

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 371.1+378

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ВОПРОС ВЗАИМОСВЯЗИ¹

© 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

Рассмотрены методологические предпосылки, конкретизирующие идеи интегративно-ресурсного подхода при выявлении сущности индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД) преподавателя вуза. ИСПД преподавателя рассматривается как интегральная динамическая характеристика индивидуальности, представляющая собой относительно-устойчивую открытую саморегулируемую систему взаимосвязанных индивидуально-своеобразных действий и характеризующая специфику взаимодействия преподавателя со студентами в процессе педагогической деятельности. Доказано, что особенности развития и реализации ИСПД (неравномерность и неодинаковость) обусловлены психофизиологическими, возрастными, индивидуально-творческими характеристиками, имеющимся педагогическим опытом. Обоснована структура ИСПД как устойчивая, закономерная взаимосвязь внутренних и внешних компонентов, задающих качественную определенность и индивидуально-типологическое своеобразие стиля. Выделены особенности взаимовлияния индивидуального и интеллектуального компонентов ИСПД. Раскрыто содержание интеллектуального компонента в структуре ИСПД, определено соотношение интеллекта и критического мышления, которое рассмотрено как профессионально-ориентированный вид мышления, определяющий индивидуальную рефлексивно-аналитическую позицию педагога и проявляющийся в понимании и анализе проблемных аспектов взаимодействия со студентами, оценке степени адекватности принимаемых мер для выполнения профессионально значимых задач, готовности к разумному отказу от стереотипов и поиску логично-альтернативных решений возникающих научно-педагогических проблем. Стиль критического мышления, как составляющий ИСПД, показывает степень интеллектуального развития преподавателя, уровень соответствия его когнитивной сферы требованиям профессиональной деятельности. Проанализировано влияние различных стилей мышления на процесс развития ИСПД.

Ключевые слова: преподаватель вуза; индивидуальный стиль педагогической деятельности; индивидуально-типологические особенности; нейродинамические свойства; структура; интеллект; стиль мышления; критическое мышление; конвергентное и дивергентное мышление.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза (ИСПД) как многогранное понятие можно рассматривать в разных аспектах: как важнейшую интегральную характеристику личности преподавателя и фактор ее развития, обогащения творческого потенциала; как объективный источник информации о содержании и характере деятельности преподавателя в условиях современной вузовской среды; как предпосылку и условие эффективной педагогической деятельности; как процесс реализа-

ции индивидуальной профессионально-педагогической культуры и как показатель профессиональной компетентности педагога.

В своем рассмотрении сущности ИСПД преподавателя высшей школы мы исходили из следующих методологических предпосылок, конкретизирующих идеи интегративно-ресурсного подхода [1]:

– преподаватель в своей индивидуальности не только продукт, но и субъект, творец своего собственного развития. Чтобы понять это, необходимо учитывать множество социально-неструктурированных, случайных событий, ситуаций и кризисов, а также тех весьма многообразных способов, кото-

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

рыми личность разрешает возникающие перед ней задачи;

- ИСПД – интегральная характеристика «вторичной индивидуализации» преподавателя, реализующаяся в разных формах;

- развитие ИСПД по самой своей сути потенциально плюралистично. Оно содержит в себе возможность разных вариантов. Ни его процесс, ни его результаты не являются однонаправленными, ведущими к одному и тому же конечному состоянию;

- развитие ИСПД не ограничивается каким-либо одним периодом: пластичность, способность к изменению сохраняется, хотя в разной степени, на протяжении всей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы;

- ИСПД – это саморегулируемое системное образование, состоящее из ряда взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов, обладающее интегративным свойством целого и взаимодействующее с окружающей средой избирательным образом;

- особенности развития и реализации ИСПД преподавателя (неравномерность и неодинаковость) обусловлены психофизиологическими, возрастными, индивидуально-творческими характеристиками, имеющимся педагогическим опытом.

