



cal aspects of the doctor and patient communication). *Yaroslavskiy psikhologicheskiy vestnik* (Yaroslavl psychological bulletin), 2001, vol. 5, pp. 96–108.

22. Tashlykov V. A. *Psikhologiya lechebnogo protsesssa* (The therapeutic process psychology). Leningrad, 1984. 232 p.
23. Vasserman L. I., Vuks A. L., Iovlev B. V., Karpova E. B. О psikhologicheskoy diagnostike tipov odnosheniya k

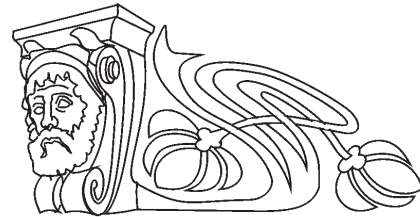
bolezni (On the psychological diagnostics of the types of attitude to health). *Psikhologicheskaya diagnostika odnosheniya k bolezni pri nervno-psikhicheskikh i somaticheskikh zabollevaniyakh* (Psychological research of the attitude towards the illness among those who suffer from neuropsychic and somatic diseases). Leningrad, 1990. Pp. 8–16.

УДК 159.9:78

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ

А. Ф. Пантелеев

Пантелеев Александр Федорович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Саратовского государственного университета
E-mail: afr45@mail.ru



Для характеристики психологических процессов, происходящих при понимании и запоминании текста, может быть применено понятие эмпирической логики в её понимании Н. А. Васильевым. Анализ процедур метапонимания, проведенный с использованием моделей учебных текстов, показал, что основным когнитивным стратегиям – расширению и углублению – свойственны определенные феноменологические проявления. Выявлено, что возможность реализации стратегии углубления зависит от функционального состояния субъекта, наличия или отсутствия патологий мышления, речи, возрастных и индивидуальных особенностей воздействия со стороны социума. При проведении хронометрического эксперимента установлено, что реализация стратегии углубления требует больших затрат времени.

Ключевые слова: когнитивная стратегия, понимание, учебный текст, запоминание и воспроизведение.

Проблема понимания – одна из ключевых в современной психологии. До настоящего времени остаются не вполне ясными основные психологические механизмы возникновения этого феномена, хотя накоплено довольно много эмпирического материала, связанного с исследованием понимания. М. К. Мамардашвили была обозначена одна из главных в психологическом отношении особенностей понимания, которая заключена в закрытом характере этого процесса. Как было замечено, понять за другого человека невозможно, более того, при возможной детерминации отдельных звеньев понимания все равно остается одно из последних, названное М. К. Мамардашвили зазором: «...заяр будет всегда. Мы его можем максимально сузить, но он останется. И он должен заполниться чем-то. Заполниться не цепью детерминаций, адресованных субъекту воспитанием или объектом воспитания: рожать-то ему» [1, с. 19]. Именно в этой области зазора, возможно, и заключен ответ на вопрос о психологии понимания. В одной из совместных с А. М. Пятигорским работ

М. К. Мамардашвили утверждал, что понимание (применительно к пониманию сознания) – это работа с сознанием, что предполагает выделение того, что, казалось бы, не имеет отношения к сознанию [2]. Последнее позволило А. М. Пятигорскому предположить, что существует метасознание, представляющее собой познавательную сферу, в которую включается нечто, что само по себе в сознание не входит.

Б. М. Величковский при анализе функциональной организации познания определил метапознание как «...механизмы, посредством которых мы отдаем себе отчет о содержании и особенностях любых познавательных функций, как наших собственных, так и других людей» [3, с. 196] и отметил возможную доступность этих компонентов на уровне рефлексии. Этим автором были постулированы несколько уровней когнитивной организации: метакогнитивных координаций F, концептуальных структур E, предметных восприятий и действий D и другие. Адекватные им формы кодирования, соответственно: оценка личностной значимости; категоризация, речевое кодирование зрительного материала; зрительное кодирование формы, фонологическое – речи и другие. Выделены средства метакогнитивных координаций, в частности, общие метапроцедуры понимания, в число которых были включены контроль, аналогия, рекурсия, совмещение, сравнение, варьирование. Посредством метапроцедур осуществляются преобразование знаний и стратегический контроль активности. В результате проведенных Б. М. Величковским экспериментов было показано, что более высокий уровень когнитивной организации (уровень F) наиболее результативен при запоминании списков слов. Необходимо заметить, что включенные



Б. М. Величковским в число метапроцедур понимания аналогия, сравнение, совмещение и др. имеют логический по своей природе характер.

Избыточная «субъективированность» понимания, при которой доминирует опора исключительно на внутренние позиции и отношения субъекта, вряд ли может быть конструктивной: игнорируется тот факт, что познание имеет предметно-социальную природу. Помимо этого общность тезауруса знаний как залог прогресса в общественном познании нуждается в соблюдении ряда закономерных «надындивидуальных» (термин С. Л. Франка) требований, которые выступают в роли регуляторов познавательной деятельности. Естественно сложившимся в ходе всей истории познания регулятором служит именно логика. Она не случайно охарактеризована Ж. Пиаже как аксиоматика разума. Б. П. Вышеславцев проводил различие между понятиями «психологизм» и «психология»: «Психологическое сведение всего к субъективному и имманентному не имеет никакого права на позу мефистофельской иронии, ибо само становится комичным в своей претензии заподозрить и устранить объективно-истинное и трансцендентное» [4, с. 776].

Опора на логическое в понимании имеет свои ограничения, тем более что в настоящее время постулируется множественность логик. Недостаточность объяснительных возможностей формальной логики привела к тому, что была создана паранепротиворечивая логика, на которую уместно обратить внимание. Одним из первых, обративших внимание на недостаточность аристотелевой логики для понимания природы мышления, был Н. А. Васильев, который считал, что понятие логики имеет три смысла: 1) эмпирическая логика (металогика) – формальные предпосылки всякой логики; 2) эмпирическая логика – логика реальности; 3) воображаемая логика [5, с. 126–131]. Воображаемая логика возникла, исходя из сомнения в том, что все законы мышления могут быть описаны в рамках формальной логики. Отличие металогии от эмпирической логики состоит, по мнению Н. А. Васильева, в независимости первой от законов реальности. Можно проиллюстрировать это положение его теории следующей формулой: «нечто должно быть так, а на практике обычно следующее...», для воображаемой логики подходит формула «на практике обычно это так, но мне кажется, что это...». В этом смысле закон исключенного третьего применительно к эмпирической логике несостоятелен, более подходящим считается закон исключенного четвертого.

Из анализа работы Н. А. Васильева следует, что металогика обладает универсальным характером, и именно она обеспечивает понимание человеком мыслей другого человека: «Познающий субъект может мыслить иные объекты и иные законы объектов, но он не может мыслить иного

познающего субъекта и иные законы мысли. Это было бы равносильно желанию выпрыгнуть из самого себя» [5, с. 103]. По мнению Н. да Косты, особенностью паранепротиворечивой логики является нетривиальность суждений: «Система логики паранепротиворечива, если она может быть использована как логика, лежащая в основе противоречивых, но нетривиальных теорий» [6, с. 120]. Сущность тривиальности, как известно, состоит в том, что при рассмотрении двух противоречивых суждений одно из них оценивается как истинное, другое – как ложное, нетривиальные суждения не связаны такой зависимостью, истинность одного из них не означает ложности другого и наоборот. Можно утверждать, что мыслящий / понимающий субъект находится в пространстве паранепротиворечивой логики при условии конъюнктивных отношений между мыслимыми/ понимаемыми объектами, причем объединение суждений в данном случае происходит не на смысловой, а на истинностной основе. В связи со сказанным, логика «завора», о котором говорил М. К. Мамардашвили, может быть представлена, в первую очередь, как паранепротиворечивая.

Исследование метапроцедур понимания проводилось нами на материале понимания смоделированных определенных образом учебных/научно-популярных текстов (в дальнейшем под текстом понимается учебный/научно-популярный, а не художественный или иной текст). Предполагалось, что в число названных Б. М. Величковским метапроцедур понимания могут быть включены также «расширение» и «углубление» как когнитивные стратегии, определяющие доминирующее направление познавательной активности субъекта в ходе понимания и запоминания. Было учтено, что понимание как объект исследования имеет скрытый характер, поэтому одной из возможных тактик изучения этого феномена может служить не попытка выяснить, что именно и как понял испытуемый, а учет проверенных фактов взаимосвязи понимания и других, сравнительно более доступных для исследования познавательных процессов. В качестве такого факта использовано наличие взаимосвязи между пониманием и запоминанием учебного текста. Последнее, в частности, проверено многовековой педагогической практикой.

Текст относится к одному из самых распространенных видов коммуникативной продукции, предназначенной для понимания и, возможно, запоминания. В исследованиях проблемы понимания текста в рамках номотетического подхода наиболее часто встречаются два исходных положения. Первое: текст отражает связи между предметами реальной действительности, понимание текста (в широком смысле) есть установление читателем связей между этими предметами реальной действительности. Второе: понимание



текста опирается на опыт читателя, в частности, на знание им значений слов, раскрытие смысла предложений; оно основывается на применении имеющихся у него понятий, с помощью которых раскрывается содержание текста, контекстного и ситуативного значений.

С позиции Л. П. Добраева, чтение текста с целью его понимания позволяет раскрывать связи между предметами не непосредственно, а через словесные обозначения этих связей и этих предметов [7]. Понимание текста, в итоге, предполагает установление читателем связей между его смысловыми частями и/или между частями текста и целым текстом, и именно понимание текста как некоторого целого и открывает возможность раскрытия смысла и значения предметной реальности. Текст тем самым представляется как языковая модель действительности и понимание текста и означает раскрытие характера взаимосвязи между предметами отражаемой данным текстом действительности. Последнее означает, что для исследования понимания текста возникает необходимость в анализе его смысловой структуры – закономерных связей и систем связей, существующих между элементами текста (словами, отдельными предложениями, группами предложений). В качестве единицы анализа при этом выступает отдельное предложение, представленное как текстовое высказывание, т.е. высказывание (пропозиция) о том, о чем говорится в тексте, в развитии мысли, содержание которой излагается в заголовке текста. Субъект высказывания при этом – то, о чем говорится в тексте (или его отдельной части), а предикат высказывания – что именно говорится. Процесс развития мысли, обозначенной заголовком текста, имеет логический характер. В. В. Давыдов в написанном им предисловии к указанной работе Л. П. Добраева расценивает эту работу как попытку подойти к проблеме понимания как деятельности, адекватной особенностям того предмета (строения текста), на познание которого она направлена.

Предложенная Л. П. Добраевым процедура логико-психологического анализа текста позволяет раскрыть его смысловую структуру, характер связи между предложениями. По замыслу автора, эти связи объективно существуют, задача читателя состоит в том, чтобы раскрыть их и тем самым понять текст. Очевидно, что в реально происходящем процессе понимания раскрывается не просто логика, а металогика текста, и именно её реализация и позволяет полностью раскрыть смысловую структуру текста и понять его. Результат предварительного логико-психологического анализа текста отражается в виде иерархизированной структуры, визуально отображаемой в виде граф-схемы «дерево». Логико-психологические структуры описательного и объяснительного текстов отличаются степенью

иерархизированности, описательному тексту присуще значительное преобладание параллельных связей, малое количество узлов в граф-схеме, объяснительному – преобладание последовательных (углубляющих) связей, значительно большее количество узлов. Мысль в описательном тексте развивается «вширь», каждое новое предложение – новая мысль, связанная с другими предложениями в основном через заголовок. В объяснительном тексте связь с заголовком осуществляется через промежуточные предложения.

Можно утверждать, что в описательном предложении мысль согласно логике самого текста развивается преимущественно «вширь», в объяснительном – «вглубь». Поэтому, чтобы понять объяснительный текст, нужно «углубляться», а не «расширяться». Подобное представление текста позволило нам ввести количественные характеристики каждого из предложений как элементов структуры текста – валентностные характеристики: широта валентности – количество элементов структуры, с которым непосредственно связан данный элемент, глубина валентности – количество связей между заголовком и каждым из предложений. Глубина валентности тем самым отражает роль данного предложения как маркера в реализации когнитивной стратегии углубления, широта валентности – когнитивной стратегии расширения. Каждое предложение как элемент логико-психологической структуры текста, таким образом, имеет две характеристики – широту и глубину валентности. Сравнение суммарных характеристик глубины и широты валентности предложений исходного текста и воспроизведенных предложений дают основание судить о преобладании той или иной когнитивной стратегии при понимании и запоминании текста. Так что сравниваются исходный «металогичный» текст и текст, прошедший обработку с применением паранепротиворечивой логики.

В ходе исследований было установлено, что по мере возрастного развития ребенка в школьном возрасте стратегия углубления становится более доступной. Дети младшего школьного возраста склонны понимать объяснительный текст как описательный, по мере возрастного развития когнитивная стратегия расширения постепенно заменяется адекватной характеру текста стратегией. В проведенном с интервалом более 25 лет совместном с Е. А. Лазуниной исследовании понимания и запоминания объяснительного текста по той же, что и в нашем исходном исследовании, методике, с участием испытуемых тех же возрастов и повторении условий исследования, было выявлено заметное различие в результатах воспроизведения объяснительных текстов. Школьники 1970-х гг. оказались более успешными в реализации когнитивной стратегии углубления. Возможная причина заключается, на наш взгляд, в изменении



характера социально одобряемых ценностных ориентаций. Известным вкладом в понимание полученных результатов может служить проведенный с участием в качестве испытуемых дружеских и случайных диад эксперимент по запоминанию и воспроизведению текстов различной логико-психологической структуры. Установлено, что когнитивная стратегия углубления реализуется более успешно при совместной работе случайных диад, дружеские диады, напротив, склонны к ослабленному проявлению этой стратегии, запоминание и воспроизведение текстов нередко происходит с потерей предложений с большой глубиной валентности.

Необходимо отметить, что возможность сравнения результатов понимания и запоминания текстов стала реальной за счет модельного характера использованных в экспериментах текстов, моделирование учебного текста произведено при участии Ж. М. Глоzman и Л. С. Цветковой, совместно с которыми была разработана и методика эксперимента, и проведен цикл работ по изучению понимания и запоминания учебного текста при афазии. Было установлено, что существует определенная взаимосвязь между реализацией когнитивных стратегий углубления и расширения и локализацией нарушения в области речевой зоны головного мозга.

Патология мышления оказывает существенное влияние на реализацию когнитивной стратегии углубления. Проведенные с участием больных параноидной шизофренией (малопрогрессирующая форма) исследования показали, что различие в запоминании предложений в связи с шириной валентности здоровыми и больными незначительно, хотя и с перевесом в пользу здоровых, однако больные значительно хуже запоминают предложения в связи с глубиной валентности. Следует отметить, что различие возрастает в зависимости от глубины валентности предложения: если для глубин валентности с значением 15–20 оно составляет 1,5–2 раза, то для значений в диапазоне 16–20 – 4 раза.

Возможность реализации стратегии углубления оказалась критичной по отношению к функциональному состоянию человека. При изучении влияния утомления на запоминание текста было установлено, что характер профессиональной (утомляющей) деятельности различным образом влияет на реализацию когнитивных стратегий углубления и расширения. В первую группу были включены испытуемые, характер деятельности которых приводил к умственному утомлению (студенты, программисты), во вторую – испытуемые, занятые преимущественно физическим трудом (операторы, рабочие).

