СВЕРДЛОВСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

На правах рукописи

МИХАЙЛИЧЕВ ЕВГЕНИЙ АРКАДЬЕВИЧ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Специальность I3.00.0I - теория и история педагогики

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Екатеринбург - 1991

Работа выполнена на кафедре инженерной педагогике и технических средств обучения Бухарского технологического института пищевой и легкой промышленности

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор А.Т Маленко

доктор психологических наук, профессор В.В.Новиков

доктор педагогических наук, профессор П.И.Чернецов

Ведущая организация: Свердловский государственный педагогический институт

Защита состоится "29" января 1992 г. в 10 час. на заседании специализированного совета Д 064.38.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01. - теория и история педагогики при Свердловском инженерно-педагогическом институте по адресу:
(620012, Екатеринбург, Машиностроителей, 11, авд. 220)

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Свердловского инженерно-педагогического института.

Автореферат разослан "27" декабря 1991г.

Ученый секретарь специализированного совета Л.К.Малштейн

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. Для эффективного управления педагогическим процессом, индивидуализации воспитания и обучения необходима надежная диагностическая система, обеспечивающая оперативный и качественный сбор, переработку и анализ информации. В педагогике в настоящее время такая система находится в неоправданно затянувшейся стадии становления. Одни ее элементы уже сложились и апробированы, другие переносятся из смежных наук (психологии, социологии, экономики), порою без достаточного методологического осмысления и обоснования.

Объективно требуется теоретически осмыслить, методологически обосновать систему педагогической диагностики как компонент целостного педагогического процесса. Особо нуждаются в разработке: характеристика реального состояния и тенденций развития становящейся системы педагогической диагностики, основные этапы, процедуры, принципы и правила диагностирования, понятийный аппарат и науковедческий статус теории педагогической диагностики, технология основных подходов к разработке и адаптации диагностических методик разного типа.

Ключевой проблемой педагогической диагностики в настоящее время является, на наш взгляд, теоретическая разработка ее основ с позиций системно-структурного подхода, осмысление позитивных и негативных достижений в теории и практике педагогического диагностирования и построение теории педагогической диагностики. Под педагогическими основами теории педагогической диагностики диссертант понимает концептуальную базу теории, определение основных источников и идей ее формирования, понятийного аппарата и науковедческого статуса внутренней структуры, сферы действия (направленности и глубины проникновения в познаваемые объекты), собственных специфических принципов и основ технологии реализации теории на практике.

Ряд противоречий функционирования и развития народного образования, вызванных отсутствием научно-обоснованной системы педагогической диагностики, зафиксирован в множестве официальных документов, публикациях ученых и педагогов-практиков. К наиболее острым и актуальным из них можно отнести противоречия:

а) между необходимостью получения систематической, достоверной и надежной информации на всех уровнях управления обра-

зованием и воспитанием - и наличием такой информации. Характерная для административно-бюрократической системы тенденция приукрашивания или сокрытия информации приводит к принятию неверных управленческих решений, так как на каждой ступени передачи информации действуют социально-психологические закономерности ее искажения. Разнородный характер источников некачественной информации, собранной различными нестандартизированными и неопробированными методами и процедурами затрудняет ее сопоставимость, контроль надежности и достоверности;

б) между потребностью СНО в качественной информации и отсутствием надежного инструментария для ее сбора и обработки по многим типичным задачам педагогического диагностирования. Исследовательские методики во многих случаях из-за своей сложности и специфичности малопригодны для оперативного сбора и переработки информации, недостаточно ориентированы на потребности практиков. Даже обилие разнообразных методик диагностики каких-либо параметров (чего во многих случаях у практиков нет) не дает гарантии получения качественной информации, если методики не адептированы к конкретным условиям, в которых они применяются;

в) между потребностью педагогов-практиков и управленцев всех звеньев СНО в качественной диагностической информации и их уровнем профессиональной подготовки к педагогическому диагностированию. Диагностическая подготовка педагогов долгое время практически не проводилась. Незначительные сдвиги, наметившиеся в последние годы, вряд ли способны изменить положение без широкомасштабных целевых программ диагностической подготовки педагогических кадров;

г) между сложностью, многообразием диагностических проблем и различным уровнем их научно-методической разработки (от показателей диагностики до технологии переработки информации с помощью современной вычислительной техники, доступной массовому педагогу). Ряд проблем педагогической диагностики разработан на основе и уровне передовых достижений современной мировой науки, другие - в лучшем случае только обозначены или же имеют методологически неудачные решения. Неравномерность развития отдельных элементов, из которых необходимо сконструировать систему педагогической диагностики, осложняет ее формирование.

Задачи практического диагностирования в педагогике обозначились вместе со становлением первых педагогических систем, их исторические корни уходят в глубины веков - от инициаций в родовых обществах до сложных комплексов испытаний при отборе абитуриентов кречских школ Древнего Востока. В теоретическом плане они начинают обозначаться вместе с развитием педагогики нового времени. Однако, отдельные теоретические положения, высказанные классиками педагогики не приводили к созданию теоретической и эмпирической базы, необходимой для создания теории педагогической диагностики. Перспективные идеи и опыт экспериментальной педагогики и психологии на рубеже XIX и XX веков, (Э.Мейман, А.Л.Печаев, А.Ф.Лазурский и др.) трагическая судьба педологии в нашей стране (идеи Л.А.Выготского, П.П.Блонского и др.) с последовавшими временами сталинизма и стагнации оставили проблему во всей ее неразрешенности педагогам конца XX века.

Значительный вклад в разработку отдельных ее аспектов внесли в последние десятилетия исследования Ю.К.Бабанского, Л.С.Белкина, В.П.Беспалько, В.И.Загвязинского, В.Д.Семенова, Г.Ф.Карповой, В.С.Леднева, сотрудников НИИ ОПВ, руководимых Г.Филоновым и И.С.Марьенко, А.Т.Маленко, А.И.Кочетова; социологов и философов Г.Е.Зборовского, В.С.Аванесова, Г.М.Андреевой, И.С.Когана, Н.Стефанова, а также психологов, занимавшихся проблемами педагогической психодиагностики - И.В.Дубровиной З.И.Калмыковой, Н.А.Менчинской, Н.В.Кузьминой, Ю.З.Гильбухом, группой сотрудников СИПИ под руководством Э.Ф.Зеера и др. При этом разработка вопросов педагогической диагностики шла преимущественно в русле направлений исследований этих специалистов, решавших специфические для своей проблематики диагностические аспекты.

В целом же можно отметить, что сложная и многоаспектная задача разработки теории педагогической диагностики (охватывающей расширившуюся сферу предмета педагогики как науки) до настоящего времени реально в теоретическом плане не решена.

Актуальность проблемы определила исследовательскую работу и выбор темы диссертантом.