Указанные методологические основания целесообразно соотнести с выделенным в физике принципом неопределенности (В. Гейзенберг), позволяющим отсечь неадекватные способы рассмотрения, не учитывающие реальной сложности объекта (ИСПД), и не пытаться найти единственно верное правильное решение там, где его нет. Принцип неопределенности может быть использован для оценки возможных воздействий и предсказания вероятности результата и содержит следующие положения:

- момент зарождения ИСПД и его начальные параметры не могут быть определены однозначно;

- результаты отдельных воздействий не могут быть однозначно вычленены в наличном состоянии ИСПД;

- внешнее описание ИСПД не может быть вполне адекватным.

Введение рассмотренного принципа означает, что ИСПД непознаваем; он предостерегает от упрощения и направляет внимание на исследование ИСПД в его конкретике,

т. к. «чем сложнее система, тем больше вероятность увеличения числа возможных путей ее эволюции, а вероятность появления двух развивающихся систем в тождественных эволюционных каналах практически равна нулю» [2, с. 36].

Исходя из этого будем рассматривать **ИСПД преподавателя вуза как интегральную динамическую характеристику индивидуальности, представляющую собой относительно-устойчивую открытую саморегулируемую систему взаимосвязанных индивидуально-своеобразных действий и характеризующую специфику взаимодействия преподавателя со студентами в процессе педагогической деятельности.**

Интегральность связана с тем, что мы рассматриваем преподавателя как индивида, личность и субъекта деятельности. Саморегуляция означает определяющую роль внутренних потенций преподавателя, а открытость – неизбежное влияние вузовской среды. Обращение к внешнему как раз и является актом саморегуляции, обеспечивающим самосохранение ИСПД. Признак «относительной устойчивости» проявляется в том, что индивидуальные качества, цели и условия педагогической деятельности характеризуются у преподавателя некоторой типичной определенностью, повторяемостью. Завершенность и уравнищенность являются атрибутивными характеристиками стиля деятельности, иначе нельзя выделить среди объединения разнообразных признаков педагогической деятельности преподавателя стилеобразующие черты. «Относительность» связана с тем, что стиль может изменяться, развиваться, корректироваться.

Когда мы говорим о структуре ИСПД преподавателя, понимая его как устойчивую, закономерную взаимосвязь внутренних и внешних компонентов, задающих качественную определенность и индивидуально-типологическое своеобразие стиля, мы тем самым обозначаем компоненты (A, B, \dots, N), которые, рассматриваемые вместе, позволяют дать объяснение интересующего нас феномена ИСПД [3]. Следовательно, объяснение изменения (или его отсутствия) в развитии стиля есть не что иное, как представление его в виде результата взаимозависимостей *ИСПД* (A, B, \dots, N), связывающих структурные компоненты A, B, \dots, N . Иначе говоря,

правомерность ИСПД зависит от набора определенных условий, но из этого совершенно не следует, что в аналогичной форме они будут реализованы в иных случаях [4].

Поясним это следующим образом: если два стиля разных преподавателей характеризуются одинаковой структурой, из этого вовсе не следует, что в период времени между t и $t + k$ мы сможем наблюдать в них аналогичные изменения. Другими словами, из того факта, что модель ИСПД (A, B, \dots, N) объясняет эволюцию изменений определенного индивидуального стиля педагогической деятельности конкретного преподавателя, не следует, что каждый обладающий подобной структурой стиль должен быть подвержен аналогичной эволюции.

Таким образом, мы рассматриваем ИСПД и как структуру (состояние) и как процесс, ведущий к созданию такой структуры. Развитие – это сохранение за счет изменения в новых условиях существования ИСПД как саморегулируемой системы. Самосохранение, устойчивость ИСПД – цель всякого изменения, поэтому оно абсолютно, а изменение относительно. Противоречие между сохранением и изменением снимается развитием, которое включает в себя и сохранение, и изменение, состояние и процесс.

