

109

II-07

26

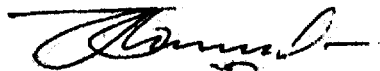
На правах рукописи

Малышев Константин Борисович

**МНОГОМЕРНЫЙ ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ПОЛУЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИИ
О СУБЪЕКТАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность 19.00.07 – педагогическая психология

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук



Самара – 2006

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении
высшего профессионального образования
«Самарский государственный педагогический университет»

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор, академик РАО

Ирина Владимировна Дубровина;

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Владимир Александрович Барабанщиков;

доктор психологических наук, профессор

Валентина Алексеевна Маликова

Ведущая организация – Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина

Защита диссертации состоится 14 ноября 2006 года в 13 часов на заседании диссертационного совета Д. 212.216.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора психологических наук при ГОУ ВПО «Самарский государственный педагогический университет» по адресу: 443099, г. Самара, ГОУ ВПО «Самарский государственный педагогический университет», ул. М.Горького, д.65/67, ауд. 9.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Самарский государственный педагогический университет»

Автореферат разослан «28» сентября 2006 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических
наук, доцент

Л.В.Вершинина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Развитие практической психологии в системе образования связано с гуманизацией российской школы, а также потребностью обеспечить школьные психологические службы диагностическим инструментарием для определения психологических особенностей, качеств и свойств личности. Обращение к личностным характеристикам субъектов образовательной деятельности требует систематизации типологических знаний в области образования. Профессиональные способы психологического сопровождения участников образовательного процесса школы (учащегося, педагога, родителя, руководителя школы) включают психодиагностику, представляющую измерительный инструментарий. С созданием в школе психологической службы возникла необходимость в экспертизе современных диагностических средств, используемых в профессиональной деятельности психолога и ориентированных на проблемы, связанные со стилями преподавания, профессионально важными качествами педагога и руководителя школы, с обучением, воспитанием, развитием, психическими состояниями и поведенческими реакциями учащихся.

Профессиональные затруднения психолога в системе образования часто связаны с выбором конкретных методик, применяемых в работе с различными возрастными группами субъектов образовательной деятельности. Школьному психологу необходимо иметь определенный набор психодиагностических средств, которые он мог бы эффективно использовать в своей практической деятельности. В теоретических исследованиях, направленных на создание диагностических методик, важно учитывать механизм типологизации характеристик субъектов образовательной деятельности. Знание данных характеристик дает возможность психологу эффективно работать с малыми однородными группами, уточнять и систематизировать эти характеристики.

В вузах подготовка педагогов-психологов для учреждений образования носит академический характер. Владая большой теоретической информацией, психологи испытывают затруднения в ее практическом использовании. Еще большей проблемой для практических психологов является разработка собственных методик, необходимых для частных и особых случаев изучения личности. Для этого требуются технологии создания психолого-педагогического диагностического инструментария, который позволил бы расширить и показать целостную картину личности.

Изучением личностных характеристик и последующей их типологизацией занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи: Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Анциферова, Г. Айзенк, А. Ангъял, К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, А. Бандура, П. Бальтес, Л. Бинсвангер, М. Босс, Б.С. Братусь, Л.И. Божович, Р. Брэмсон, Э. Берн, Н. Вильямс,

Ф.Е. Василюк, В. Вундт, П. Ганнушкин, О. Гросс, К. Гольдштейн, Д. Голланд, С. Деллингер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.В. Кузьмина, Э. Кречмер, Р. Кеттелл, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, К. Леонгард, А. Личко, К. Левин, А. Маркова, Н. Миллер, В.М. Минияров, В.Н. Мясичев, В.С. Мерлин, Г. Меррей, А. Маслоу, А. Никонова, Г. Оллпорт, Д. Доллард, А.В. Петровский, В.А. Розанова, С.Л. Рубинштейн, В.М. Русалов, К. Роджерс, Д. Роттер, Г. Салливан, Я. Стреляу, Б.Ф. Скиннер, Д.Н. Узнадзе, Д. Уолп, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Харрисон, К. Хорни, У. Шелдон, Э. Шостром, Э.Г. Эйдемиллер, К.Г. Юнг, В.В. Юстицкий и др.

Многие отечественные, а также заимствованные из зарубежного опыта диагностические методики включены в вузовские курсы без предварительного теоретического анализа полноты и упорядоченности психологических характеристик (факторов, типов), входящих в типологическую структуру исследуемого понятия (мышления, способностей, эго-состояний и др.).

Одна из причин этого – несовершенство самих психологических типологий, их рассогласованность с конкретными методиками. С одной стороны, существуют типологии без соответствующего диагностического обеспечения. Таковы типологии педагогических способностей (Н.В. Кузьмина, А.Я. Никонова), эго-состояний (Э. Берн), типов обученности (И.А. Зимняя, В.В. Давыдов и др.), профессионально важных качеств специалистов школьного консилиума (Р.В. Овчарова, Ф.И. Кевля и др.), функций руководителя школы (А.В. Карпов, В.А. Розанова и др.). С другой стороны, есть методики, для которых не предлагается предварительной теоретической модели типологизации. Таковы, например, методика измерения нарушений семейного воспитания (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), методика измерения профессиональных предпочтений (ДДО) (Е.А. Климов), методика измерения профессиональной направленности личности (Д. Голланд), методика измерения видов мышления (Н.Ф. Талызина, Ю.В. Карпов)

Во всех этих типологиях и методиках измерений отсутствует предварительный теоретический анализ полноты и упорядоченности информации о характеристиках субъектов образовательной деятельности. Потребности же практической психологии образования определяют социальный заказ на разработку технологии типологизации психологических характеристик субъектов образовательной деятельности.

Раскрытие содержания понятия «многомерная типологизация», обоснование принципов типологизации и особенно ее «многомерного» характера, а также ее влияния на продуктивность получения информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности не были предметом специального исследования. Словосочетание «много-

мерная типологизация» не встречается в отечественной психологии, хотя его составляющие использованы разными авторами. В частности, о многомерности говорит Д. Гилфорд при создании трехмерной модели интеллекта, а о типологизации при исследовании типологических конструктов — А.А. Фомин, В.А. Ганзен, Г.Л. Турчинский, В.А. Светлев, С.С. Розова, Б.А. Глинский, А.Н. Майоров и др. Потребность восполнения пробела в научном знании вызывает необходимость обоснования технологии, позволяющей конструировать новые методы измерения личности.

На основании теоретического анализа проблемы исследования и ее актуальности нами выявлено основное противоречие, которое заключалось в том, что, с одной стороны, существующие методики получения информации о типологических характеристиках субъектов образовательной деятельности дают лишь частичную картину модели поведения, способов мышления и реагирования субъектов. С другой стороны, существует необходимость практической разработки технологии для создания психодиагностических методик, обеспечивающих представление о целостной картине деятельности личности. Чем точнее и полнее проводится дифференцировка типологических представлений о личности, тем многообразнее будет описание ее стратегий поведения, способов мышления и психических состояний.

Стремление найти пути разрешения указанного противоречия определило проблему нашего исследования. В *теоретическом* плане это проблема создания концепции многомерного типологического подхода к получению психологических характеристик субъектов образовательной деятельности. В *практическом* плане — проблема разработки диагностических средств, основанных на многомерном типологическом подходе к измерению психологических характеристик субъектов образовательной деятельности, и выход на операционализацию понятий.

Объект исследования — информация о типологических психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности.

Предмет исследования — многомерный типологический подход как механизм конструирования методик, обеспечивающих получение максимально полной информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности.

Цель исследования — разработать многомерный типологический подход к получению информации о поведении, мыслительной деятельности, психических состояниях, профессионально важных качествах субъектов образовательной деятельности.

Гипотеза исследования. Получение информации о типологизируемых психологических характеристиках субъектов образовательной дея-

тельности возможно за счет применения многомерного типологического подхода тогда, когда:

- упорядочение и проверка полноты характеристик субъектов образовательной деятельности производится посредством совмещения двух способов структурирования информации – классифицирования и типологизации, обеспечивающих многомерное представление характеристик о личности;

- комплексное объединение системного, базисного и целостного подходов обеспечивает разработку многомерного типологического подхода, позволяющего получать информацию о субъектах образовательной деятельности;

- систематизация индивидуальных и личностных характеристик, позволяющая выявить целостные типологические особенности субъектов образовательной деятельности, осуществляется на основе разработанных принципов алгоритмизации типологических конструктов;

- определение общего и различного между сопоставляемыми типологическими конструктами психологических характеристик достигается за счет применения принципа семантической близости.

Исходя из поставленной цели и сформулированной гипотезы были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить теоретические основания получения информации о типологических характеристиках субъектов образовательной деятельности;

- 2) определить теоретические основания разработки многомерного типологического подхода к получению информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности;

- 3) разработать концепцию многомерного изучения психологических характеристик субъектов образовательной деятельности;

- 4) создать алгоритм получения типологических конструктов для дальнейшего создания методик измерения психологических характеристик субъектов образовательной деятельности;

- 5) модифицировать имеющиеся психодиагностические методики измерения типологических характеристик субъектов образовательной деятельности (педагогов, руководителей, родителей, учащихся) и сконструировать новые.

