

21. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская ; науч. ред. В. Д. Шадрико. М., 2003. 95 с.
22. Лейтес Н. С. Раннее проявление одарённости // Вопр. психологии. 1988. № 4. С. 98—107 ; Рабочая концепция одарённости.
23. Концептуальные основания образования одарённых детей / Е. А. Панько [и др.] // Пралеска. 2004. № 2. С. 10—15.
24. Лейтес Н. С.: 1) Возрастной подход к феноменам детской одарённости // Основные современные концепции творчества и одарённости / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Молодая гвардия, 1997. С. 57—67 ; 2) Одарённые дети // Основы психологии: хрестоматия : учеб. пособие / под ред. В. П. Дубровой. Минск : Беларусь, 2003. С. 152—161 ; 3) Раннее проявление одарённости // Вопр. психологии. 1988. № 4. С. 98—107 ; 4) Способности и одарённость в детские годы. М., 1984. 79 с.
25. Лейтес Н. С. Возрастной подход к феноменам детской одарённости.
26. Концептуальные основания образования одарённых детей.
27. Там же.

Материал поступил в редколлегию 30.04.2016

УДК 159.9.07

Н. И. Олифирович

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет», Минск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ: СИСТЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Актуализирована роль социально-педагогических и психологических служб в профессиональном становлении и личностном развитии студентов. Обоснована важность применения системно-аналитического подхода в психологическом консультировании студентов, позволяющего учитывать многогранность и многоаспектность современной реальности. Представлены структурные, динамические и исторические параметры индивидуального, микросистемного, макросистемного и мегасистемного уровней функционирования человека как системы. Приведено описание примера применения системно-аналитического подхода в работе со студентами.

Ключевые слова: психологическое консультирование, системно-аналитический подход, социально-педагогическая и психологическая служба.

© Олифирович Н. И., 2016

Введение

Современные учреждения высшего образования являются системой, нацеленной на создание условий для становления и развития личности студента как субъекта профессиональной деятельности и общения. В связи с этим возрастает роль социально-педагогических и психологических служб (далее — СППС) университетов, обеспечивающих условия для развития личностного потенциала, для помощи в осознании молодым человеком вариативности путей своего личностного и профессионального развития в период обучения, для повышения психологической устойчивости в преодолении сложных жизненных ситуаций. Именно СППС должна выступать как научно-методический и практический центр, реализующий психологическое сопровождение развития личности студента в образовательной среде высшей школы.

Социально-психологическое сопровождение становления специалиста высшей квалификации (бакалавра, магистра), как система целенаправленных мероприятий по его обучению и развитию, обязательно включает деятельность по эффективному использованию его творческого потенциала, укреплению его психологического здоровья, совершенствованию связей и отношений в учебной группе. Ключевой задачей системы высшего образования в нашей стране становится воспитание развитого, свободно мыслящего, творчески относящегося к жизни человека. Психологически здоровая, всесторонне развитая личность не просто адаптивна, она обладает высокой творческой активностью, инициативностью, креативностью, поддерживает социальный прогресс, находит баланс между потребностями социума и своими потребностями.

Основной компонент деятельности по социально-психологическому сопровождению становления специалиста в высшей школе — специально организованное психологическое консультирование, осуществляемое психологами СППС. Признание важности гуманистических ценностей (каждый человек, его развитие, самоопределение и самоощущение в мире — главная цель общества) приводит к необходимости разработки методологии и психотехнологий психологической помощи в решении проблем личностно-профессионального развития будущих профессионалов.

Основная часть

В процессе обучения на студента оказывают воздействие разноплановые факторы, понимание и изменение влияния которых требует включённости компетентного специалиста-психолога. Однако существует ряд проблем, мешающих эффективному осуществлению мероприятий профессиональной помогающей деятельности:

- стремительные социальные трансформации при недостаточной изученности закономерностей эффективного развития профессионала в учреждении высшего образования;

- противоречия между высоким уровнем и вариативностью требований, предъявляемых к будущим профессионалам, и актуальным состоянием их подготовки к профессиональной деятельности, «не успевающей» за инновационными требованиями;

- растущие потребности современных студентов в саморазвитии, повышении уровня психологической компетентности, создающие иллюзию возможности решать все проблемы самостоятельно и ведущие к игнорированию ресурсов СППС.