Объектами исследования являются: деятельность работников системы народного образования по реализации диагностической функции; результаты исследований диагностических проблем; учеб-

но-методическая документация, связанная с разработкой проблемы

Предметом исследования является практика разработки и применения критериев, методов и приемов диагностики, различных аспектов и проявлений педагогического процесса.

Цель исследования: разработка и обоснование теоретических основ системы педагогической диагностики как составного компонента педагогического процесса, как совокупности ключевых концептуальных положений.

Основные задачи исследования:

I. определение и типологизация проблематики педагогической диагностики в современной советской педагогике на основе анализа историко-педагогических, современных источников и практического опыта;

2. анализ и характеристика основных направлений диагностической деятельности педагогов-практиков;

3. определение типичных затруднений педагогов в решении задач педагогической диагностики и вызывающих эти затруднения причин и условий;

4. корректировка и систематизация понятийного аппарата теории педагогической диагностики;

5. построение на основе решения предыдущих задач концептуальной системы педагогической диагностики и определение ее статуса в структуре современной педагогической теории;

6. характеристика теоретических основ и тенденций разработки, адаптации и внедрения в педагогическую практику системы педагогической диагностики.

Основные гипотезы исследования сформулированы следующим образом:

а) педагогическая диагностика является составным, но малоисследованным в теоретическом плане компонентом учебно-воспитательного процесса как системы. Поэтому в ее концептуальную основу должна войти специфическая система принципов, отражающих как принципы научного педагогического исследования, так и принципы построения и организации учебно-воспитательного процесса;

б) затруднения в научно-педагогической разработке и внедрении системы педагогической диагностики вызваны негативными явлениями, типичными для советской системы народного образования и источниками своими имеют отклонения от экспериментально-

го пути разьития педагогики, возникшие в довоенный период и сохранившиеся до настоящего времени. Восстановление экспери - ментального пути разработки системы педагогической диагностики должно создать предпосылки для построения целостной деятельностной системы, ориентированной на развитие педагогической практики;

в) ведущими противоречиями, затрудняющими разработку и внедрение в практику системы педагогической диагностики, является противоречения между сложностью диагностических проблем и уровнем их научно-методической разработки (включая теоретическое обоснование системы педагогической диагностики), а также между объективной потребностью практики в системе диагностики и реальной подготовленностью педагогов и управленцев СНО к их применению;

г) формирующаяся система педагогической диагностики должна охватывать, оперативно и адекватно отражать основные аспекты и компоненты системы народного образования, педагогического процесса, Она должна быть намного шире, чем традиционная диагностика обучаемости и воспитанности (представленная теорией и методикой оценок), включать в себя педагогическую психодиагностику и систему аттестации педагогических кадров и их методической оснащенности, контроля качества их работы. Система педагогической диагностики должна представлять собой непротиворечивое целое, сохраняя специфичность и относительную автономность, свой "сквозной" (пронизывающий педагогическую деятельность) характер;

д) в сфере педагогической деятельности система педагогической диагностики занимает промежуточное интеграционное положение между системой методов педагогического воздействия и системой методов педагогического исследования, выступая одновременно в качестве средства познания объекта и средства его преобразования, коррекции. Теория педагогической диагностики по своему науковедческому статусу скорее всего может занимать место между аналогичными по рангу теориями методики педагогического исследования и теорией методов педагогического воздействия (а более локально- между теориями методов обучения, методов воспитательных воздействий и методов управления учебно-воспитательными заведениями).

Более частные и конкретные гипотезы по отдельным аспектам

и частным задачам исследования приводятся в тексте работы совместно с данными их проверок.

Методологической основой исследования являются концепции философов, педагогов, социологов и психологов, разрабатывающих проблемы теории познания, методологии научного познания; педагогического процесса, развития личности.

В частности это концепции системно-структурного и генетического подходов, в т.ч. - развития самоуправляемых систем; концепция методологии и структуры обществознания Н.Стефанова, его же теория мультипликационного подхода; теории оптимизации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса, гуманизации педагогики; деятельностный подход к анализу функционирования и развития педагогического процесса и его участников; теории управления и концепции самоопределения личности; методологии комплексного социального исследования (в т.ч. - педагогического и психологического) и психодиагностики, а также более частные теории по отдельным аспектам проблемы.

На этой основе в ходе исследования изучались:

- директивные документы правительства, министерств, ведающих делами народного образования;

- материалы педагогической периодики, конференций, совещаний, опубликованные монографии и учебные пособия, сборников по теме исследования и смежной проблематике;

- практика разработки применения методов педагогической диагностики педагогами школ, ПТУ, техникумов, вузов (в т.ч. анализ личного опыта диссертанта);

- практика диагностической подготовки педагогов школ, инженерно-педагогических кадров (включая личное участие диссертанта).

Исходя из указанных выше методологических основ организовывались и анализировались методические эксперименты по разработке отдельных методик, их интеграции в диагностические комплексы (профнаправленности, интересов и склонностей, причин неуспеваемости учащихся), внедрение в практику в виде учебных пособий и сопряженных с ними спецкурсов, циклов лабораторно-практических занятий.

Проведенное исследование носит теоретико-обобщающий характер, что определяет специфику его научно-теоретической и практической значимости, а также структуру диссертации.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования, на наш взгляд, заключается в следующем:

- определен и систематизирован круг проблем педагогической диагностики как составного компонента педагогической деятельности;

- определены и охарактеризованы основные направления и этапы диагностической деятельности педагогов;

- определены принципы построения системы педагогической диагностики как специфической отрасли педагогического знания и педагогической практики;

- охарактеризованы типичные противоречения и затруднения в теории и практике педагогической диагностики, вызывающие эти затруднения причины и условия;

- систематизирован и скорректирован понятийный аппарат теории педагогической диагностики, определен статус этой теории в системе современной педагогики;

- разработаны рекомендации по адаптации и внедрению в педагогическую практику различного типа диагностических методик.

Практическая значимость исследования заключается, на наш взгляд, в следующем:

- охарактеризованы недостатки действующей системы подготовки педагогов к диагностической деятельности, определены ключевые задачи ее совершенствования на основе разработанных принципов, этапов и рекомендаций по педагогической диагностике

- определена специфика разработки, педагогической адаптации и внедрения в практику педагогической диагностики социологических и психологических методик различного типа;

- определены диагностические возможности традиционных методов педагогического исследования и предложены конкретные рекомендации по их использованию в диагностических целях;

- определены перспективы компьютеризации педагогиееской диагностики, предложены рекомендации по повышению эффективности ее использования;

- разработаны и внедрены в ходе исследования в педагогическую практику различные диагностические методики; адаптирован к условиям практической педагогики ряд методик, из смежных с педагогикой наук (прикладной социологии, социальной и педагогической)психологии .

На защиту выносятся:

1. Результаты краткого историко-педагогического обзора разработки проблем и характеристика ее нынешнего состояния.