В понятии ИСПД фиксируются два аспекта: структурная упорядоченность (взаимосогласованность взаимодействия дифференцированных компонентов ИСПД как целого, обусловленная его строением) и эволюционная направленность (совокупность базовых связей, ведущих к образованию и изменению взаимосвязей между исходным состоянием структурных компонентов и конечным искомым результатом). На этом основании мы считаем необходимым представить ИСПД преподавателя вуза совокупностью относительно-статических и процессуальных (функциональных) компонентов, раскрывающих многообразие существующих между ними отношений и связей. Любой компонент не является абсолютно независимым, а органически взаимосвязан с другими, имеет свой собственное место в общей структуре.

Согласно идеям синергетики, при анализе конкретного процесса главная задача состоит в познании внутренней организации изучаемого образования, кооперативных эф-

фектов, связанных с перестройкой его структуры в условиях активного обмена энергией с окружающей средой [5]. Познание внутренней организации основывается на изучении составляющих ее элементов, взятых порознь, ибо сами взаимодействия обуславливаются природой этих элементов (М.В. Волькенштейн). С учетом этих положений мы рассматриваем компоненты индивидуальности преподавателя с позиции их определяющей роли для развития ИСПД как открытой саморегулируемой системы.

Нас интересует интеллектуальный компонент ИСПД, поскольку именно он позволяет проанализировать существующую взаимосвязь между критическим мышлением преподавателя и его индивидуальным стилем деятельности. Это вызвано также тем фактом, что во многих психологических исследованиях понятие «интеллект» считается тождественным, хотя и не идентичным понятию «мышление».

Интеллектуальный компонент особо выделяется нами среди внутренних компонентов ИСПД по двум причинам. Во-первых, в психологии сложилась тенденция рассматривать интеллект, который, строго говоря, входит в структуру индивидуальности, отдельно от других характеристик, к которым обычно относят устойчивые, повторяющиеся в разных ситуациях особенности поведения и мотивацию [5]; во-вторых, специфика профессиональной деятельности преподавателя высшей школы априори предполагает высокую степень умственного развития личности.

В неизбежных столкновениях саморегулирующихся систем лучшие шансы на развитие имеют те, которым свойственен более совершенный интеллект, трактуемый в широком смысле как способность системы использовать (и создавать) благоприятные условия среды и справляться с условиями неблагоприятными (распознав их своевременно, удаляться от них или выстраивать соответствующие защиты, или преодолевать какими-то иными средствами).

Подчеркнем, что «интеллект» является более широким понятием, чем «мышление», под ним в общем смысле подразумеваются «индивидуальные особенности, относимые к познавательной сфере, прежде всего – к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и пр.» [6, с. 29]. Это «определенный уровень

развития мыслительной деятельности личности, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности, – способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности – при овладении новым кругом жизненных задач» [7, с. 16]. Интеллект рассматривается и как «относительно устойчивая структура умственных способностей индивида» [8, с. 134].

В более узком смысле интеллект трактуют «как познавательную деятельность сложных систем, способных к обучению, целенаправленной переработке информации и саморегулированию» [9, с. 204]. Положение о том, что интеллект является не только механизмом переработки информации, но и механизмом регуляции психической и поведенческой активности, одним из первых сформулировал и обосновал Л.Л. Терстоун (1924 г.).

Вопросы взаимосвязи интеллектуальных возможностей человека и успешности выполняемой им деятельности находятся в центре внимания многих исследователей: Н.П. Ерастов и Т.Б. Климина рассматривают значение мыслительной деятельности в плане самоанализа индивидуальных приемов деятельности; А.К. Байметов, Ю.Н. Кулюткин, Н.С. Лейтес анализируют проявления индивидуальных различий человека в динамической стороне интеллектуальной деятельности; М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович подчеркивают роль интеллектуальных способностей как регуляторов деятельности. В работах Н.В. Кузьминой доказано, что уровень проявления перцептивно-рефлексивных умений напрямую связан с интеллектуальным развитием педагога; Л.Г. Ахтариева выявила превосходство учителей-мастеров над немастерами по уровню общего интеллекта.

