) подчеркивает, что именно рассмотрение человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром. По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование. Отождествляя понятия «субъект» и «субъектность», последнюю он определяет как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Однако им подчеркивается, что будучи изначально активным, человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Автор определяет субъект как основание всех психических качеств и видов активности. Такое широкое понимание становится неконструктивным при планировании экспериментального исследования.

Рассматривая педагога как субъекта профессионализации актуально выяснение следующих вопросов: насколько он активен в этом процессе, насколько является субъектом, какие из психических явлений являются действительным приобретением субъекта и из чего эта субъектность складывается. Применение субъектного подхода в исследовании профессионализации педагога позволило говорить не только о развитии человека в этом процессе, но и о механизмах, определяющих динамику и направленность данного развития.

Возможность рассмотрения самоактивности и саморазвития связана с исследованием способности человека выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Процесс становления профессионала в таком подходе рассматривается как саморазвитие человека в течение всей жизни. Профессионализация в самом широком значении становится способом бытия человека, формой развития его субъектности (Н. Г. Алексеев, 1991; С. Л. Рубинштейн, 1989; В. И. Слободчиков, 1994).

Предметом нашего исследования выступила целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении – субъектность, а также ее показатели, их измерение и изучение влияния на профессиональное развитие.

Разные авторы в качестве показателей субъектности человека выделяют: развитие (С. Л. Рубинштейн, 1989); целостность, активность, социальность (А. В. Брушлинский, 1994); целостность, активность, инициативность, ответственность (К. А. Абульханова-Славская); целостность, развитие, свободу, целеустремленность (В. А. Петровский, 1996); развитие, осознанность, готовность к самостоятельности, спонтанности (Н. С. Пряжников, 1997), саморегуляцию деятельности и субъектный опыт (А. К. Осницкий, 1996). Перечисленные показатели имеют интегральный характер, теоретикоемы и неоперационализируемы, что осложняет возможность их экспериментального изучения.

Основаниями для суждения о том, является ли человек субъектом своей активности, определены конкретные эмпирические индикаторы. Существенным вопросом для планирования исследования было определение индикаторов, раскрывающих механизмы функционирования человека в профессиональной деятельности и в целом многообразии реальной жизни, а также механизмы, определяющие динамику и направленность профессионального развития. Ориентация на субъектный подход (А. В. Брушлинский, 1994; А. Н. Леонтьев, 1975; А. К. Осницкий, 1996; В. А. Петровский, 1996; С. Л. Рубинштейн, 1989; В. И. Слободчиков, 1994; И. С. Якиманская, 1994) при выборе индикаторов позволила поставить в число наиболее важных показателей субъектности готовность к педагогической деятельности, особенности самосознания и аутопсихологическую компетентность.

Экспериментальное исследование готовности к педагогической деятельности на этапе адаптации позволило выявить тесную взаимосвязь ее элементов, подтверждающую целостный, интегральный характер данного феномена; преобладание в структуре готовности специальной, социальной и аутопсихологической подструктур, а также реализацию готовности в период вхождения в профессию на мотивационном и эмоциональном уровнях.

Изучение особенностей самосознания педагогов позволило установить наличие достоверных изменений уровня выраженности показателей его когнитивной, аффективной и регулятивной составляющих в зависимости от стадий профессионализации. Понижение показателей самооценки, самоотношения, интернальности и особенностей осознания своего профессионального Я выявлено у будущих педагогов – студентов 4 курса, в отличие от среднего уровня выраженности данных показателей у студентов 1 курса и педагогов со стажем работы до 3 лет, от 3 до 10 и более 10 лет. Последнее свидетельствует об относительной устойчивости выраженности компонентов самосознания педагогов в период непосредственного осуществления профессиональной деятельности.

В особенностях строения самосознания на разных стадиях профессионализации выявлено, что наибольшей целостностью и интегрированностью в количественном (количество интер- и экстракорреляций) и качественном (теснота корреляционных связей) отношениях характеризуется строение самосознания студентов 1 курса и педагогов со стажем работы более 10 лет, а наименьшей – студентов 4 курса. Изучение самосознания педагогов также позволило установить относительную независимость (несвязанность) регулятивной и когнитивной составляющих.

