

Интернет-журнал «Мир науки» / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2018, №6, Том 6 / 2018, No 6, Vol 6 <https://mir-nauki.com/issue-6-2018.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/80PSMN618.pdf>

Статья поступила в редакцию 30.12.2018; опубликована 15.02.2019

Ссылка для цитирования этой статьи:

Краснова О.В., Бехтер А.Ю., Яремко Н.Н. Онтогенез личности: механизм – педагогический // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/80PSMN618.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Krasnova O.V., Bekhter A.Yu., Yaremko N.N. (2018). Personality ontogenesis: mechanism – pedagogical. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 6(6). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/80PSMN618.pdf> (in Russian)

УДК 159.922.2, 37.013, 37.022

ГРНТИ 15.31, 14.07.03

Краснова Оксана Викторовна

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза, Россия

Доцент

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: oksana_krasnova@mail.ru

РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=355898

Бехтер Анна Юрьевна

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза, Россия

Доцент

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: a-bekhter@mail.ru

Яремко Наталья Николаевна

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза, Россия

Профессор

Доктор педагогических наук, доцент

E-mail: yaremki@yandex.ru

Онтогенез личности: механизм – педагогический

Аннотация. Личность на протяжении жизни развивается в онтосистеме педагогических взаимодействий, в которой фактор её собственной активности имеет совместное действие с фактором внешних ведущих влияний – природа факторов и динамика мер их влияния на процесс – такие как в локальных системах педагогических взаимодействий в силу свойства фрактальности в классе систем, стремящихся к целостности. Субъекты, реализующие внешнее организующее влияние на процесс развития личности, меняются на протяжении жизни. Динамика меры аутовлияния личности на процесс своего развития растёт на протяжении активного трудового периода взрослой жизни, замещая рост и роль внешнего влияния на протяжении взросления, являясь при этом его продуктом и функцией онтосистемы.

Авторы кратко показывают путь научного поиска от гипотезы до экспертной оценки построенной модели механизма развития личности в онтогенезе, процесс теоретического моделирования, поиска и разработки эмпирических методов, свойства модели. Модель реализует объяснительную и прогностическую функции, органично представляя логичную взаимообусловленность биологических и социальных факторов развития, принципиальную

функцию замещающего ведущего влияния на процесс развития педагогического управления по отношению к любым негативным «врождённым диспозициям» и, напротив, возможность экстремального замещения нежелательных или недостаточных влияний значимых взрослых собственной активностью ребенка.

Построенная модель отражает не только сам факт изменений структуры взаимодействий на границах периодов, но и показывает структурно-динамические предпосылки изменений, буквально иллюстрирует связь качественных изменений – функции системы – с количественными – мерами влияния факторов – раскрывает естественную логику и характер принципиальных отличий структуры развивающих взаимодействий следующего периода по сравнению с предыдущим, логику этих взаимодействий в каждом периоде развития.

Ключевые слова: онтогенез личности; теория; факторы; структура; динамика; механизм; этапы; педагогическая сущность

Введение: идея и методологическая предпосылка исследования

Психологическая наука располагает десятками теорий развития – различными по методологическим основаниям и ведущим идеям.

Наше многолетнее исследование¹ позволяет уверенно заявить о *педагогической по своей сущности природе механизма развития личности в онтогенезе*, что соотносится с нашей приверженностью и последовательным развитием идей и метода, заложенных в культурно-исторической теории [2-6].

Под развитием личности будем понимать качественные изменения – формирование личностных новообразований, реализуемое неравномерно в течение жизни на основе врождённых индивидуальных особенностей и ранее сформированных новообразований в направлении интеграции и относительного усиления степеней свободы личности, несмотря на физиологическую возрастную утрату ряда физических возможностей или их врождённое или приобретённое отсутствие.

В классе систем, стремящихся к целостности, каковой является система развития личности, с необходимостью действует свойство *фрактальности* – наличия *конгруэнтности* в

¹ Диссертационное исследование О.В. Красновой. Идея и методы апробированы публикациями с отчётами о промежуточных результатах, о разработке методов, выступлениями на научно-практических конференциях.

