

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ К НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

На пути вхождения системы российского высшего образования в европейское образовательное пространство очень важную роль, с нашей точки зрения, играет не только реформирование содержания образования или структуры высшего образования (в этом направлении уже многое сделано), но и психологическое обеспечение этого процесса, поскольку интеграция российской высшей школы в европейское образовательное пространство связана с изменением условий и требований к деятельности преподавателей и студентов, т. е. с «ломкой» сложившихся в сознании руководителей вуза, преподавателей и студентов стереотипов, а также привычных для них методов и условий работы. Именно поэтому мы обратились к проблеме психологической адаптации субъектов высшей школы, к новым условиям деятельности российских вузов на этапе реальных изменений в системе высшего профессионального образования в России в целом, начиная с подписания Болонской декларации в 2003 г. и вплоть до завершающего этапа интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство — 2010 г.

В рамках поставленной проблемы предлагаем обсудить три вопроса: 1) какие новые объективные реалии действительно требуют психологической адаптации субъектов отечественной школы в связи с Болонским процессом; 2) в чем проявится особенность такой адаптации у преподавателей и студентов; 3) какие методологические подходы и методы психологической адаптации наиболее целесообразны

для современной отечественной высшей школы.

В поиске ответов на поставленные вопросы обратимся к современному пониманию психологической адаптации и материалам Болонского процесса, анализу современного состояния развития университетского образования в России и прежде всего к тем образовательным моделям, которые характерны для российских и европейских университетов.

Адаптация как сложное и многогранное социально-психологическое явление предъявляет определенные требования к содержанию концептуальной базы, лежащей в основе различных подходов для ее рассмотрения. Прежде чем определиться с предметно-содержательным «наполнением» понятия «адаптация» в контексте обсуждаемой проблемы, выделим разные подходы и аспекты исследования этого феномена.

В психологии понятие «адаптация» определяется по-разному и рассматривается: а) с акцентом на индивидуальные, личностные качества и структуру личности; б) с точки зрения взаимодействия личности и социальной среды; в) как реализация усвоенных ценностей и потребностей, уровень их удовлетворения и как фактор активности личности; г) как процесс и результат адаптации.

К этим аспектам можно добавить еще один: адаптация есть нечто такое, что популяция вырабатывает у себя и обладает в потенциале для успешного существования в условиях, которые изменяются в будущем. Данное концептуальное понимание позволяет нам рассматривать феномен адапта-

ции, во-первых, как адаптацию активного носителя (в нашем случае — субъекта адаптации) к европейским образовательным моделям, изучая и выявляя динамику такой их адаптивности; во-вторых, как результат внутренних изменений, который характеризуется разной степенью адаптивности к новым европейским условиям образовательной среды в вузе, и как источник новообразований, основание для формирования той или иной группы новообразований у субъектов отечественной высшей школы (преподавателей и студентов), появляющихся в процессе взаимодействия этих субъектов с новыми требованиями; в-третьих, как процесс со своими пространственно-временными механизмами адаптации преподавателей и студентов к новым образовательным требованиям и моделям деятельности и поведения, который проходит по следующей схеме: 1) воздействие факторов образовательной среды; 2) восприятие субъектами высшей школы новых требований к себе в рамках Болонского процесса; 3) актуализация сложившегося опыта вузовской работы, методов и технологий обучения и учения; 4) достижение адаптации к новым требованиям, условиям, методам и технологиям работы в рамках новой образовательной модели или же дезадаптация, что связано с негативными последствиями как для преподавателей, так и студентов.

В целом под адаптацией понимаем социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к новым социальным условиям, когда достигается степень соответствия психических возможностей человека (когнитивных, поведенческих и личностных аспектов адаптации) требованиям деятельности в заданных условиях. С этих позиций адаптация преподавателей и студентов к новым образовательным моделям и технологиям работы и учения в контексте Болонского процесса понимается, во-первых, как процесс формирования представлений и у преподавателей и у студентов о новых к ним требованиях и условиях учения и работы в вузе, моделях учебной, научной и образовательной дея-

тельности, характере взаимодействия преподавателей и студентов, о месте и роли самостоятельной образовательной деятельности и степени ответственности за качество образовательных результатов; во-вторых, как процесс обеспечения понимания, как качественнее, эффективнее и продуктивнее работать преподавателям или учиться студентам с учетом требований новой образовательной модели; в-третьих, как процесс выбора или построения новых моделей деятельности и стратегий поведения в вузе, адекватно условиям и требованиям, заданным Болонской декларацией.

В этом значении адаптация преподавателей и студентов носит многоуровневый характер, а ее успешность зависит как от специальной организованной просветительной и обучающей деятельности со стороны вузовской администрации, так и активности самих субъектов, их потенциала. Оптимальная форма адаптированности тесно связана с самореализацией в процессе продуктивного взаимодействия субъектов высшей школы с новыми требованиями Болонского процесса. Заметим, что необходимость адаптации возникает лишь тогда, когда возникают нарушения взаимодействия личности и среды. И вызванный этим процесс преследует цель устранения возникающих трудностей у преподавателей и студентов и достижения оптимизации их соответственно профессиональной и образовательной деятельности в вузе.

Опираясь на общее понимание адаптации и анализ вводимых изменений в отечественную систему профессионального образования, выделим методологические подходы и методы адаптации преподавателей и студентов к новым образовательным моделям и условиям в контексте трех основных направлений модернизации отечественной высшей школы, сформулированных на основе анализа материалов и документов Болонского процесса.

Проведенный анализ позволил выделить следующие общие и отличительные особенности для российской и европейской системы высшего образования.

Каждая из стран, подписавших Болонскую декларацию, добровольно приняла обязательство реформировать собственную систему высшего образования с целью сближения на европейском уровне. Болонская декларация не является реформой, навязываемой правительствам учреждениям высшего образования. Вот почему общим для российских и европейских университетов является стремление построить систему европейского высшего образования с сохранением элементов национальных традиций, ориентируясь преимущественно на общую структуру образовательных уровней (программа подготовка бакалавра 3–4 года, магистра — 1–2 года), оставляя достаточную свободу в отборе содержания и структуры учебных планов, программ или учебных пособий. Другой важной тенденцией на этом пути выступает общая линия управления процессом изменений в европейских вузах, в том числе и в России, не столько сверху, декларативно со стороны Министерства образования и науки РФ, сколько снизу, с учетом реального потенциала, меры активности и инициативы самих вузов, сложившегося опыта и стратегий развития в последнее десятилетие. Болонский процесс направлен на сближение, а не на «стандартизацию» или «унификацию» высшего образования в Европе. И третья тенденция, очень важная для понимания поставленной проблемы и способов ее решения применительно к университетам, это стремление европейских стран не столько к кардинальной ломке сложившейся образовательной системы, сколько потребность в поиске гибкого подхода, который одновременно бы обеспечил разнообразие отечественной высшей школы с наднациональным уровнем решения образовательных задач, а именно: удовлетворение образовательных потребностей как отечественных, так и зарубежных студентов из европейских стран, выбор страны и вуза для получения зачетных единиц из созданной европейской системы, обеспечение высоким качеством предлагаемого образования в соответствии с признанной в европейском сообществе

системой критериев такого качества. В этом проявляется глубокое уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия в получении европейского высшего образования в рамках одной или нескольких стран.

Еще одна особенность, общая для всех европейских стран, включенных в процесс формирования единого образовательного пространства, руководство в решении проблем интеграции и ключевых вопросов деятельности конкретных университетов одними и теми же принципами. Перечень этих принципов был определен Ассоциацией европейских университетов, учреждение которой связано с задачами более эффективного донесения своего голоса правительствам и обществу. Это значит, что каждая страна, в том числе и Россия, должна в процессе формирования высшей школы придерживаться следующих принципов: автономия в выборе стратегии с ответственностью за качество образования в условиях конкуренции вузов и образовательных систем в целом в рамках всей Европы; развитие высшего образования на базе научных исследований посредством расширенного сотрудничества между европейскими вузами, развития обмена и поощрения мобильности студентов и преподавателей; улучшение качества образования как основного условия для доверия и привлекательности зоны европейского высшего образования.