Для эффективного развития критического мышления преподавателя вуза необходимо учитывать влияние возрастных, профессиональных и специфических особенностей личности как многофакторно-обусловленной саморазвивающейся системы, субъекта педагогического процесса в вузе, имеющего большое количество степеней свободы, подверженного существенным ограничениям внутреннего и внешнего характера.

Данный вид мышления является профессионально-ориентированным, определяет индивидуальную рефлексивно-аналитическую позицию педагога и проявляется в понимании и анализе проблемных аспектов взаимодействия со студентами, оценке степени адекватности принимаемых мер для выполнения профессионально значимых задач, готовности к разумному отказу от стереотипов и поиску логично-альтернативных решений возникающих научно-педагогических проблем.

Мы полностью согласны с необходимостью оптимального (по возрастным показателям) уровня интеллектуального развития преподавателя вуза для успешности его профессиональной деятельности, но полученные нами экспериментальные данные показывают, что не существует прямой связи между уровнем интеллекта и эффективностью ИСПД преподавателя; его влияние опосредовано рядом факторов, которые могут ослаблять позитивные корреляции между данными параметрами.

К их числу относятся ценностная мотивация, отношение преподавателя к педагогической деятельности, взаимоотношения со студентами, опыт и др. Наши выводы соотносятся с исследованиями Б.Г. Ананьева, который подчеркивал глубокое единство интеллекта и свойств личности. Потребности, установки и другие личностные качества определяют активность интеллекта. С другой стороны, характерологические свойства личности и структура мотивов зависят от степени объективности ее отношений к действительности, опыта познания мира и общего развития интеллекта [10].

Эту же зависимость подчеркивает Д.Б. Богоявленская, рассматривая понятие «интеллектуальная активность» как интеллект, преломленный через мотивацию, которая либо тормозит, либо стимулирует проявление умственных способностей [11]. Мотивация активизирует познавательные функции, включает их в контекст значимой для преподавателя деятельности и придает им тем самым цель и смысл. Поскольку интеллект и мышление представляют собой лишь средства реализации индивидуальных целей, следовательно, и мыслительный процесс инициируется и регламентируется на уровне личности преподавателя через систему присущих ему мотивов и ценностей.

Следует отметить еще одну особенность высокого интеллекта преподавателя вуза – его нравственную сущность. Интеллект, лишенный нравственной составляющей, В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов называют технократическим мышлением, отмечая, что оно может быть свойственно не только представителям технической науки, но и гуманитарии. Существенными чертами технократического мышления «является примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием... техники (в т. ч. и психотехники) над человеком и его ценностями» [12, с. 211].

Таким образом, значительный уровень развития интеллекта является необходимым, но не достаточным условием эффективности ИСПД. Высокое интеллектуальное развитие преподавателей нередко сочетается с чрезмерной рефлексией и индивидуализмом, недостатком уверенности и решительности в действиях. С другой стороны, недостатки в интеллектуальной сфере преподавателя выступают как одно из условий появления нерационального стиля ИСПД; педагоги, не отличающиеся высоким интеллектом, опасаются «слишком умных студентов», стараясь избавиться от них.

Для нашего исследования является актуальным следующий вопрос: в каком аспекте интеллектуальной деятельности прежде всего проявляются индивидуальные различия? Индивидуальные особенности в различных аспектах интеллектуального компонента следует рассматривать как одно из звеньев в характеристике ИСПД. Преподаватель получает возможность анализировать, оценивать и учитывать не только объективные условия педагогической деятельности, но и индивидуальные особенности своей деятельности и свои качества, проявляющиеся в этих особенностях.