Научная монография [1], посвящённая выявлению, обоснованию и интерпретации рассматриваемого педагогического по своей природе и сущности механизма развития личности в онтогенезе – лауреат и победителем двух всероссийских и одного международного конкурсов в 2013, 2014, 2015 гг., в том числе Международного конкурса «Лучшая научная книга в гуманитарной сфере» в номинации «Комплексное изучение человека; психология», диплом победителя №ЛК001783 от 01.10.2014.

механизмах развития на разных уровнях одной системы. В противном случае – отсутствия данного свойства – система не способна формировать и сохранять целостность [7, 8].

Покажем, что *процесс развития личности в онтогенезе имеет педагогический по своей природе механизм* – тот же, что обнаруживается в решении любой локальной педагогической задачи.

Механизм, лежащий в основе педагогических процессов

Как происходит прогрессивное изменение личности в процессе обучения как локального систематического процесса?

Механизм развития личности в обучении детерминирован совместным действием фактора целенаправленных педагогических воздействий и фактора собственной активности обучающегося². Их динамика очевидна: две ветви в динамике влияния фактора педагогического управления (1 – рост, 2 – снижение по достижении функции) и три ветви в динамике фактора активности обучающегося в процессе (1 – снижение в период адаптации к предмету и педагогу, 2 – рост в период функционализации и 3 – снижение по достижении стадии автономности в изученном – полного освоения запланированного содержания обучения). Важно понимать два принципиальных момента:

1. Когда мы говорим здесь *о факторах и их динамике, речь не об активности субъектов в абсолютном значении, а о мерах их влияния на процесс* обучения, результатом которого является развитие личности – именно эти меры влияний логично и взаимосвязано изменяются. Так, мера влияния педагога на процесс замещает на *стадии адаптации* меру влияния собственной активности и всех потенциальных субъективных трудностей, которые могут возникать в начале обучения у учащихся: каковы бы ни были индивидуальные особенности, и какова бы ни была психолого-педагогическая предыстория развития учащегося (при условии адекватности объективного уровня сложности содержания готовности обучающегося), профессиональный педагог найдёт способ обучить, обеспечить развитие каждого учащегося в предметном контексте изучаемого материала.

2. *Динамика факторов взаимообусловлена*: линия роста меры влияния педагога производна от факта нахождения общего тезауруса – общего языка по предмету взаимодействий. Только наличие средств взаимодействия, обеспечения понимания учеником указаний и объяснений педагога – а эти средства есть только, когда сформирован значимый багаж понятий с их значениями у ученика – даёт возможность педагогу наращивать меру своего влияния и вести развитие обучающегося. Снижение меры влияния педагога логично вытекает из достижений ученика – влияние педагога становится закономерно ненужным, если система эффективна. Это не значит, что педагогу больше нечего дать ученику – а значит, что ученик становится способен сам, без помощи педагога, разбираться в последующих разделах и проблемах изучаемого предмета, обращаясь к педагогу только по необходимости.

Показанная динамика мер влияния структурных (а это и есть основное взаимодействие, образующее структуру системы) факторов не вызывает возражений у оппонентов в связи с её *очевидной естественной логичностью*, соответствием практике, верифицируемостью.

Механизм как результат совместного действия указанных факторов показан на рис. 1.

² Теория функционирования и развития систем педагогических взаимодействий [9, 10] даёт представление об этом.