Заявленное нами ранее положение о том, что педагог является не только и не столько объектом воздействия со стороны социальных институтов, но и субъектом своего развития, в том числе и профессионального, определило нас в поисках таких личностных новообразований, которые запускали бы механизмы саморегуляции, были доступны самоконтролю и неподвластны манипулированию. В качестве такого свойства рассматривалась аутопсихологическая компетентность, которая представляет собой высокую степень развития саморегуляции в сферах самосознания, самочувствия и самодеятельности и оказывает сти-

мулирующее влияние на развитие личности во всех областях ее жизнедеятельности (И. В. Ельшина, А. А. Деркач, А. П. Ситников, 1994; Н. В. Кузьмина, 1990; Г. И. Метельский, 1979).

Аутопсихологическая компетентность как субъектное свойство включает тот уровень самосознания и саморегуляции, который обеспечивает: знание человека о самом себе; адекватную оценку своих возможностей; способность к самонаблюдению и рефлексии; способность к оптимальному взаимодействию с окружающим миром при наличии внутреннего локуса-контроля; потребность в самопознании и саморазвитии.

Экспериментальное исследование аутопсихологической компетентности позволило установить наличие изменений следующих показателей: снижение тревожности; повышение активности и уверенности в себе; проявление активного отношения к познавательной деятельности; проявление потребности в рефлексии субъектного опыта и изменяющейся картины мира; выстраивание Я-концепции, основанной на расширении знаний о себе; развитие способности к социально-профессиональным изменениям (саморегуляции). Данные изменения имели позитивный характер и были выявлены в различном количественном выражении в зависимости от этапа профессионализации. Наибольшая чувствительность к себе как к субъекту профессионализации наблюдалась у студентов и педагогов, у которых стаж включенности в деятельность составлял более 10 лет, что подтверждается данными исследования самосознания. А также экспериментально установлено, что формирование аутопсихологической компетентности как новообразования, стимулирующего профессиональное развитие педагога, необходимо и возможно.

С целью активизации саморазвития педагога в течение всей профессиональной жизни осуществляется разработка метода психологического сопровождения. Методологическим основанием определена концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением формулирования теоретических положений и разработки конкретных методов – системно-ориентационный подход, трактующий развитие как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем. Сопровождение трактуется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам. Важнейшим положением предлагаемого метода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта.

Исходные теоретическо-методологические посылки позволили определить сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Субъектом развития является человек, а ситуациями жизненного выбора выступают множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых человек определяет для себя путь развития (прогрессивный или регрессивный).

Формами реализации психологического сопровождения процесса профессионализации выступают: мониторинг становления профессионала как инфор-

мационная основа; самофутурирование (на этапе профессионального обучения) как способ формирования профессионального будущего и психологическое образование как поддерживающая среда; супервизорство (на этапе адаптации) как метод осознания и концептуализации собственного опыта; тактики профессионального самосохранения (на стадии профессионализации) как способы формирования оптимистического мировоззрения.

Макарова Е. В.

ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Источники возникновения термина «мониторинг» лежат в педагогической системе обучения получившей название по месту ее зарождения в XIX веке как Белль Лаккастерская. Суть системы заключалась в том, что учитель излагал свои знания небольшой группе (10 человек) учащихся, каждый из которых вел свою группу, таким образом один учитель мог охватить преподавателем несколько десятков, а то и сотен учащихся одновременно. Школьник, облеченный доверием учителя официально именовался как «монитор», т. е. надзирающий, направляющий. Так произошло первичное «внедрение» термина в образовательном процессе.

Понятие «мониторинг» пришло в педагогику из экологии и социологии. В экологии мониторинг непрерывное слежение за состоянием окружающей среды с целью нежелательных отклонений по важнейшим параметрам. В социологии мониторинг подразумевает определение небольшого числа показателей, отражающих состояние социальной среды. Образовательный мониторинг – это система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития.

С точки зрения методологии мониторинг рассматривают как универсальный тип мыслительности, безразличный к предметному содержанию и научной специальности. О мониторинге говорят, когда в процессе какой-либо инновации постоянно отслеживаются, происходящие в реальной предметной педагогической среде процессы и явления, чтобы немедленно включить результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность.

Для успешного осуществления образовательного процесса во всем его многообразии все актуальнее становится аналитический контроль его текущего состояния и результативности учебного процесса, а при планировании – анализ перемен, прогнозирование и гибкость реакции. Поэтому появляется необходимость в организации информационно-аналитической работы, основным инструментом которой должна стать система мониторинга образовательного процесса.

Систему педагогического мониторинга с позиций технологии реализации можно представить как систему, состоящую из следующих технологических этапов работы с информацией: