

тельности ученика. Обычно время на выполнение заданий не лимитируется.

3. Уравновешенная оценка учебных достижений («Balanced» assessment). Основной идеей, лежащей в основе данной альтернативной формы оценки качества подготовки обучаемых, является необходимость уравновесить традиционные формы проверки такими формами контроля, которые позволяют оценить так называемые интеллектуальные умения более высокого порядка (higher order skills).

4. Оценка деятельности учащихся (Performance assessment). Данная форма контроля помогает оценить деятельность ученика, освоенные им практические навыки с помощью эссе или заданий, позволяющих получить в качестве результата некоторый материальный продукт.

Основные изменения, происходящие в системе оценки качества подготовки обучаемых, связаны с изменениями в целях обучения с перенесением центра тяжести учебного процесса с формирования знаний и алгоритмов деятельности на развитие логического мышления учащихся, их умений решать проблемы различного содержания и уровня, коммуникативных умений. Включение данных целей в программы обучения потребовало создания новой системы оценки учебных достижений, отвечающей новым задачам.

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Ю.В. Малый

Модернизация высшей технической школы выдвигает новые требования к качеству профессионально-педагогической подготовки преподавателей. Наряду с высоким уровнем пред-

метно-отраслевой компетентности преподавателей технических вузов предполагается их готовность к реализации учебной, воспитательной и методической функций в условиях перехода российского образования на общеевропейские стандарты качества [1]. Изменение парадигмы результата отечественного профессионального образования (с определения поуровневых требований-целей к подготовленности будущего специалиста на прогнозирование компетенций и компетентностей выпускника) требует высокой профессиональной компетентности и самих преподавателей.

Профессиональную компетентность преподавателя технического вуза определяют фундаментальная инженерная подготовка с учетом современных новаций и профессионально-направленная психолого-педагогическая подготовка. «Если говорить конкретнее, речь идет о социально-педагогической компетенции преподавателя, предполагающей его осведомленность в области науки, представителем которой он является, и аккумулированной в учебном предмете; о педагогической компетенции, представляющей собой совокупность знаний и умений структурировать научное и практическое знание в целях решения педагогических задач; о методической компетенции, предполагающей знание методов, их выбор, эффективность применения; о коммуникативной компетентности, представляющей конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения» [2].

С 1972 г. в Европе действует Международное общество по инженерной педагогике (IGIP), которое фактически является Европейской ассоциацией преподавателей технических дисциплин в высшей школе. Из тридцати аккредитованных при IGIP Центров подготовки преподавателей технических вузов десять расположены на территории России. Международное общество

по инженерной педагогике ведет Регистр европейских преподавателей инженерных вузов, включение в который производится по представлению национальных ассоциаций и подтверждается выдачей соответствующего сертификата. Условием успешной деятельности преподавателя инженерных дисциплин являются владение научно-технологическими, инженерно-практическими и психолого-педагогическими компетенциями. Внесенные в Регистр имеют право называться «Европейский преподаватель инженерного вуза» и носить звание ING-PAED-IGIP [3].

Во всех вышеперечисленных требованиях именно психолого-педагогическая компетенция является обязательным и системообразующим элементом, обеспечивающим высокий уровень профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Под психолого-педагогической компетенцией преподавателя высшей школы мы понимаем целостную интегральную совокупность компетенций, основанных на фундаментальных психологических знаниях, умениях, навыках и приобретенном практическом опыте их использования, проявляющихся в способности формировать личность специалиста, владеющего высшими формами профессиональной деятельности.

Специфика высшего технического образования такова, что на должность преподавателя технических дисциплин назначаются лица, не имеющие специальной педагогической подготовки. Основными критериями при их назначении служат отраслевое технико-технологическое образование, опыт научно-исследовательской и производственной деятельности. Мировой опыт свидетельствует, что профессионально-преподавательский состав высшей технической школы очень хорошо выполняет свою научно-предметную функцию, а владение знаниями и умениями по психологии, современными методами и технологиями обучения остается не на высоте.

Найти специалиста на технической кафедре с достаточной психолого-педагогической подготовкой очень сложно. Это положение объясняется тем, что в подготовке специалиста делается упор на знание своей дисциплины, изучение специального предмета и некоторых, смежных с ним дисциплин, не учитывая возможности в будущем его учебно-воспитательной деятельности в вузе. 80% сегодняшних преподавателей выбрали вуз, исходя из своих склонностей к техническим наукам, большинство из этих специальностей лежат в сферах «человек-техника», «человек-знак», «человек-природа», а не «человек-человек». Тогда как сама педагогическая деятельность относится к сфере «человек-человек». Поэтому, переходя на педагогическую работу, преподаватель должен сменить сферу деятельности. Быть специалистом в некоторой технической предметной области – это значит освоить виды деятельности, необходимые для решения технических задач. Преподавание требует совершенно другой деятельности: необходимо учитывать психологические особенности студентов, методические и дидактические закономерности. По сути дела, специалист технического профиля, начинающий преподавание в вузе, должен освоить вторую профессию.

Преподаватели технических вузов, как отмечает Т.И. Блинова, «зачастую не видят своей роли в гуманизации образования; психолого-педагогические знания преподавателей технических вузов явно недостаточны; преподаватели негуманитарных дисциплин, в большинстве своем, не готовы к гуманизации образования, так как не обладают достаточными знаниями о конкретных путях и возможностях гуманизировать свой педагогический процесс; преподаватели технического вуза не видят путей улучшения технического и гуманитарного образования в их единстве и взаимосвязи» [4].

Также для технического вуза традиционной является недооценка работы и деятельность преподавателя по формированию личности специалиста, то есть недооценка всего того, что составляет основную задачу высшей школы. Однако современный преподаватель вуза должен быть специалистом в области формирования качеств личности другого человека средствами своей специальности. Он является одним из субъектов воспитательного пространства вуза и развивает новые профессиональные качества будущих специалистов. Требования к подготовке инженера в компетентностной модели образования заданы набором компетенций – интегральных характеристик, социально-личностных и профессиональных, необходимых для выполнения профессиональных задач в современных экономических условиях. В соответствии с европейскими исследованиями, проводимыми в рамках Болонского процесса, большое внимание уделяется проекту TUNING Education Structures in Europe (TUNING «Настройка образовательных структур в Европе»). К числу компетенций, выявленных проектом и одобренных вузами и компаниями, относятся не только инструментальные и системные компетенции, но и межличностные компетенции. Межличностные компетенции включают: индивидуальные способности, такие как способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике, межличностные навыки и работа в команде, навыки социального взаимодействия и сотрудничества [5]. Данные компетенции могут формироваться у студентов преподавателем в рамках учебно-воспитательного процесса и при его личном участии, а значит, он и сам должен не только обладать тем же набором компетенций и уметь формировать личностные качества необходимые полноценному специалисту, но быть образцом для студентов – будущих инженеров. Эффективно выполнить эту задачу могут только те преподаватели тех-

нического вуза, которые обладают высоким уровнем психолого-педагогической компетенции.

Еще одной особенностью преподавателей технического вуза является низкая мотивация к повышению своей психолого-педагогической подготовки и отсутствие желания и интереса в совершенствовании педагогической составляющей своей профессиональной деятельности. Так, О.Ю. Тришина отмечает, что 40% преподавателей видят необходимость только дополнительного образования по своему профилирующему предмету, но не в области психологии и педагогики [6]. Поэтому программы повышения квалификации психолого-педагогической компетенции не являются приоритетными в техническом вузе.

Однако многие преподаватели нуждаются в совершенствовании психолого-педагогической составляющей своей профессиональной деятельности. Недостаточный уровень психолого-педагогической подготовки, недооценка психологических и педагогических знаний в практике профессиональной педагогической деятельности в значительной мере ограничивает возможности преподавателя технического вуза.

Для изучения уровня сформированности психолого-педагогической компетенции преподавателей технического вуза нами проведено тестирование группы преподавателей Самарского государственного аэрокосмического университета в количестве 46 человек в возрасте от 25 до 60 лет. Комплекс диагностических методик включал в себя: опросник В. Смекалова и М. Кучера «Направленность личности», методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2), тест К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации», методика «Выявление характерологической тенденции по стилю педагогического общения», методи-

ка А.А. Руковишникова «Диагностика психического выгорания учителя».

При анализе полученных данных можно выделить основные виды педагогической направленности преподавателей. У большинства преподавателей технического вуза (58,7%) ярко выражена личная направленность (т.е. направленность на себя), которая создается преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такие преподаватели, как правило, чаще бывают заняты собой, своими чувствами и переживаниями, мало реагирует на потребности студентов. В своей профессиональной деятельности видят, прежде всего, возможность удовлетворять свои притязания вне зависимости от интересов других. Причем это может осознаваться преподавателями такого типа (и тогда они демонстрируют свое равнодушие к работе и студентам) или не осознаваться (в этом случае амбивалентные преподаватели будут искренне стремиться быть «хорошими» педагогами, но быть хорошими для них значит быть любимыми всеми без исключения и постоянно находиться в центре внимания).

Наиболее слабо выражена деловая направленность (28,3% преподавателей) и направленность на взаимодействие (13% преподавателей). Деловая направленность (т.е. направленность преимущественно на задачу) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой профессиональной деятельностью, увлечение ее процессом, овладение новыми знаниями и умениями. Цель деятельности (в данном случае – обучение и воспитание) ставится преподавателями во главу угла всей системы ее планирования, организации и осуществления. Причем они достигают высоких результатов в обучении, используя различные педагогические технологии, придавая особое значение логике учебного процесса, его содержанию и дисциплине студентов как необ-

ходимому средству для их плодотворной работы. Со студентами держатся строго и официально, стремятся отстраниться от их личных проблем и переживаний, поэтому в присутствии таких преподавателей студенты могут испытывать психологический дискомфорт.

Направленность на взаимодействие проявляется, если отдельные поступки и вся деятельность преподавателя определены, в первую очередь, потребностью в общении, стремлении строить позитивные отношения с окружающими (студентами, коллегами, администрацией). Такой преподаватель, как правило, проявляет интерес к аудитории, ее эмоциональным состояниям, оперативно реагирует на потребности студентов. Причем преподаватель, ориентированный на взаимодействие, проявляет интерес не только к конечному результату, а к развитию самой совместной деятельности, поэтому он воспринимает студентов как своих партнеров и стремится к формированию у них профессионально-личностных качеств. В своей педагогической деятельности видит, прежде всего, возможность расширения сферы общения, реализацию и совершенствование своих коммуникативных и организаторских умений и навыков. На основе поставленных задач преподаватель подбирает и реализует адекватные средства, формы и методы взаимодействия, а неудачи и проблемы, неизбежно возникающие в образовательном процессе, воспринимает, главным образом, как стимул к саморазвитию и совершенствованию профессионально-педагогической компетентности. Преобладание направленности на взаимодействие может, на наш взгляд, рассматриваться как один из показателей высокого уровня психолого-педагогической компетенции.

Одним из показателей психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы, необходимого для успешного осуществления педагогического взаимо-

действия субъектов учебно-воспитательного процесса, является эмпатия. Педагогическая эмпатия – это эмоциональное отношение преподавателя к студенту, которое состоит в восприятии, распознавании и оценке эмоциональных переживаний и состояний студента, сопереживании и оказании действенной помощи ему в преодолении возникших трудностей, негативных переживаний и состояний. Степень и глубина эмпатии со студентами позволяют преподавателю выбрать наиболее адекватные модели профессионального поведения, проявить такт, чуткость; в конечном итоге усилить позитивные трансляционные эффекты.

Диагностика педагогической эмпатии позволила выявить четыре уровня развития ее у преподавателей высшей технической школы: очень низкий, заниженный, средний, высокий.