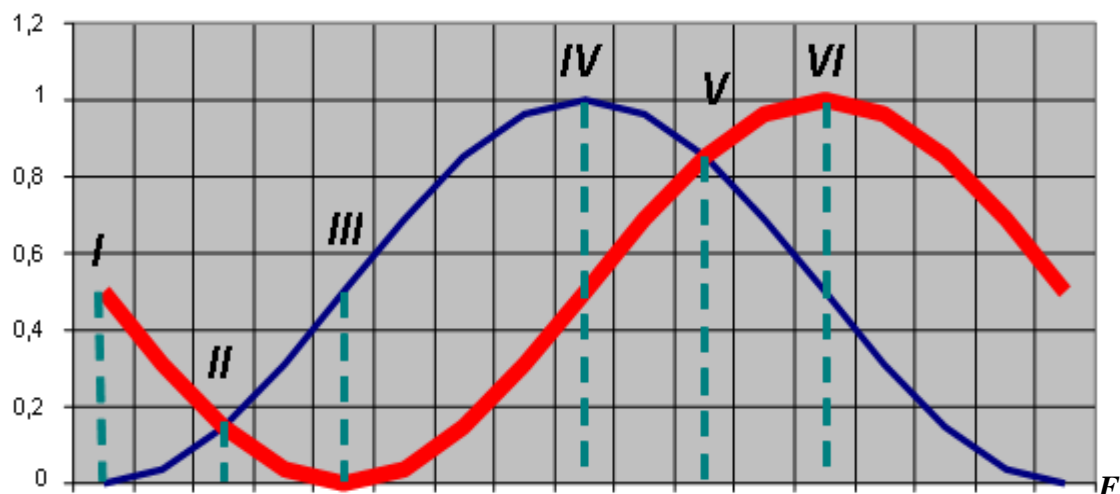


Рисунок 1. Механизм функционирования и развития системы педагогических взаимодействий: по вертикальной оси – меры влияния факторов на процесс, у.е. [0, 1], тонкая линия – динамика по фактору педагогического влияния, толстая – по фактору аутоактивности ученика (графики с обозначениями построены О.В. Красновой)

Естественная динамика влияния факторов образует *шесть структур в процессе, каждая из которых – и это определяет однозначность хронологии узловых моментов – содержит единственно возможное направление дальнейшей динамики. Характер каждой структуры определяет качественное, функциональное состояние системы, что отражено в их названиях и подтверждает логичность и естественность смены состояний: неопределённый (I), кризис интеграции (II, результатом являются знания-знакомства по В.П. Беспалько), манипулятивный (III, знания-копии), прагматический (IV, знания-умения), кризис дифференциации (V, знания-трансформации), автономный (VI). Каждый из этих качественных моментов – ступень в движении системы взаимодействий от их начала до достижения поставленной цели. Именно функциональные изменения в системе – сдвиги в интеллектуальной сфере и личности обучающегося – основа эволюции системы педагогических взаимодействий. Именно они составляют диагностические признаки достижения каждого из узловых моментов и основания для изменения методов и сложности взаимодействий.*

Процесс как целенаправленные, изменяющиеся в соответствии с последовательным достижением качественных результатов взаимодействия есть цепь последовательных переходов от достигнутого (наличного) качественного состояния к следующему. Оперативные цели этапа определяются характеристикой узлового момента, переход к которому осуществляется, методы взаимодействий – условиями достигнутого и исходного для данного этапа момента. Названия этапов соответствуют их содержанию (уровням и сложности оперативных целей): *ориентационный (I→II, ситуации релевантен информационно-рецептивный метод в чистом виде, контроль запоминания), адаптационный (II→III, репродуктивный метод, игры и упражнения на многократное повторение, внешний технологичный контроль – контроль правильности простых действий), функционализации (III→IV, репродуктивный метод, проблемное изложение, практический метод, контроль понимания, контроль сочетается с самоконтролем), оптимизации (IV→V, частично поисковый, дискуссионные методы, деловая игра, не стандартизированный содержательный контроль – мастерства, глубины, сложности дидактических результатов, самоконтроль наравне с внешним), автономизации (V→VI, исследовательский, имитационное моделирование, самоконтроль, определение меры готовности применить результаты обучения в ситуациях реальной практики), перехода к новой систем взаимодействия (VI→I', самодиагностика, рефлексия).*

Педагогическая сущность механизма развития личности в онтогенезе: исследование факторов и динамики мер их влияния на процесс

Посмотрим на процесс развития личности в онтогенезе и покажем бесконфликтность транспонирования на онтогенез личности механизма, лежащего в основе педагогических явлений, и обсудим, что даёт такой взгляд на процесс развития личности.

Очевидно, что на каждого растущего человека каждого социума в каждую историческую эпоху направлена система организованных педагогических – формирующих, тормозящих, корректирующих – влияний, направляющих процесс социального и индивидуального развития. Этот фактор действует на протяжении жизни, меняются только субъекты, его реализующие – от родителей и воспитателей и учителей на стадии взросления до повзрослевших детей, учеников, подчинённых – на стадии старения. Пик меры внешних влияний на процесс развития личности в буквальном смысле обусловлен *новообразованиями процесса: личность больше не готова* позволять внешние вторжения в собственный мир – все попытки проходят цензуру сложившегося и *уверенного в своей взрослости* (подкреплённого получением паспорта гражданина страны) сознания, вся поступающая информация фильтруется, и большая доля её экранируется без принятия. Начало процессу *автономизации* личности, по нашему мнению, даёт умение смыслообразующего (с извлечением значений из каждого предложения текста и генерацией собственных личностных смыслов в результате рефлексии содержаний) чтения. Совместно с умением *самостоятельного* поиска информации чтение закладывает разлом в систему взаимодействий ребёнка со взрослыми, даёт орудие *автономизации*, вносит значительную порцию стохастичности, непредсказуемости в процесс (хотя мы стоим на позиции, что заложенные мудрым воспитанием *ядерные структуры* личности обеспечивают её сохранение от любых неблагоприятных случайных влияний и девиаций на протяжении жизни). То есть *остановка роста по фактору внешних влияний определяется ростом субъектности развивающейся личности* – это демонстрирует взаимозависимость в динамике факторов – как и во всякой локальной системе педагогических взаимодействий.

Нетрудно также показать, что роль аутовлияния личности на процесс своего развития так же, как в локальной системе, имеет три ветви: 1 – ветвь активности, обусловленной врождённой программой с тенденцией преодоления зависимости, *значения для развития* врождённых биологических и психических особенностей, включая патологии, – *целенаправленные педагогические воздействия, порой при помощи профессионалов, нейтрализуют влияния на процесс негативных факторов, каковы бы они ни были, и обеспечивают развитие при любом (совместимом с личностью) диагнозе и анамнезе*; 2 – ветвь роста роли собственной активности в развитии – эта ветвь начинается, по нашему мнению, с момента «освобождения» от последней биологической зависимости от взрослых – решения проблемы с горшком и начала способности осуществлять физиологические отправления цивилизованно без взрослых, это происходит в районе трёх лет, этот же возраст отечественные психологи советского периода считали началом личности (Л.И. Божович [11]); 3 – ветвь снижения меры влияния активности (зачастую и самой активности) личности в процессе (и на процесс) своего развития в связи с реализацией личностью основных жизненных функций: воспитание детей, профессиональных, включая передачи опыта, социальных, гражданских и др. и возможностью свободного выбора сферы и напряженности дальнейшей деятельности – в период старения, эта ветвь объективно может быть самой длительной, снижение аутоактивности начинается на пике активности личности и тем позже, чем выше уровень развития и психического здоровья личности – в 63 года и выше – и продолжается до конца жизни.

Методы

Процесс теоретического моделирования требовал проверки, установления соответствия между смоделированными структурами (конгруэнтными структурам на рис. 1) и возрастной периодизацией развития личности.

Этому предшествовал трудоёмкий процесс изучения возрастных периодизаций. Мы применили *контент-анализ* их содержания. Работа проводилась по двум направлениям.

