

СТАДИИ КОРРЕКЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ¹

© Людмила Николаевна МАКАРОВА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры общей педагогики и психологии, e-mail: mako20@inbox.ru

© Игорь Алексеевич ШАРШОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, доктор педагогических наук,
профессор, начальник управления методологического обеспечения
основной деятельности, e-mail: silans@mail.ru

Обоснована необходимость выявления взаимосвязи между индивидуальным стилем педагогической деятельности преподавателя вуза (ИСПД) и его влиянием на уровень развития критического мышления студентов. Доказано, что стиль преподавания, который использует педагог, может как способствовать, так и препятствовать взаимному индивидуальному развитию критического мышления преподавателя и студента. Выявлены и охарактеризованы 6 типичных стилей деятельности преподавателя в контексте рассматриваемой проблемы: манипулятор, приятель, исполнитель, собеседник, эксперт и партнер. Рассмотрены стадии, какие в коррекции развития своего стиля должен пройти педагог, чтобы влияние ИСПД на развитие критического мышления студентов стало не только позитивным, но и эффективным. В качестве стадий саморегулируемого развития ИСПД преподавателя как субъекта деятельности выделены самоосознание, самоопределение и самоосуществление. Самоосознание предполагает не только познание преподавателем особенностей структуры существующего ИСПД, но и осознание его негативных аспектов в контексте развития критического мышления студентов, стереотипов, проявляющихся в профессиональной деятельности и затрудняющих дальнейшее развитие индивидуального стиля с учетом изменившихся внутренних и внешних условий. Непременным условием объективности самоосознания является адекватная самооценка, на основе которой обеспечивается самокритичное отношение преподавателя к своим достижениям и недостаткам. Стадия самоопределения рассматривается как основанный на самоосознании прежнего ИСПД и возможностей внутренней и внешней среды выбор преподавателем такой траектории саморегулируемого развития ИСПД, осуществление которой позволит наиболее эффективно реализовать собственный потенциал в развитии критического мышления студентов и использовании их индивидуальных стилей. Самоосуществление – это процесс осуществления выбранной траектории, наиболее эффективно реализующей в данный временной промежуток потенциал преподавателя и возможности внешней среды в контексте развития критического мышления студентов.

Ключевые слова: критическое мышление; индивидуальный стиль деятельности; преподаватель вуза; студент; стадии развития стиля; самоосознание; самоопределение; самоосуществление; саморегуляция; индивидуальные познавательные стили.

Характерные особенности критического мышления как преподавателя, так и студента начинают проявляться с самого начала их профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности; при явно выраженном отставании ключевых координат данного вида мышления может встать вопрос о целенаправленном ускорении их развития, используя формирующее воздействие на процессы рефлексии и саморегуляции преподавателя и студента. Развитие критического мышления, направленное на более полное

использование преподавателем и студентом потенциальных возможностей, умений саморегуляции и совершенствования индивидуальных качеств, выступает как существенный аспект становления профессиональной пригодности субъектов образовательного процесса в вузе.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза (ИСПД) можно рассматривать как интегральную динамическую характеристику индивидуальности, представляющую собой относительно устойчивую открытую саморегулируемую систему взаимосвязанных индивидуально-своеобразных действий и характеризующую

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект 13-36-01024.

специфику взаимодействия преподавателя со студентами в процессе педагогической деятельности [1]. Следует учитывать, что стиль преподавания, который использует педагог, может как способствовать, так и препятствовать взаимному индивидуальному развитию критического мышления преподавателя и студента. Можно выделить наиболее типичные стили деятельности преподавателя в контексте рассматриваемой проблемы:

1) индивидуальный стиль деятельности, не ориентированный ни на высокий результат, ни на заботу о развитии критического мышления студента как индивидуальности и личности; образовательный процесс для преподавателя – лишь средство самоутверждения (зачастую за счет других) и ложной самореализации. *Манипулятор* – так можно условно назвать этот стиль;

2) индивидуальный стиль деятельности, при котором происходит чрезмерная ориентация на несознательные желания студентов, мало уделяется внимания конечному результату в виде необходимого уровня критического мышления. Например, учет склонности студентов к традиционному конвергентному мышлению, желание работать в режиме монолога, а не сотворчества и соуправления, что явно не способствует развитию базовых характеристик критического мышления [2]. Кроме того, нивелируется роль личности самого преподавателя, который растворяется в студенческой массе. *Приятель* – так будем называть этот стиль;