2. Характеристика основных направлений педагогической диагностики и актуальной проблематики их разработки.

3. Система понятийного аппарата педагогической диагностики, скорректированная диссертантом.

4. Последовательность и характеристика этапов педагогического диагностирования.

5. Система принципов и правил педагогической диагностики.

6. Определение науковедческого статуса теории педагогической диагностики как "теории среднего ранга".

7. Комплекс рекомендаций по построению, адаптации и внедрению в педагогическую практику диагностических методик различного типа.

8. Оценка перспектив компьютеризации педагогической диагностики.

Публикации.

Основные положения и результаты исследования нашли свое отражение в 5 учебных пособиях, 26 статьях в журналах и сборниках научных трудов, в методических внутривузовских разработках общим объемом ок. 40 печ.л.

Внедрение результатов исследования.

Основные результаты внедрялись в учебно-воспитательный процесс РИСХМа, где диссертант в качестве доцента кафедры инженерно-педагогических дисциплин и БухТИлиП (зав.кафедрой педагогики и ТСО), а также в ПТУ, техникумах, в методических разработках, на страницах республиканской печати УзССР, в отчетах по НИР.

Апробация результатов исследования осуществлялась в выступлениях авторов в городских, областных, республиканских и союзных конференциях, I-IУ Северо-Кавказских педагогических чтениях, IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики (Москва, 1976), на заседаниях и совещаниях Бюро отделения педагогики и психологии профтехобразования, Головного Совета по педагогике высшей школы СЭВ, Совета по проблемам развития инженерно-педагогического образования.

П. СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация изложена на страницах и состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографии (411 источника) и приложений, содержащих схематизированные результаты разработок.

Во "Введении" обосновывается актуальность темы исследования, определяются основные противоречия, лежащие в основе проблемы исследования, его объект, предмет, цель, основные задачи, основные гипотезы исследования и его методологические основы, характеризуются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, основные этапы его проведения и формы апробации.

В главе I "Становление теории и практики педагогической диагностики" раскрываются историко-педагогические истоки постановки и разработки проблем педагогической диагностики. Исторические источники показывают, что элементы педагогического практического диагностирования применялись во всех педагогических системах с древнейших времен до наших дней в целях текущего и итогового контроля результатов воспитания и обучения, а также в целях профессионального отбора как обучающихся, так и обучающих.

При этом особое внимание педагогов-практиков было нацелено на диагностику учебных достижений, которая осуществлялась преимущественно традиционными методами опроса и анализа контрольных заданий различного типа. Значительно реже (в основном - в ситуациях профотбора учащихся) диагностировались личностные качества путем наблюдений или испытаний характера в ситуациях, близких к экстремальным.

Теоретическая разработка проблем педагогической диагностики начинается по-настоящему лишь в конце XIX века с появлением экспериментальной педагогики и психологии, позднее - педологии. В этот период разрабатываются специализированные диагностические методики, которые используются в основном для определения особенностей интеллектуального развития учащихся (Э.Мейман, А.Л.Печаев и др.), комплексные программы психолого-педагогической характеристики учащихся (А.Ф.Лазурский, Р.И.Россолимо и др.), используется анкетирование, начинается достаточно широкое внедрение психодиагностических методов в массовую школу. В системе профессиональной педагогики предпринима-

ются попытки создания диагностирующих тренажеров (как, например, в системе ЦИТв под руководством А.К.Гастева). Разрабатываются преимущественно нормативно-ориентированные тесты. Исследователи в первой половине XX века проявляют внимание к вопросам методологии создания диагностических методик (П.П.Блонский, Л.С.Выготский и др.), обоснованию нормативов тестов для различных возрастных групп учащихс.. В СССР проводятся первые обследования социально-педагогических условий жизни учащихся и педагогов, начинают разрабатываться вопросы взаимодействия пси - хологии (педологов) и педагогов. Однако, как ошибки во внедрении методов педологии в учебные заведения, так и волюнтаризм созданной командно-административной системы привели в 1936 г. к запрету педологии и резкому свертыванию формировавшейся системы педагогической диагностики, возврату к ее более примитивным формам (бальные оценки и педагогическое наблюдение).

Развитие экспериментальной психологии, поиски оперативных форм управления учебно-воспитательным процессом возрождают в 50-70 гг. интерес к психологическим и социологическим методам диагностирования, к поиску новых педагогических средств диаг - ностики, к критическому осмыслению как зарубежного опыта, так и отечественного опыта 20-30 годов.

Разработка диагностических методик осуществляется в этот период в связи и на основе создания психологических и педаго - гических теорий обучения (программированное обучение, теория поэтапного формирования умственных действий, теория оптимиза - ции обучения и т.д.). В этом тяготении к концептуальности проявляются особенности данного этапа развития психолого-педаго - гических наук, обретающих более прочную методологическую базу. С развитием предмета педагогики и расширением форм ее взаимо - связи со смежными науками (социологией образования, социологией воспитания, социальной психологией, педагогической психологией и общей психодиагностикой, экономикой образования, теорией управления и т.д.) расширяется спектр методик, проникающих в практику педагогических исследований и педагогического диагностирования.

Вплоть до конца 80-х годов почти не предпринимаются по - пытки теоретического обобщения и осмысления опыта диагностирования в педагогике, выявления специфики педагогической диагностики (в отличие от социологической и психологической), ее ак-

туальных методологических проблем (за исключением работ А.С.Белкина, А.И.Кочетова по диагностике воспитанности).

В главе П "Методологические проблемы разработки теории педагогической диагностики" особое внимание уделяется анализу и корректировке понятийного словаря педагогической диагностики, характеристике этапов ее проведения, принципов диагностирования, типологизации видов диагностики, определению ее науковедческого статуса.

В диссертации отмечается, что развитие понятийного аппарата педагогики, в том числе и педагогической диагностики, не поспевает за интеграционными процессами между педагогикой и смежными науками.

В систему понятийного аппарата теории педагогической диагностики в первую очередь входят определения понятий "педагогическая диагностика" и производных от нее терминов - "педагогический диагноз", "педагогический прогноз", "диагностическое обследование" и т.п., а также терминология, характеризующая различные направления, виды технологии педагогической диагностики (ее принципы, стадии, этапы, критерии и т.д.).

В настоящее время термин "диагностика" используется недостаточно корректно: методы экспериментального исследования нередко трактуются как диагностические, хотя они не приспособлены к условиям оперативного и массового педагогического обследования.

В предпринятом исследовании под педагогической диагностикой понимается установление и изучение признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий ее реализации (на всех ее уровнях) для прогнозирования возможных отклонений и предотвращения (путем педагогической коррекции) нарушений нормальных тенденций ее функционирования и развития.

Под диагностированием (дигностическим обследованием) понимается система действий педагогов-практиков (или школьных психологов) для регулярного изучения с помощью специально разработанных методик различных элементов педагогической системы (для анализа их состояния, тенденций развития и необходимой коррекции).