При высоком уровне эмпатии преподаватель проявляет чувствительность и отзывчивость к эмоциональному состоянию студента; понимает смысл переживаемых студентами эмоций для осуществляемого педагогического процесса; обладает способностью к эмоциональной идентификации; владеет приемами воздействия на эмоциональное состояние студента; умеет демонстрировать принятие студента и его чувств, пользоваться «Я - высказываниями». Высокий уровень эмпатии не выявлен ни у одного из преподавателей технического вуза. С нашей точки зрения, это объясняется рядом причин:

1) ориентация на техническую сферу при выборе профессии, изначально предполагающая больший интерес к технике, нежели к человеку;

2) негативное эмоциональное состояние, вызванное усталостью и сильной психологической перегрузкой, и, как следствие, формирование психологической защиты по типу «Своих забот хватает».

Большинство преподавателей технического вуза характеризуются либо очень низким уровнем эмпатии (19,5%), либо заниженным (45,7%). Такие преподаватели не обращают внимания на эмоциональное состояние и переживания студента, действуют с эгоцентрических позиций, учитывают лишь собственные мотивы, цели и переживания. Это затрудняет общение между студентами и преподавателем, проецирует и закрепляет деструктивные формы взаимодействия и поведения. Недостаточно сформированная способность к эмпатии, большая центрация на себе не позволяют преподавателю относиться к студенту как к высшей ценности и рассматривать его как самоцель общения. Сформированность у большинства преподавателей личной педагогической направленности объясняется ярко выраженным низким уровнем эмпатии. Средний уровень развития эмпатии, по результатам диагностик, выявлен у 34,8% преподавателей, характеризуется тем, что педагог воспринимает и пытается учесть эмоциональные состояния и переживания студента, но не понимает их значения для педагогического процесса, пытается осмыслить их, исходя из своего здравого смысла.

Мы считаем, что высокий уровень педагогической эмпатии является одним из основных показателей психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы.

Показательными, на наш взгляд, являются результаты тестирования коммуникативно-организаторских способностей преподавателей технического вуза. Организаторские способности – это, во-первых, способности организовать студенческий коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу, т.е. правильно планировать и самому контролировать ее. Коммуникативные способности – это способности к общению

со студентами, умение найти правильный подход к ним, установить с целесообразными с педагогической точки зрения взаимоотношения, и строить межличностное общение в соответствии с его целями и установками.

У преподавателей технического вуза обнаружен низкий и ниже среднего уровни развития коммуникативных (43,5%) и организаторских способностей (60,8%). Данная категория преподавателей предпочитают ограниченный круг общения, испытывают трудности в установлении контактов с коллегами, студентами и администрацией, выступая перед аудиторией, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в педагогической и общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

У 26% преподавателей коммуникативные и организаторские способности находятся на среднем уровне развития. Эти педагоги стремятся к общению, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Обладает высоким и очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей лишь 46,1% и 21,7% преподавателей соответственно. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности, инициативны, предпочитают как в педагогической деятельности, так и в любой создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельное решение. Отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Умеют формировать доверительные и доброжелательные отношения со студентами в межличностном общении, анализировать поступки студентов и видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются. Такие характеристики являются одним из компонентов высокого

уровня психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей школы.

Исследование стилей поведения преподавателей технического вуза в педагогических конфликтах показал, что большинство преподавателей (37%) готовы разрешать педагогические конфликты компромиссом, частичными уступками и изменением своей первоначальной цели. Однако данный стиль разрешения конфликтов носит временный характер. 21,4% преподавателей старается избежать конфликтов зачастую ценой потери собственных интересов. Таким преподавателям важнее сохранить дружеские отношения с коллегами или студентами, чем добиться решения вопроса в свою пользу. Стиль приспособления используют 15,2% преподавателей, он бывает эффективен в некоторых конфликтных ситуациях, например в общении с администрацией, с теми, кто наделен властью. Однако как постоянная модель поведения деструктивна, т.к. приводит к нарастанию внутреннего дискомфорта. Соперничество в конфликте обнаружено у 6,6% преподавателей. Эта категория предпочитает силовые стратегии: нажать, подавить, заставить студента или коллегу уступить своим требованиям, что является неэффективным способом поведения. Только 19,5% преподавателей всегда и везде стараются найти общие точки соприкосновения и организовать равноправное сотрудничество. Такая форма поведения направляет оппонентов на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения. Стратегия наиболее эффективна и может рассматриваться как один из параметров высокой психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы.