В ходе реализации программы модернизации профессионального образования в России до 2010 г. важно понимать, какие ситуации стресса, неопределенности или непонимания сути нововведений возникают либо у преподавателей, либо студентов в рамках каждого направления.

Первое направление модернизации высшего профессионального образования связано с созданием системы оценки и контроля качества образования в вузе, которая позволит объективно сравнивать результаты деятельности отечественных и европейских вузов, а также обеспечит поиск путей и способов повышения качества высшего образования и подготовки современных специали-

стов. Меры по реализации этого направления связаны, во-первых, с созданием системы управления качеством учебного процесса по специальностям, курсам и факультетам с широким привлечением не только преподавателей, но и студентов, а не ограничиваясь только традиционно сложившейся в России системой аттестации и контролем исполнения лицензионных и аккредитационных требований; во-вторых, с введением нового приема в вузы (на основе единых государственных экзаменов) в отличие от традиционной для российских вузов системы приема в вузы на конкурсной основе (через систему вступительных экзаменов, требования которых существенно отличались в зависимости от типа, ранга и популярности конкретного вуза среди молодежи).

Какие проблемы психологического характера возникают на пути реализации первого направления модернизации отечественной школы? Такие проблемы уже проявились в опыте ЕГЭ по русскому языку и литературе в школах Санкт-Петербурга и в отдельных вузах. Как показал опыт, не все выпускники школ психологически и функционально оказались готовыми к новой системе сдачи выпускных экзаменов: не по традиционной пятибалльной, а по сто-балльной шкале оценки своих результатов, не в форме письменного или устного экзамена, а по тестам. Но важен и другой аспект. Выпускники школ, набравшие на основе ЕГЭ определенное количество баллов, допускающего конкурентоспособный уровень поступления в желаемый вуз, не могут быть приняты в этот вуз даже на платной основе. Соответственно у выпускников школ повысится желание любыми способами сдать или пересдать ЕГЭ до желаемого количества баллов. Выпускные экзамены по новой системе, одновременно выполняющие функцию вступительных экзаменов в вуз, приводят к усилению психологической напряженности выпускников российских школ в момент сдачи ЕГЭ, усилению стресса и, возможно, агрессии, а также неготовности всех старшеклассников самостоятельно без дополнительной помо-

щи со стороны учителей и родителей подготовиться и успешно сдать ЕГЭ.

В связи с вводимыми новшествами в приеме в вузах возникает напряженность в коллективах преподавателей, во-первых, по причине отстраненности от процесса оценки меры готовности будущих студентов обучаться по вузовской программе, незнания реального состояния этой готовности, а также зависимости от выбора специальности и вуза. Более того, напряженность усилена и тем организационным беспорядком в проведении ЕГЭ, когда вузы принимают абитуриентов, у которых сдан только один или все экзамены по новой методике. Неопределенность набора приводит к состоянию неопределенности относительно числа преподавателей в вузе, их положения (будет ли работать преподаватель в вузе и как долго, насколько он будет загружен учебной работой в связи с неопределенностью набора). В связи с новыми условиями работы преподавателей с первокурсниками возможна даже угроза изменений сложившихся в вузе или на отдельном факультете требований к студентам — необходимость их снижения, сохранения или усиления. На каком основании должны быть приняты такие решения: только ли на основе полученных выпускниками школ баллов или через специальную диагностику в начале своего курса, или в целом для всех первокурсников? Кто будет составлять тестовые или другого жанра диагностические задания? Кто и как будет оценивать результаты и соотносить с баллами по ЕГЭ? Во-вторых, для многих преподавателей вуза непонятна и пока еще недоступна система тестовых заданий, предлагаемых выпускникам школ в рамках ЕГЭ. Более того, эта система тестов содержательно и методически не проанализирована в рамках вузовского сообщества и не получила научно обоснованной экспертной оценки с точки зрения адекватности требованиям ведущих вузов России.