Общими признаками любого диагностического педагогического обследования являются:

е) включенность объекта диагностирования в педагогическую систему в качестве ее составного элемента или непосредственно воздействующего фактора;

б) наличие целей педагогического оценивания изучаемого объекта и (или) педагогического прогнозирования его развития и коррекции;

в) систематичность и повторяемость диагностирования как вида профессионально-педагогической деятельности, реализуемой в типичных ситуациях на определенных этапах педагогического процесса;

г) применение методик, специально разработанных и адаптированных к конкретным условиям педагогической практики;

д) доступность процедур диагностирования рядовым педагогам.

В диссертации характеризуются 8 основных этапов педагогического диагностирования:

I) определение объектов, целей и задач диагностики;

2) определение критериев, показателей и эмпирических индикаторов диагностирования объекта (явления);

3) подбор методик для решения поставленных задач диагностики;

4) сбор информации с помощью диагностических методик;

5) количественная и качественная обработка результатов;

6) выработка и формулировка педагогического диагноза как заключения о состоянии диагностируемого объекта;

7) выработка и формулировка педагогического прогноза тенденций развития данного объекта (явления);

8) разработка коррекционных мер в форме определенного плана педагогических и других воздействий на объект.

Подробно анализируется каждый этап педагогической диагностики с позиций современной теории управления.

В зависимости от целей диагностирования целесообразно выделять, как это делает А.С.Белкин, три последовательно углубляющиеся СТАДИИ диагностики, различающиеся характером изучаемых явлений и ВИДАМИ ДИАГНОЗА.

На I-ой стадии СИМПТОМАТИЧЕСКОЙ диагностики изучаются внешние проявления, поступки, суждения, оценки, реакции обследуемых и определяется ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ. На 2-ой стадии ЭТИОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ более углубленно изучаются причины

мотивов, поступков и дается УТОЧНЯЮЩИЙ ДИАГНОЗ. На 3-ей завершающей стадии ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ, выявляются ведущие мотивы поведения (факторы, развития личности, детерминанты социально-педагогической среды, методообеспечения, обучаемости) и определяется ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ.

В диссертации приводится типологизация различных видов педагогической диагностики и даются краткие характеристики каждого вида, отмечаются различия понятий " диагностика" и "контроль". Последний осуществляется по результатам диагностики и преимущественно ориентирован на норматив-образец, в то время как диагностика нацелена на характеристику состояния и тенденций развития объекта (явления).

Определяются и подробно характеризуются принципы педагогической диагностики, к числу которых относятся:

- системность и конкретность;
- научная обоснованность теории и методики диагностики;
- сочетание констатирующей и корректирующей функций диагностики;
- последовательность и приемственность системы диагностики;
- доступность диагностических методик и процедур педагогам и учащимся;
- оптимизация форм и методов диагностики;
- комплексность диагностики;
- прогностичность диагностики.

В диссертации анализируется науковедческий статус теории педагогической диагностики, которая определяется как "теория среднего ранга" сформулированная в результате развития теории управления и интеграции педагогики со смежными науками (в первую очередь с психологией и социологией). Отмечается наличие в теории педагогической диагностики всех основных признаков, характеризующих (с позиций науковедения) относительно самостоятельную научную теорию.

Особенностью теории педагогической диагностики является ее способность решать задачи верификации с помощью разработанной в самой теории принципов, правил и методик. Отмечается выполнение теорией педагогической диагностики ориентировочной функции по отношению как к прикладной, так и к фундаментальной педагогической науке.

Теория педагогической диагностики развивается не только как познавательный инструмент, но и как система дидактической теории, углубляющей традиционные представления о средствах педагогического познания.

В диссертации отмечается намечающаяся тенденция внутренней дифференциации теории педагогической диагностики (несмотря на ее недостаточно оформленную структуру) - в частности, прогнозируется возможность первоочередного выделения в относительно самостоятельную отрасль педагогической психодиагностики как наиболее развитого в методологическом и методическом аспектах компонента (особенно - в связи с развитием школьной психологической службы).

В главе Ш "Основные направления педагогической диагностики" характеризуется состояние и уровень разработки выделенных диссертантом направлений диагностики: социально-педагогической, организационно-методической, дидактической, диагностики воспитанности, педагогическая психодиагностика, социопсихологопедагогическая диагностика.

В диссертации отмечается, что социально-педагогическая диагностика (СПД) является одним из самых сложных и слабо разработанных в методологическом и организационно-методическом плане направлений. Это во многом объясняется сложным и малоотлаженным механизмом взаимодействия педагогики со смежными социальными науками, недостаточным использованием потенциала социологии и экономики образования, демографии этнографии и др. общественных наук с позиций предмета педагогики. Характеризуется возможность использования в целях СПД ряда показателей социологии образования. Особое внимание требует отбор показателей, соответствующих диагностируемому уровню управления системой образования (т.е. разработки "уровневых" подсистем СПД). При переходе на более высокий диагностируемый уровень управления в подсистемах "уровневой" СПД проявляются такие тенденции, как: укрупнение диагностических показателей; возрастание диагностических функций показателей из смежных с народным образованием сфер социально-экономической и культурной жизнедеятельности; усиление необходимости координации СПД с системой социального и экономического контроля на данном управленческом уровне; усиление прогностического значения данных СПД для решения управленческих задач, в частности - для разработки целевых комплексных программ в области образования и смежных обла-

тях; усложнение задач моделирования, системы образования, оперативной корректировки управления на основе диагностических данных; возрастание требований к методологии и методике СПД в связи с выходом на смежную проблематику междисциплинарной диагностики (социологической, экономической, политологической и т. д.).

Основными методиками СПД являются экспертные методики и анкетирование, методы анализа статистической отчетности, системного моделирования и прогнозирования.

В области ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ диагностики (ОМД) отмечается сложившаяся автономность разработки ее задач и методик в различных подсистемах народного образования. В методическом аспекте ОМД преимущественно ориентирована на результаты, а не процесс, подготовки преподавателя к занятиям. Слабо используется в применяемых показателях и методиках диагностики достижения профессиографии педагогической деятельности.

Перспективным направлением методологического обеспечения ОМД является разработка иерархии моделей профессиограмм педагогов всех подсистем народного образования. Необходим перевод таких профессиографических моделей на уровень диагностируемых ПСИХОГРАММ, сопряженных с комплексами адаптированных диагностических аттестационных методик (позволяющих определять уровень профессионализма педагога и ориентировать его на перспективы самосовершенствования).

В дидактическом аспекте ОМД недостаточное внимание уделяется взаимодействию педагогов в процессе решения общих образовательных задач, что отражает традиционно-сложившийся "предметный фетишизм".