Новизна исследования:

- раскрыта сущность понятия «многомерный типологический подход» (сущность данного подхода состоит в таком структурировании информации о каком-либо психологическом объекте, которое совмещает элементы классифицирования и типологизации. Он позволяет осуществлять полное разбиение информации и полное ее описание о множестве психологических характеристик этого объекта);

— выявлены теоретические основания, позволяющие получать информацию о типологических характеристиках субъектов образовательной деятельности путем ее классифицирования и типологизации. Классифицирование связано с различием алгоритмов распознавания по методу границ, а типологизация проводится методом сравнения с эталоном. При сочетании этих двух способов структурирования происходит и полное разбиение информации, и полное ее описание;

— определены теоретические основания разработки многомерного типологического подхода к получению информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности. Целостный подход способствует рассмотрению типологических объектов как составленных из частей (типов) целостных образований; в которых существует некоторый порядок, определенный планомерным, правильным расположением частей, причем это целое обладает собственными качествами, отличными от качеств его составляющих. Системный подход охватывает группу методов, с помощью которых реальный объект описывается как совокупность взаимодействующих между собой компонентов, появляющихся в результате интеграции и дифференциации при доминировании тенденции объединения. Типологии рассматриваются как системы, состоящие из частей (типов), функционально связанных между собой. Базисный подход позволяет рассматривать полное и упорядоченное множество элементов (типов) типологического объекта, соотнося его с множеством характеристик эталонного типологического базиса (процедура соотнесения осуществляется по принципу семантической близости психологических характеристик в типологических конструктах);

— разработана концепция многомерного изучения психологических характеристик субъектов образовательной деятельности, которая опирается на следующие принципы: классификационно-типологический, полярной дихотомичности, единой полярной дихотомической симметрии, мерности, упорядоченности, целостности и полноты, эталонного типологического базиса, изоморфизма, семантической близости, гомоморфизма, операционализации;

— создан алгоритм получения типологических конструктов методик изучения психологических характеристик субъектов образовательной деятельности. На *первом* (классификационно-типологическом) этапе осуществляется классифицирование; потом — типологизация. При таком структурировании появляется возможность полного разбиения информации о психологических характеристиках личности и полное ее описание. На *втором* этапе (этапе структуризации) проводится полное, упорядоченное, не допускающее флуктуации границ разбиение множества психологических характеристик субъектов на непересекающиеся подмножества (типы),

которое является основой базисного и целостного описания. На *третьем* этапе (поляризации) проводится анализ и поиск полярных дихотомических пар в типологическом конструкте, что является главным в системном описании. На *четвертом* (конструкторском) этапе определяется постоянный единый признак образования полярных дихотомических пар, т.е. «единая дихотомическая симметрия». Это является важным в системном описании единой полярной дихотомической симметрии. На *пятом* (описательном) этапе формируется понятие «мерности», которая образуется за счет существования полярных дихотомических типологических пар. Это является реализацией базисного подхода. На *шестом* этапе (упорядоченности) множество типов объединяется в полярные дихотомические типологические пары. На *седьмом* (интеграционном) этапе осуществляется обоснование полноты множества психологических характеристик и выделение на их основе множества типов. Это является основой целостного описания. На *восьмом* этапе (эталонизации) проводится поиск «правильного» (полного, упорядоченного) эталонного типологического конструкта, принимаемого нами за базис. На *девятом* этапе (проектирования) используется принцип семантической близости, который дает возможность сопоставления множества характеристик субъекта с характеристиками эталонного типологического конструкта. Такое многомерное типологическое проектирование позволяет осуществить «правильное» разбиение (структурирование) множества психологических характеристик. На *десятом* (проверочном) этапе оценивается правильность разбиения характеристик в соответствии с базисным эталоном и в итоге создается многомерная типология. На *одиннадцатом* (операциональном) этапе производится объединение психологических характеристик в определенные типы и создаются психодиагностические методики, т.е. происходит «правильная» операционализация понятия;

– модифицированы существующие методики, позволяющие измерять профили стилей мышления, нарушений семейного воспитания, профессиональной направленности личности. Сконструированы новые методики, позволяющие измерять профиль педагогических способностей, профиль стилей преподавания, профиль эго-состояний, функциональный профиль личности руководителя школы, операндный профиль мышления, профиль обученности, профиль оценки профессионально важных качеств специалистов школьного консилиума.

Теоретическая значимость исследования Результаты исследования расширяют научное представление о роли и значении процессов структурирования психологической информации о субъектах образовательной деятельности, позволяют осуществлять единый многомерный типологический подход к решению проблем обеспечения школьных психологических

служб диагностическим инструментарием. Предложенный типологический подход создает теоретическую основу для модифицирования известных типологий и построения новых типологий психологических характеристик с учетом запросов психолого-педагогической практики. Предложенная алгоритмическая модель многомерного типологического подхода позволит на теоретической основе сопоставлять, проверять на полноту, упорядочивать множество элементов типологических конструкторов, операционализировать психолого-педагогические понятия, обосновать структурную инвариантность определенных психологических типологий, созданных в разное время разными авторами, отработать целостную технологию конструирования психодиагностических средств для получения информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности. Результаты исследования позволяют расширить представление о технологии получения и измерения информации о субъектах образовательной деятельности, что в свою очередь поможет педагогам-психологам эффективно работать; способствуют разработке нового содержания профессиональной подготовки психологов и повышению теоретического уровня преподавания психолого-педагогических дисциплин в вузах.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты направлены на получение полной и качественной информации о характеристиках субъектов образовательной деятельности на основе применения многомерного типологического подхода. Они позволяют усовершенствовать измерение профессиональных качеств педагога, директора школы, специалистов школьного консилиума, старшеклассников (при решении вопросов профориентации); психических состояний субъектов образовательной деятельности; особенностей мыслительной деятельности и обученности учащихся и воспитательных стратегий (нарушений семейного воспитания). Результаты исследования дают возможность улучшить практическое обеспечение школьного психолога и способствуют повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. Информация, полученная в результате исследования, может быть использована для творческого развития психолога, работающего в системе образования при проведении психодиагностики; организации консультирования и др. Результаты, полученные с помощью многомерного типологического подхода, можно продуктивно применять при разработке и проведении тренингов, деловых игр. Результаты исследования дают возможность улучшить качество преподавания психологических дисциплин в вузе. Основные положения данного исследования легли в основу методических рекомендаций для преподавателей психологии и студентов дневной и заочной форм обучения в вузе,

обеспечивающих расширение содержания учебного курса «Психодиагностика».

Методологические основания исследования. Философско-психологическая основа методологии данного диссертационного исследования обусловлена знакомством с различными подходами к раскрытию понятия «информация» и выделением среди них основополагающих. комбинаторного (А.Д. Урсул), ценностного (А.И. Берг), семантического (В.Ф. Петренко), деятельностного (А.Н. Леонтьев) и диалектического (полярно-дихотомического) (Р. Кеттелл, Г. Айзенк, В.А. Ганзен). В исследовании учитывались философские диалектические законы «единства и борьбы противоположностей», «перехода количества в качество и наоборот», «отрицания отрицания»

Отправной точкой создания нового многомерного типологического подхода явился критический теоретический анализ немногочисленных типологий, созданных различными психологами (Р.М. Брэмсоном, Э. Берном, С. Деллингер, Е.А.Климовым, Н.В. Кузьминой, Р. Кеттеллом, А.Ф. Лазурским, К. Леонгардом, А.Е. Личко, А.К. Марковой, А.Я. Никоновой, А.Ф. Харрисоном, Э. Шостромом, Э.Г. Эйдемиллером, К. Г. Юнгом, В.В. Юстицким и др.). Общенаучной методологией данного исследования стал системный подход (К.А. Абульханова-Славская, Ю.И. Александров, Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, Т.Ф. Базылевич, В.А. Барабанщиков, А.И. Берг, В.А. Бодров, В.А. Ганзен, Д.Н. Завалишина, В.П. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, А.А. Митькин, В.А. Носуленко, А.А. Обознов, В.П. Симонов Ю.П. Сокольников, и др.).

В теоретической части работы мы опирались на психологические труды, раскрывающие и использующие категорию «базис» (В.А. Ганзен, Ж. Пиаже, А.В. Петровский, Д.В. Сочивко, В.А. Якунин, М.Г. Ярошевский и др.), а также на психосемантическую теорию (Л.А. Алиева, В.А. Ганзен, А.В. Грачева, В.В. Кучеренко, О.В. Митина, А.А. Нистратов, Е.Е. Проница, В.Ф. Петренко, И.И. Стенина, Н.Н. Тепляков, С.А. Шейн, А.Г. Шмелев и др.).

Методологией исследования также явилась теория целостного подхода при изучении психологических объектов (В.Г. Афанасьев, М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, Д. Брунер, Л.М. Веккер, Н. Бернштейн, П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, А.В. Запорожец, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.А. Ганзен, В.П. Зинченко, Л.С. Выготский и др.).

Работа выполнялась на базе Вологодского государственного педагогического университета, Череповецкого и Ярославского государственных университетов, Вологодского института развития образования (ВИРО), средних школ № 4, 12, 15, школы-интерната № 1 и двух училищ г. Вологды, областной детской больницы.

Исследование проводилось в несколько этапов.

1 этап (1996-1999 гг.). Изучение характеристик субъектов с помощью многомерного типологического подхода в традиционных условиях обучения и воспитания школьников в средней школе. Анализ научных работ, тематически близких нашей, позволил обосновать исходные позиции, определить проблему, объект и цель исследования, сформулировать его гипотезу и задачи. Результатом этого этапа явились формулировка гипотезы, выбор методологии и методов исследования, создание программы работы.

2 этап (1999-2003 гг.). В ходе экспериментальной работы, сочетающейся с осмыслением информации о характеристиках субъектов образовательной деятельности, были рассмотрены основные процессы структурирования (классифицирование и типологизация). При составлении методик измерения были продуктивно использованы понятия взаимнооднозначного соответствия типологических конструкторов (изоморфизм) и однозначным типам (гомоморфизм). Был построен и апробирован алгоритм реализации многомерного типологического подхода. Результаты этого этапа получили отражение в содержании учебных курсов и методических пособий.

3 этап (2003-2006 гг.). Теоретический анализ результатов экспериментальной работы послужил основой для создания многомерных типологизаций характеристик субъектов образовательной деятельности. Результаты исследования были изложены в монографиях и научно-методических пособиях.

Методы теоретического исследования: анализ философских, психологических, педагогических работ; типологический подход к получению информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности, который опирался на принципы системности, базисности и целостности при исследовании психологической информации.

Методы экспериментального исследования. Был проведен констатирующий эксперимент. Для проведения собственно экспериментального исследования был разработан комплекс методик для измерения характеристик субъектов образовательной деятельности.

В коммуникативной подсистеме измерялись особенности проявления психических состояний и специфика стратегий воспитательного воздействия в процессе общения субъектов образовательной деятельности. Использовались методики измерения профиля доминирующих эго-состояний личности (дифференциал эго-состояний (ДЭС); опросник для измерения профиля эго-состояний; модификация психометрического теста); методика определения профиля нарушений в семейном воспитании (модификация методики Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого).

В *когнитивной подсистеме* психики измерялись особенности организации мыслительной деятельности и обученности, которые влияют на реализацию функций познания. Применялись методики измерения операндного профиля мышления и профиля обученности, методика измерения стилей мышления (модификация методики А.Ф. Харрисона и Р.М. Брэмсона).

В *результативной подсистеме* измерялась выраженность профессионально важных качеств личности, обеспечивающих регуляцию деятельности и поведения. Для этого использовались методики измерения профиля профессиональной направленности личности (модификация методики Д. Голланда, модификация методики ДДО Е.А. Климова); методика измерения профиля педагогических способностей учителя, методика определения профиля стилей преподавания, методика определения профиля качеств личности руководителя школы, методика определения профиля успешности деятельности школьного консилиума.

В экспериментальной части диссертационного исследования эти методики, используемые для измерения психологических качеств личности, входящих в состав трех вышеуказанных подсистем, валидизируются и апробируются полностью на определенных выборках испытуемых, которые являлись субъектами образовательной деятельности. Выборка испытуемых при проверке каждой методики на валидность и надежность составляла более 200 человек. Для обработки результатов использовался корреляционный анализ проверки методик на валидность.