Эксперимент проводился до начала рабочего дня и после его окончания. В результате было выявлено, что утомленные люди в целом запоминают

меньше, делают больше ошибок. Однако испытуемые первой группы больше теряют в качестве воспроизведенного материала, чем испытуемые второй группы (по результатам внутригруппового сравнения), причем эти потери с большим основанием могут быть отнесены на счет потерь в реализации когнитивной стратегии углубления (суммарная глубина валентности воспроизведенных предложений меньше).

В результате эмпирического исследования была выявлена связь между мотивацией и характером реализуемой когнитивной стратегии при понимании и запоминании текста. В группу испытуемых с высокой мотивацией к участию в эксперименте вошли те, кого интересовали результаты исследования и кто сам пожелал участвовать в нём, в группу с низкой мотивацией вошли те испытуемые, кому эксперимент был неинтересен, их уговорили принять в нём участие. Процедура эксперимента состояла в том, что испытуемому предъявлялись разложенные с нарушением порядка следования карточки с предложениями текста: в серии «а» – грубые нарушения порядка по отношению к смысловой структуре текста, в серии «б» – попарно менялись местами подчиненное и подчиняющее предложения, в серии «в» – попарно менялись местами два соподчиненных предложения. Испытуемые должны были разложить карточки так, как им удобно, затем запомнить полученный текст. Выяснилось, что члены первой группы активнее участвовали в процессе перестановки карточек, лучше запоминали и воспроизводили текст, чем испытуемые второй. Причем испытуемые первой группы трансформировали текст в логически связный, гораздо чаще замечали нарушения порядка следования карточек в сериях «а» и «б», тогда как испытуемые второй группы не стремились к этому.

Актуализация определенного когнитивного сценария существенно влияет на понимание и запоминание текста. Была выявлена роль актуализации сценария объяснения на результативность работы с текстом. Исследование предполагало семь этапов, четыре из них имели формирующий характер, последующие три – констатирующий, предполагающий составление объяснительных и описательных текстов с фиксированием времени. На первом этапе испытуемому задавался вопрос: «Что такое объяснение и что означает объяснить что-либо?». На втором предъявлялись карточки с предложениями объяснительного текста. Предлагалось прочесть предложение и сформулировать, по их мнению, следующее за ним. На третьем этапе выясняли, как изменился сценарий объяснения после второго этапа. На четвертом этапе происходило то же самое, что и на втором, только текстов уже было два. Пятый этап аналогичен третьему. Шестой аналогичен второму и четвертому, только тексты здесь предъявлялись описательные.



Седьмой этап – заключительное выяснение содержания сценария объяснения.

Необходимо заметить, что на втором этапе нужно было выяснить, соответствует ли составленное испытуемым предложение объяснительной или описательной структуре текста, на основе этого выделялись правильные и ошибочные предположения испытуемых. Далее прослеживалось, как изменился характер сценария «объяснение», причем выяснилось, что испытуемые начали употреблять термины «логический переход», «логическая связь». Было выявлено, что в результате уточнения сценария объяснения наблюдался менее грубый характер ошибок на третьем этапе, по сравнению с первым. После третьего этапа считалось, что сценарий объяснения сформировался. Шестой этап оказался более сложным, так как испытуемые по инерции пытались реализовать сценарий объяснения и в большинстве случаев сами указывали на свою ошибку.

На заключительном этапе исследования испытуемые говорили, что объяснительные тексты продолжать легче, чем описательные, считали, что в описательных текстах содержание продолжения не столь предсказуемо.