Для высокого уровня развития ИСПД характерно умение преподавателя правильно оценивать свои возможности и гибко использовать их в целях получения высоких результатов педагогической деятельности. Но это возможно только в том случае, если преподаватель обладает определенным уровнем развития критического мышления, основными признаками которого являются организованность, рациональность, целенаправлен-

ность, рефлексивность, аналитичность и логичность [13].

Выделим особенности взаимовлияния индивидуального и интеллектуального компонентов. С одной стороны, динамические особенности интеллектуального компонента обуславливаются психо- и нейродинамическими свойствами. Установлено, что типологические свойства нервных процессов определяют динамику протекания умственной деятельности: скорость актуализации знаний, силу сосредоточения внимания (Н.Е. Малков).

В исследованиях Э.А. Голубевой выявлена тесная взаимосвязь между параметрами умственной активности и показателями активации нервной системы и высказано предположение, что низкая активированность нервной системы может приводить к компенсаторному повышению уровня активности как характеристики индивидуальности [14]. Интеллектуальные возможности педагогов и их нейродинамические свойства положены в основу выявления следующих типов решения задач (Ю.Н. Кулюткин): импульсивных, рискованных, уравновешенных, осторожных, инертных.

Существенное влияние нейродинамические факторы оказывают на характер мыслительной деятельности преподавателя высшей школы, прежде всего, как исследователя. «Подвижные» характеризуются быстротой реагирования на полученный вариант решения, быстротой перехода от одного варианта к другому, для «инертных» свойственны недостаточная самостоятельность в работе, пониженная работоспособность, игнорирование сложных операций. «Инертные» чаще ограничиваются раз достигнутым решением. Однако следует отметить, что развитые интеллектуальные возможности преподавателя вуза сдерживают как крайнюю импульсивность, так и крайнюю осторожность, по характеру их влияние противоположно влиянию того или иного нейродинамического фактора.

Следовательно, с другой стороны, интеллектуальный компонент, являясь средством саморегуляции, влияет на проявление динамических характеристик, способствует ограничению или преодолению негативных динамических тенденций и формированию противодействующих им особенностей педагогической деятельности. Это влияние осу-

ществляется в зависимости от отношений преподавателя и его ценностных мотивов. Именно благодаря интеллектуальному компоненту не только осознаются и оцениваются нейро-психодинамические свойства, но также сопоставляются с условиями вузовской среды и требованиями педагогической деятельности.

В своей теории интеллекта, разработанной на основе идей Ч. Спирмена и Л. Терстоуна, Р. Кеттелл ввел понятия конвергентного и дивергентного мышления, как составляющих интеллекта. Конвергентное мышление (конвергентные способности) – способности правильно и быстро находить единственно верное решение; основная составляющая психометрического интеллекта. Под дивергентным мышлением (способностями) понимался процесс выдвижения различных и в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта. Эти способности, по мнению Р. Кеттелла, являются основой творческого мышления. Однако в дальнейшем было показано, что они коррелируют, и в ходе исследования их невозможно отделить, т. к. они сливаются в единый общий фактор «G» Ч. Спирмена.

В работах С.Л. Рубинштейна подчеркивается, что психическое как живая реальная деятельность характеризуется процессуальностью, динамичностью, непрерывностью. Соответственно, механизмы любой психической активности (в т. ч. интеллектуальной) складываются не до начала деятельности, а именно в процессе самой деятельности. С.Л. Рубинштейн выдвигает весьма актуальное положение о том, что «...нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит. В попытке так подойти к определению интеллекта, т. е. умственных способностей людей, и заключается коренной дефект обычных определений интеллекта» [15, с. 231]. Индивидуальный интеллект складывается по мере того, как образуются, генерализуются и закрепляются основные мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение.

Другим производным компонентом способностей является более или менее слаженная и отработанная совокупность операций (умственных действий, с помощью которых

может осуществляться соответствующая деятельность). С.Л. Рубинштейн вводит понятие «мышление-способность», противопоставляя его «мышлению-навыку» и подчеркивая тем самым, что к объяснению механизмов интеллекта нужно идти через изучение внутренних закономерностей операционально-процессуальной динамики мышления [15, с. 233].

Следовательно, необходимо рассмотреть влияние стилей мышления (интеллектуальных, познавательных, когнитивных) на процесс развития ИСПД. Понятие «стиль мышления» акцентирует внимание на тех индивидуальных различиях в интеллектуальной деятельности, которые характеризуют индивидуальное своеобразие способов изучения реальности [16]. Стиль мышления, как составляющий ИСПД, показывает степень интеллектуального развития преподавателя, уровень соответствия его когнитивной сферы требованиям профессиональной деятельности.

Каждый преподаватель предрасположен к собственной системе интеллектуальных стратегий, приемов и операций, которую можно определить как его индивидуальный стиль критического мышления. Образно можно сказать, что ИСПД преподавателя вуза – это «молекула», а стиль мышления (интеллектуальный стиль) – «атомы». Стиль критического мышления (как и ИСПД) следует характеризовать как открытую систему, обладающую относительно постоянным ядром, структурой и избирательностью к внешним воздействиям, следовательно, не любой педагогический опыт, даже новаторский, органически включается в стиль конкретного преподавателя.

Есть педагоги со сложившейся стилевой организацией, у которых несколько ядер (их условно можно назвать «типами»): они либо хорошо владеют несколькими стилями мышления, либо характеризуются тем, что можно назвать «интеллектуальной бесхребетностью». Мыслительных типов существует гораздо меньше, чем людей, что и делает возможным типологизацию преподавателей вуза в соответствии с определенными стилями мышления.

Создатель «триархической теории интеллекта» Р. Стернберг предложил концепцию интеллектуальных стилей, понимаемых как своеобразный интерфейс между интеллектом и личностью [17]. Одним из главных

допущений теории является предположение, что стили мышления проявляются как при решении чисто мыслительных задач, так и в контексте любой другой деятельности, что позволяет нам применить эту теорию при исследовании любой специфической деятельности, в частности педагогической деятельности преподавателя вуза.

Р. Стернберг выделяет три интеллектуальных стиля (исполнительский, законодательный и оценочный), которые проявляются в выборе профессиональной деятельности и, соответственно, в предпочитаемых способах решения профессиональных проблем. Люди исполнительского типа руководствуются общепринятыми нормами, склонны действовать по правилам, предпочитают решать заранее сформулированные проблемы с помощью известных средств.

Представители законодательного стиля предпочитают изобретение, создают новые концепции, стратегии и решения. Им нравится создавать собственные правила, работая внутри собственной системы идей, и решать проблемы. По мнению Р. Стернберга, представители этого стиля предпочитают профессии ученого и университетского профессора.

Люди оценочного типа искренне верят в правильность минимума собственных правил и ориентированы на работу с системами, которые, по их мнению, можно и нужно приводить в порядок. Склонны анализировать, критиковать, оценивать и усовершенствовать проблемы – по сути, в данном случае речь идет об определенных признаках критического мышления.

Для нас представляет несомненный интерес мнение Р. Стернберга о том, что эти стили обнаруживают себя при одинаково высоком уровне интеллектуального развития и соотносятся с одинаково высокой профессиональной успешностью. Кроме того, следует иметь в виду, что для каждого человека характерен определенный баланс всех стилей с учетом специализации каждого.

Аналогичная позиция представлена в работах А. Харрисона и Р. Брэмсона, выделивших пять интеллектуальных стилей в зависимости от того, какой тип проблем и какие способы их решения оказались предпочтительными для данного человека: синтетический, прагматический, идеалистический, аналитический и реалистический [18]. Мы

признаем равноценность всех стилей мышления: у каждого из них есть сильные и слабые стороны, но они не могут дифференцироваться по ранжиру – от «худшего» к «лучшему». Каждый преподаватель мыслит в пределах сложившегося у него стиля, обладающего механизмом самосохранения, благодаря которому любой успех закрепляет привычную стратегию, навыки и схемы мышления и подтверждает их ценность.