3) индивидуальный стиль деятельности, ориентированный на результат – высокий уровень развития критического мышления, но не предполагающий работу по развитию индивидуальности студентов; нередко преподаватели работают механически: ответственно, но «без души». Это может быть связано с недостаточной психологической или педагогической подготовленностью преподавателей, незнанием ими особенностей студенческого возраста, несоответствием требуемых развивающих технологий обучения индивидуальным особенностям педагогов и студентов. Назовем данный стиль *исполнитель*;

4) индивидуальный стиль деятельности, направленный на хорошее взаимодействие и взаимопонимание преподавателя со студентами, но при непознанной или непонятой педагогической действительности. В результате, как правило, недостаточно реализуется образовательная функция учебного процесса,

из чего следует низкий уровень образования и развития критического мышления студентов. *Собеседник* – такое название дадим данному стилю деятельности преподавателя;

5) преподаватель, имея определенные профессиональные знания и умения (как правило, это неплохое владение учебным материалом), ориентируется на свои цели образовательного процесса, но рассматривает их односторонне, игнорируя разные стили переработки студентами получаемой информации (в настоящее время вуз отвечает не за развитие способностей студентов, а за объем и содержание знаний, которые не входят непосредственно в фонд развития). При этом возможно как различие ценностных ориентаций преподавателей и студентов, так и их эмоциональная несовместимость, различие стилей мышления, когнитивный диссонанс. Подходящее название этого стиля – *эксперт*;

6) *партнер* – наиболее оптимальный, на наш взгляд, индивидуальный стиль деятельности: преподаватель адекватно оценивает педагогическую реальность, эффективно использует свои индивидуально-типологические особенности для вариативной подачи учебной информации в контексте развития критического мышления студентов, в необходимой степени ориентируясь на особенности стилей восприятия такой информации студентами.

Несмотря на то, что данный стиль является наиболее целесообразным, применение его на практике может быть весьма затруднительно: все зависит от интенсивности и эффективности процесса развития критического мышления студентов, целенаправленной работы преподавателей над развитием своей профессионально-педагогической культуры. Безусловно, этот стиль является в некоторой мере идеализированным: в реальности возможны и даже необходимы различные отклонения вектора от «золотой середины». Это необходимо для обеспечения индивидуального своеобразия педагогической деятельности конкретных педагогов.

Констатация разных способов влияния индивидуального стиля деятельности преподавателя на развитие критического мышления студентов приводит к постановке следующего вопроса: какие стадии в коррекции развития своего стиля должен пройти педагог, чтобы это влияние стало не только позитивным, но и эффективным. В качестве *стадий саморегулируемого развития ИСПД пре-*

подавателя как субъекта деятельности выделим **самоосознание, самоопределение и самоосуществление**.

Самоосознание (рассматриваемое в различных трактовках в работах В.Н. Козиева, И.Н. Кона, В.С. Мерлина, Н.Г. Осуховой, Л.В. Скворцова, В.В. Столина, П.И. Третьякова, А.И. Шутенко и др.) предполагает не только познание преподавателем особенностей структуры существующего ИСПД, но и осознание его негативных аспектов в контексте развития критического мышления студентов, стереотипов, проявляющихся в профессиональной деятельности и затрудняющих дальнейшее развитие индивидуального стиля с учетом изменившихся внутренних и внешних условий.

На данной стадии преподаватель, чувствуя себя компетентным, чаще всего оценивает имеющийся ИСПД, а следовательно, и результаты педагогической деятельности по развитию критического мышления студентов как успешные. Это означает, что педагог адаптировал (как ему кажется) индивидуальный стиль к условиям педагогической деятельности, обрета профессионально-культурную нишу, в которой его внутренняя активность может свободно проявляться, к которой она приспособилась.

Расширение индивидуального опыта, вмешательство случая выводит стиль-систему из стабильного состояния и приводит к кризису компетентности. Пытаясь в этих условиях решать новые задачи старыми способами, преподаватель накапливает ощущение неудовлетворенности и неблагополучия. Реальный ИСПД вызывает дискомфорт: правильно поставленные вопросы остаются без ответов, отработанная система действий не дает успешного результата. Следует отметить, что кризис представляет собой закономерный момент в развитии ИСПД, предвещая его изменения, расширения пространства степеней свободы.