Отмечается необходимость включения в систему показателей ОМД таких, которые отражали бы уровни и источники формирования педагогического мастерства, ролевые позиции педагогов по отношению к учащимся и своим коллегам, критерии качества воспитательной работы и преподавания, владения технологией НОПТ, управленческими умениями и навыками, а также показатели методической обеспеченности педагогов, показатели освоения и оценки передового педагогического опыта. Необходимо сведение уже разработанных показателей в единые комплексы ОМД для различных подструктур системы народного образования.

Для ОМД в настоящее время преимущественно используются

разнообразные схемы наблюдений и анализа деятельности педагогов руководителей школ, ПТУ, построенные на различных методологических позициях. Предпринимаются попытки использования оценочных шкал и коэффициентов (анализа сложности текстов учебных пособий, оценки НОПТ руководителей, роста производительности труда и т.п.). Проводятся экспертные опросы и анкетирование педагогов для выявления мотивации труда, затруднений в профессиональной деятельности, затрат времени на различные виды работ. Применяются личностные опросники и тесты самоанализа (в т.ч. в форме шкал самооценки). Особенно используются зарубежные (преимущественно англо-американские) переводные опросники Кэттела, Лири, Келли, Айзенка, в незаслуженно меньшей степени - адаптированные к педагогическому контингенту отечественные - например, опросники В.Л.Марищука и Л.П.Калининского и пр. Практически не используются тесты контроля знаний самих педагогов, редко применяется социометрия и оценочные методики, где в качестве экспертов выступают учащиеся.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА (ДД) является одним из наиболее разработанных направлений. Однако, субъективизм традиционного подхода к оценке и контролю знаний отмечался многими советскими исследователями, равно как и необходимость рассмотрения учета и контроля в структуре оценочно-результативного компонента целостного педагогического процесса (Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, Л.М.Фридман и др.).

Современная ДД призвана ориентироваться на цели обучения, объективизацию форм и средств, (Н.Ф.Талызина), опирающуюся на развернутый анализ контрольно-оценочного акта (Л.М.Фридман). В русле ДД изучаются обучаемость и успеваемость учащихся, уровни освоения знаний и умений, причины и факторы, определяющие затруднения учащихся и различные виды неуспеваемости. Разрабатываются приемы включения ДД в учебный процесс, возможности усиления ее обучающе-воспитывающих, коррекционных функций В.Ф.Шаталов и др. педагоги-новаторы. Особого внимания заслуживает интеграция ДД с педагогической психодиагностикой при решении комплексных задач выявления мотивации учения, уровня притязаний, готовности к обучению и обучаемости. Разработка вопросов диагностики обучаемости (Н.А.Менчинская, И.С.Якиманская, З.И.Калмыкова, Н.Ф.Талызина и др.) связана с поиском методологически обоснованных критериев, например - оценки учебных дей-

ствий учащихся, общеучебных и частнодидактических умений и навыков, оценки качества ответов и т.д. Аналогичные поиски ведутся и за рубежом.

В диссертации приводятся примеры критериев ДД (различного характера и уровня обобщенности) кратко характеризуются основные методики ДД, в том числе дидактические тесты и учебные задания различного типа. Эти задания строятся на разном уровне сложности, хотя доминирует ориентация на репродуктивный уровень Различие подходов и критериев, лежащих в основе разработки заданий делает зачастую полученные результаты трудносопоставимыми, а существующую систему контроля знаний - малонадежной (пример - частные провалы "золотых медалистов" на экзаменах в вузы). Стандартизация диагностических средств путем создания "батарей тестов" может рассматриваться как прогресс в области ДД, если наряду с методологически обоснованными НОРМАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМИ тестами будут использовать и КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ тесты. Необходима специальная работа по адаптации "батарей тестов" как к возрастным, психологическим особенностям учащихся и типам учебных заведений так и к этнокультурным и региональным особенностям.

Широко используемое НАБЛЮДЕНИЕ связано с разработкой различных диагностических программ как в СССР, так и за рубежом (в основном - стандартизированных). Особо ценным представляется опыт сочетания таких программ с дидактическими тестами, экспертными и психодиагностическими методиками (Ю.К.Бабанский, Г.Ф.Карпова и др.) - как, например, это произошло с получившим распространением ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОНСИЛИУМОМ. Применяются (в основном как вспомогательные средства) педагогические анкеты для учащихся и программы диагностических педагогических бесед.

С 60-х годов накоплен немалый опыт применения в целях диагностики знаний и умений различных контролирующих технических устройств, ориентированных на репродуктивные тесты I и II уровней (по типологии В.П.Беспалько). Многие интересные методические находки В.Ф.Шаталова и других учителей - новаторов в области ДД недостаточно быстро внедряются в массовую педагогическую практику.

В профессиональной педагогике возрастает интерес к разработке оригинальных тренажеров и контролирующих устройств для типичных профессиональных задач и упражнений, разрабатываются компьютерные контролирующие и контролирующе-обучающие програм-

мы. Однако ограниченность технических возможностей отечественных компьютеров при дороговизне импортной техники, слабая разработанность методологии компьютерной диагностики и разнотипность ПЭВМ в учебных заведениях сдерживает реализацию диагностических возможностей ПЭВМ.

Представляется перспективной в обозримом будущем разработка диагностических аспектов внедряемых в педагогику активных методов обучения (особенно деловых игр и имитационных упражнений в профессиональной педагогике) в сочетании с диагностическими возможностями ПЭВМ.

ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ (ДВ) испытывает наибольшие методологические сложности из-за неопределенности понятийного аппарата теории воспитания политизированности сферы социального воспитания и отсутствия единства в понимании воспитанности и ее проявлений (т.е. объективизированных критериев ее оценки) Возможно и необходимо использование в целях ДВ опыта социологии воспитания ее методологических разработок, критериальной основы и методик.

Особые сложности ДВ связаны с характерными для современности противоречиями социального сознания и реального общественного поведения личности плюрализмом и политизацией общества Это актуализирует необходимость поиска четких критериев и дополнительных средств контроля достоверности получаемой диагностической информации.

В диссертации проводится разграничение позиций ДВ с другими направлениями педагогической диагностики. Особо выделяется необходимость обеспечения в системе показателей и методиках ДВ различения результатов внешних воспитательных воздействий на личность и продуктов ее самоопределения и самовоспитания.

Для нормативной полноты разработанных показателей ДВ необходима их доработка таким образом, чтобы:

а) показатели представляли собой четко иерархизированную систему;

б) конкретизировались в эмпирических индикаторах;

в) эмпирические индикаторы получили методологическое обоснование на базе репрезентативных исследований и соотносились с возрастными и этнокультурными особенностями учащихся;

г) с обоснованными показателями и их индикаторами сопрягались адаптированные комплексы диагностических методик;

д) методики обеспечивались данными о степени точности и объективности измерений воспитанности, валидности и надежности.

