

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

**И.И. Прудникова**  
*Витебск, ВГУ*

В настоящее время в связи с социально-экономическим развитием общества расширяется спектр альтернатив выбора жизненной стратегии. Каждый человек оказывается в ситуации поиска своего жизненного предназначения. Возникающие при этом затруднения могут либо препятствовать жизненному самоопределению человека, обуславливая кризис нереализованности, либо привести к усилению активности личности в достижениях жизненных целей. В определенном проблемном поле одной из важнейших задач является определение факторов, источников, способствующих успешности понимания смысла жизни.

В зарубежных исследованиях авторами выявлено несколько десятков источников смысла жизни. Р. Ebersole и К. De Vogler определили такие как работа, личностное развитие, здоровье, удовлетворение потребностей, саморазвитие, польза, семья, движение к Богу, понимание, достижения, процесс жизни, мудрость, межличностные отношения [4; 5]. D.A. Chiriboga, D.L. Debats, M. Fiske дополнили новыми параметрами: безопасностью; духовным наследием; социальным статусом; следованием культурным традициям и ценностям; выживанием; наслаждением природой, музыкой и искусством; личным благополучием; самоактуализацией; богатством; идеологией; будущим [1; 2; 3]. И. Ялом выделил наиболее важные категории – альтруизм, преданность делу, творчество, гедонизм, самоактуализацию и самотрансценденцию [6, 474]. Количество факторов достаточно разнообразно, но прослеживается тенденция разделения их на две группы: индивидуальные и общечеловеческие.

Вышеуказанные исследования проводились на взрослой выборке (от 18 до 83 лет). Возраст ранней юности так же значим в связи с тем, что учащиеся проходят нормативный кризис, происходит у них разрыв личного и общечеловеческого смыслов жизни. Школьники начинают приобретать обобщенный взгляд на мир, жизнь, свое предназначение. Однако взрослеющая личность полностью не осознает своих жизненных целей и сталкивается с множеством новых проблем и задач в выборе жизненного пути.

Целью исследования было выявление социально-психологических факторов, способствующих пониманию старшеклассниками смысла жизни. В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета с открытыми вопросами по проблеме понимания смысла жизни. В исследовании приняло участие 490 старшеклассников школ города Витебска и города Минска.

По результатам анкетирования был осуществлен контент-анализ. Выявлено 22 смысловых конструкта по определению социально-психологических факторов, способствующих успешному пониманию смысла жизни старшеклассниками: прожить жизнь – 13%, понимание – 11%, просто жить – 10%, трудности жизни – 8%, размышления – 7%, жить в удовольствие – 7%, познание – 6%, степень понимания – 6%, учиться – 5%, полноценная жизнь – 4%, личностные особенности – 4%, цели – 3%, опыт – 3%, представления о смерти – 3%, переживания – 3%, общение со взрослыми – 3%, чтение книг – 3%, осознание – 3%, экстремальные ситуации – 3%, окружение – 2%, возраст – 2%, ошибки – 2%.

Многообразие переменных обуславливает необходимость их систематизации. Факторный анализ позволил уменьшить количество показателей и вскрыть

их латентную структуру. В результате факторизации выделено пять общих факторов.

Первый – "Общение" образован двумя смысловыми конструктами: общение с взрослыми (0,761), окружение (0,601) (с очень высокими положительными значимыми весами). Учащиеся, имеющие по данному фактору высокие показатели, считают, что в процессе общения с людьми улучшается понимание смыслов общечеловеческого и собственной жизни.

Второй фактор "Насыщенность жизни трудностями" биполярен и представлен категориями: переживания (-0,398), степень понимания (0,343), представления о смерти (-0,297), трудности жизни (-0,616), жить полноценной жизнью (0,297), экстремальные ситуации (-0,532). Высокие факторные веса имеют две переменные: трудности жизни и экстремальные ситуации. Степень понимания смысла обусловлена насыщенностью жизни событиями-препятствиями, преодоление которых обогащает личность жизненным опытом.

Третий фактор "Мыслительная деятельность в процессе жизни" биполярен, включает такие переменные как размышления (-0,457), прожить жизнь (0,536), цели (-0,560), понимание (-0,575). Три последних показателя имеют высокие значимые веса. В итоге разнообразные процессы мыслительной деятельности позволяют понять особенности жизни.