Во-первых, в базу данных заносились границы периодов всех известных периодизаций (в контент-анализе рассмотрено семьдесят пять разных периодизаций развития [1, с. 104-147]), что позволило наглядно отобразить на диаграмме количество упоминаний каждого года (возраста) как границы периода, в результате стали видны *возрасты, которые выделяются в периодизациях в качестве границ периодов чаще других* – таким образом были выявлены своеобразные *моды (стат.)* границ периодов (0, 1, 3, 7, 18, 28, 40, 50, 60, 70 лет), которые впоследствии по содержанию качественных сдвигов и содержанию отделяемых периодов надо было соотнести с производной от динамики мер влияния факторов смоделированной структурной динамикой процесса.

Во-вторых, в базу заносилось содержание периодов по данным всех включённых в анализ периодизаций, и для каждого периода так, как это предусматривает контент-анализ, буквально подсчитывалась частота упоминаний конкретных новообразований и особенностей развития в периоды – таким образом сформировалась *интегрированная картина содержания периодов и сущности качественных изменений на границах* периодов (это *эkleктичное* содержание можно структурировать на когнитивную, социальную линии, линию развития субъектности, др.).

Приведём несколько таких «сборных» из множества периодизаций, без отбора по методологическим основаниям, картин (эти интегративные характеристики представлены в одной из глав нашей монографии [1, с. 133-137]). Рубеж *«три года»* по результатам работы с периодизациями собрал следующие характеристики: *«Окончание имитационной стадии, стадии адаптации, снижение темпа развития до низкого, начало периода низкого темпа развития, самоконтроль как результат анальной стадии, освоение-принятие роли одного другого (позже – многих других), кризис трех лет, кризис «Я – сам!», начало дошкольного возраста, развитие общих умственных интересов, с двух лет – осознание «Я», «Я» – тот, кто умеет говорить «Нет», начало периода персоналистского противопоставления себя, завоевания самостоятельности...»*.

Период «с трёх до семи-десяти лет»: *««Весна», становление, «поле внимания – один процесс» (с девяти лет – «много процессов»), «чистое подражание закончилось, но привычки и ритмы формируются извне под руководством взрослых», начало стадии интеграции при продолжении доминирования адаптации, с пяти лет – принятие ролей многих других, идентификация со взрослым своего пола, начало периода бесконфликтных продуктивных контактов со взрослыми, начало стадии конкретных операций, начало школьного обучения, с шести лет – способность находить рациональные решения проблем и эффективно справляться с требованиями реальности, с восьми лет – начало «пастушеской» стадии, «цивилизованной эры в жизни человека, с этого момента ребенка можно систематически обучать» (базу для обучения подготавливает созревание психических функций и гармония после разрешения Эдипова комплекса во взаимодействии со взрослыми), постижение различия между «Я-хороший» и «Я-плохой», начало стадии анализа, «начало индивидуальных особенностей и склонностей», развитие связано с формированием специальных интересов, открытием для себя нового места в пространстве человеческих отношений, расширение социальных контактов со сверстниками...»*.

«Двадцать восемь/тридцать лет»: “«Кризис матерости», начало возраста «выполнения общественных обязанностей», конкретные жизненные цели, призвание, начало зрелости, первая ее часть – переход к средней взрослости, к «золотому» возрасту, «совершенный человек», социально-производственная деятельность, консервативные рекомпозиции существующих структур и функций, окончание либо в ряде периодизаций, напротив, переход к периоду «бури и натиска»; тридцать один – тридцать три года – середина центрального периода взрослости, переход от персонализации к персонификации как персонализации с противоположным знаком («Я» не как все, а единственный и уникальный), прежние представления о жизни оказываются не совсем верными, иногда строительство жизни заново, переход от переосмысления, недовольства к «корням и расширению», к анализу своих истоков и принятию частей своего «Я», которые раньше игнорировались...”

«С тридцати до сорока лет»: “*время «расплаты» с обществом – выдачи ему полезного продукта, иначе оно перенесет свои ожидания на представителей более молодого поколения, перелом с завоевания жизненного базиса на подтверждение и сличение найденных основ жизни;* с тридцати пяти – полное включение во взрослый мир; тридцать два/тридцать три года – человек созревает как деятель, способный осуществить замыслы предыдущего периода; в тридцать лет – резкий скачок удовлетворенности смыслом жизни, начало периода интенсивного самоутверждения, реализации своих жизненных целей и планов, «первых серьезных успехов», рост удовлетворенности смыслом жизни, интенсивная самореализация в профессиональной сфере; тридцать пять лет – самодостаточность...” [1].