Достоверность результатов. Достоверность научных выводов, полученных в исследовании, обеспечивается адекватностью методологического подхода, четкой постановкой задач, комплексом методов, соответствующих предмету, целям и задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых (более 200 человек при проверке тестов на валидность и надежность), использованием методов математической обработки данных, длительным характером исследования, проведением экспериментов, количеством и объемом которых обеспечили решение задач исследования.

Апробация работы. Основные положения и результаты диссертационного исследования освещены в докладах, сделанных с 1995 г. по 2006 г. на 19 международных научно-практических конференциях, на 12 Всероссийских конференциях, на 5 региональных конференциях, на 7 межвузовских конференциях, на заседаниях в лабораториях института психологии РАН и психологического института РАО, на собраниях педагогов-исследователей Всероссийской ассоциации «Воспитание», на заседаниях секций Балтийской педагогической академии, на научных семинарах и на заседаниях кафедр общей и педагогической психологии СПбГУ (Санкт-

Петербург); кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова (Ярославль); кафедры психологии СГПУ (Смоленск).

Результаты исследования внедрены в практические и лекционные курсы для студентов факультета психологии Московского гуманитарного института и студентов гуманитарного факультета Вологодского государственного технического университета, представлены в разработанных методических пособиях «Психология и педагогика», «Психология управления» и методических рекомендациях «Психодиагностика», адресованных студентам очной формы обучения.

Были созданы научно-методические пособия «Моделирование в психолого-педагогической деятельности»; «Системно-психологический анализ деятельности школы», «Психология управления», «Системно-базисный подход к типологизации психологической информации», «Развитие профессионального психолого-педагогического мышления: практикум».

Положения, выносимые на защиту.

1. Развитие практической психологии в системе образования обусловлено гуманизацией российской школы, а также потребностью обеспечить школьные психологические службы диагностическим инструментарием для определения психологических особенностей, качеств и свойств личности. Обращение к личности субъекта образовательной деятельности потребовало систематизировать информацию о ее характеристиках. Профессиональные способы психологического сопровождения участников образовательного процесса школы (учащегося, педагога, родителя, руководителя школы) включают психодиагностику как измерительный инструмент, который использует школьный психолог. Существует противоречие между необходимостью практической разработки технологии для создания психодиагностических методик; обеспечивающих целостное представление о субъектах образовательной деятельности, и отсутствием методик, которые позволяют получать полную информацию об их типологических характеристиках и дают целостную картину модели их поведения, способов мышления и реагирования. Одним из путей разрешения данного противоречия является разработка и реализация многомерного типологического подхода к получению информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности, на основе которого создаются диагностические средства для измерения личностных особенностей этих субъектов.

2. Упорядочение и проверка полноты характеристик субъектов образовательной деятельности через совмещение двух способов структурирования информации (классифицирования и типологизации) дают возможность преодолевать профессиональные затруднения; испытываемые при обращении психологов к конкретным методикам изучения психологических

характеристик. Применение многомерного типологического подхода позволяет использовать, и индукцию, и дедукцию при изучении психологических характеристик субъектов образовательной деятельности. Благодаря такому совмещению возможно осуществлять и полное разбиение информации, и полное ее описание о психологических характеристик субъектов образовательной деятельности.

3. Теоретической основой многомерного типологического подхода служат целостный, системный и базисный подходы, применяемые в их комплексе. Причем среди целостных структур типологических элементов рассматриваются лишь функционально связанные типы, т.е. системные типы, допускающие базисное полярно-дихотомическое описание (базисный подход находится внутри системного, а системный подход - в свою очередь, внутри целостного). Каждая полярно дихотомическая пара типов представляет соответствующую «одномерность», а объединение («связка») нескольких «одномерностей» образует многомерный типологический конструкт, являющийся результатом реализации многомерного типологического подхода. Различные личностные характеристики (эго-состояния, педагогические способности, стили преподавания, операнды мышления, стили мышления, обученность, нарушения семейного воспитания, профессиональная направленность и др.) субъектов образовательной деятельности подвергаются многомерному типологическому анализу. В результате разрабатываются диагностические средства, позволяющие измерять соответствующие свойства личности.

4. Деятельность психолога в системе образования становится успешной тогда, когда определены принципы алгоритмизации типологических конструктов психологических характеристик субъектов образовательной деятельности. В основе каждого этапа алгоритмизации лежит реализация определенного принципа. На первом этапе работает классификационно-типологический принцип. На втором – принцип полярной дихотомичности, на третьем – принцип единой полярной дихотомической симметрии, на четвертом – принцип мерности в типологии, на пятом – принцип упорядоченности, на шестом – принцип целостности и полноты, на седьмом – принцип эталонного типологического базиса, на восьмом - принцип изоморфизма, на девятом – принцип семантической близости, на десятом – принцип гомоморфизма, на одиннадцатом – принцип операционализации и верификации. Реализация этих принципов в такой иерархической последовательности создает условия для модификации ранее существующих и выработки новых методик измерения психологических характеристик субъектов образовательной деятельности.

5. Современные диагностические методики, с помощью которых изучаются лишь отдельные фрагментарные (секторные) характеристики лич-

ности, не дают целостного представления о поведении учащихся и их мыслительной деятельности в различные возрастные периоды, о стилях педагогической деятельности учителей и др. Важно с максимальной полнотой изучать способы и стили мышления учащихся и педагогов, их многообразные психические состояния, психологические характеристики руководителей образовательных учреждений и профессионально важные качества специалистов школьного консилиума. Такое изучение возможно на основе многомерного типологического подхода, позволяющего выявлять и упорядочивать психологические характеристики субъектов образовательной деятельности и объединять их в полярные дихотомические пары, образующие одномерные типологические конструкции, т.е. «мерности». Объединение дихотомических пар порождает многомерные типологические конструкции. Все «типологические мерности», являющиеся (условно) аналогами «координатных осей», линейно не зависят друг от друга. Данный подход обеспечивает алгоритмизацию процесса создания новых методик измерения характеристик субъектов образовательной деятельности.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы из 377 источников, в том числе 8 – на иностранных языках, 74 таблиц и 49 рисунков, приложения. Объем основного текста составляет 403 страницы.

Публикации. Основное содержание диссертации отражено в 68 печатных работах, из них 5 монографий, 55 статей и тезисов и 8 учебно-методических работ.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснованы выбор темы исследования и ее актуальность, вскрыты противоречия и обусловленная ими проблема; охарактеризован научный аппарат исследования: объект, предмет, цель, задачи, гипотеза; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость; сформулированы положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации результатов исследования.

В первой главе «**Проблема структурирования психологической информации о субъектах образовательной деятельности**» раскрывается понятие психологической информации и определяется ее значение в работе школьного психолога; ставится проблема структурирования психологической информации; рассматривается типологизация как продуктивная форма структурирования психологической информации.

Сложность и разнообразие задач психологического обеспечения учебно-воспитательной работы в школе связаны с огромными информационными потоками. Это обуславливает потребность в поиске путей и средств отбора, обработки, передачи и эффективного использования информации для обеспечения деятельности школьного психолога в соответствии с тре-

бованиями, положениями и установками национальной доктрины образования. В связи с этим в науке и практике возникает необходимость в раскрытии понятия «информация».

На философском уровне информация связана со свойством материальных объектов, которое может быть сохранено, переработано и передано (А.И. Берг, И.В. Блауберг, Н.И. Кондаков, А.Д. Урсул, У.Р. Эшби и др.). На психологическом уровне она понимается как знание, которое получено, обработано и понято окружающими людьми. Информация представляет собой то, что человек способен воспринимать (В.А. Ганзен, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.). Информация позволяет преобразовывать полученные сведения и передавать результаты ее обработки другим людям.

Под психологической информацией мы понимаем сведения (знания) о психических состояниях, свойствах и процессах (ощущениях, восприятии, памяти, внимании, представлениях, воображении, речи, эмоциях, чувствах, мотивациях, действиях и т.д.), которые предстают перед психологом в виде определенных характеристик. Проводимая практически психологом работа опирается на информацию, получаемую с помощью большого многообразия разработанного диагностического инструментария (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, В.Н. Карандашев, В.М. Минияров, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Г.И. Чиркова, А.А. Реан, Е.И. Рогов, Э.С. Чугунова и др.).

Однако получаемая психологическая информация о субъектах образовательной деятельности (ученики, педагоги, родители, директора школ) не является достаточно полной, упорядоченной, обеспечивающей целостное представление об изучаемых характеристиках. Следовательно, не любая психологическая информация о субъектах образовательной деятельности может использоваться в практической работе педагога-психолога, а только та, которая должна отбираться, подвергаясь предварительному «стартовому» анализу, упорядоченному структурированию. Необходимость обращения к проблеме структурирования такой психологической информации обусловлена тем, что в психолого-педагогических исследованиях не в полной мере реализуются механизм, принципы и технология ее структурирования.

Структурирование психологической информации осуществлялось исследователями в основном эмпирическим индуктивным путем (Е.А. Климов, Э. Кречмер, К. Леонгард, А.Е. Личко, У. Шелдон и др.), основанным на интуиции и наблюдении, что зачастую приводило к неполному типологическому знанию о психологических объектах.

Полнота структурного описания психологической информации может быть установлена экспериментально, обоснована теоретически или дока-

зана путем сравнения с другими полными системами, принятыми за «эталоны». Обнаружение таких «эталонных систем» («эталонных конструкторов») составляет определенные трудности для психологов-исследователей, которым не удается одновременно реализовать индуктивный и дедуктивный методы, что позволило бы создать полную типическую картину психологических характеристик субъектов образовательной деятельности. Многие исследователи применяют структурирование информации как метод ее исследования, однако проблема качества, полноты и упорядоченности психологической информации, полученной в результате, ими не поднимается и не решается. Делалась попытка структурирования информации путем широкого использования классифицирования (В.А. Ганзен, А.Ф. Лазурский, С.С. Розова, В.А. Светлев, Г.Л. Турчинский и др.) и типологизации (К.А. Абульханова-Славская, К. Леонгард, А.А. Фомин, Э. Фрейд, Э. Шостром, К.Г. Юнг и др.). Различие этих способов структурирования информации проявляется в алгоритмах распознавания ее по «методу границ» и по «методу эталонов». При типологизации возникают вопросы о том, как осуществляется выбор этого эталона и каков принцип сравнения с ним.

Классифицирование обычно служит способом предварительного структурирования объектов для последующего построения типологии. Продуктивным и эффективным оказывается совместное использование обеих процедур структурирования психологической информации в одном исследовании. В этом случае результаты типологизации и классифицирования дополняют друг друга (В.А. Ганзен, А.А. Фомин), так как при классификации происходит полное разбиение психологических характеристик, а при типологизации происходит их полное описание.