Преподаватель, не удовлетворенный результатами деятельности (в данном случае – уровнем развития критического мышления студентов), начинает анализировать свои ресурсы (особенности темперамента и характера, ценностные ориентации, интеллектуальные и эмоциональные факторы, используемый стиль мышления, способности) и изменившиеся требования педагогической деятельности, осознавать несоответствия, оценивать возможность или невозможность кор-

рекции этих несоответствий. Подобная рефлексивная деятельность является высшим проявлением самоанализа, поскольку преподаватель размышляет не о самой работе, а «о себе в работе», подвергая сомнению собственную правоту, честно анализируя ошибки и просчеты.

Следовательно, на рассматриваемой стадии происходит «запуск» механизма периодической рефлексии, которая и заключается в переосмыслении преподавателем своего прежнего индивидуального опыта саморегулируемого развития ИСПД на основе возможностей внутренней и внешней среды. Следует, однако, отметить и негативные последствия рефлексии: *при недостаточном уровне развития критического мышления полученная информация может быть использована преподавателем как защита от любых воздействий извне*.

Непременным условием объективности самоосознания является адекватная самооценка, на основе которой обеспечивается самокритичное отношение преподавателя к своим достижениям и недостаткам (А.В. Захарова, И.Ф. Исаев, Л.Н. Корнеева, С.Е. Рафф и др.). По мнению Э.В. Ильенкова, именно самокритичность является синонимом самостоятельности мышления, а «отношение к противоречию» он считает «самым точным критерием культуры ума» [3, с. 51].

Педагогу следует подвергать самооценке как индивидуальные качества, проявляющиеся в поведении и деятельности, так и особенности выполнения различных действий. На его самооценку оказывают влияние ряд факторов: отношение к себе, оценки окружающих, особенности темперамента, имеющийся опыт по оценке своих возможностей, степень развития критического мышления. К сожалению, существует очень мало исследований, рассматривающих роль самооценки в развитии индивидуального стиля деятельности (М.К. Акимова, Е.А. Климов, В.Т. Козлова, М.Р. Щукин).

Неадекватная самооценка преподавателем ИСПД является одной из причин неполной реализации им имеющихся способностей в профессионально-педагогической деятельности. Заниженная самооценка может привести к пассивности, боязни ответственности, склонности к постановке слишком легких задач, дезорганизующему влиянию неудач, неполной реализации в профессиональной деятельности; она также способст-

вует проявлению развернутой ориентировочной деятельности у педагогов с инертной и слабой нервной системой.

Завышенная самооценка, в свою очередь, приводит к постановке педагогом целей значительно выше реальных возможностей, пренебрежению необходимой информацией, снижению субъективной вероятности успеха, минимальным усилиям для достижения целей, свертыванию ориентировочной деятельности у лиц с подвижной и сильной нервной системой, сильным эмоциональным переживаниям неудач, защитному игнорированию просчетов при потребности в сохранении самооценки, объяснению их чисто внешними причинами.

Следует отметить, что многие преподаватели вуза при получении негативных характеристик ИСПД проявляют защитные реакции в виде непризнания у себя этих особенностей. Убежденность в своей правоте и боязнь реализации рекомендаций усиливают сопротивление преподавателя предлагаемым советам.

Целенаправленное совершенствование ИСПД преподавателя связано с коррекцией неадекватной самооценки, что способствует созданию необходимых установок для овладения рациональными приемами деятельности. Создание таких установок особенно существенно в тех случаях, когда имеющиеся индивидуальные различия не способствуют достижению высокого профессионального результата в контексте развития критического мышления студентов, эффективного использования их познавательных стилей в процессе обучения. Случаи расхождения самооценок и фактических проявлений индивидуально-типологических различий имеют определенный практический смысл, затрудняя преподавателю овладение профессиональными действиями.

Таким образом, на стадии самоосознания особую значимость имеет анализ преподавателем (как субъектом педагогической деятельности) структуры ИСПД, выявление его достоинств и недостатков, переосмысление его в связи с появлением новых возможностей, связанных с изменениями внутренней и внешней среды. Использование преподавателем полученных данных об индивидуальном опыте саморегулируемого развития ИСПД позволяет ему реагировать на внешние воздействия определенным образом.