В результате: 1) мы получили согласованную логичную картину изменений по всем выделенным направлениям – когнитивная, социальная, деятельностная и рефлексивная линии в каждый критический возраст взаимно соответствуют друг другу; 2) удалось выделить «центральную» линию развития, связанную с объективным созреванием и развитием психических и социальных функций личности.

Искомая модель развития личности в онтогенезе, очевидно, должна была: 1) не противоречить этим содержаниям; 2) дать им объяснения – показать структурно-динамическую основу этих содержаний – истоки каждого явления, заложенные в структурно-динамической картине предыдущего периода или узлового момента.

На этапе теоретического моделирования и модельного исследования мы скрупулёзно исследовали каждый узловой момент, внимательно рассматривали все возможные возражения к каждому положению. Возраст, соответствующий точке с максимальным преобладанием меры внешних педагогических влияний $F = 0,75\pi$, был найден в результате интерполяции (на момент построения тренда мы не вносили никаких данных или гипотез об этом моменте, а только о шести узловых моментах): $t = 7$ (лет) – то есть возраст, который психологами описан как раз как время максимальной подверженности ребёнка влиянию нового для него «статусного» обобщённого взрослого – учителя. «Находка» соответствия обсуждаемой точки семи годам стала одним из подтверждений истинности построенного тренда и модели.

Для точной идентификации границ периодов модели нам были необходимы эмпирические данные. Мы применяли: наблюдения; ретроспективный анализ биографических данных по автобиографическим запискам (в том числе опубликованным), дневникам, интервью; исследование контента, характеризующего различные возрастные периоды и критические возрасты (эмоциональной, проблемной, интерактивной сторон отрефлексированного опыта) – по биографическим эссе и интервью и суждениям о развитии своих детей и других близких; контент-анализ субъектно-событийного ряда в биографических данных – современных и ретроспективных.

Но, помимо этого, мы искали простой и наглядный метод эмпирической проверки выявленных модельно структурных и функциональных переломов, лишённый потенциальных искажений в результате субъективной интерпретации фактографических данных и применимый на больших группах респондентов.

Оказалось, что *модель со всеми её переломами легко воспроизводится в массовом исследовании*: когда модель механизма была построена и выверена теоретически, стало легко сформулировать вопросы для респондентов, ответы на которые позволили бы: 1) уточнить границы периодов; 2) *эмпирически построить линии влияния факторов* на процесс.

Методы, которые мы применили, просты:

1. Методы выявления *субъективных представлений респондентов о границах периодов*. Мы прямо предлагали респондентам подумать: 1) в какие(ой) период(ы) развитие человека направляется другими больше, чем собственной активностью; 2) в каком возрасте человек сам начинает руководить и направлять своё развитие – более, чем другие влияют на этот процесс (ответы вопросы 1 и 2 позволяют идентифицировать возраст, соответствующий точке **V** модели, вопрос 1 здесь – избыточный); 3) в каком возрасте активность человека, направленная на своё развитие, начинает спад (ответ на этот вопрос позволяет идентифицировать возраст, соответствующий точке **VI** модели); 4) в каком возрасте внешние влияния на развитие человека максимальны и дальше происходит снижение их роли в процессе развития личности (ответы на этот вопрос позволяют установить возраст, соответствующий точке **IV**). Очевидно, что другие точки не нуждаются в исследовании этим методом.

2. Методика «Две шкалы» для исследования субъективных представлений личности о системах взаимодействий, значимых для ее развития в момент исследования. Методика позволяет установить представления человека о мерах внешних влияний и собственного влияния на своё развитие *в текущий период* (в момент исследования) и в период (конкретный возраст), предшествовавший ему, – респонденты просто отмечают меры на двух шкалах (0 – 100 у.е.) – разными знаками структуры текущего и предшествовавшего периодов – для каждого рефлексиируют не только меры, но и какое влияние больше, насколько (во сколько раз). Заполненный бланк методики представлен на рис. 2 (респонденты отмечают знаками любые точки на двух шкалах, необязательно отмеченные делениями).