К четвертому биполярному фактору "Жизненный опыт" относятся следующие переменные: опыт (0,271), возраст (0,324), ошибки (0,487), осознание (0,439), просто жить (-0,557). Высокий факторный вес только у одной переменной – просто жить. Следовательно, процесс осознания жизнедеятельности осуществляется посредством приобретения опыта.

Пятый фактор "Внешние и внутренние средства" биполярен и состоит из таких показателей как ошибки (0,315), личностные особенности (-0,631), жить в удовольствие (-0,327), размышления (-0,295), чтение книг (0,455), учиться (0,346). Среди указанных переменных высокий значимый вес имеет категория "личностные особенности". Встречаются нагрузки и с положительными знаками, и с отрицательными. В результате можно выделить две группы средств понимания смысла жизни: внутренние (личностные особенности, размышления, удовольствия), внешние (чтение книг, учение, ошибки).

В итоге, сформулируем следующие выводы:

1. С помощью контент-анализа было определено большое разнообразие социально-психологических показателей, влияющих на успешность понимания старшеклассниками смысла жизни.

2. Специфические возрастные особенности влияют на содержание источников смысла жизни, школьникам присущ свой спектр показателей по количественному и качественному составу.

3. Факторный анализ позволил выявить пять основных социально-психологических факторов, влияющих на понимание смысла жизни – общение, насыщенность жизни трудностями, мыслительная деятельность, жизненный опыт, внешние и внутренние средства понимания. Главными среди них являются общение с разнообразными людьми и мыслительная деятельность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Debats D.L. Sources of meaning: an investigation of significant commitments in life // *Journal of Humanistic Psychology*. – 1999. – Vol. 39. – № 4. – P. 30 – 57.
2. Ebersole P., De Vogler K. Meaning in life: category self-ratings // *Journal of Psychology*. – 1981. – Vol. 107. – P. 283 – 293.

3. Klinger E. Meaning and void: Incentives in people`s lives. – Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1997.
4. De Vogler K., Ebersole P. Categorization of college student`s meaning of life // Psychological Reports. – 1980. – Vol. 46. – P. 387 – 390.
5. De Vogler K., Ebersole P. Young adolescent`s meaning in life // Psychological Reports. – 1983. – Vol. 52. – P. 427 – 431.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 1998.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Е.А. Рудко**  
*Витебск, ВГТУ*

После десятилетий, прошедших под знаком «бесполой психологии», в изучении детства наступило время обращения к проблемам половой дифференциации. Интерес к ним обусловлен, прежде всего, тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка.

По мнению Б.Г.Ананьева, половой диморфизм – универсальное биологическое явление, существующее у всех видов и на всех уровнях развития организма. Данное явление относится к числу значимых постоянных характеристик онтогенеза. Занимаясь вопросами формирования личности, необходимо иметь в виду, что все или почти все онтогенетические характеристики являются не просто возрастными, но и половозрастными. Анализ прошлого опыта и современной практики обучения и воспитания показывает, что там, где игнорируются закономерности развития пола как системы, занимающей свое место в системе более высокого порядка – личности человека, представляющего собой биосоциальное явление, воспитание в лучшем случае не достигает своих целей. Организуя процесс обучения и воспитания ребенка, нельзя игнорировать такое фундаментальное биосоциальное свойство как пол.

Как считает Н.Н. Куинджи, никакие новые педагогические технологии не способны сформировать творческую личность средствами «бесполой» педагогики, поскольку нормальная личность формируется на базе конкретной половой принадлежности.

К сожалению, в нашей системе школьного образования недостаточно уделяется внимания половым особенностям учеников. Более того, индифферентность образования к половым различиям выражается не только в малоосмысленной организационной совместности обучения, но и в безадресности содержания. Так, содержание учебных планов и учебных предметов имеет, в большинстве своем, технократическую, естественнонаучную направленность и построено с расчетом на включение подготовленного ученика в технологический процесс. Данный подход формирует у учеников преимущественно мужские качества. В свою очередь, формы организации обучения построены таким образом, что требуют с самых первых шагов прилежания, сосредоточенного внимания, дисциплины, усидчивости. Эти требования по психофизиологическим параметрам формируют женские качества. Указанное противоречие содержит в себе механизмы формирования неспецифической половой направленности умственного развития личности и различных социальных искажений.