Самоопределение является второй стадией саморегулируемого развития ИСПД преподавателя вуза, необходимого для эффективного развития критического мышления студентов. Используя имеющееся в психолого-педагогических исследованиях понятие «самоопределение» (В.И. Андреев, Е.М. Борисова, М.Р. Гинзбург, Т.М. Давыденко, Е.А. Климов, Г.С. Кожухарь, Е.Ю. Литвинова, Н.С. Пряжников), мы трактуем *самоопределение в развитии ИСПД* следующим образом: это основанный на самоосознании прежнего ИСПД и возможностей внутренней и внешней среды выбор преподавателем такой траектории саморегулируемого развития ИСПД, осуществление которой позволит наиболее эффективно реализовать собственный потенциал в развитии критического мышления студентов и использовании их индивидуальных стилей.

Особую сложность представляет собой понимание механизма самоопределения – выбора, т. к. не все неустойчивые состояния равновероятны, и каждый человек представляет собой потенциальный центр свободных решений (А. Бойер). При изменении ИСПД преподаватель, оставляя в стороне некоторые возможности, в то же время приобретает новые, недоступные ранее способы профессионального развития, приспособлявая к ним индивидуальные качества, и этот процесс не имеет принципиальных ограничений. Для того чтобы это осуществилось, вузовская среда должна быть богата случайностями, одна из которых могла бы оказать резонансное воздействие на ИСПД в точке бифуркации и тем самым позволить преподавателю выбрать направление, соответствующее внутренним тенденциям развития ИСПД.

Но сложность механизма самоопределения состоит не столько в создании и учете внешних случайностей-факторов, сколько в творческой непредсказуемости внутренних побуждений преподавателя. Действительно, творческие элементы способствуют порождению точек бифуркации – точек выбора, – процесс выхода из которых характеризуется непредсказуемостью и неуправляемостью. Это дает простор как для возможности личности сознательно творить себя и свой ИСПД, так и для мощных интуитивных способов выхода из точек бифуркации.

Выбор, сделанный преподавателем в этой точке, – это акт творчества, но не безразличного («что в голову взбредет»), а дей-

ствительного творчества – изменения индивидуального стиля деятельности по объективным законам педагогической деятельности и в соответствии с внутренними условиями. В этом смысле выбор – это поле борьбы: нельзя навязывать преподавателю выбор, не соответствующий его внутренним устремлениям; обнаружение, оформление и реализация дальнейшего пути развития ИСПД и есть поле творчества.

Продуктивность цели самоопределения заключается в принятии и осуществлении преподавателем на основе собственных тенденций траектории дальнейшего саморегулируемого развития ИСПД, оптимальной по сравнению с возможными другими в данных условиях. Следует заметить, что понятие «тенденция» целесообразнее трактовать как зависимости, выражающие порядок причинной связи между вузовской средой и индивидуальностью преподавателя, т. к. они детерминируют направление саморегулируемого развития ИСПД [4].

Поскольку зависимости определяются противоречиями, составляющими сущность проблем (Т.М. Давыденко) в педагогической деятельности преподавателя вуза, то и тенденции саморегулируемого развития ИСПД можно выявить, исходя из этого утверждения. «Опираясь на прошлый опыт, индивид (преподаватель. – Л. М., И. Ш.) начинает соотносить представления о себе: с идеальным «я», что определяет наиболее желаемую стратегию самопостроения; с «я» глазами других – это задает нормативную стратегию самопостроения; с совестью, которая обеспечивает нравственную стратегию самопостроения» [5, с. 11]. Исходя из вышесказанного, можно выделить *две наиболее общие тенденции саморегулируемого развития ИСПД преподавателя – в зависимости от противоречий внутренней и внешней среды.*

Адаптируя концепцию целеустремленных систем Р. Акоффа и Ф. Эмери к ИСПД преподавателя, можно предположить, что ИСПД развивается через конструирование педагогом некоторого идеала, который описывает «предельное» состояние стиля, полностью недостижимое, но позволяющее искать последовательность целей («Я – будущее»), являющихся этапами на пути от реального состояния («Я – сегодня») к идеальному («Я – идеальное»), т. е. преодолевать существующее противоречие между этими видами ИСПД [6].