Данные заносятся в базу, по средним для каждого возраста строятся два графика (эмп.). Затем совмещаются данные в момент исследования и ретроспективные. Это значительно корректирует картину – средние значения сдвигаются. Вид полученных графиков наглядно демонстрирует высокую степень приближения к теоретически построенной модели. Интерполяция (построение функциональной зависимости на отрезках, на которых есть эмпирические данные) и экстраполяция (построение тренда на отрезках, на которых нет данных, – не все возрасты в силу объективных трудностей участвовали в исследовании этим методом) по эмпирическим средним дали функциональные зависимости – математически построенные функции динамики мер влияния факторов в механизме развития личности в онтогенезе. Методика адаптирована для применения с респондентами младшего школьного возраста (рис. 3, *инструкция по заполнению бланка тоже была адаптирована к уровню младших школьников*).

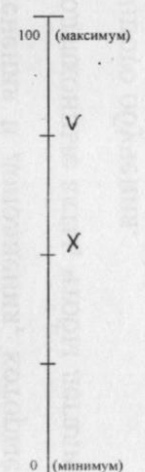
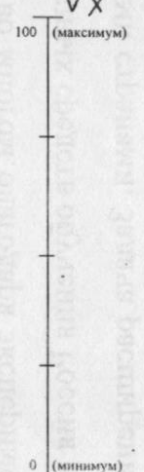
Изучение субъективных представлений школьников, включая младших, о факторах своего развития мы публиковали как отчёт о решении отдельной сложной задачи исследования [12].

Уважаемый студент!

Просим Вас принять участие в научном исследовании.
(тема: Исследование динамики субъективных представлений личности о системах взаимодействий, значимых для её развития).

Для исследования важно знать Ваш возраст 18 лет (1 курс), имя – обязательно.

Отметьте, пожалуйста, знаком V на шкалах меры влияний на Вас, Ваше развитие сейчас:

| | |
|---|--|
| <p>старших в целом (преподавателей, родителей, др.)</p>  <p>100 (максимум)</p> <p style="text-align: center;">V</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p>0 (минимум)</p> | <p>Вашей собственной активности, инициативы, усилий, случайных знакомств, сверстников</p>  <p>100 (максимум)</p> <p style="text-align: center;">V X</p> <p>0 (минимум)</p> |
|---|--|


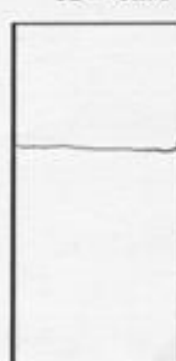
(условные единицы)

А как было в 11 классе? – отметьте на этих же шкалах знаком X.

Благодарим Вас за участие в исследовании!

Рисунок 2. Заполненный бланк методики «Две шкалы» (разработан авторами)

Сейчас мне 17 лет. Я учусь в 10 классе

| | |
|--|---|
| <p>Учитель и другие взрослые</p>  | <p>Я – сам</p>  |
|--|---|

СПАСИБО ВАМ, ДОРОГИЕ РЕБЯТА!

Рисунок 3. Заполненный бланк методики «Две шкалы», адаптированной для респондентов-младших школьников (разработан авторами)