Что касается новой системы оценки и контроля качества высшего образования, то и здесь немало проблем, которые приводят к психологической напряженности

(прежде всего, среди преподавателей и студентов).

Важнейшим фактором эффективности и повышения качества высшего образования является сам субъект образовательного процесса, так как в центре непрерывного образования находится человек как субъект познания, а образовательной доминантой высшей школы стали процессы саморазвития и самореализации интеллектуального, творческого и духовно-нравственного потенциала будущего специалиста. Базисной основой процессов саморазвития и самореализации выступает самооценка. От самооценки во многом зависят успех или неудачи как в учебном процессе, так и в других сферах жизнедеятельности будущего специалиста, то есть самооценка влияет на эффективность образовательной деятельности студента и социализацию личности будущего специалиста. Вот почему для более успешной адаптации студентов к новым социально-образовательным реалиям повышается роль такой функции высшей школы, как развитие самосознания студентов в образовательном процессе и дальнейшее формирование системы ценностных ориентаций в качестве внутренней основы непрерывного личностного развития и реализации своего потенциала непосредственно в образовательной среде. В новых условиях ключевой становится необходимость специальной и систематической работы с преподавателями и студентами, направленной на понимание критериев и показателей, по которым будут оценивать качество образования, а также освоение методики самооценки такого качества.

Вместе с тем в настоящее время исследователями отмечается утрата приоритетности отечественной высшей школы в плане влияния на систему ценностей будущих специалистов, отмечается тенденция снижения самоконтроля студентов в процессе обучения. Необходимость обновления контрольно-оценочной системы в высшей школе в связи с актуальностью проблемы качества высшего образования приведет к проблеме обновления приемов контроля, стимулирования студентов к рефлексии и

саморегуляции своих действий, связанных с процессом и способами получения высшего образования. Исследователи констатируют отсутствие педагогических стратегий в работе со студентами по организации процессов рефлексии, познания своей индивидуальности, осознанию меры гражданской ответственности за качество своей учебно-познавательной деятельности. В связи с этим понятна актуальность новых способов и механизмов приобщения самих студентов к контролю и оценке качества своей учебно-познавательной деятельности непосредственно в образовательном процессе, развития интеллектуально-творческого и личностного потенциала.

Исследования, проводимые в области педагогики и психологии высшей школы, раскрывают разные аспекты этой проблемы. В психологических работах изучается специфика личностной самооценки у студентов, обсуждаются вопросы ее онтогенеза, структуры и функций, выявляются закономерности и механизмы развития, раскрываются условия развития у студентов рефлексивных способностей, профессионального самосознания. В педагогических исследованиях раскрываются теоретические основы качества образования, методология, признаки, критерии и методика для оценки качества деятельности преподавателей вузов — качества преподавания и научной работы, теория и практика управления качеством образования, проблемы организации и формы контроля качества обучения, проблемы и результаты оценки качества образования, педагогические средства организации рефлексии у будущих специалистов, актуализации опыта самоанализа, ценностно-смысловые детерминанты вузовского образования.

Сложность проведения и анализа эффективности оценочных процедур, связанных с определением качества высшего образования, определяется неясностью доли и места участников образовательного процесса в этих операциях. К оценке качества образования обращаются, преследуя следующие цели: получение объективной информации

о результатах освоения образовательных программ в рамках очной, вечерней и заочной формы обучения студентов; установление степени соответствия фактического освоения студентами содержания учебных программ нормативным требованиям, зафиксированным в государственных образовательных стандартах; выявление положительных и отрицательных тенденций в деятельности кафедр, факультетов и других структурных подразделений вуза, связанной с организацией образовательного процесса и его обеспечением; поиск причин повышения или снижения качества образования у студентов в различные периоды функционирования и развития вуза на уровне одной и той же специальности и специализации. Это значит, что все преподаватели вуза должны профессионально владеть не только способами оценки качества освоения студентами своих образовательных программ, но и способами повышения этого качества. Готовы ли все преподаватели к адекватному и эффективному решению этих проблем?