Следовательно, в качестве одного из оснований для определения направлений развития ИСПД педагога можно рассмотреть следующий алгоритм: выявление структуры реального ИСПД; оценка эффективности результатов реализации существующего ИСПД в контексте развития критического мышления студентов; формулирование образа желаемого ИСПД на основе анализа изменяющихся внутренних и внешних условий; выявление проблем на основе сравнения действительных и желаемых результатов педагогической деятельности; ранжирование выделенных проблем по степени значимости с объяснением причин существования каждой; выявление недостатков ИСПД, приведших к появлению проблем. Пути разрешения выявленных проблем и определяют направление развития ИСПД: преподаватель выбирает конструктивный путь, отрицая себя «сегодняшнего», особенности, мешающие плодотворной педагогической деятельности, ради утверждения более эффективного ИСПД «завтра».

Особого внимания заслуживает также определение тенденций саморегулируемого развития ИСПД преподавателя вуза, основанное на восприятии студентов не только как конкретных потребителей образовательных услуг, но и как сообщества индивидуальностей, обладающего потенциальными возможностями для профессионального роста (В.Н. Аниськин, Л.И. Анцыферова, Н.Н. Верцинская, И.Ф. Исаев, Н.Е. Мажар, Л.С. Подымова, Н.Ю. Посталюк, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, И.С. Якиманская и др.).

В данном случае внимание акцентируется непосредственно на вузовской среде (внешней по отношению к индивидуальности преподавателя), субъектами которой являются студенты, а преподаватели получают критерии для выбора направления изменения ИСПД. Рассматриваемый подход возможен при условии, когда преподаватель не испытывает внутреннего сопротивления при попытке перестроить систему отношений со студентами, сменить субъект-объектную парадигму своей педагогической деятельности на субъект-субъектную.

Данное направление позволяет выделить ряд взаимосвязанных этапов определения тенденций саморегулируемого развития ИСПД преподавателя, которые в самом общем виде могут быть представлены следующим образом:

1-й этап – изучение отношений студентов к ИСПД конкретного преподавателя, анализ их мнений о эффективности ИСПД, определение связей между ожиданиями студентов и предъявляемым ИСПД преподавателя. Рассматриваемый этап реализуется посредством:

- генерирования разнообразной информации об отношениях студентов к ИСПД конкретного преподавателя;
- адекватной ориентации преподавателя в запросах студентов, конкретизации их требований, постановки перед преподавателем конкретных целей изменения ИСПД и раскрытия основных направлений их достижения;
- формулирования обобщенной цели деятельности преподавателя;

2-й этап – выявление индивидуальных качеств преподавателя, влияющих на ИСПД, анализ их влияния на эффективность взаимодействия со студентами. Данный этап осуществляется посредством:

- генерирования информации об индивидуальных качествах преподавателя посредством самодиагностики и экспертной оценки его потенциальных возможностей в достижении выявленной на предыдущем этапе цели изменения ИСПД;
- поиска связей, обеспечивающих согласование внутренних компонентов индивидуальности преподавателя как между собой, так и с выявленной целью изменения ИСПД;

3-й этап – совокупный анализ эффективности результатов имеющегося у преподавателя ИСПД; формулирование проблем на основе полученных противоречий между конкретизированной на предыдущих этапах целью изменения ИСПД и реальными результатами реализации наличного ИСПД в процессе развития критического мышления студен-

тов. Анализируемый этап осуществляется посредством:

- генерирования информации о результатах эффективности ИСПД, механизмах саморегулируемого развития, условиях их функционирования;
- формулирования проблем, характеризующих наличное состояние ИСПД преподавателя, выявления причин их появления;
- понимания и диагностики проблем по степени значимости;
- выявления окончательной совокупности проблем;

4-й этап – фиксирование причинно-следственных зависимостей, обуславливающих ожидаемые в будущем изменения ИСПД – «набор выборов», – которые принимаются во внимание с учетом внутренних и внешних ограничений и указанием будущих проблемных ситуаций. Выбор отражает лишь возможные состояния стиля-системы и зависит от полноты, точности и объективности полученной информации.

Третья стадия саморегулируемого развития ИСПД – **самоосуществление** – это процесс осуществления выбранной траектории, наиболее эффективно реализующей в данный временной промежуток потенциал преподавателя и возможности внешней среды в контексте развития критического мышления студентов. Происходит стабилизация ИСПД через более полное раскрытие индивидуальности педагога, яркое проявление его своеобразия; преподаватель закрепляет новые способы осуществления педагогической деятельности, в которой его больше привлекает не внешняя сторона («как на меня смотрят, нравлюсь ли...»), а содержательная («есть ли контакт, как воспринимают, усваивают...»).