Классифицирование удобно и эффективно можно использовать при структурировании, если состав психологической информации образует небольшое количество психологических характеристик. При структурировании большого количества психологических характеристик приходится применять типологизацию, которая в этом случае является более продуктивной формой.

Типологизация может осуществляться двумя путями: эмпирическим и теоретическим, причем такие типологии имеют свою специфику: «Эмпирические типологии основываются на наблюдениях исследователей и не подвергаются статистической проверке, а теоретические типологии создаются на основе предварительного теоретического анализа» (В.Н. Дружинин). У типологического способа структурирования психологической информации имеются достоинства и недостатки. К достоинствам относится экономичность данного способа познания, дающего быстрый и эффективный результат, а к недостаткам – пренебрежение особым и индивидуальным.

Типы как наборы психологических характеристик образуют определенные типологии. Многие авторы (Р.М. Брэмсон, А.Е. Личко, К. Леонгард, В.М. Русалов, А.Ф. Харрисон и др.) в своих эмпирических типологиях выходят на измерение выраженности типов. В то же время создание измерительных средств в таких типологиях не опирается на предварительный теоретический анализ полноты и упорядоченности множества типов. При построении типологии многие исследователи не соблюдают таких важных принципов, как однородность, рядоположенность, упорядоченность, компактность. Это ведет к хаотичному, эклектичному набору типов внутри типологии, что сказывается на качестве диагностических средств, построенных на ее основе.

Проведенный нами анализ типологизации информации о частных и общих личностных свойствах субъектов (эго-состояниях, педагогических способностях, стилях преподавания, стилях мышления, операндах мышления и др.) показал, что чаще всего предлагаются типологии, полученные индуктивным эмпирическим путем. Практически во всех исследованиях отсутствует предварительный теоретический анализ полноты, упорядоченности и измеримости типологического конструкта.

При использовании процедуры типологизации в рассмотренных работах исследователей не удается установить четких границ для подмножеств признаков, что не позволяет приблизиться к «типологическому идеалу». При теоретической группировке характеристик создаются лучшие условия для полноты разбиения, поскольку теоретические объекты произвольно регулируются исследователем и чаще всего упрощаются, содержат ограниченное и небольшое число хорошо различимых и описываемых однозначных признаков. При этом полное разбиение на подмножества признаков становится осуществимым в соответствии с логическими правилами деления понятий. Однако исследователи чаще всего избегают этой процедуры, что не позволяет достигнуть такого разбиения, которое обладало бы полнотой в рамках теоретической модели. «Идеал» структурирования психологической информации достигается тогда, когда объект получает более полное описание с точностью до архетипа (при типологизации) и одновременно имеет место полнота разбиения (при классифицировании)

Таким образом, дедуктивно-теоретический путь структурирования психологической информации в психологии мало разработан и представлен лишь единичными исследованиями (В.А. Ганзен, А.В. Петровский, Д.В. Сочивко, М.Г. Ярошевский, В.А. Якунин и др.). Качественные структурные описания психологической информации, рассматриваемой в виде психологических характеристик, не подвергались теоретическому анализу на полноту и полярную дихотомическую упорядоченность их состава. Это приводило к неполному, неупорядоченному и неточному психологическо-

му знанию, а значит, к неполному измерению психологических характеристик субъектов образовательной деятельности.

Во второй главе «Теоретические подходы к типологическому структурированию психологической информации о субъектах образовательной деятельности» дан теоретический анализ целостного подхода к получению психологической информации в виде характеристик субъектов образовательной деятельности, рассмотрены возможности применения системного подхода при типологическом структурировании психологической информации, раскрывается понятие базисного подхода.

Разработка многомерного типологического подхода к структурированию психологической информации невозможна без раскрытия лежащих в его основе подходов.

При использовании целостного подхода в познании психологических характеристик субъектов образовательной деятельности раскрываются источник и начало возникновения целого, его состав, т.е. количественная и качественная характеристика образующих его частей (типов); структура целого, т.е. характер взаимосвязей, координация и субординация частей (типов); интегративные качества целого, являющиеся результатом внутренних и внешних взаимосвязей типов в типологической структуре. Целое понимается как саморазвивающееся образование типов. Это позволяет устанавливать связь данной целой типологической структуры с большой целостной структурой, в состав которой она входит.

При целостном подходе к типологическому структурированию были выделены два аспекта проблемы — структурный и функциональный (Дж. Брунер, А.Н. Леонтьев, Л.М. Веккер, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.П. Зинченко и др.). Структурный аспект включает в себя анализ типологического объекта, изучение его структуры и свойств; а функциональный аспект включает в себя анализ свойств, качеств, состояний, характеристик, входящих в состав целой типологической структуры и установление их взаимосвязи.

При создании многомерного типологического подхода были учтены принципы построения гармоничного типологического целого, сформулированные в рамках целостного подхода: повторяемость целого в его частях (типах); соподчиненность частей (типов) в целой типологической структуре; соразмерность частей (типов) и целой типологической структуры; уравновешенность частей (типов) в целой типологической структуре; единство целой типологической структуры.

Одним из принципов, на котором основывается целостный подход, является принцип инвариантности, используемый в нашем исследовании. Основными инвариантами предлагаемой целой типологической структуры

являются: 1) связность типов в этой структуре, 2) ограниченность количества типов, 3) устойчивость типологической структуры при изменениях.

При построении процесса типологизации психологической информации об объектах возникают многоуровневые отношения в целой типологической структуре. между диагностическими суждениями и типами, в которые эти суждения входят, между типами этой структуры.

Обладая рассмотренными достоинствами, целостный подход не решает полностью задачи нашего исследования. Он является необходимым, но недостаточным для построения нашего (многомерного) типологического подхода к получению информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности. Поэтому возникает необходимость применения других подходов, позволяющих лучше охватывать полную типическую картину изучаемых объектов. Мы воспользовались системным подходом, который связан с исследованием, проектированием и конструированием типологических объектов как систем (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Ганзен, В.Н. Дружинин, В.П. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов и др.). Использование данного подхода позволяет рассмотреть гипотезы как целостные структурные образования, состоящие из элементов (типов), функционально связанных между собой, что позволило назвать их «типологическими системами». Типологическая система (типология) представляет собой: 1) целостную структуру, составленную из частей (типов), 2) порядок, определенный планомерным, правильным расположением частей (типов) в целостной структуре и их взаимосвязями, 3) совокупность связанных и взаимодействующих между собой частей (типов), мы получили целостную структуру, обладающую собственными качествами отличными от качеств составляющих ее частей (типов).

Особое значение для системного типологического описания имели принципы, сформулированные Б.Ф. Ломовым: 1) многоплановость, 2) многомерность, 3) многоуровневость, 4) разнопорядковость, 5) нелинейный детерминизм, 6) динамичность, которые легли в основу многомерного типологического подхода.

Осмысление различных точек зрения на применение системного подхода к получению психологической информации в виде типологических структур психологических характеристик субъектов образовательной деятельности показывает, что его применение дает определенный эффект, но не в полной мере решает типологические задачи. Этот подход в данном случае не является универсальным или единственным. Поэтому нами был использован базисный подход, который в комплексе с целостным и системным подходами обеспечил создание многомерного типологического подхода (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, Л.М. Веккер, В.А. Ганзен, В.П. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн,

В.П. Симонов, Ю.П. Сокольников, Д.В. Сочивко, В.А. Якунин, М.Г. Ярошевский и др.)

Используя базисный подход в данной типологической задаче мы рассматривали целостные системные типологические структуры в качестве базисов, состав которых представлял множество элементов (типов), образующих полное упорядоченное множество независимых элементов (типов). Среди различных способов установления «типологической полноты» целостных системных структур (вероятностный, логический, комбинаторный, алгоритмический, эмпирический) был выбран комбинаторный способ. Этот способ позволяет из базовых типов за счет их комбинирования получать полное множество всевозможных типов.

Для проверки типологической полноты состава целостной системной структуры и входящих в нее типов использовался принцип изоморфизма как взаимного однозначного соответствия исследуемой типологической структуры эталонной типологической структуре, которая обладает базисной характеристикой, то есть является полной упорядоченной структурой независимых типов. Это соответствие строилось на основе критериев семантической близости психологических характеристик проверяемой и эталонной типологических структур.

Применение в комплексе целостного, системного и базисного подходов стало одновременно *необходимым и достаточным* условием, которое позволило нам выстроить новый типологический подход к получению психологической информации о субъектах образовательной деятельности, названный «многомерным типологическим подходом».

В третьей главе «Концепция многомерного типологического подхода к получению психологических характеристик субъектов образовательной деятельности» раскрывается содержание концепции многомерного типологического подхода к получению психологической информации о характеристиках субъектов образовательной деятельности.

В предыдущих главах были рассмотрены способы структурирования психологической информации, принципы и технология построения классификаций и типологий. На основе использования трех ведущих подходов (целостного, системного и базисного) определяется содержание концепции многомерного типологического подхода к получению психологических характеристик субъектов образовательной деятельности через представление алгоритмической модели. Концепция включает в себя классифицирование, типологизацию, принципы и модель алгоритма. Для обоснования алгоритмической модели многомерного типологического подхода к получению психологической информации о субъектах образовательной деятельности важное значение имеет построение классификаций. Здесь создаются благоприятные возможности для применения *цело-*

стного подхода и проявляются свойства разбиения целого на части (классы), между которыми существует определенное закономерное расположение и свойства интеграции частей (классов) в целостное образование, которое обладает уже собственными качествами, отличными от качеств составляющих его частей. При построении типологий появляются дополнительные возможности для применения *системного подхода*, который реализуется при условии функциональной связанности элементов (типов) между собой, так как система – это множество функционально связанных между собой элементов, а также для применения *базисного подхода*, реализация которого проявляется в полном описании и упорядоченности психологической информации о характеристиках изучаемых явлений, так как базис – это полное и упорядоченное множество знаковых объектов. Результатом применения этого подхода является построение многомерного базиса как синтеза (объединения) нескольких одномерных базисов.

После проведения классификации и типологизации психологического явления возникает возможность измерения его характеристик. При рассмотрении достоинств процессов классифицирования и типологизации, которые обеспечиваются за счет комплексного применения («комплексирования») целостного, системного и базисного подходов, можно получить оптимальные условия для эффективного структурирования информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности. Комплексирование как привлечение положительных аспектов каждого из названных подходов определяет теоретическую новизну исследования и позволяет получать в нём новые практические результаты. Целостная системно-базисная типологическая структура стала результатом многомерно-го типологического подхода в *информационном пространстве* психологических характеристик субъектов образовательной деятельности.