Мы полагаем, что: 1) процесс ориентации студентов на самооценку качества своей образовательной деятельности должен быть сконструирован в логике развития и повышения адекватности их самооценки; 2) самооценка у студентов повышается, если обеспечивается восхождение студентов от понимания значимости проблемы качества своего образования на рынке современного труда к активному освоению способов оценки этого качества непосредственно в образовательном процессе и затем — к прогнозированию возможных последствий от выявленного состояния и уровня освоения учебных программ в общей системе профессиональной подготовки; 3) процесс ориентации студентов на самооценку качества образовательной деятельности должен быть оснащен комплексом методических приемов, необходимых для оценивания качества освоения учебных программ в структуре учебного плана; 4) система ориентационных действий преподавателей, выбравших в качестве доминирующей стратегию

оценку качества образовательных результатов, менее эффективна, чем система действий преподавателей, ориентирующих студента на самооценку качества организации своей образовательной деятельности и принятие на себя меры ответственности за качество образовательных результатов; 5) наличие целостной методики для оценки качества образовательной деятельности студентов и обучение их этой методике содержательно и функционально обеспечит больший эффект процесса ориентации студентов на самооценку качества освоения учебных программ; б) стратегия преподавателей в работе со студентами, в которой доминирует самооценка качества процесса освоения учебных программ, повышает не только степень адекватности их самооценки, но и усиливает потребность в самоконтроле, самоанализе и самопознании своих потенциально-образовательных возможностей и их максимальной реализации на последующих этапах обучения в вузе.

Следовательно, ориентационный и личностно-деятельностный подходы могут выступить основаниями для организации контрольно-оценочной деятельности студентов с целью их адаптации к новым условиям оценки и контроля качества учебно-познавательной деятельности и реализовываться следующими средствами: а) включение студентов в процессы обсуждения значимости качества образования для их будущей профессиональной деятельности на рынке труда и выполнения социальных функций в современном обществе; б) активизация оценочной деятельности студентов в анализе качества результатов и процесса освоения образовательной программы учебной дисциплины; в) стимулирование к прогнозированию последствий от низкого качества освоения учебных программ в системе профессиональной подготовки и выбору путей повышения качества своего образования в вузе.

Ориентация студентов на самооценку качества освоения учебных программ в вузе, являясь интегральным образованием в

структуре образовательно-ценностных ориентаций, имеет следующий компонентный состав: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и прогностический.

Степень ориентации студентов на самооценку качества освоения учебных программ в вузе может определяться исходя из специфики уровневых проявлений показателей основных признаков самооценки и типологической отнесенности студентов к тем, кто ориентирован в большей мере на оценку «качества результатов освоения образовательной программы», «таких качественных характеристик своей учебной и самостоятельной работы в ходе освоения образовательной программы, как оптимальность затраты времени и усилий, результативность и продуктивность», а также «качества условий организации образовательного процесса учебного курса (качество преподавания, качество методического и технического обеспечения, качество работы библиотеки и лаборатории и пр.)».

Ставя студента в позицию субъекта оценки процесса и результатов освоения учебной программы, можно подойти к типологии студентов по доминирующему признаку. В качестве признаков самооценки качества образовательной деятельности у студентов предлагаем рассматривать: а) уровни понимания качества образовательной деятельности студентами; б) место качества образования по той или иной учебной дисциплине в системе образовательно-профессиональных ценностей будущего специалиста; в) уровни овладения технологиями и методами оценивания качества своей образовательной деятельности; г) характер отношения студентов к процессу оценивания качества своей образовательной деятельности как условие повышения меры своей ответственности за качество своего образования в вузе и качество своей подготовки к будущей профессиональной деятельности.