В самом общем виде схему полярных направлений саморегулируемого развития ИСПД преподавателя можно представить следующим образом (рис. 1).

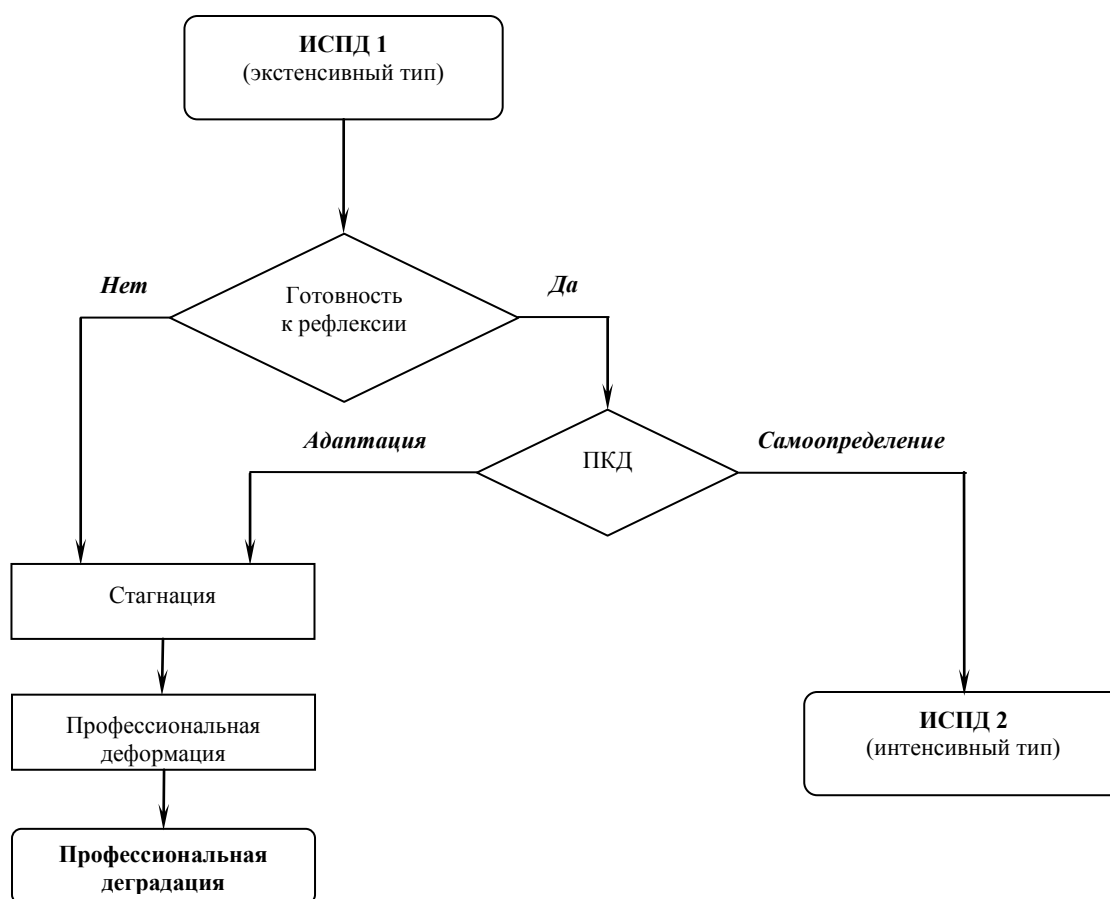


Рис. 1. Схема направлений саморегулируемого развития ИСПД преподавателя

Наличие готовности (состояния мобилизации) преподавателя к рефлексивному анализу индивидуального стиля является необходимым условием для «запуска» саморегулируемого развития ИСПД, но по нашим данным 66,8 % вузовских педагогов не только не умеют анализировать свою профессиональную деятельность, но даже не испытывают в этом потребности. Отсутствие навыков подобного самоанализа Л.С. Подымова считает одной из главных причин слабого включения педагога в инновационную деятельность и, как следствие, в процесс изменения ИСПД с целью его самосовершенствования [7].