Важная проблема – непрерывность или «квантованность» смысловой обработки материала при реализации стратегии углубления. С целью получения сведений о характере переработки информации были проведены исследования с использованием в качестве стимульного материала групп предложений, взятых из использованных в вышеописанных исследованиях текстов. В одном из исследований испытуемые должны были запоминать пары предложений с различной степенью смыслового разрыва между ними. Смысловый разрыв определялся по количеству пропущенных предложений вдоль линии модификации (интерпретированной по Л. П. Добраеву). Первоначально испытуемый запоминал 24 пары предложений, затем распознавал в таблице второе предложение из пары по предъявленному первому. Была выявлена взаимосвязь временных характеристик распознавания степени смыслового разрыва: чем больше разрыв, тем больше времени затрачивается на запоминание и узнавание предложений, тем меньше точность воспроизведения. Совместно с Ю. И. Никульченко был проведен уточняющий хронометрический эксперимент по распозна-

ванию наличия или отсутствия разрыва между предложениями в отрывках текстов с различной логико-психологической структурой. Испытуемым предъявлялись карточки с отрывками текста и предлагалось определить, есть ли в отрывке пропущенное предложение или его нет. Регистрировалось время между началом чтения отрывка и ответом на вопрос о наличии или отсутствии разрыва. В первой серии экспериментов реально предъявлялись отрывки текстов без пропущенных предложений, во второй – с пропущенными предложениями. Среднее время получения ответа при использовании в качестве стимульного материала отрывков объяснительных текстов в первой серии – 23,4 сек., описательных – 17,3 сек., во второй серии – 17,4 и 13,2 сек. соответственно (различия значимы). Следует отметить, что во второй серии утвердительный ответ на вопрос о наличии разрыва при использовании описательных текстов равновероятен с отрицательным, объяснительных – регистрируется в 1,5 раза чаще. Реализация стратегии углубления, обусловленной логикой предъявленного для распознавания материала, требует большего времени.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют, на наш взгляд, о метакогнитивности когнитивных стратегий, в частности – стратегии углубления, а когнитивные стратегии расширения и углубления могут быть включены в число метапроцедур понимания текста.

Список литературы

1. Мамардашвили М. К. Философия и личность // Человечество. 1994. № 5. С. 5–19.
2. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Три беседы о метатеории сознания (краткое введение в учение виджнянавады) // Уч. зап. Тартуского гос. ун-та. 1971. Т. V. С. 345–376.
3. Величковский Б. М. Когнитивная наука : основы психологии познания : в 2 т. М., 2006. Т. 2. 432 с.
4. Вышеславцев Б. П. Кризис индустриальной культуры. М., 2006. 1037 с.
5. Васильев Н. А. Воображаемая логика : Избранные труды. М., 1989. 264 с.
6. Да Коста Н. Философское значение паранепротиворечивой логики // Философские науки. 1982. № 4. С. 114–125.
7. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982. 176 с.

Cognitive Strategy: Phenomenology

A. F. Pantelev

Saratov State University
Ulitsa Astrakhanskaya, 83, 410012 Saratov, Russia
E-mail: afp45@mail.ru

To characterize psychological processes occurred while understanding and remembering a text, the conception of empirical logic as it is understood by N. A. Vasiliev can be applied. The analysis of the metacognition procedure, conducted using the models of the training texts, has shown that



certain phenomenological manifestations are characteristic for expansion and deepening as the main cognitive strategies. It has been revealed that the possibility of the realization of the expansion strategies depend on the functional state of the subject, on the presence or absence of the mental and speech pathologies, on the age and individual peculiarities and on the influence of the social environment. While conducting the chronometric experiment, it has been stated that the realization of the expansion strategy demands certain time costs.

Key words: cognitive strategy, understanding, study text, memorization and playback.