По проявлениям этих признаков у студентов в процедурах оценивания качества образовательной деятельности все студенты могут быть дифференцированы по группам: 1а) студенты, находящиеся в условиях оце-

нивания качества своей образовательной деятельности, по своим субъективным особенностям, не видят в этом ценности, а значит, нуждаются в дополнительном стимулировании, разъяснении значимости, раскрытии перспектив и специальном дополнительном обучении приемам самооценки; 1б) студенты, проявляющие интерес к качеству образования, качество для них представляет особую ценность в системе образовательно-профессиональных ценностей будущего специалиста, но они нуждаются в обучении технологиям и методам оценивания; 2а) студенты, которые успешно освоили технологии оценивания качества образовательной деятельности, но самооценка для них приобретает характер зависимости от внешней оценки преподавателей; 2б) студенты, которые успешно освоили технологии и методы оценивания качества образовательной деятельности, но самооценка для них не приобретает характер зависимости от внешней оценки преподавателей; 3а) студенты, у которых самооценка адекватна оценке преподавателя и совпадает с желаемым образом; 3б) студенты, у которых самооценка адекватна оценке преподавателя, но не совпадает с желаемым образом; 3в) студенты, у которых самооценка занижена по сравнению с оценкой преподавателя и не совпадает с желаемым образом; 3г) студенты, у которых самооценка завышена по сравнению с оценкой преподавателя и не совпадает с желаемым образом; 3д) студенты, у которых самооценка занижена по сравнению с оценкой преподавателя и совпадает с желаемым образом; 3ж) студенты, у которых самооценка завышена по сравнению с оценкой преподавателя и совпадает с желаемым образом.

Организованный процесс ориентации, являясь неотъемлемой частью целостного образовательного процесса будущих специалистов, в определенной мере обеспечивает не только успешность адаптации студентов к проблемам качества, но влияет на профессионально-личностное развитие студентов, если предусматриваются следующие аспекты.

1. Содержательно-смысловой аспект адаптации студентов к новым условиям оценки и контроля качества своего образования в вузе достигается при условии, если в вузе достигается обеспечение достаточно высокого уровня понимания важности студентами этой проблемы для будущей профессиональной деятельности через совокупность таких ориентиров, как «качество знаний по учебной дисциплине», «качество деятельности, направленной на полное освоение программы учебной дисциплины», «качество процессов освоения учебной темы (на уровне понятий, правил, законов, следствий)», «качество работы на лекциях и практических занятиях», «качество выполнения поисковых и творческих заданий по учебному курсу», «качество выполнения профессионально-ориентированных учебных заданий», «качество выполнения заданий, выходящих за рамки учебной программы», «качество остаточных знаний по учебной дисциплине».

2. Функционально-операциональный аспект адаптации студентов к проблеме качества образования в вузе реализуется, если в вузе достигается обеспечение полноты освоения студентами разных способов и этапов оценки качества своей образовательной деятельности. В этом случае студенты узнают показатели высокого качества образовательной деятельности в вузе и критерии для оценки; осознают себя субъектом оценивания качества образовательной деятельности и реализуют позицию субъекта оценивания непосредственно в учебном процессе или в свободное от занятий время, выбирая и прогнозируя пути и способы повышения выявленного у себя качества образовательной деятельности в дальнейшем как в работе с преподавателями, так и в процессе самообразования.

3. Личностно-развивающий аспект процесса адаптации студентов к проблемам качества образования может быть успешно реализован, если в вузе создаются условия, способствующие актуализации ценностно-смысловых отношений студентов к проблеме саморазвития, а также применяются методы стимулирования студентов к само-

стоятельному поиску или выбору наиболее оптимальных способов работы над собой в целях повышения качества образовательных результатов.

Для реализации предлагаемого подхода в решении только одной из проблем, сформулированных в Болонской декларации, требуется новое в содержательном и методическом отношении направление работы преподавателей со студентами в образовательном процессе вуза, связанное с расширением ориентационных представлений студентов о проблемах качества современного высшего образования и условиях его повышения. Практически этот подход может быть реализован, если, во-первых, будет разработана целостная методика оценки и самооценки качества освоения учебных программ студентами в аспекте оценки качества результатов и качества процесса организации своей учебно-познавательной деятельности; во-вторых, будет разработана типология современных студентов по признаку их ориентации на самооценку качества своей образовательной деятельности; в-третьих, будут разработаны педагогические стратегии в деятельности преподавателей вузов, направленные на повышение уровня понимания студентами важности проблем качества своей самостоятельной образовательной деятельности в ходе освоения учебных программ и выполнения учебных заданий научно-теоретического и прикладного характера для подготовки к профессиональной деятельности и выполнению социальных функций в обществе.