Рассмотрим поочередно выделенные направления. Если преподаватель ориентируется на экстенсивный тип саморегулируемого развития ИСПД, то это со временем может привести к *стагнации* ИСПД (застою и неподвижности в его развитии): наработанные алгоритмы решения профессиональных задач и проблем превращаются в шаблоны и стереотипы. Закрепляется излишняя трафаретность, упрощенность во взглядах на педаго-

гические проблемы. Преподаватель оказывается в ситуации «мнимой компетентности», когда ИСПД, не соответствующий требованиям ситуации, не выглядит таким в его собственных глазах. «Отрицательный эффект обнаруживается позднее, когда уже нельзя или крайне трудно что-либо исправить и выявить ответственность за наступившие последствия», т. е. на этапе профессиональной деформации [8, с. 88].

Профессиональная деформация заключается в том, что преподаватель перестает адекватно соотносить ИСПД и требования педагогической деятельности: он придерживается старых методов, проверенно-удобных приемов и способов профессиональной деятельности и настороженно, а нередко и враждебно воспринимает новые способы обучения, тем более что овладение ими требует дополнительных усилий. В результате у педагога появляются мыслительные и речевые штампы, что приводит к падению престижа его занятий у студентов и к связанному с этим понижению авторитета преподавателя. Существующий ИСПД соотносится не с за-

просами и реальными возможностями студентов, а с представлениями преподавателя о том, *что*, на его взгляд, должно быть.

Выделенные недостатки, усиленные возрастной инерционностью преподавателя, могут привести к *профессиональной деградации*, когда педагог становится профессионально непригодным. Деградация ИСПД проявляется в постепенном изменении его в сторону ухудшения, снижении эффективности, утрате ранее накопленных профессиональных качеств. Наступает «феномен адаптационного максимума» (М.Б. Игнатьев), при котором стиль-система имеет минимальный КПД, становится неспособной адекватно реагировать на изменившиеся социокультурные условия и запросы субъектов образовательного процесса в вузе.

Ориентация преподавателя на интенсивный тип саморегулируемого развития ИСПД (второе направление) позволяет ему самостоятельно разрешать профессиональные противоречия в соответствии со своими ценностными ориентациями и степенью развития критического мышления, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития.

Мы подробно рассмотрели стадии саморегулируемого развития ИСПД (самоосознание, самоопределение и самоосуществление), которые соотносятся с представленной схемой. Но это идеальный вариант развития, когда преподаватель видит в изменении своего стиля больше преимуществ, чем при его сохранении: «за» преобладает над «против»; педагог намерен изменить свой стиль в течение ближайшего времени. Однако для полноты анализа следует выделить на стадии самоосознания момент **ПКД – профессионального «когнитивного диссонанса»** (Л. Фестингер), который, являясь промежуточной точкой бифуркации, может изменить тип саморегулируемого развития ИСПД.

Адаптация идеи Л. Фестингера к нашему исследованию заключается в следующем [9]. Получив в результате рефлексии относящиеся к одному и тому же профессиональному вопросу (в нашем случае – к эффективности развития критического мышления студентов), но несовместимые между собой «когниции» (знания) относительно реального ИСПД, преподаватель испытывает чувство дискомфорта. Дискомфорт становится побудительной силой активности, направленной на разрешение выявленного противоречия, и преодолевается разными способами в зависимо-

сти от индивидуальных особенностей преподавателя (динамизма интеллекта, различия между ригидным и пластичным типом, уровнем развития критического мышления и т. д.).

Как отмечает Э. Аронсон, «разным людям нужна различная сила диссонанса, чтобы привести в действие силы, направленные на его уменьшение» [9, с. 125], следовательно, что является диссонансом для одного преподавателя, другим вообще не воспринимается как противоречие или несоответствие. Ученый предположил, что природа диссонанса тесно связана с самосознанием индивида.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что преподаватель в ситуации диссонанса, которая квалифицирована как неустойчивая, также находится перед выбором. Он может усвоить новое знание, в той или иной степени трансформировав старое, или же напротив, будет стремиться укрепить имеющееся представление о ИСПД, всячески преуменьшая значение и достоверность полученной новой информации, психологически «отворачиваясь» от нее, демонстрируя «консервативный синдром». В данном случае преподаватель не имеет серьезных намерений изменить ИСПД, преувеличивая его положительные стороны и находя основания для отказа от его преобразования.