Концепция многомерного типологического подхода опирается на систематизированную логически связанную совокупность психологических знаний и представлений, содержащую целостное объяснение процессов типологизации при получении информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности. Заявленный подход обладает следующими концептуальными *признаками*: во-первых, совокупность знаний, отраженных в концепции, приведена в систему на основании проверенных на практике достоверных результатов, во-вторых, предлагаемая концепция обладает прогностическими возможностями, позволяя увидеть пути дальнейшего развития личностных характеристик субъектов образовательной деятельности.

В основе алгоритмической модели многомерного типологического подхода использовались следующие важные принципы: индуктивно-

дедуктивного исследования, правильности разбиения множества на подмножества, полярной дихотомичности, единой полярной дихотомической симметрии, образования «мерности» в типологии, упорядоченности, типологической «всеохватности», эталонного типологического базиса, изоморфизма, семантической близости характеристик, гомоморфизма, операционализации и верификации понятий.

Был проведен сравнительный анализ построения «немногомерного» и «многомерного» типологических подходов и дано описание этапов реализации второго из них. Следует отметить, что нами была обнаружена невозможность построения иерархии и проведения ранжирования критериев реализации многомерного типологического подхода, поскольку эти критерии взаимосвязаны, переплетаются, взаимопроникают друг в друга и дополняют друг друга. Выделение принципов и критериев описания явилось необходимым и достаточным условием реализации многомерного типологического подхода к получению психологических характеристик о субъектах, и позволило нам составить его *алгоритм*

Ценность алгоритма состоит в том, что он раскрывает способы решения задач по созданию многомерной типологии какого-то психологического явления. Реализация алгоритма предусматривает последовательность шагов, последующие из которых зависят от предыдущих. Заявленный нами алгоритм реализации многомерного типологического подхода явился своеобразной программой построения многомерных типологий и разработки на их основе диагностических средств.

Все типологии можно подразделить на неполярно-дихотомические и полярно-дихотомические. Применяя при создании типологий многомерный типологический подход, используются только противоположные пары типов, то есть полярно-дихотомические пары. В связи с этим данный многомерный типологический подход к получению информации о субъектах образовательной деятельности имеет свои ограничения, связанные с рассмотрением только полярно-дихотомических типологий с единым полярно-дихотомическим признаком.

В данном исследовании рассматривались типологии с размерностью $n \leq 3$, типологии с размерностью $n \geq 4$ не рассматривались. При $n \leq 3$, в случае $n=2$, проводилось исследование двумерной операндной типологии мышления, а при $n=3$ проводилось исследование трехмерных типологий личности (типов эго-состояний, стилей мышления, типов обученности, типов педагогических способностей, стилей преподавания, функций руководителя, типов профессиональной направленности, типов нарушений семейного воспитания и т.д.) В обоих случаях эти исследования касались часто встречающихся типологий для субъектов образовательной деятельности (см. рис. 1).

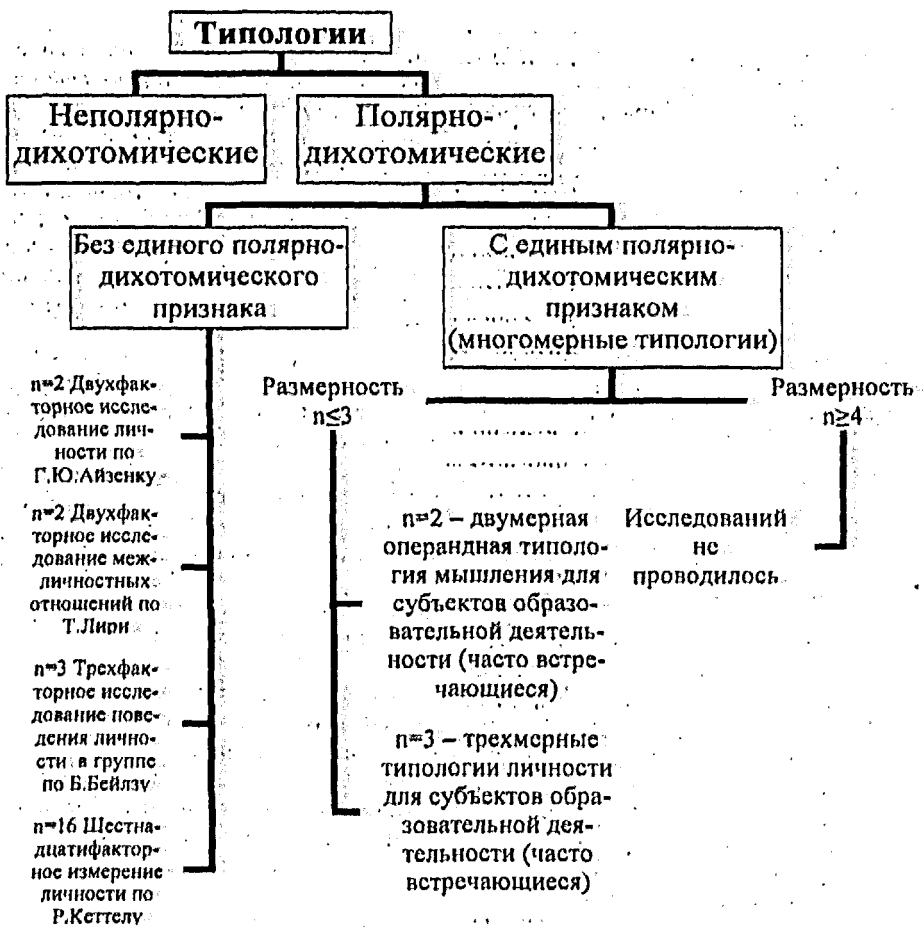


Рис. 1. Место многомерных типологий, связанных с психологическими характеристиками субъектов образовательной деятельности, среди других типологий

Создание психодиагностических методик позволяет всесторонне измерять определенные характеристики личности на основе получаемых типологий, что позволяет операционализировать и верифицировать психологические понятия, связанные с характеристиками субъектов образова-

тельной деятельности В результате многомерного изучения психологического явления (например, эго-состояния, мышления, стиля преподавания, функций управления и т.д.) рождалась многоуровневая типологическая система: 1) определение психологического понятия (например, «эго-состояние», «педагогические способности учителя» и т.д.), являющегося фактором нулевого уровня; 2) типы (например, тип Дитя адаптивное, гностический тип педагогических способностей), являющиеся фактором первого уровня; 3) диагностические суждения об изучаемом явлении (фактор второго уровня). В психолого-педагогических исследованиях процедура создания многомерной типологии включала процесс сопоставления одной типологии с другой, взятой за эталон.

Нами была использована типология Д. Голланда как полная, упорядоченная система независимых типов, образующих эталонный типологический базисный конструкт. Упорядоченность типов образует трехмерный базис, где выявляются три полярные дихотомические пары типов: социальный (1) – реалистический (6); предприимчивый (3) – артистический (2); конвенциональный (5) – интеллектуальный (4). При геометрической иллюстрации мы получаем три пары противоположных векторов, выходящих из одной точки: (1) – (6), (2) – (5), (3) – (4). Аналогом является трехмерная система координат (см. рис. 2).

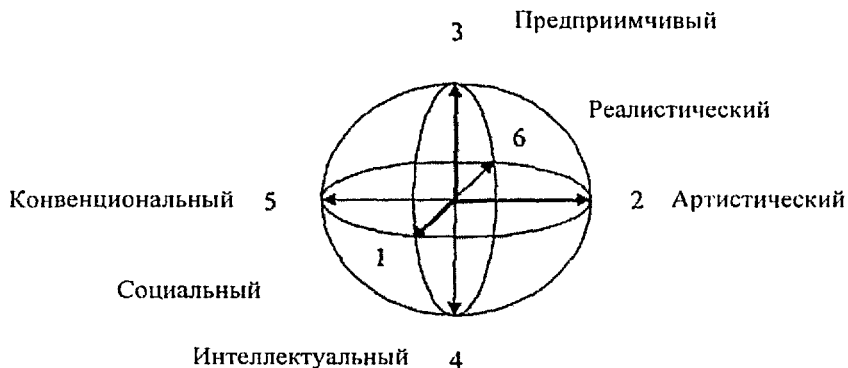


Рис. 2. Эталонный трехмерный базисный типологический конструкт

В исследовании были использованы в качестве эталонов и другие методики, такие как субтесты изучения интеллекта Д. Векслера и Р. Амтхауэра, методика исследования нарушений семейного воспитания Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого.

При изучении какого-то явления (мышления, эго-состояния и пр.) первоначально возникает нульмерный базис, что означает отсутствие какого-либо измерения этого понятия («нульмерность»). Одномерные базисы строятся по единому полярному дихотомическому принципу. Например, для категории «личность» таким принципом будет «социальное – индивидуальное». В типологии личности Д. Голланда первый одномерный базис – это полярная дихотомическая пара типов личности «социальный – реалистический»; второй – это полярная дихотомическая пара типов личности «предприимчивый – интеллектуальный»; третий – это полярная дихотомическая пара типов личности «артистический – конвенциальный». Связка из этих трех одномерных базисов типов личности образует один трехмерный базис, который нами был назван «личностным профессиональным базисом». Этот базис представляет трехмерную типологию.

Многомерный типологический подход был применен при решении многомерных типологических задач для получения информации в виде психологических характеристик субъектов образовательной деятельности. Были рассмотрены три блока, соответствующие трем основным неразрывно взаимосвязанным подсистемам психологических явлений (коммуникативной, когнитивной, регулятивной), выделенным Б.Ф. Ломовым при рассмотрении многоуровневости системы психологических явлений и обладающим различными функциональными качествами. *Коммуникативная подсистема* формируется и реализуется в процессе общения человека с другими людьми. Реализация этой подсистемы происходит в нашем исследовании при изучении стратегий (позиций) субъектов образовательной деятельности, которые проявляются при коммуникации. У нас это было связано с вопросами типологизации эго-состояний и воспитательных стратегий (нарушений семейного воспитания) субъектов образовательной деятельности. В *когнитивной подсистеме* реализуется функция познания. Эту подсистема применялась нами при рассмотрении вопросов изучения особенностей мыслительной деятельности, которые связаны с типологизацией мышления и обученности учащихся. *Регулятивная подсистема* обеспечивает регуляцию деятельности, эмоционально-волевой сферы, профессиональной направленности и ценностных ориентаций личности, что связано, в частности, с выбором профессии. Об этой подсистеме в нашем исследовании шла речь при решении вопроса о типологизации профессионально важных качеств субъектов образовательной деятельности.

В четвертой главе «Экспериментальное обоснование и реализация многомерного типологического подхода при создании диагностических средств в сфере образовательной деятельности» дается экспериментальное обоснование многомерного типологического подхода к измерению особенностей эго-состояний и стратегий поведения в процессе

коммуникации между субъектами образовательной деятельности, а также к измерению характеристик познавательной сферы и обученности субъектов образовательной деятельности, к измерению характеристик профессионально важных качеств субъектов образовательной деятельности.