Изучение стилей педагогической коммуникации выявило, что все преподаватели отрицают диктаторскую модель («Монб-

лан») и неконтактную модель («Китайская стена») педагогического общения. Авторитарная модель взаимодействия («Я – сам»), гипорефлексивная модель («Тетерев»), гиперрефлексивная модель («Гамлет») и модель негибкого реагирования («Робот») представлены минимально. У 37% преподавателей ярко выражена склонность к модели дифференцированного внимания («Локатор»). Такой стиль педагогической коммуникации основан на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом. Нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель – коллектив студентов, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов. У многих преподавателей на первом месте модель активного взаимодействия («Союз»), она выражена на уровне 39%. Преподаватель постоянно находится в диалоге со студентами, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная и может быть одним из показателей высокой психолого-педагогической компетенции.

Диагностика «синдрома выгорания» в профессиональной деятельности преподавателей технического вуза проводилась по трем компонентам: психоэмоциональное истощение, личност-

ное отдаление и педагогическая мотивация. Крайне высокий и высокий уровень по шкале психоэмоционального истощения характерен для 17,3% преподавателей. Эмоциональное истощение проявляется, как правило, в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Преподаватели чувствуют усталость, эмоциональную пустоту, депрессивные настроения. Отсутствует желание идти на работу, неспособность работать полный рабочий день. Могут появиться и симптомы нарушения физического здоровья, такие как головные боли, бессонница. Низкий и крайне низкий уровень эмоционального истощения говорит об обратных процессах, он выражен у 33,1% преподавателей. Они могут продуктивно работать длительное время, не испытывая усталости, полны оптимизма и энергии. Преобладающее большинство преподавателей имеют средний уровень (47,8%) психоэмоционального истощения.

Шкала личностного отдаления показывает деперсонализацию, которая проявляется в деформации отношений с другими людьми. Крайне высокий и высокий уровень личностного отдаления выражен у 17,4% преподавателей. Они избегают «лишних» контактов, сокращают круг общения, чрезмерно зависимы от вышестоящих и отдельных лиц, критичны, прагматичны и раздражительны в отношениях с коллегами. Воспринимают студентов только с негативных позиций, равнодушны к их проблемам и трудностям. Все это сопровождается отсутствием интереса к мнениям окружающих о своей собственной личности. Напротив, 32,5% преподавателей нацелены на взаимодействие с окружающими людьми. Имеют обширные контакты с коллегами и студентами, чутко реагирует на оценки с их стороны. Собственные оценки окружающих людей отличаются дифференцированностью и адекватностью. Они охотно принимают проблемы

окружающих на себя и стремятся помочь в их разрешении. Около половины преподавателей имеют средний уровень личностного отдаления.

Третий компонент «выгорания» – редукция личных достижений проявляется в степени педагогической мотивации. 34,7% преподавателей негативно оценивают себя, свои профессиональные достижения и успехи, пессимистичны относительно своих служебных достоинств и возможностей дальнейшего профессионального роста. Низкомотивированные преподаватели не заинтересованы в результатах своего труда, не стремятся к совершенствованию своей педагогической деятельности. Они низко оценивают степень своей профессионально-педагогической компетентности и считают, что исчерпали себя как педагоги. Только 10,8% преподавателей имеют высокую профессиональную мотивацию, отличаются включенностью в педагогический процесс, заинтересованностью в результатах своего труда и в постоянном совершенствовании своего профессионального мастерства. Степень оценки своей успешности и педагогической компетентности достаточно высока. Свою профессию и собственный вклад оценивают положительно. У 54,3% преподавателей педагогическая мотивация выражена средне.