References

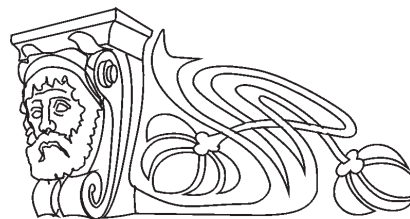
1. Mamardashvili M. K. *Filosofiya i lichnost* (Philosophy and Personality). *Chelovek* (Man), 1994, no. 5, pp.5–19.
2. Mamardashvili M. K., Piatigorsky A. M. Tri besedy o metateorii soznaniya (kratkoye vvedeniye v ucheniye vidzhnjanavady) (Three Conversations about Metatheory of Consciousness {a Brief Introduction to the Vijnanavada Teaching}). *Uchenyye zapiski Tartusskogo gosudarstvennogo universiteta* (Acta et commentationes universitatis tartuensis). 1971, vol. 5, pp. 345–376.
3. Velichkovskiy B. M. *Kognitivnaya nauka: osnovy psikhologii poznaniya* : V 2 t. (Cognitive Science: Foundations of Cognitive Psychology: In 2 vol.). Moscow, 2006. Vol. 2. 432 p.
4. Vysheslavtsev B. P. *Krizis industrialnoy kultury* (The Crisis of the Industrial Culture). Moscow, 2006. 1037 p.
5. Vasiliev N. A. *Voobrazhayemaya logika. Izbrannyye trudy* (Imaginary Logic. Selected Works). Moscow, 1989. 264 p.
6. Da Costa N. C. A. *Filosofskoye znacheniye paraneprotivorechivoy logiki* (The philosophical significance of paraconsistent logic). *Filosofskie nauki* (Philosophical sciences), 1982, no. 4, pp. 114–125.
7. Dobraev L. P. *Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya* (Semantic structure of the educational text and the problems of its understanding). Moscow, 1982. 176 p.

УДК 316.37

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

А. В. Печерский

Печерский Алексей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Саратовский государственный университет
E-mail: alekseypecherskij@yandex.ru



Предметом изучения являются функциональные характеристики ценностной и мотивационной сфер личности подростков и юношей с девиантным поведением, выявление которых составляет цель проведенного автором исследования, инструментарием эмпирического исследования – методика диагностики системы ценностных ориентаций личности Е. Б. Фанталовой и методика С. М. Петровой «Диагностика полимотивационных тенденций в Я-концепции личности». Результаты исследования позволяют говорить о специфичности строения ценностно-смысловых и мотивационных образований у девиантных подростков и юношества, что проявляется в интегративных показателях осмысления ценностей и мотивов самореализации, в строении гуманитарной составляющей ценностно-смысловой системы, в уровне осознания личностного смысла духовных ценностей. Полученные в исследовании данные позволяют определить системные взаимосвязи интраиндивидуальных факторов в генезисе девиантного поведения личности, что обеспечивает возможность повышения эффективности образовательной, коррекционной и консультативной практики.

Ключевые слова: девиантная личность, ценностная система, мотивационные образования, генезис системы поведения, детерминация.

Проблема поведения личности в процессе взаимодействия с социальной средой стала одной из наиболее обсуждаемых в научном сообществе,

поскольку значительно возрос интерес к поведенческим стилям и стратегиям субъекта в самоосуществлении, в достижении успеха в реализации жизненных планов или, напротив, обусловливание неуспеха, дисгармонии с социальной средой, дезадаптивности и девиантности личности. Неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в последнее время в нашем обществе, обусловливает усиление отчужденности детей, ослабление внимания к их нуждам, потребностям, что нередко становится причиной формирования непродуктивных видов поведенческих стратегий в ситуациях социального взаимодействия.

Сложность проблемы генезиса поведения несовершеннолетних обусловлена наличием, по крайней мере, двух её основных аспектов: 1) ростом масштабов проявлений непродуктивных поведенческих стратегий, девиантных форм поведения, особенно среди молодёжи, появлением новых форм индивидуальных и социальных отклонений, их глобализацией в современном изменяющемся мире [1]; 2) рассогласованностью подходов в изучении поведенческих стратегий, девиантных форм поведения в различных от-