В третьей главе было раскрыто содержание концепции многомерного типологического подхода к получению психологической информации о субъектах образовательной деятельности. Вначале модифицировался или создавался новый многомерный типологический конструкт. Затем уточнялось определение старых и давалось определение новых типов за счет взаимного однозначного соответствия (изоморфизма) психологических характеристик эталонной и исследуемой типологий, что производилось на основе принципа семантической близости. Далее наступал этап формирования набора психологических характеристик, раскрывающих содержание типов. Все это стало основанием для преобразования характеристик типов в диагностические утверждения, которые выполняли роль определителей соответствующих типов и были связаны с «типологическим ключом» модифицированной или вновь созданной диагностической методики.

В данном исследовании нами разрабатывались два вида методик: *методика-ориентир* и *методика-программа*, решающих разные задачи. *Методика-ориентир* является экспресс-диагностикой. Она содержит 30 утверждений, каждое из которых оценивается по четырехбалльной или шестибалльной шкале. Каждый тип, как правило, определяется пятью утверждениями. Такая методика требует небольших временных затрат на обработку данных и выявляет тенденцию выраженности уровня психологических характеристик в определенном типе, т.е. дает ориентировочную информацию, которой не достаточно для составления программы психокоррекции. Для подробного анализа психологического явления нами была предложена *методика-программа*, в которой каждый тип (блок) задается уже 15 утверждениями, Это делает возможным построение более точного типологического профиля по сравнению с методикой-ориентиром, но требует больших временных затрат. Применение такой методики дает достаточно информации для составления программы совершенствования или коррекции исследуемых психологических характеристик субъектов образовательной деятельности. В нашем исследовании методика-программа для определения профиля психологических характеристик какого-то явления (понятия), как правило, содержит 90 утверждений.

Использование многомерного типологического подхода на основе разработанной технологии позволило создать диагностические методики для определения *эго-состояний* (дифференциал эго-состояний, опросник для измерения профиля эго-состояний, психогеометрический тест) и модифицировать методику измерения профиля *нарушений семейного воспи-*

тания (для изучения коммуникативной подсистемы психологических явлений). Для проведения исследования в когнитивной подсистеме были созданы диагностические методики для определения *операндного профиля мышления, типов обученности* и модифицирована методика измерения *стилей мышления*. Для изучения регулятивной подсистемы психологических явлений были разработаны методики определения *педагогических способностей, стилей преподавания, функций управления* руководителя, *успешности деятельности школьного консилиума, профессиональной направленности личности*, а также модифицирован «Дифференциально-диагностический опросник» (см. таблицу № 1).

Таблица № 1

Результаты сопоставления существующих ранее и вновь созданных автором психодиагностических методик

Методики, которые были созданы ранее (другими исследователями) на основе определенных типологий	Авторские методики, которые были созданы заново на основе многомерного типологического подхода
Существовала типология эго-состояний Э.Берна, но отсутствовала методика, измеряющая эти эго-состояния	Уточнена и расширена типология эго-состояний и на её основе созданы методики, измеряющие эти эго-состояния: «Дифференциал эго-состояний», «Опросник измерения эго-состояний», «Модифицированная методика по психогометрии»
Существовала типология видов мышления по Н.Ф. Тальзиной и Ю.В. Карпову, и существовала методика, измеряющая степень выраженности этих видов мышления у личности	Уточнена и расширена типология видов мышления и на её основе создана новая методика, измеряющая «Операндный профиль мышления»
Существовала типология стилей мышления по А.Ф. Харрисону и Р.М. Брэмсону и существовала методика, измеряющая степень выраженности этих стилей мышления у личности	Уточнена и расширена типология стилей мышления и на её основе создана новая методика, измеряющая «Профиль стилей мышления»
Не существовала вообще типология обученности и, соответственно, не существовала методика, измеряющая типы обученности	Создана новая типология определения обученности и на её основе создана новая методика, измеряющая «Профиль обученности»

<p>Существовала типология педагогических способностей по Н.В. Кузьминой, но отсутствовала методика, измеряющая эти педагогические способности</p>	<p>Уточнена и расширена типология педагогических способностей и на её основе создана новая методика, измеряющая эти педагогические способности</p>
<p>Существовала типология стилей преподавания по А.К. Марковой и А.Я. Никоновой, но отсутствовала методика, измеряющая эти стили преподавания</p>	<p>Уточнена и расширена типология стилей преподавания и на её основе создана новая методика, измеряющая эти стили преподавания</p>
<p>Существовало функциональное представление о профессиональной деятельности руководителя, но отсутствовала методика измерения эффективности выполняемых руководителем функций</p>	<p>Уточнены и упорядочены функции руководителя и на базе множества функций создана новая методика определения типа руководителя</p>
<p>Ранее не существовало профессиональных типологий личности, построенных на основе выявления профессионально важных качеств специалистов школьного консилиума</p>	<p>Разработана методика определения эффективности работы специалистов школьного консилиума на основе ранее выделенных профессионально важных качеств (психолога, учителя, социального педагога, медицинского работника)</p>
<p>Существовала типология нарушений семейного воспитания (по Э.Г. Эйдемиллеру и В.В. Юстицкому) и существовала методика, измеряющая степень выраженности этих нарушений семейного воспитания, содержащая большое количество вопросов (130 вопросов) и применение которой в диагностике было сопряжено с большими трудностями</p>	<p>Подтверждена полнота и обнаружена многомерность типологии нарушений семейного воспитания и произведена модификация двух вариантов методик, измеряющих профиль нарушений семейного воспитания, которые содержали меньшее количество вопросов (30 вопросов и 90 вопросов) и обладающие более простой диагностической технологией при их применении</p>
<p>Существовала типология профессиональной направленности личности по Е.А. Климову и существовала методика «Дифференциально-диагностический опросник», измеряющая степень выраженности профессиональной направленности личности</p>	<p>Уточнена и расширена типология профессиональной направленности личности и для нее создана модифицированная методика «Дифференциально-диагностический опросник», измеряющая профиль профессиональной направленности личности</p>

Валидизация новых и модифицированных методик проводилась в направлении конструктивной и критериальной валидности. Конструктивная валидность отражает степень репрезентативности исследуемого психологического конструкта в результатах теста. В качестве психологического конструкта выступали эго-состояния, нарушения семейного воспитания, операнды мышления, педагогические способности и другие явления. Критериальная валидность связана с использованием «эталонных тестов», валидность которых уже определена и которые служат независимыми критериями.

При сопоставлении типов (переменных) в новых и модифицированных методиках с типами (переменными) эталонных тестов были обнаружены соответствующие корреляции между ними. При построении корреляционных плеяд отображались только те взаимосвязи между типами (переменными), которые имели статистически достоверные коэффициенты корреляции при уровнях значимости 5% (0,05), 1% (0,01), 0,1% (0,001). Достоверность коэффициентов корреляции устанавливалась при помощи критерия Фишера. Коэффициенты корреляции в нашем исследовании находились в интервалах от 0,387 до 0,781 (см. таблицу № 2, 3).

Таблица № 2

Коэффициенты корреляции при валидизации вновь созданных методик

Названия новых методик и количество испытуемых в выборке	Методики, выбранные как эталон для сопоставления при валидизации	Коэффициенты корреляции и уровень значимости
1. Дифференциал эго-состояний – 209 ч.	Д. Голланда	$0,392 \leq k \leq 0,624$, $p \leq 0,001$
2. Опросник измерения эго-состояний – 209 ч.	Д. Голланда	$0,398 \leq k \leq 0,608$, $p \leq 0,001$
3. Операндный профиль мышления – 218 ч.	Р. Амтхауэра и Д. Векслера	$0,421 \leq k \leq 0,781$, $p \leq 0,001$
4. Профиль обученности – 209 ч.	Д. Голланда	$0,438 \leq k \leq 0,631$, $p \leq 0,001$
5. Педагогические способности – 207 ч.	Д. Голланда	$0,406 \leq k \leq 0,631$, $p \leq 0,001$
6. Стили преподавания – 207 ч.	Д. Голланда	$0,429 \leq k \leq 0,621$, $p \leq 0,001$
7. Функции руководителя – 204 ч.	Д. Голланда	$0,391 \leq k \leq 0,654$, $p \leq 0,001$

8 Успешность деятельности школьного консилиума: а) психологи – 204 ч.	Д Голланда	$0,397 \leq k \leq 0,609$, $p \leq 0,001$
б) учителя – 207 ч.		$0,473 \leq k \leq 0,621$, $p \leq 0,001$
в) социальные педагоги – 205 ч		$0,398 \leq k \leq 0,604$, $p \leq 0,001$
г) медицинские работники – 202 ч.		$0,387 \leq k \leq 0,620$, $p \leq 0,001$
9 Дифференциально-диагностический опросник – 209 ч.	Д Голланда	$0,427 \leq k \leq 0,623$, $p \leq 0,001$)
10 Профессиональная направленность – 218 ч.	Д Голланда	$0,416 \leq k \leq 0,671$, $p \leq 0,001$)

Таблица № 3

Коэффициенты корреляции при валидации модифицированных методик

Названия модифицированных методик и количество испытуемых в выборке	Методики, выбранные как эталон для сопоставления при валидации	Коэффициенты корреляции и уровень значимости
1 Методика по психогометрии – 209 ч.	Опросник Эго-состояний и Д Голланда	$0,391 \leq k \leq 0,672$, $p \leq 0,001$
2 Нарушения семейного воспитания – 216 ч.	Э.Г. Эйдмиллера и В.В. Юстицкого	$0,396 \leq k \leq 0,639$, $p \leq 0,001$
3. Нарушения семейного воспитания – 216 ч.	Э.Г. Эйдмиллера и В.В. Юстицкого	$0,427 \leq k \leq 0,604$, $p \leq 0,001$
4. Стили мышления – 207 ч.	Д Голланда	$0,409 \leq k \leq 0,604$, $p \leq 0,001$

При уменьшении уровня значимости из плеяд исчезали статистически незначимые (недостовверные, неподтвержденные) взаимосвязи между переменными. При этом взаимосвязи в парах соответствующих гипов, взятых из новой (модифицированной) и эталонной методики, неизменно оказывались достоверными, что и подтвердило сделанное ранее предположение о схожести результатов, полученных по двум методикам (новой или модифицированной и эталонной).