Среди методик ДВ доминируют программы наблюдений, диагностические беседы, анкетирование нередко методологически слабо разработанные. Используются оценочные шкалы, ориентированных преимущественно на три уровня (высокий, средний, низкий) причем, зачастую - без обоснования качественных критериев перехода с одного уровня на другой.

Отмечается необходимость профессионализации подготовки методик ДВ и расширения их арсенала путем интеграций ДВ с другими направлениями педагогической диагностики.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА (ППД) является наиболее методологически разработанным направлением, включающим в сферу своих интересов изучение всех участников педагогического процесса. Отмечаются линии разграничений педагогической психодиагностики с другими направлениями педагогической диагностики.

Диссертант разделяет позицию, согласно которой в рамках педагогической психодиагностики объективно необходимо взаимодействие школьных психологов и педагогов-практиков при разграничении их диагностических функций и сферы компетентности.

Отмечается взаимосвязь ППД с задачами психолого-педагогической коррекции личности и деятельности. Выделяются возможности и условия использования в ППД критериев и показателей, разработанных в общей психодиагностике и педагогической психологии, приводятся их примеры. Обосновывается необходимость подбора показателей и адаптации связанных с ними методик к специфике различных контингентов обследуемых , к условиям массовой педагогической практики. В массовой практике ППД доминируют нормативно-ориентированные тесты, но наметилась тенденция разработки критериально-ориентированных методик, позволяющих диагностировать психические особенности личности в динамике.

Диссертант считает целесообразным интенсивную разработку как специализированных методик диагностики отдельных значимых показателей путем адаптации исследовательских методик, так и целенаправленное создание методик, ориентированных специально на нужды и возможности педагога-практика в условиях массовых диагностических обследований. В последнем случае диагностические комплексы должны проходить полный цикл методологического обоснования и апробации.

СОЦИОПСИХОЛОГОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА (СППД) изучает социально-психологические аспекты образования и воспитания: особенности форм и структур общения участников педагогического процесса, влияние общественного сознания (общественного мнения, настроения и т.д.), воздействий средств массовой информации, социально-психологических феноменов. Особое внимание уделяется лидерству в ученических и педагогических коллективах, нефор - мальным воздействиям и структурам общения, социально-психологическому климату, групповой динамике и коллективообразованию, межличностным экспектациям, факторам и механизмам самоопределения. Имеются значительные, но зачастую не реализованные возможности использования достижений социальной психологии для выявления воздействий средств массовой информации на учащихся, родителей, педагогов, диагностики психологического состояния аудиторий (класса, учебной группы) и т.д.

Отмечается, что методики социальной психологии сравнительно легко поддаются адаптации и условиями системы образования и воспитания. Среди них следует выделить концептуально обоснованные схемы и программы наблюдений за формами межличностного взаимодействия, структурой ученических групп и коллективов. Широко применяются модификации социометрии, рейтинга. Можно считать перспективной сложившуюся ориентацию на разработку комплексных методик диагностики коллективистских отношений, груп - повой самооценки, игровых методик деятельностного характера; имеется положительный опыт использования как отечественных, так и зарубежных (переводных) личностных опросников, социально-психологического тестирования.

В главе IУ "Теоретические основы разработки и внедрения в педагогическую практику методик педагогической диагностики" рассматриваются вопросы, связанные с социологическими, психологическими и собственно-педагогическими методиками, а также актуальные проблемы компьютеризации педагогической диагностики.

В массовой практике педагогов часто применяются методики, напрямую заимствованные из арсенала смежных наук - социологии и психологии. Но методология, лежащая в основе таких методик, зачастую малопонятна педагогу, что порождает нарушения исследовательских процедур, некорректность в обработке и анализе данных, выработке диагноза, прогноза, коррекционных мер. С точ-

ки зрения профессионалов (социологов, психологов) при этом комментируется методика, с точки зрения практика - не оправдываются ожидания.

В диссертации описывается технология разработки педагогических опросных, выработанная методика на основе опыта методических экспериментов диссертанта. Даются рекомендации по повышению эффективности применения анкет и интервью в педагогическом диагностировании, по подготовке вопросников, программ интервью. Характеризуются возможности применения различных экспертных методик. Интегративной методикой диссертант считает ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ, прошедший при его личном участии в Ростовской лаборатории НИИ школ МП РСФСР в 70-е годы полный цикл научно-обоснованной разработки и апробации под руководством Ю.К.Бабанского.

Анализируется круг проблем, связанных с переносом в педагогическую практику готовых психологических методик. Отмечается необходимость достаточно сложных процедур адаптации методик (особенно нормативных тестов). Придерживаясь позиции З.И.Калмыковой, диссертант считает перспективной ориентацию на разработку СИНТЕТИЧЕСКИХ МЕТОДИК, изучающих учащегося в условиях выполнения диагностируемой деятельности на основе конкретного учебного материала. Рассматриваются возможности использования критериально-ориентированных тестов, тестов обучаемости, диагностических программ, проективных и переводных зарубежных диагностических методик. Выделяются недостатки адаптации таких методик(в частности то, что их валидность и достоверность нередко принимается на веру, сообщаются в основном тестовые нормы). Диссертант считает необходимым при внедрении в диагностическую практику педагогики исследовательских психологических методик проводить полный цикл процедур их апробации, проверяя их дополнительно на "педагогическую валидность", то есть на возможность делать однозначные педагогические выводы по результатам диагностирования.

Характеризуются требования к разработке психологических методик специально для нужд педагогической диагностики. В этих требованиях диссертантом интегрируются результаты анализа работ советских и зарубежных исследований (проверка на все виды валидности, надежность, стандартизация процедур, определение ограничений на использование методики). Приводятся спе-

цифические требования к отдельным сферам диагностирования и видам методик (например, диагностике обучаемости, к диагностическим программам, синтетическим методикам, критериально-ориентированным тестам).

Анализу подвергнуты диагностические возможности традиционных педагогических методов изучения учащихся, в том числе педагогического наблюдения, отмечаются типичные недостатки использования, наблюдения разнообразных програм характеристик учащихся. На примере опыта разработки программ изучения реальных учебных возможностей под руководством Ю.К.Бабанского показывается методология апробации таких методик, предлагаются рекомендации по повышению надежности данных наблюдений.

Рассматриваются диагностические возможности дидактических тестов и контрольных заданий различного типа, отмечаются их сильные и слабые стороны, требования к разработке (В.П.Беспалько, П.И.Пидкасистый, Н.Ф.Талызина, Б.М.Распопов и др.).

Отмечается, что многие приемы оценивания учащихся НЕВАЛИДНЫ и малонадежны, воспитательная функция оценки нередко доминирует над диагностической. Истоки этого - в недостаточно разработанной диагностичности целей и задач образования, в идеологизации учебно-воспитательной работы в ущерб методическому и диагностическому аспектам.

В диссертации приводятся разработанные требования к диагностическим функциям контрольных заданий и примеры основных видов диагностических контрольных заданий, используемых при психолого-педагогической подготовке инженеров-педагогов.