Таким образом, самоосознание недостатков реального ИСПД не является достаточным условием для его изменения: необходима соответствующая мотивация, ценностные ориентации, интуиция, владение навыками рефлексии и саморегуляции, т. е. хорошо развитые компоненты критического мышления. При их отсутствии преподаватель, адаптируя реальный ИСПД и новую полученную информацию, «поворачивает» на путь экстенсивного саморегулируемого развития ИСПД. В этом случае мы получаем рассмотренные выше стили деятельности, не способствующие продуктивному влиянию на развитие критического мышления студентов – манипулятор, приятель, исполнитель, собеседник и эксперт.

1. Макарова Л.Н. Критическое мышление и индивидуальный стиль деятельности преподавателя вуза: вопрос взаимосвязи // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. Вып. 8 (136). С. 51-59.
2. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Обоснование алгоритмических способов построения инди-

- видуальных траекторий развития критического мышления преподавателя и студента // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 11 (127). С. 108-115.
3. Ильенков Э.В. *Философия и культура*. М., 1991.
 4. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. М., 2002.
 5. Фромм Э. *Душа человека*. М., 1992.
 6. Теория организаций и организационное проектирование / под ред. Т.П. Фокиной. Саратов, 1997.
 7. Подымова Л.С. *Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект*. М., 2012.
 8. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. *Образование взрослых*. СПб., 1995.
 9. Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г.М. Андреевой. М., 1984.
 1. Makarova L.N. Kriticheskoe myshlenie i individual'nyj stil' dejatel'nosti prepodavatelja vuza: vopros vzaimosvjazi // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki. Tambov, 2014. Vyp. 8 (136). S. 51-59.
 2. Makarova L.N., Sharshov I.A. Obosnovanie algoritmicheskikh sposobov postroenija individual'nyh traektorij razvitija kriticheskogo myshlenija prepodavatelja i studenta // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki. Tambov, 2013. Vyp. 11 (127). S. 108-115.
 3. Il'enkov Je.V. *Filosofija i kul'tura*. M., 1991.
 4. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja*. M., 2002.
 5. Fromm Je. *Dusha cheloveka*. M., 1992.
 6. Teorija organizacij i organizacionnoe proektirovanie / pod red. T.P. Fokinoj. Saratov, 1997.
 7. Podymova L.S. *Psihologo-pedagogicheskaja innovatika: lichnostnyj aspekt*. M., 2012.
 8. Onushkin V.G., Ogarev E.I. *Obrazovanie vzroslyh*. SPb., 1995.
 9. Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija / pod red. G.M. Andreevoj. M., 1984.

Поступила в редакцию 30.09.2014 г.

UDC 371.1+378

STAGES OF CORRECTION OF INDIVIDUAL STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS

Lyudmila Nikolayevna MAKAROVA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Doctor of Education, Professor, Professor of General Pedagogics and Psychology Department, e-mail: mako20@inbox.ru

Igor Alekseyevich SHARSHOV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Doctor of Education, Professor, Head of Methodological Supply of Main Activity Department, e-mail: silans@mail.ru

The necessity of identifying the relationship between the individual style of teaching activities of the university teacher (ISPA) and its impact on the level of development of critical thinking of students is considered. We prove that the teaching style, which uses a teacher, can both promote and inhibit the mutual development of critical thinking individual teachers and students. 6 typical style of the teacher in the context of the problem are identified and characterized such as manipulator, buddy, artist, interviewee, experts and partners. The steps which a correction of his style should undergo teacher to influence ISPA on the development of critical thinking of students was not only positive, but also effective is considered. As the stages of development of self-regulatory ISPA of teacher as a subject of activity self-awareness and self-determination self-fulfillment are marked. Self-consciousness implies not only a knowledge of the structural features of the existing teacher ISPA, but awareness of its negative aspects in the context of the development of critical thinking of students, as manifested in the professional activities and hampering the further development of individual style, taking into account the changing internal and external conditions. An indispensable condition for the objectivity of self-realization is self-esteem, which is provided on the basis of self-critical attitude of the teacher to his achievements and not-sufficiency. Stage determination is regarded as self-awareness based on previous ISPA and possible internal and external environment of choice teacher of such a trajectory of self-regulated ISPA, the implementation of which will most effectively realize their own potential in the development of students' critical thinking and the use of their individual styles. Self-realization is the process of implementing the chosen path, most effectively realized in a given time interval teachers capacity and capabilities of the environment in the context of the development of critical thinking of students.

Key words: critical thinking; individual style of activity; teacher of high school; student; stage of development of style; self-awareness; self-determination; self-fulfillment; self-regulation; individual cognitive styles.

УДК 159.922