Второй (компетентностный) подход — в адаптации студентов к новым европейским образовательным моделям может быть реализован через определение набора компетенций (научной, предметно-дисциплинарной, профессионально-деятельностной, социальной, методологической) и содержательное их наполнение с учетом направлений подготовки бакалавра и магистра, а также по годам обучения в университете.

Третий (копинг-поведенческий) подход — в процессе адаптации студентов и преподавателей к требованиям Болонской деклара-

ции может быть реализован в вузе в рамках основных положений и рекомендаций теории стресса и копинга Р. Лазаруса. Понятие «копинг» расшифровывается как преодоление стресса. Типы копинг-механизмов адаптации проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах личности преподавателей или студентов. В когнитивной сфере получают развитие следующие копинг-механизмы: отвлечение или переключение мыслей преподавателей или студентов на другие вузовские проблемы, принятие ситуации перехода к новым программам и условиям как чего-то неизбежного, игнорирование новых требований, взвешенный подход к предлагаемым способам решения проблем и др. Поведение, цель которого уменьшить влияние внешних факторов среды, рассматривается как активное копинг-поведение преподавателей или студентов. Копинг-поведение осуществляется на базе копинг-ресурсов и при помощи копинг-стратегий. Одним из наиболее важных копинг-ресурсов для преподавателей и студентов в рамках рассматриваемой проблемы может выступить социальная поддержка — для преподавателей со стороны руководства вуза, для студентов — со стороны деканата и отдельных преподавателей. Безусловно, можно рассматривать проблему адаптации с позиции других подходов и определять другие эффективные копинг-стратегии.

Далее кратко коснемся двух других направлений реформирования отечественного высшего образования, которые также связаны с процессом психологической адаптации его субъектов, не останавливаясь так подробно на подходах, методах и механизмах самой адаптации.

Одно направление модернизации отечественной высшей связано с усилением доступности высшего образования для российских граждан и граждан единой Европы. Для этого предусмотрены следующие меры: 1) введение многоуровневой системы обучения в вузе как общероссийской и общеевропейской системы обучения в вузе, допуская возможность трех основных

уровней — бакалавр, магистр, аспирант; 2) введение системы зачетных единиц в реализации программ высшего профессионального образования наряду или взамен ныне существующей в России системы «число часов на дисциплину — оценка по дисциплине»; 3) введение новой системы финансирования высшей школы на основе государственных именных финансовых обязательств (ГИФО) и введение государственных образовательных кредитов, направленных на поддержку студентов, нуждающихся в соответствующей оплате обучения, проживания и пр.

Еще одно направление модернизации высшего профессионального образования связано с оптимизацией сети высших учебных заведений и повышением уровня их реального потенциала (научного, преподавательского, ресурсного, технического и пр.). В этом направлении предусмотрены следующие меры: во-первых, перераспределение ведущих вузов России по категориям — федеральные, федерально-региональные, федерально-отраслевые, и соответственно изменены их основные функции; во-вторых, развитие инфраструктуры инновационной деятельности в системе высшего профессионального образования (научно-технологические парки, инновационные центры, учебно-научно-промышленные комплексы и пр.), а также системы подготовки и переподготовки преподавателей к инновациям в сфере высшего образования для поддержки импорта и экспорта образовательных услуг; в-третьих, расширение в системе отечественного высшего образования рынка образовательных, научно-прогностических, проектно-технологических, консультативно-диагностических услуг.

Таким образом, проблема психологической адаптации преподавателей и студентов к новым образовательным моделям в контексте Болонского процесса, достаточно сложная сама по себе, требует специальных исследований, практических, организационно-методических разработок, которые могут быть адаптированы к условиям и особенностям отечественных вузов.