Итак, наличие «синдрома выгорания» в профессиональной деятельности выявлен у 23,8% преподавателей. 52,2% преподавателей отличающихся средним уровнем, составляют «группу риска». И только лишь 23,9% преподавателей не подвержены синдрому «выгорания». На наш взгляд, такие показатели объясняются следующими факторами:

1) индивидуально-психологическими особенностями преподавателей технических вузов, имеющих интровертированный характер, что не согласуется с требованиями коммуникативных профессий. Они не имеют избытка жизненной энергии, склонны

к замкнутости и концентрации на предмете своей профессиональной деятельности. Способны накапливать эмоциональный дискомфорт без «сбрасывания» отрицательных переживаний во внешнюю среду;

2) стрессовыми состояниями, вызванными внешними источниками: семейные проблемы, жизненный кризис, финансовые трудности и т.д.

Диагностика основных показателей психолого-педагогической компетенции и их сравнение позволили выделить три группы преподавателей технического вуза: высокого уровня психолого-педагогической компетенции – 11%, среднего – 69% и низкого – 20%. Подавляющее большинство преподавателей отличается сформированностью психолого-педагогической компетенции по всем составляющим, но в разной степени. Несистемностью в научных психолого-педагогических знаниях. Испытывают незначительные трудности при использовании имеющихся и вновь приобретенных психолого-педагогических умений. Преподаватели недостаточно быстро и четко составляют психолого-педагогическую характеристику студента и студенческой группы, испытывают трудности при педагогическом прогнозировании. Иногда не учитывают психологический компонент при проектировании учебно-воспитательного процесса. Характеризуются заниженным уровнем развития эмпатии. Со студентами держатся официально, часто отстраняются от их личных проблем и переживаний, не всегда считают нужным помогать им в преодолении трудностей. Преобладает ярко выраженная личностная направленность. Часто заняты собой, своими чувствами и переживаниями, мало реагируют на потребности студентов. Коммуникативные и организаторские способности развиты средне. Стиль педагогической коммуникации основан на избирательных отношениях со сту-

дентами. Иногда не умеют грамотно выстроить конструктивное, бесконфликтное общение на основе эмпатического отношения к студентам. Не всегда адекватно оценивают свои профессиональные и личностные качества. Испытывают трудности при самокоррекции профессионально-педагогической деятельности. В целом для преподавателей технического вуза характерно ситуативное проявление психолого-педагогической компетенции, эпизодическое применение психолого-педагогических навыков в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, изучение сущности психолого-педагогической компетенции в теории и на практике показало, что существуют противоречия между современными требованиями к преподавателю технического вуза и недостаточностью у него соответствующих психологических и педагогических знаний, умений, навыков, развития профессионально значимых личностных качеств. Проведенное исследование позволило выявить особенности психолого-педагогической компетенции преподавателей технических вузов, определить проблемы и трудности в осуществлении профессионально-педагогической деятельности преподавателей, не имеющих педагогического образования. Для повышения психолого-педагогической подготовки преподавателей технических вузов мы предлагаем:

- 1) рассматривать психолого-педагогическую компетенцию как неотъемлемую составляющую профессиональной компетентности преподавателя высшей технической школы;

- 2) проводить системную и целенаправленную психолого-педагогическую диагностику учебно-воспитательного процесса в вузе, определяющую конкретные потребности и стимулирующую формирование и развитие психолого-педагогической компетенции преподавателей;

3) организовать курсы повышения квалификации внутри вуза ориентированные на мотивацию саморазвития и самосовершенствования преподавателя технических дисциплин с целью повышения своей психолого-педагогической компетенции.

Библиографический список

1. Жукова, М. Подготовка преподавателей технических вузов к проектированию учебно-программной документации / М. Жукова, П. Кубрушко // Высшее образование в России. – 2008. – №9. – С. 3.

2. Иванов, В.Г. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей технического вуза / В.Г. Иванов // Высшее образование в России. – 1997. – №3. – С. 23.

3. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 46.

4. Блинова, Т.И. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей негуманитарных дисциплин как фактор гуманизации образования в техническом вузе [Электронный ресурс] / Т.И. Блинова. – <http://nakhodka.wl.dvgu.ru/forum/section/1-04.htm>

5. Соснин, Н.В. Компетентностный подход в инновационном инженерном образовании / Н.В. Соснин. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. –С. 19.

6. Тришина, О.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза: дисс...канд. пед. наук. 13.00.08. / Ольга Юрьевна Тришина. – Кемерово, 2006. – С. 58.