В заключении подводятся итоги исследования, обобщаются материалы экспериментальных исследований, формулируются выводы:

1. В результате анализа психолого-педагогической литературы были выявлены теоретические основания для получения информации о типологических характеристиках субъектов образовательной деятельности. Такими основаниями являются два способа структурирования: классифицирование и типологизация. Одновременное использование этих способов лежит в основе дедуктивно-индуктивного метода исследования, который позволяет прийти к полному и упорядоченному структурированию типологических характеристик субъектов образовательной деятельности, когда объект получает более полное описание множества характеристик с точностью до архетипа (при типологизации) и одновременно имеет место полнота разбиения (при классифицировании).

2. Были определены теоретические основания для разработки многомерного типологического подхода. Применение в комплексе целостного, системного и базисного подходов явилось одновременно *необходимым и достаточным* условием, которое позволило выстроить новый типологический подход к получению информации в виде психологических характеристик субъектов образовательной деятельности.

3. Разработана концепция многомерного изучения психологических характеристик субъектов образовательной деятельности, которая опирается на следующие принципы: классификационно-типологический, полярной дихотомичности, единой полярной дихотомической симметрии, мерности, упорядоченности, целостности и полноты, эталонного типологического базиса, изоморфизма, семантической близости, гомоморфизма, операционализации и верификации.

4. Создан алгоритм, позволяющий получить типологические конструкции методик для изучения психологических характеристик субъектов образовательной деятельности. Алгоритм включает в себя следующие этапы: 1) дедуктивно-индуктивный, 2) этап структуризации, 3) этап поляризации, 4) конструкторский, 5) описательный, 6) этап упорядоченности, 7) интеграционный, 8) этап эталонизации, 9) этап проектирования, 10) проверочный, 11) операциональный.

5. Модифицированы и валидизированы существующие методики, дающие возможность измерять профили стилей мышления, нарушений семейного воспитания, профессиональной направленности личности. Сконструированы и валидизированы новые методики, позволяющие измерять профиль эго-состояний, педагогических способностей, стилей преподавания, функциональный профиль личности руководителя школы, операндный профиль мышления, профиль обученности, оценки профессионально важных качеств специалистов школьного консалиума.

Проведенное диссертационное исследование не исчерпывает всей сложности проблемы многомерного типологического подхода как технологии создания многомерных типологических конструктов и создания на их основе методик, обеспечивающих получение информации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности. В нем рассмотрены психолого-педагогические двумерные и трехмерные типологии. Это накладывает жесткое ограничение на количество элементов (типов) в структурах таких типологий. В перспективе, углубляя типологическое исследование, возможно построение других, n-мерных типологий, например, четырехмерных, пятимерных, шестимерных и т.д. Построение этих типологий даст более глубокий, «детализированный» типологический анализ характеристик субъектов образовательной деятельности, в результате чего появится более широкое «насыщенное» типологическое многообразие характеристик.

В то же время настоящее исследование ставит целый ряд проблем как научного, так и практического характера, связанных, например, с образованием и развитием «многомерного типологического мышления» педагога-психолога, работающего в сфере образования. На наш взгляд, в процессе обучения в вузе целесообразно знакомить будущих психологов с многомерным типологическим подходом. Методология этого подхода позволит более эффективно решать задачи практического психолога образования. Перспективным может стать применение многомерного типологического подхода с использованием математического моделирования, в частности, с использованием алгебраической теории групп.

Основные положения диссертационного исследования изложены в 68 работах общим объемом 94,5 п.л., среди которых 82 п.л. – научные работы, 12,5 п.л. – учебно-методические работы.

I. Монографии, учебные пособия и методические рекомендации

1. Малышев, К.Б. Моделирование в психолого-педагогической деятельности / К.Б. Малышев. – М.: ИПРАН, 1997. – 224 с (14 п.л.)
2. Малышев, К.Б. Системно-психологический анализ деятельности школы / К.Б. Малышев. – М.: ИПРАН, 1998. – 256 с. (16 п.л.)
3. Малышев, К.Б. Психология управления / К.Б. Малышев. – М.: ИПРАН, 1999. – 112 с. (7 п.л.)
4. Малышев, К.Б. Системно-базисный подход к типологизации психологической информации / К.Б. Малышев. – Вологда; Санкт-Петербург: ВГПУ, БПА, 2003. – 218 с. (13,6 п.л.)
5. Малышев, К.Б. Развитие профессионального психолого-педагогического мышления / К.Б. Малышев. – Вологда: ВГПУ, ВоГТУ, 2004. – 200 с (12,5 п.л.)

6. Малышев, К.Б. Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов. – Ч.1 / К.Б. Малышев, Е.Н. Вопилов. – Вологда: ВоПИ, 1999. – 114 с: (в соавторстве, авторское участие – 3,6 п.л.).

7. Малышев, К.Б. Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов. – Ч.2 / К.Б. Малышев, Е.Н. Вопилов. – Вологда: ВоПИ, 1999. – 110 с. (в соавторстве, авторское участие – 3,5 п.л.).

8. Малышев, К.Б. Психология и педагогика: Методические указания и практикум по психологии для студентов всех специальностей дневного отделения. – Ч.1 / К.Б. Малышев, Е.Н. Вопилов. – Вологда: ВоПИ, 1997. – 32 с. (в соавторстве, авторское участие – 1 п.л.).

9. Малышев, К.Б. Психология и педагогика: Методические указания и практикум по психологии для студентов всех специальностей дневного отделения. – Ч. 2 / К.Б. Малышев, Е.Н. Вопилов. – Вологда: ВоПИ, 1997. – 36 с. (в соавторстве, авторское участие – 1,1 п.л.).

10. Малышев, К.Б. Психология и педагогика: Методические указания для студентов заочной формы обучения / К.Б. Малышев, Е.Н. Вопилов. – Вологда: ВоГТУ, 1999. – 15 с. (в соавторстве, авторское участие – 0,5 п.л.).

11. Малышев, К.Б. Психология управления: Методические указания для студентов дневной формы обучения / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда: ВоГТУ, 2004. – 27 с. (в соавторстве, авторское участие – 0,9 п.л.).

12. Малышев, К.Б. Психология управления: Методические указания для студентов заочной формы обучения / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда: ВоГТУ, 2005. – 27 с. (в соавторстве, авторское участие – 0,9 п.л.).

13. Малышев К.Б., Малышева О.А. Психодиагностика: Методические указания для студентов дневной формы обучения / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда: ВоГТУ, 2006. – 28 с. (в соавторстве, авторское участие – 1 п.л.).

II. Научные статьи

а) опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных положений докторской диссертации

14. Малышев, К.Б. Единство содержательного и формализованного описаний в концепции самореализации личности / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев // Известия Самарского научного Центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук», № 2– Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2004. – С. 148-157. (в соавторстве, авторское участие – 0,5 п.л.).

15. Малышев, К.Б. Системно-базисный подход к типологизации стилей преподавания / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2005. – С. 152-159 (в соавторстве, авторское участие – 0,4 п.л.).

16. Малышев, К.Б. Многомерный типологический подход к определению профиля эго-состояний личности учащихся / К.Б. Малышев // Вестник университета. – М.: Изд-во ГОУВПО Государственного университета управления, 2006. – № 7 (23). – С. 56-63. (0,5 п.л.)

17. Малышев, К.Б. Многомерное исследование педагогических способностей / К.Б. Малышев // Вестник университета. – М.: Изд-во ГОУВПО Государственного университета управления, 2006. – № 8 (24) – С. 101-111. (0,7 п.л.)

18. Малышев, К.Б. Многомерное исследование стилей мышления // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова / К.Б. Малышев. – Кострома: Изд-во КГУ, 2006. – № 1. – С. 5-12. (1 п.л.)

19. Малышев, К.Б. Методологические основания многомерного типологического подхода к получению психологической информации о характеристиках личности / К.Б. Малышев // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова– Кострома: Изд-во КГУ, 2006. – № 1. – С. 149-154. (0,8 п.л.)

20. Малышев, К.Б. Психодиагностика эго-состояний на основе многомерного типологического подхода // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова / К.Б. Малышев. – Кострома: Изд-во КГУ, 2006. – № 1. – С. 80-88. (1,1 п.л.)

21. Малышев, К.Б. Многомерное типологическое исследование деятельности школьного консилиума / К.Б. Малышев // Казанский педагогический журнал. – Казань: Изд-во Казанского государственного педагогического университета, 2006. – № 6. – С. 31-36. (0,8 п.л.)

22. Малышев, К.Б. К вопросу о функциональном профиле личности руководителя образовательного учреждения / К.Б. Малышев // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН. – 2006. – № 2. – С. 83-90. (в соавторстве, авторское участие – 0,5 п.л.).

23. Малышев, К.Б. Многомерное типологическое исследование личности с помощью психогеометрии / К.Б. Малышев // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН. – 2006. – № 3. – С. 101-110. (1,3 п.л.).

24. Малышев, К.Б. Многомерный типологический подход и психодиагностика // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии» / К.Б. Малышев. – Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН. – 2006. - № 4. – С. 80-88. (1,2 п.л.).

б) научные статьи, опубликованные в международных, российских и региональных периодических изданиях, вузовских журналах и сборниках, методические работы

25. Малышев, К.Б. Синтез содержательных и формализованных описаний в психологии // Вестник СПбГУ. 1995. – Вып. 1. – Сер. 6 / К.Б. Малышев, В.А. Ганзен. – С. 60-68 (в соавторстве, авторское участие – 0,8 п.л.).

26. Малышев, К.Б. Психогеометрический тест для дифференциации типов личности // Развитие интеллекта детей с ЗПР: Сборник статей / К.Б. Малышев. – М.: СУПЕР, 1996. – С. 16-21. (0,4 п.л.)

27. Малышев, К.Б. Моделирование в области саморазвития школьников // Образование и воспитание / К.Б. Малышев, Ф.И. Кевля. – Минск: БГПУ, 1998. – С. 34-37 (в соавторстве, авторское участие – 0,3 п.л.).

28. Малышев, К.Б. Системный подход в психологии педагогического мышления. // Сборник научных трудов института психологии РАН / К.Б. Малышев. – Ярославль, Москва: ЯрГУ, ИПРАН, 1999. – С. 78-89 (0,8 п.л.)

29. Малышев, К.Б. Системные описания в самоуправлении учебно-познавательной деятельностью // Ресурсный и экономический потенциал региона. Актуальные проблемы: Межвузовский сборник научных статей / К.Б. Малышев. – Вологда: ВИБ, 2001. – С. 163-166. (0,3 п.л.)

30. Малышев, К.Б. К вопросу о формировании системного мышления в процессе преподавания естественных наук // Ресурсный и экономический потенциал региона. Актуальные проблемы: Межвузовский сборник научных статей / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев. – Вологда: ВИБ, 2001. – С. 166-168 (в соавторстве, авторское участие – 0,2 п.л.).