Но следует помнить об опасности, которая заключается в абсолютном предпочтении какого-либо одного стиля мышления (в т. ч. и гипертрофированно-критического): данная стратегия неизбежно влечет за собой игнорирование других стилей, что может привести к негативному отношению к коллегам и студентам, которые мыслят иначе. Кроме этого, сильные стороны стиля мышления, присущего данному преподавателю, могут стать помехой на пути решения им новых проблем, т. к. каждый стиль (и критический также) обладает положительными качествами и оказывается максимально эффективным лишь в определенных ситуациях.

Обычная манера влияния преподавателя вуза ориентирована на изменение поведения студентов и коллег, которые во многом подобны ему самому, т. е. привычно используемые педагогом способы и приемы лучше всего действуют на людей, чьи мотивы, интересы, ИСПД сходны со стилем мышления и деятельности данного преподавателя. Если он хочет расширить сферу своего влияния на совершенно непохожих на него людей, то ему следует разнообразить свой стиль мышления, поведения, деятельности приемами, рассчитанными именно на них.

Рассмотрение интеллектуального компонента ИСПД преподавателя позволяет сделать следующие выводы:

- чем ниже уровень интеллектуального развития преподавателя, тем сильнее проявляется влияние нейро- и психодинамических свойств;
- не существует корреляции между высоким уровнем интеллекта педагога и эффективностью ИСПД;
- интеллект играет роль понятия, объединяющего под собой познавательные и творческие способности преподавателя, а мышление, в свою очередь, аккумулирует интеллектуальные способности преподавателя.

ля как индивида для решения разнообразных профессиональных проблем и задач;

– процесс и результат критического мышления преподавателя зависит от его интеллектуальных возможностей. Интеллект развивается благодаря улучшению качества познавательных и творческих способностей, т. е. развитие критического мышления преподавателя одновременно является процессом развития его интеллекта;

– имеется «двойственность» стилей мышления с точки зрения их практической ценности;

– необходим «когнитивный мониторинг» (Дж. Флейвелл) – способность интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности с коррекцией по мере необходимости отдельных ее сторон;

– важным ресурсом интеллектуального роста является способность компенсировать несовершенство собственного интеллекта, используя механизм сознательной саморегуляции, обеспечивающий эффект управляемой интеллектуальной деятельности;

– по мере развития критического мышления возрастают возможности анализа не только объективных условий и требований педагогической деятельности, но и своих качеств, а также возможности обеспечения оптимального соотношения объективных и субъективных условий ИСПД.

1. Макарова Л.Н., Юрьева М.Н. Интегративно-ресурсный подход как ведущий методологический ориентир развития критического мышления преподавателя и студента // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 7 (123). С. 138-148.
2. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. М., 1987.
3. Макарова Л.Н. Индивидуально-типологические особенности преподавателя вуза // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 5. С. 267-272.
4. Синергетика и методы науки / под ред. М.А. Басина. СПб., 1998.
5. Аллаhverдян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки. М., 1998.
6. Хокинс Дж., Блейкли С. Об интеллекте = On Intelligence. М., 2007.
7. Хилл Т.И. Современные теории познания. М., 1985.

8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М., 1998.
9. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. М., 2005.
10. Ананьев Б.Г. О проблеме современного человекознания. М., 1977.
11. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983.
12. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
13. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Обоснование алгоритмических способов построения индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателя и студента // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 11 (127). С. 108-115.
14. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. М., 2005.
15. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
16. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва; Томск, 1997.
17. Григоренко Е.Л., Стернберг Р.Дж. Стили мышления в школе // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1996. № 3. С. 34-41.
18. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб., 1993.