Важность деятельности психолога в университете обусловлена спецификой подготовки специалистов с высшим образованием. Нарастающие темпы развития новых технологий, резкое усложнение производственных процессов, их автоматизация и компьютеризация, высокая вероятность возникновения «нестандартных» ситуаций в производственной и социальной сферах — всё это требует от выпускников, помимо владения профессиональными знаниями, навыками и умениями, ещё и специальных способностей, умений и свойств личности, обеспечивающих гибкость и динамизм профессионального поведения, самостоятельность в освоении новой информации и нового профессионального опыта, креативность, владение способностью принимать адекватные решения в условиях дефицита времени, владение навыками оптимального взаимодействия с другими участниками производственного процесса и совместной деятельности в профессиональном коллективе. Именно развитию профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов содействует СППС в учреждении высшего образования.

Анализ исследований личностно-профессионального становления будущих специалистов в высшей школе показывает, что возрастающие требования и нагрузки, отсутствие гарантированного

места работы, тревога за будущее ведут к различным личностным деформациям, регрессу в процессе становления профессионала, ухудшению психического и физического здоровья, увеличению студентов с вредными привычками, аддикциями, апатией, утратой смысла получения образования.

Несмотря на многочисленность теоретических и методологических подходов к психологической помощи, проблема группового и индивидуального консультирования студентов по вопросам личностно-профессионального развития недостаточно разработана. Поэтому актуальной представляется создание и внедрение модели психологической помощи студенческой молодёжи, позволяющей учитывать все «слои» сложной социальной реальности.

Актуальный интерес учёных и практиков к проблемам психологической службы в университете обусловлен, прежде всего, изменениями в подготовке профессионалов в системе высшего образования. При разработке новых образовательных технологий была осознана «необходимость дидактического соответствия их не только предметному содержанию, но и психологическим, социально-личностным особенностям будущих специалистов» [1].

Оказалось, что в современных условиях уже недостаточно подготовить специалиста в соответствии с профессиограммой. Сегодня приоритет отдаётся компетентностному подходу, одним из оснований которого является создание условий для всестороннего личностного развития будущих профессионалов.

Деятельность психологической службы высшей школы детерминирована методологическими основаниями той концепции, которая лежит в основе её функционирования. Методология организации социально-педагогической и психологической службы включает научно-теоретические основания её функционирования, модель психологической службы, место службы среди других структурных подразделений университета; структуру деятельности педагога-психолога.

Очевидно, что каждая из перечисленных составляющих требует детального описания, а при ближайшем рассмотрении — реалистичного осмысления в целях дальнейшей оптимизации. В данной статье мы предпримем попытку охарактеризовать модель деятельности службы учреждения высшего образования в области

оказания психологической помощи через призму учёта многогранной и многоаспектной реальности, в которой получают образование современные студенты.

На наш взгляд, описанные проблемы и противоречия могут быть решены путём внедрения системно-аналитической модели деятельности психологической службы университета. Ключевые проблемы, которые предстоит осмыслить, связаны с основной целью и задачами деятельности службы, с разработкой адекватного психотехнического инструментария, а также ясной системой обратной связи и оценки эффективности оказанной психологической помощи.

Любой живой организм, в том числе человек, — это система, а систему нельзя рассматривать в отрыве от её наблюдателя. Именно наблюдатель принимает решение о делении системы на элементы анализа, такие как, например, «переживание», «личность», «семья», «общение» и др. «Системы» — это конструкты человеческого познания, т. е. они не являются моделями объективного положения вещей [2, с. 74]. Каждый исследователь системы конструирует собственные представления о ней, базируясь на разделяемых им концепциях и своём опыте. Несмотря на то, что «Карта не есть территория» (А. Коржибски), существуют серьёзные трудности при анализе тех или иных концепций, сконструированных для описания и понимания таких сложных объектов, как социальные системы и их элементы, в качестве которых могут выступать студенты, обратившиеся за помощью в СППС. Анализ проблемы клиента СППС отражает не только его личностно-профессиональные характеристики, но и характеристики социальной матрицы (учебная группа, курс, семейная система), во взаимодействии с которой он находится.

Разработка параметров мультисистемного анализа проблемы клиента СППС университета релевантна гибким, вариабельным моделям профессиональной помогающей деятельности. Именно поэтому в системно-аналитической модели мы используем различные взгляды и подходы, позволяющие наиболее адекватно решать поставленную задачу — описание функционирования клиента в сложной или кризисной ситуации. Данные взгляды и подходы интегрированы в целостный системно-аналитический подход, который объединяет:

1) постулаты системной терапии о взаимосвязанности и взаимовлиянии всех элементов семейной системы. Системный подход позволяет анализировать элементы системы (клиент как студент и как отдельный член семьи, подсистемы, студенческая группа, нуклеарная семья и др.), их функции и связи между ними;

2) идеи психодинамического направления о развитии психики ребёнка в контакте с матерью, значимости первого в жизни треугольника, состоящего из родителей и ребёнка, для его развития, формирования типа привязанности и набора защитных механизмов в семье как среде первичной социализации, механизмах сопротивления терапевтическому процессу;

3) взгляды гештальт-подхода на актуальность происходящего «здесь и сейчас» в непосредственном взаимодействии, значимость первичных чувств и переживаний для понимания и изменения другого человека, потребности и мотивы как сложные образования, детерминированные уникальным сочетанием личностно-средовых факторов, феноменологический метод познания реальности межличностных отношений, позволяющий не объяснять, а замечать и описывать происходящее в жизни клиента.

Системно-аналитический подход предполагает «панорамное» видение клиента, в связи с чем для анализа любой системы целесообразно рассмотреть характеристики различных уровней её функционирования: индивидуальный (характеризует функционирование отдельного человека как элемент системы), микросистемный (относится к функционированию «малой» системы, в которую включён клиент, например, нуклеарной (ядерной) семьи, учебной группы и др.), макросистемный (описывает функционирование расширенной семьи, состоящей из трёх и более поколений, курса студентов; университета и других «больших» систем); мегасистемный (соответствует функционированию человека на границе с самым широким социальным окружением — городской средой, государством, миром).

Учёт этих уровней позволяет обеспечить множественность перспектив при работе со студентом как клиентом СППС (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Многоуровневая модель психологического функционирования системы

Показатели функционирования	Уровни функционирования системы			
	Индивидуальный	Микросистемный	Макросистемный	Мегасистемный
Структурные параметры	Индивидуальные границы; иерархический статус и набор ролей; тип привязанности; способность менять иерархический статус, ролевые позиции и эмоциональную дистанцию в отношениях с другими людьми	Внутренние и внешние границы «малой» системы; иерархия; ролевая дифференциация; уровень сплочённости; гибкость	Границы и характер иерархии между подсистемами «большой» системы; ролевая дифференциация; уровень сплочённости; гибкость	Границы между человеком и социальным окружением; набор социальных ролей; характер взаимодействия с социальными институтами
Динамические параметры	Идентификация; характеристики стиля коммуникации и типичные формы коммуникативных посланий; соматизация, обусловленная межличностным функционированием; соответствие поведения правилам, нормам; характер соблюдения социальных ритуалов	Характеристики соответствующего этапа жизни «малой» системы; симметричность/комплементарность коммуникативных процессов; характер коммуникативных процессов; наличие норм, правил и ценностей; поддержание традиций и ритуалов; характер балансов; специфика системных защитных механизмов	Характер коммуникативных процессов; трансляция норм, правил, ценностей, традиций «большой» системы; характер балансов и специфика механизмов взаимодействий между подсистемами	Характер коммуникативных сообщений между человеком и социальным окружением; процессы, обусловленные действием социальных стереотипов; характер балансов между человеком и социумом