Среди анализируемых вопросов разработки и внедрения в практику методик педагогической диагностики диссертант выделяет вопросы компьютеризации диагностики. Широкое внедрение ПЭВМ, особенно дисплейных классов значительно расширяет возможности сбора, переработки анализа диагностической информации. Перспективным является создание банков данных для АСУ типа "Студент", "Абитуриент" и т.п. В то же время низкий уровень компьютерной грамотности педагогов сдерживает использование ПЭВМ в целях педагогической диагностики - равно, как и разнотипность внедряемых учебных компьютерных классов, их невысокие качественные характеристики и надежность(в сопоставлении с распространенными на Западе смассовыми моделями). Отмечается, что сравнительно легко поддаются компьютеризации дидактически и

психодиагностические тесты (I и II уровней), методики диагностики сенсомоторики, анкеты с закрытыми вопросами. Для системы профессиональной педагогики целесообразна компьютеризация задач на планирование и конструирование по четко заданному алгоритму.

Условиями успешного использования ПЭВМ являются:

а) типологизация диагностических методик по степени их "податливости" компьютеризации в условиях типовых учебных классов - УКНЦ, "Аг ', "Корвет", "Вариант", "Ямаха";

б) разработка технологии адаптации компьютерных диагностических методик, создаваемых на одном машинном языке (или его версии) к другим машинным языкам;

в) адаптация методик, предназначенных для "парной" индивидуальной работы диагноста с обследуемым к условиям ПЭВМ и КУВТ (класса учебно-вычислительной техники);

г) разработка технологии машинного перевода методи, создаваемых на одних языках (английском, эстонском и т.д.) на другие языки.

Необходимы методологические эксперименты по проверке сравнительной эффективности традиционной "ручной" диагностики (и диагностики с использованием элементарных технических контролирующих устройств) с компьютерной. В настоящее время компьютеризации порождает определенную эйфорию социальных ожиданий, хотя реальные возможности имеющихся типов отечественных компьютеров еще недостаточно выяснены (в том числе в области педагогической диагностики). С этой точки зрения надежды на создание широкого спектра высококачественных диагностически-обучающих компьютерных программ для полного управления познавательной деятельностью учащихся представляются излишне оптимистичными, по крайней мере в ближайшие годы.

Перспективным представляется разработка компьютерных программ комплексной педагогической диагностики, позволяющих типологизировать учащихся по диагностируемым параметрам и оперативно выдавать педагогам-пользователям конкретные типовые рекомендации по коррекционной работе (при сохранении накапливаемой информации). Однако, такие разработки ставят ряд проблем диагностической этики, обеспечения профессионально-педагогической тайны (как в этико-психологическом, так и в техническом плане - плане допуска пользователя к программе). Для на -

копления данных о сравнительной эффективности диагностических методик и пополнения научного диагностического фонда педагогики и смежных с нею наук необходимо создание как локальных (в школах, ПТУ, вузах и т.д.), так и региональных информационных банков, разработка диагностически ориентированных программ для АСУ различных уровней (от учебного заведения до союзного)

Ш. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные выводы диссертации можно свести к следующим.

Педагогическая диагностика имеет глубокие историкопедагогические корни, разнообразный и интересный опыт, накопленный многими поколениями педагогов-практиков, экспериментаторов, теоретиков. Существенный рывок в ее развитии связан с созданием экспериментальной педагогики и психологии в конце XIX - нач. XX вв., а также - педологии многие достижения которых необходимо методологически переосмыслить.

В настоящее время созрели предпосылки оформления педагогической диагностики как относительно самостоятельной дисциплины в структуре педагогического знания, имеющей свой специфический пердмет, свою проблематику, методический аппарат. В науковедческом аспекте ее можно охарактеризовать как "теорию среднего ранга" в структуре общей педагогики (аналогично общей психодиагностике в структуре психологических наук).

Диагностический компонент является составной частью педагогической деятельности, основой оперативного управления и планирования педагогического процесса.

Многообразие и разносторонность аспектов педагогической деятельности позволяет выделить как основные направления педагогической диагностики: социально-педагогическую, организационно-методическую, дидактическую, диагностику воспитанности, педагогическую психодиагностику и социопсихологопедагогическую

Педагогическое диагностирование представляет собоя многоэтапный процесс систематического изучения состояния различных педагогических явлений, результатов практической педагогической деятельности: обучения, воспитания, развития, совершенствования и управления педагогическими процессами в конкретных социальных и этнокультурных условиях.

Особенностью диагностирования (в отличие от исследования) является его прикладной характер, нацеленность на коррекцию и оптимизацию диагностируемого объекта, а не получение качественно нового научного знания. Это определяет специфику преломления в педагогической диагностике как общенаучных принципов познания, так и принципов педагогической деятельности.

Наиболее актуальные проблемы научной разработки и внедрения в массовую практику системы педагогической диагностики связаны с ее методологическим обоснованием. Особенно необходима разработка и апробация комплексов критериев, индикаторов и сопряженных с ними методиках. Методики диагностики должны проходить полную апробацию, проверку на надежность, валидность, иметь четко обозначенную "зону действия", доступный рядовому педагогу или школьному психологу инструктивный аппарат. Предложенные диссертантом рекомендации облегчают эту работу.

Перспективным и необходимым является создание целостных диагностических комплексов "объект - критерии - индикаторы - методики - диагноз - прогноз -коррекционные меры" для нужд массовой практики по всем основным направлениям диагностики. Объективно назрела потребность компьютеризации диагностики, создания диагностических информационных банков и АСУ на различных уровнях управления педагогическим процессом. Целесообразно усилить диагностическую подготовку и переподготовку педагогов и инженерно-педагогических работников, создавать специализированные и региональные центры разработки и адаптации диагностических методик, собирающие и накапливающие информацию для совершенствования системы управления народным образованием.

Основное содержание диссертации изложено в следующих публикациях автора:

1. О роли межличностных отношений в процессе формирования студенческого коллектива //Пробл. педагогики высшей школы /Материалы I-й науч. конф./ - Ростов н/Д: Ростов госун-т. - 1968. - С. 35-37 /соавт.: Г.Ф.Карпова/

2. Изучение отношений в малых группах как выражения нравственной позиции личности //Совет. педагогика. - 1970. - № I. С. 48-55 /соавт.: И.Г.Беляевский/.

3. Функции педагогического анкетирования в изучении идеалов, жизненных планов и их влияния на отношение к учению //Формирование познавательной активности школьников //Ростов н/Д.:

Ростов. педин-т. - 1971. - С. 78-88.

4. Некоторые методологические проблемы социально-педагогического исследования //Методы научно-педагогического исследования / Ростов Н/Д.: Ростов. педин-т. - 1972. - С. 11-15 /соавт.: Г.Ф.Карпова/.