1. Makarova L.N., Yur'eva M.N. Integrativno-resursnyy podkhod kak vedushchiy metodologicheskii orientir razvitiya kriticheskogo myshleniya prepodavatelya i studenta // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki. Tambov, 2013. Vyp. 7 (123). S. 138-148.
2. Moiseev N.N. Algoritmy razvitiya. M., 1987.
3. Makarova L.N. Individual'no-tipologicheskie osobennosti prepodavatelya vuza // Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy. 2013. № 5. S. 267-272.
4. Sinergetika i metody nauki / pod red. M.A. Basina. SPb., 1998.
5. Allakhverdyan A.G., Moshkova G.Yu., Yurevich A.V., Yaroshevskiy M.G. Psikhologiya nauki. M., 1998.
6. Khokins Dzh., Bleykli S. Ob intellekte = On Intelligence. M., 2007.
7. Hill T.I. Sovremennyye teorii poznaniya. M., 1985.
8. Petrovskiy A.V., Yaroshevskiy M.G. Psikhologiya. M., 1998.

9. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / pod red. V.P. Zinchenko. M., 2005.
10. Anan'ev B.G. O probleme sovremennogo chelovekozvaniya. M., 1977.
11. Bogoyavlenskaya D.B. Intellektual'naya aktivnost' kak problema tvorchestva. Rostov n/D, 1983.
12. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivayushchiysya: Ocherki rossiyskoy psikhologii. M., 1994.
13. Makarova L.N., Sharshov I.A. Obosnovanie algoritmicheskikh sposobov postroeniya individual'nykh traektoriy razvitiya kriticheskogo myshleniya prepodavatelya i studenta // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki. Tambov, 2013. Vyp. 11 (127). S. 108-115.
14. Golubeva E.A. Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'. M., 2005.
15. Rubinshteyn S.L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya. M., 1958.
16. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Moskva; Tomsk, 1997.
17. Grigorenko E.L., Sternberg R.Dzh. Stili myshleniya v shkole // Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya. 1996. № 3. S. 34-41.
18. Alekseev A.A., Gromova L.A. Poymite menya pravil'no, ili kniga o tom, kak nayti svoi stil' myshleniya, effektivno ispol'zovat' intellektual'nye resursy i obresti vzaimoponimanie s lyud'mi. SPb., 1993.

Поступила в редакцию 30.06.2014 г.

UDC 371.1+378

CRITICAL THINKING AND INDIVIDUAL STYLE OF ACTIVITY OF LECTURER OF UNIVERSITY: QUESTION OF RELATION

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

The article describes the methodological background, specifying the idea of integrative resource approach in identifying the essence of individual style of teaching activities (ISTA) of the university teacher. Individual style of teaching activities is seen as integral dynamic characteristics of the individual, which is a relatively stable, self-regulating system of interconnected open individual peculiar actions and describing the specifics of the interaction of teachers and students in the process of teaching. We prove that the features of the development and implementation of teacher ISTA (unevenness and dissimilarity) are due to psychophysiological, age, individual creative characteristics with teaching experience. Substantiated structure ISTA as a stable, a regular relationship of internal and external components that define the qualitative determination and individual-typological original style. The features of mutual individual and intellectual components ISTA are determined. The content of the intellectual component in the ISTA, defined by the ratio of intelligence and critical thinking, which is discussed in the article as a professionally-oriented kind of thinking that determines the individual reflective and analytical standpoint of the teacher, and is manifested in the understanding and analysis of the problematic aspects of interaction with students, assessing the adequacy of the measures taken to perform important tasks professionally, willingness to reasonable rejection of stereotypes and search of logical alternative solutions to emerging scientific and pedagogical problems. Style of critical thinking as constituting ISTA, shows the degree of intellectual development instructor level of compliance of its cognitive requirements of professional activity. The impact of different styles of thinking on development ISTA is analyzed.

Key words: lecturer of university; individual style of teaching activities; individually-typological features; neurodynamic properties; structure; intelligence; style of thinking; critical thinking; convergent and divergent thinking.