III. Материалы конференций

31. Малышев, К.Б. Anwendung der Mathematischen Modellierung von Transaktionsanalyse in der Arbeit des Psychologen // Veränderte Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen, Familien und Alleinerzichten. Die Tesicen des Fachkongress / К.Б. Малышев, Dusseldorf. – 1994. – s. 119. (0,1 п.л.)

32. Малышев, К.Б. Системообразующие факторы в эвристической модели личности практического психолога // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии обучения: Материалы международной научно-

методической конференции / К.Б. Малышев. – Санкт-Петербург: ЦИПК РР и СПО, 1997. – С. 4-8. (0,3 п.л.)

33. Малышев, К.Б. Обучение студентов восприятию психологической информации // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии обучения: Материалы международной научно-методической конференции / К.Б. Малышев. – Санкт-Петербург: ЦИПК РР и СПО, 1996. – С. 11-14. (0,3 п.л.)

34. Малышев, К.Б. Использование психогометрии для определения профиля эго-состояний // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии обучения: Материалы международной научно-методической конференции / К.Б. Малышев. – Санкт-Петербург: ЦИПК РР и СПО, 1996. С. 14-17. (0,3 п.л.)

35. Малышев, К.Б. Системный подход к разрешению педагогических конфликтов в школе // Социальная интеграция детей и молодежи в условиях современного общества: Материалы второй международной научно-практической конференции / К.Б. Малышев. – Вологда, 1996. – С. 55-56. (0,1 п.л.)

36. Малышев, К.Б. Системный подход при моделировании процесса управления в образовательных системах // Образование спасет мир: Сборник статей международной конференции / К.Б. Малышев. – М.: СУПЕР, 1996. – С. 94-96. (0,4 п.л.)

37. Малышев, К.Б. Психологические факторы понимания студентами учебной информации // Проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе в современных условиях: Материалы межвузовской научно-методической конференции / К.Б. Малышев. – Вологда: ВГПУ, 1997. – С. 65-66. (0,1 п.л.)

38. Малышев, К.Б. Философско-психологические аспекты языка // Человек. Философия. Гуманизм: Материалы первого российского философского конгресса / К.Б. Малышев. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 1997. – С. 206-207. (0,3 п.л.)

39. Малышев, К.Б. О типологии стилей преподавания // Традиции и новаторство в современной школе: Материалы межвузовской научно-практической конференции / К.Б. Малышев. – Вологда: ВГПУ, 1997. – С. 122-124. (0,2 п.л.)

40. Малышев, К.Б. Место валеологии в системе направлений педагогики // Профессиональное последипломное образование: проблемы и перспективы: Материалы третьей международной научно-методической конференции / К.Б. Малышев. – Санкт-Петербург: ЦИПК РР и СПР, 1997. – С. 67-69. (0,2 п.л.)

41. Малышев, К.Б. О моделировании процесса самоуправления в образовательных системах / К.Б. Малышев // Психология и перспектива. - Ярославль: ЯрГУ, 1998. - С. 63-64. (0,1 п.л.)

42. Малышев, К.Б. Особенности преподавания психологии в технических вузах / К.Б. Малышев // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы первой всероссийской научно-методической конференции. – М.: МГУ, 1998. – С. 31-32. (0,3 п.л.)

43. Малышев, К.Б. Моделирование и диагностика в самоуправлении школой / К.Б. Малышев // Психология образования: Материалы научно-методической конференции. – Ярославль: ЯрГУ, 1998. – С. 63-65. (0,2 п.л.)

44. Малышев, К.Б. О моделировании в деятельности консилиума ДОУ / К.Б. Малышев, О.А. Малышева // Социально-психологические проблемы образования: Материалы научно-методической конференции. – Смоленск: СГПУ, 1998. – С. 39-44 (в соавторстве, авторское участие – 0,3 п.л.)

45. Малышев, К.Б. Системные описания и измерения креативной направленности личности / К.Б. Малышев // Теоретические практические проблемы психологии образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посв. 110-летию С.Л. Рубинштейна. – Смоленск: СГПУ, 1999. – С. 42-44. (0,2 п.л.)

46. Малышев, К.Б. Моделирование и диагностика обученности // Теоретические практические проблемы психологии образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посв. 110-летию С.Л. Рубинштейна / К.Б. Малышев, О.Г. Попова. – Смоленск: СГПУ, 1999. – С. 87-91. (в соавторстве, авторское участие – 0,3 п.л.)

47. Малышев, К.Б. Социально-психологические аспекты управления и воспитания / К.Б. Малышев // Социальная психология – 21 век: Материалы международного симпозиума. – Т. 2, Ярославль: ЯрГУ, МАПН, 1999. – С. 52-55. (0,3 п.л.)

48. Малышев, К.Б. Педагогическая валеология в системе психолого-педагогических дисциплин / К.Б. Малышев // Проблемы и перспективы сохранения здоровья детей в процессе образования: Материалы Третьей Всероссийской научно-практической конференции-семинара. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – С. 61-62. (0,1 п.л.)

49. Малышев, К.Б. Системный подход к описанию функционала деятельности специалиста-психолога / К.Б. Малышев, Ю.П. Дорожкин // Ананьевские чтения – 99: Тезисы научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 1999. – С. 33-35 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.)

50. Малышев, К.Б. Модификация методики ДДО по профориентации / К.Б. Малышев, Л.В. Огинец, Ю.П. Дорожкин // Ананьевские чтения – 99:

Тезисы научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 1999. – С. 47-49 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

51. Малышев, К.Б. Эго-состояния и бесконфликтное общение в управленческом взаимодействии / К.Б. Малышев, А.В. Округин // Вузовская наука – региону: Материалы Первой областной научно-практической конференции. – Т.1. – Вологда: ВоГТУ, 2000. – С. 168-171 (в соавторстве, авторское участие – 0,4 п.л.).

52. Малышев, К.Б. Системное описание в педагогической валеологии / К.Б. Малышев // Проблемы экологии на пути к устойчивому развитию регионов: Материалы международной научно-технической конференции. – Вологда: ВоГТУ, 2001. – С. 115-118. (0,3 п.л.)

53. Малышев, К.Б. Системное описание акмеологической модели труда руководителя / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев, О.А. Малышева // Моделирование, оптимизация и интенсификация производственных процессов и систем: Материалы международной научно-технической конференции. – Вологда: ВоГТУ, 2001. – С. 51-53 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

54. Малышев, К.Б. Применение обобщенного базиса при моделировании информационных технологий / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев // Моделирование, оптимизация и интенсификация производственных процессов и систем: Материалы международной научно-технической конференции. – Вологда: ВоГТУ, 2001. – С. 26-28 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

55. Малышев, К.Б. Теоретико-методологические основы профессиональной педагогической квалификации преподавателя / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев // Проблемы интеллектуализации образования: Материалы международной конференции. – Воронеж: ВГТУ, 2002. – С. 226-228 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

56. Малышев, К.Б. К вопросу о моделировании и диагностике качества образования / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев // Роль ученых и возможности системы образования в охране и укреплении здоровья населения России: Материалы научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: БПА, 2003. – С. 57-59 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

57. Малышев, К.Б. Basis System Description of Information // International Conference on Psychology Education. – Saint Petersburg., 2002 / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев. – P. 124-125 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

58. Малышев, К.Б. Системные описания в образовании и возможность личностно-ориентированного обучения / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев // Гуманитарные исследования и гуманитарное образование на Европейском

Севере: Материалы международной научной конференции. – Архангельск: ПГУ, 2002. – С. 448-452 (в соавторстве, авторское участие – 0,2 п.л.).

59. Малышев, К.Б. Системный подход и измерение уровня образованности личности / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев // Гуманитарные исследования и гуманитарное образование на Европейском Севере: Материалы международной научной конференции. – Архангельск: ПГУ, 2002. – С. 452-455 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

60. Малышев, К.Б. Структурно-функциональное описание и возможности измерения категории образования / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев // Реальность этноса. Этнонациональные аспекты модернизации образования: Материалы научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И.Герцена, 2003. – С. 46-48 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

61. Малышев, К.Б. Мы их или они нас? (к вопросу о гармоничном развитии личности) / К.Б. Малышев, Ю.П. Дорожкин // Психология и культура: Материалы Третьего Всероссийского съезда психологов. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003. – С. 440-442 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

62. Малышев, К.Б. Базисное описание и возможности измерения умения обрабатывать информацию / К.Б. Малышев, Я.Д. Лебедев, Ю.П. Дорожкин // Психология и культура: Материалы Третьего Всероссийского съезда психологов. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003. – С. 262-265 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

63. Малышев, К.Б. Особенности управленческого общения при взаимодействии / К.Б. Малышев, О.А. Малышева // Вузовская наука – региону: Материалы Всероссийской научно-технической конференции. – Вологда: ВоГТУ, 2003. – С. 614-616 (в соавторстве, авторское участие – 0,3 п.л.).

64. Малышев, К.Б. Управленческая конфликтология / К.Б. Малышев, О.А. Малышева // Вузовская наука – региону: Материалы Второй Всероссийской научно-технической конференции. – Вологда: ВоГТУ, 2004. – С. 311-312 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

65. Малышев, К.Б. Применение психодиагностики в работе менеджера / К.Б. Малышев, О.А. Малышева // Модернизация образования. Региональный аспект: Материалы Второй Всероссийской научно-методической конференции. – Вологда: ВоГТУ, 2004. – С. 162-163 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

66. Малышев, К.Б. Системно-базисный подход к изучению психологической информации // Психология и педагогика: Материалы научно-методической сессии. – Выпуск 1 / К.Б. Малышев. – М.: НОУ СГИ, 2005. – С. 106-108. (0,2 п.л.).

67. Малышев, К.Б. Значение многомерного типологического подхода для психологической диагностики / К.Б. Малышев // Вузовская наука – региону: Материалы Четвертой Всероссийской научно-технической конференции. – Вологда: ВоГТУ, 2006. – С. 349-351. (0,4 п.л.)

68. Малышев, К.Б. Особенности применения диагностических средств в процессе преподавания психологических дисциплин / К.Б. Малышев, О.А. Малышева // Модернизация образования. Региональный аспект: Материалы третьей Всероссийской научно-методической конференции. – Вологда: ВоГТУ, 17 мая 2006. – С. 144-145 (в соавторстве, авторское участие – 0,1 п.л.).

Подписано в печать 10.08.06. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага писчая № 1. Гарнитура Таймс.
Печать оперативная. Усл. печ. л. 2,38. Физ. печ. л. 2,56. Уч.-изд. л. 1,32. Тираж 100 экз.

Типография государственного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Поволжская государственная академия телекоммуникаций и информатики»
443010, г. Самара, ул. Л. Толстого, 23. Тел./факс 8-903-300-67-27