Исторические параметры	Индивидуальная мифология; детерминированный жизненной историей индивидуальный жизненный сценарий (трансгенерационная передача паттернов)	Сценарии, обусловленные историческим контекстом жизни «малой» системы; детерминированные историей и мифологией «малой» системы паттерны взаимодействия её членов	События истории и мифология «большой» системы	Историко-социальный контекст жизни
------------------------	--	--	---	------------------------------------

Приведём пример использования системно-аналитического подхода в работе с клиенткой — студенткой IV курса учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» [3]. В качестве инструментария мы использовали «линзы» каждого уровня приведённой модели психологического функционирования.

Амелия (21 год) обратилась за помощью в социально-педагогическую и психологическую службу университета. Она пожаловалась на сложности в отношениях с матерью. Мать, живущая в другой области, ежедневно по три-четыре раза звонит ей по телефону. Она всё время тревожится за дочь и регулярно сообщает ей, что Минск — опасный город, что она в любой момент может погибнуть: её может сбить машина, вечером её могут ограбить и изнасиловать и т. п.

Работая с девушкой, мы сфокусировались вначале на микросистемном уровне (отношения в рамках нукlearной семьи) и некоторое время посвятили прояснению отношений девушки с матерью. Проблемный анализ осуществлялся в рамках того, что Амелия уже делала для решения проблемы, менялось ли при этом её взаимодействие с матерью. Однако это был тупиковый ход — девушка учится на факультете психологии и уже использовала много способов для выстраивания более здоровых отношений с матерью. Выяснилось, что Амелия регулярно пытается успокоить мать, объясняет ей абсурдность таких переживаний, но последняя не слышит дочь. Несколько раз в неделю Амелия сталкивается с агрессивным нарушением личных границ. Мать частенько звонит то в деканат, то в общежитие на вахту и просит проверить, на занятиях ли её дочь, пришла ли она домой. Амелия очень злится и обижается. Она настолько устала жить в атмосфере прессинга и запугивания, что готова вообще прекратить отношения. Её учёба страдает из-за преследующих девушку мыслей о маме, о том, что она снова могла искать её или что раздастся звонок с очередной порцией упрёков.

Однако девушка любит свою мать. Она вспоминает, что мама всегда тревожилась, когда кто-то даже ненадолго уезжал из дома. Мать часто повторяла: «Когда все дома — всё хорошо».

Амелия совершенно не понимает её поведения и такого чудовищного уровня тревоги и контроля. Сейчас, когда взрослая дочь

собирается поехать на педагогическую практику вожатой в летний лагерь в Россию, мать стала устраивать ей особенно тяжёлые истерики. Больше всего Амелию цепляют слова матери о том, что дочь оттуда не вернётся — её убьют и расчленят, а органы продадут для пересадки. Её ранят те «ужастики», которых мама ожидает при малейшей попытке дочери жить обычной жизнью. Она чувствует беспомощность и отчаяние при попытках изменить ситуацию.

Девушка также вспомнила о том, что предыдущий терапевт, уехавший за границу, интерпретировал материнское отношение как сильную враждебность, связанную с желанием матери убить дочь. Но это её не продвинуло в отношениях: идея о материнской враждебности при одновременной демонстрации любви и заботы просто сковывает девушку и не даёт ей возможности свободно и спокойно общаться. Амелии хочется установить здоровую дистанцию с матерью. Однако каждый раз, когда девушка говорит о том, что она взрослая, мать «включает» злость и отвержение.

Через некоторое время стало очевидно, что для разрешения проблемы нужно опираться на ресурсы других уровней. Можно было сфокусироваться на индивидуальном уровне и поддерживать построение дочерью личных границ, её дифференциацию от матери. Можно было работать на мегасистемном уровне и развивать её способность получать помощь в социальных контактах, находя новые объекты для идентификации в дружеских, любовных, профессиональных отношениях.