5. Формирование жизненных планов как показатель нравственной воспитанности старшеклассников //Формирование нравственного сознания и поведения старших школьников / Ростов н/Д.: Ростов. педин-т. - 1972. - С. 21-23.

6. К вопросу о типах отношения школьников к учению и путях совершенствования этого отношения //Совершенствование учебно-воспитательного процесса с целью повышения эффективности учения школьников / Ростов н/Д. Ростов. пед.ин-т. - 1974. - С. 38-47 /соавт.: С.Г.Махненко/.

7. Критерий диагностики социальной зрелости и сформированности жизненных планов старшеклассников //Всесоюзн науч.техн. конф. "Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров". /Тез. докл. Ч. I. - Минск, - 1976. - С. 15-19 /соавт.: Т.А.Кончанин, А.В.Исайко/.

8. Изучение отношения старшеклассников к математике //Изучение возможностей школьников в усвоении математики /-М.: НИИ школ МП РСФСР. - 1977. - С. 58-65.

9. Жизненный план как показатель развития мировоззрения учащегося //Формирование коммунистического мировоззрения у учащейся молодежи / -М.: Пед. общ-во. - 1977. - С. 102-110.

10. Показатели психодиагностики жизненных планов молодежи //Психологические проблемы профессионально-технического образования / Ереван., 1977. - С. 241-242 /соавт.: В.П.Толубаев/

11. Проблемы оптимизации педагогического руководства становления жизненных планов старшеклассников //Оптимизация учебно-воспитательного процесса в средней школе / Ростов н/Д. :Ростов. педин-т. - 1977. - С. 87-94.

12. Техника построения вопросников для изучения передового педагогического опыта //Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта / -М., 1978. - С. 162-167 /соавт.: Г.Ф.Карпова/.

13. Некоторые аспекты коммуникативной деятельности преподавателей //Проблемы активности преподавателя вуза / Ростов

н/Д.: Ростов. госун-т. - 1978. - С. 63-78 /соавт.: Т.Л.Конча - нин/.

14. Проблемы психолого-педагогической подготовки инженера в техническом вузе //Формирование личности специалиста в вузе / Грозный., 1980. - С. 38-43 /соавт.: Ю.А.Концевой, В.М.Тара. - тин/.

15. Проблемы отбора абитуриентов на инженерно-педагогические специальности //Итоги исследований педагогических и пси - хологических проблем подготовки инженеров-педагогов в X пяти - летке и задачи на 1981-1985 гг. /Тез. докл. / Владимир.: Владимир. политехн. ин-т. - 1981. - С. 100-107 /соавт.: В.М.Таратин/.

16. Профессиональная адаптация учащихся техникумов и средних ПТУ: Учеб.пособие. - Ростов н/Д.: РИСХМ. - 1983. - 88с. /соавт.: Ю.А.Концевой, В.М.Таратин/.

17. Проблемы исследования профессиональной адаптации студентов инженерно-педагогических специальностей //Проблемы подготовки и профессиональной адаптации инженеров-педагогов / Ростов н/Д.: РИСХМ. - 1983. - С. 3-14.

18. Психолого-педагогическая диагностика интересов и отношения к учению учащихся ПТУ и техникумов: Учеб. пособие. - Ростов н/Д.: РИСХМ. - 1983. - 88 с. /соавт.: Ю.А.Концевой, В.М.Таратин/.

19. Методологические проблемы комплексного социально-педагогического исследования профессиональной адаптации студентов инженерно-педагогических специальностей //Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов / Ростов н/Д.: РИСХМ 1984. - С. 3-15.

20. Методы психолого-педагогической диагностики причин неуспеваемости учащихся профессионально-технических училищ и техникумов: Учеб.пособие. - Ростов н/Д.: РИСХМ. 1984. - 62 с. /соавт.: Г.Ф.Карпова, Ю.А.Концевой/.

21. Основные субъективные компоненты процесса профессиональной адаптации студентов / Формирование социальной зрелости студентов / Свердловск.: Урал. госун-т. - 1985. - С. 103-109.

22. Основы учебно-исследовательской работы: Учеб.пособие. Ростов н/Д.: РИСХМ. - 1986. - 74 с. /соавт.: Ю.А.Концевой, В.К.Кривоносов/.

23. Пути совершенствования педагогической подготовки ин-

женера-педагога //Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов / Ростов н/Д.: РИСХМ. - 1986. - С. 28-37.

24. Проблемы организации и проведения госэкзамена по педагогике и методике преподавания у студентов инженерно-педагогических специальностей //Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов / Ростов н/Д.: РИСХМ. - 1986. - С. 57-62 /соавт.: В.И.Баталов, Е.А.Пустовой/.

25. Диагностика профессионально-значимых качеств личности будущих инженеров-преподавателей //Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов / Ростов н/Д: РИСХМ. - 1986. - С. 37-42 /соавт.: Л.П.Калининский, Ю.А.Концевой/.

26. Оценка выпускниками инженерно-педагогических специальностей своей профессиональной подготовки //Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов / Ростов н/Д.: РИСХМ. - 1986. - С. 26-32.

27. Ориентация на ПТУ системы НИРС и УИРС при подготовке инженеров-преподавателей //Исследования по педагогике и возможности их внедрения /Тез. докл. - Тарту.: Тартус. госун-т. - 1986. - С. 84-87.

28. Психолого-педагогическая диагностика в СПТУ: проблемы организации и методического обеспечения //Науч. метод. основы и опыт организации школьной психологической службы. /Тез.докл. - Ч.I. - Ташкент., 1988. - С. 81-82.

29. Применение в СПТУ психодиагностических методик //Науч. метод. основы и опыт организации школьной психологической службы /Тез. докл./. - Ч. I. - Ташкент., 1988. - С. 82-84 /соавт.: Ж.Х.Мавлянов, Р.К.Шахназаров, А.Х.Эшматов/.

30. Доклад и дискуссия в учебно-воспитательной работе: Деловая игра: Метод. рекомендации. - Свердловск,; СИПИ. - 1988 - 28 с.

31. Учебные контрольные задания диагностического характера в системе психолого-педагогической подготовки инженеров-педагогов //Управление учебной деятельностью студентов. /Тез. - Свердловск: СИПИ. - 1988. - С. 40-42.

32. Диагностическая подготовка инженеров-педагогов и непрерывному профессионально-экономическому обучению рабочих кадров //Совершенствование системы непрерывного профессионально-экономического обучения рабочих кадров /Тез. Алма-Ата.: 1989. - С. 54-56.

33. Вопросы организации психологической службы в Узбекистане //Совет.мактаби. - 1989. - № 2. - С. 7-9. узб. /соавт.: Л.П.Хохлова, Г.Г.Запрягаев/.

34. Методика изучения личности учащихся ПТУ. Учеб.пособие - М.: Высш.шк. - 1989. - 126 с. /соавт.: Г.Ф.Карпова/.