В данном случае после расспросов и понимания, какая работа уже проводилась предыдущим психологом и самой Амелией, мы выбрали макросистемный уровень, или уровень расширенной семьи, как потенциальный источник сверхнормативной тревоги матери. При анализе генограммы выяснилось, что такая же тревога в семье наблюдается у её тети, которая буквально не даёт дышать своей единственной дочери, двоюродной сестре Амелии. Эта семейная тревога стала для нас ключом к поиску разгадки. Вертикальное течение тревоги началось в семье бабушки Амелии по материнской линии. Мы с Амелией попытались реконструировать историю жизни нескольких поколений. Оказалось, бабушка рано осталась сиротой: его отца забрали и отправили в ссылку в 1937 году. Мать осталась на руках с четырьмя дочерьми и годовалым сыном.

В 1939 году она умерла. О трёхлетнем брате стала заботиться старшая сестра, которой на тот момент было всего 16 лет.

Когда началась война, семья из девочек-подростков и маленького мальчика убежала к родственникам матери в деревню. Начался голод, старшие девочки нашли работу на хуторе у хозяина. Однако через некоторое время хозяин отослал младшую сестру домой: время было тяжёлое, на дворе стояла зима, и он избавился от лишнего работника. Старшая сестра уходила на работу утром, приходила вечером. Работа позволяла приносить домой хоть какую-то еду: немного картошки, остатки мяса.

Через месяц старшая сестра пропала — ушла утром и не вернулась. Была суровая снежная зима, чужих в деревне практически не было, только немного немцев. Хозяин разводил руками: «Ушла домой, как обычно, да и что хотите — война». Её несколько дней искали, но не могли найти. Тогда родственники обратились в комендатуру, где «прислуживал» парень, которому нравилась пропавшая девушка. Односельчане окружили хутор, провели обыск и обнаружили в подвале кости нескольких человек и останки старшей сестры. Хозяин хутора продавал на рынке еду. Голодной зимой, когда продуктов почти не осталось, он пошёл на чудовищное преступление: стал убивать людей, варить холодец и торговать этим жутким продуктом в соседнем городе на рынке. Для этого он и нанимал на работу одиноких девушек — тех, кого никто не станет искать.

Так мы дошли до страшной части истории — сестра дедушки Амелии во время войны была убита, расчленена и съедена. Эту историю Амелия не раз слышала в детстве от дедушки. Видимо, эти же истории, только чаще и с большим числом подробностей, дедушка рассказывал своей дочери, матери клиентки. Вероятно, тяжёлая судьба сестры отца стала для неё серьёзным потрясением. Однако мать, «вытеснив» и практически забыв событие (о нём в семье никогда не говорят), неосознанно боится его повторения в судьбе дочери. Понимание фактов семейной истории и поведения матери привели к снижению тревоги у Амелии. Она, наконец, смогла спокойно поговорить с мамой, объяснить ей страхи из прошлого и сказать, что любит её, но будет жить своей жизнью.

Заключение

В рамках системно-аналитического подхода для наиболее эффективной работы с симптоматическим поведением клиента важно видеть «проекцию» этого симптома на различные уровни функционирования системы, т. е. анализировать его как системный феномен. В основе данных проекций лежит холистический принцип, отражающий свойства системы как единого целого. Данный методологический принцип позволяет психологу СППС свободно передвигаться в проблемном поле клиента и выбирать наиболее адекватные для данного этапа работы стратегии психотерапевтического вмешательства.

Список цитируемых источников

1. Чиркова Т. И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы соврем. образования : электрон. период. изд. 2011. № 1. С. 82—93. URL: http://www.pmedu.ru/res/2011_1_9.pdf (дата обращения: 03.03.2016).
2. Людевиг К. Системная терапия: Основы клинической теории и практики / пер. с нем. Т. С. Драбкиной. М. : VERTE, 2004. 280 с.
3. Олифинович Н. И. Семейные тайны в работе психолога: системно-аналитический подход : монография. Минск : БГПУ, 2015. 324 с.

Материал поступил в редколлегию 05.05.2016