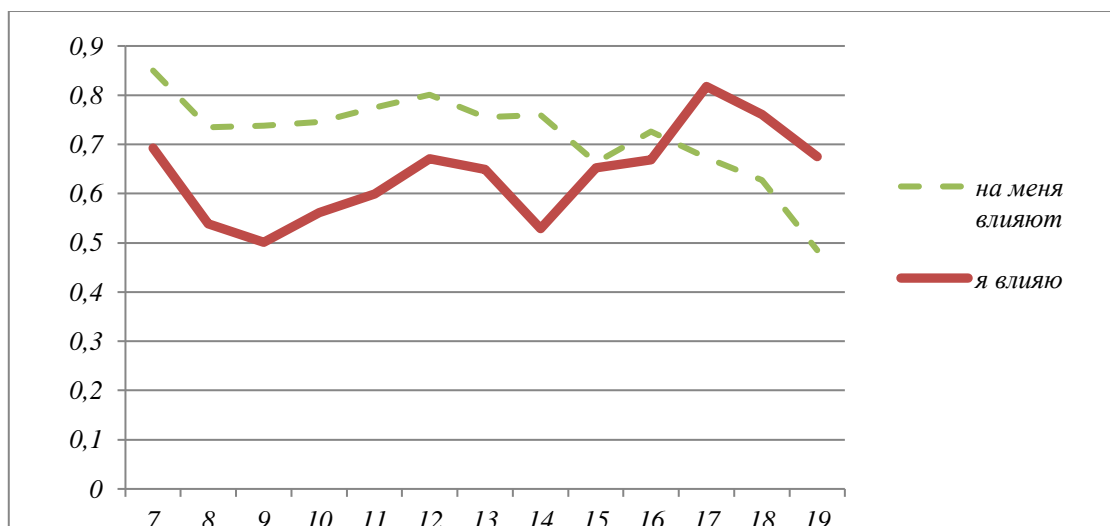


Рисунок 4. Фрагмент графиков, построенных по субъективным оценкам структур взаимодействий в онтогенезе в момент исследования (без наложения ретроспективных оценок), у.е. [0, 1] (составлено авторами)

Рисунок 4 демонстрирует характерное для студентов субъективное преувеличение меры собственного влияния на процесс своего развития в момент исследования (ретроспективные оценки ситуаций в этих возрастах взрослыми возвращают их «на место» – после пятнадцати лет нет перехода к преобладанию аутовлияния на процесс, эта часть графика понижается вместе с повышением графика внешних влияний).

На завершающей стадии построения и критической оценки модели мы прибегли к методу экспертных оценок и предложили экспертам высказаться об уже построенной модели механизма развития личности в онтогенезе. В качестве экспертов привлекались взрослые разных возрастов с высшим образованием, преимущественно преподаватели и студенты. Мы просили их критически оценить модель, выяснить меру её соответствия либо несовпадения с их субъективным опытом и представлениями. А специалист в области математической корректности осуществил экспертизу всех шагов математического моделирования и математико-статистической обработки эмпирических данных, включая расчёт размера репрезентативной выборки.

Педагогический механизм онтогенеза личности: общий взгляд и проблема идентификации границ периодов

Проведя специальную сложную работу по идентификации узловых моментов развития личности в онтогенезе, мы смогли уже не на уровне гипотез, а обоснованно, связать механизм отношением однозначной зависимости с возрастными периодами³ (рис. 5).

³ Модель имеет полное математическое описание, она включает три функциональных зависимости: факторов от функции $p(F)$, $i(F)$ – это показательно – меры влияния факторов в каждый момент обусловлены мерой развития личности, эти меры функционально варьируют от 0 до 1 ($p(F) = (0,5\sin(F - \pi/2) + 0,5)$; $i(F) = (0,5\cos(F + \pi/2) + 0,5)$) – и зависимость изменений функции от времени (возраста) – $F(t) = \ln(t + 1)$. При $a = 1,146322932$ величина достоверности аппроксимации (R^2) максимальна. F варьирует как полный цикл от 0 до 2π . Первые две функции построены теоретически, третья – результат экстраполяции эмпирических данных, вычисление, поиск функциональной зависимости производился в MS Excel.

Из этих зависимостей легко вычисляются функциональные зависимости мер влияния факторов от времени (возраста) $p(t)$, $i(t)$. Данные и процесс построения математической модели опубликованы в монографии [1, сс. 258-262, 280-282], [13] и др.

Периоды-этапы развития личности:

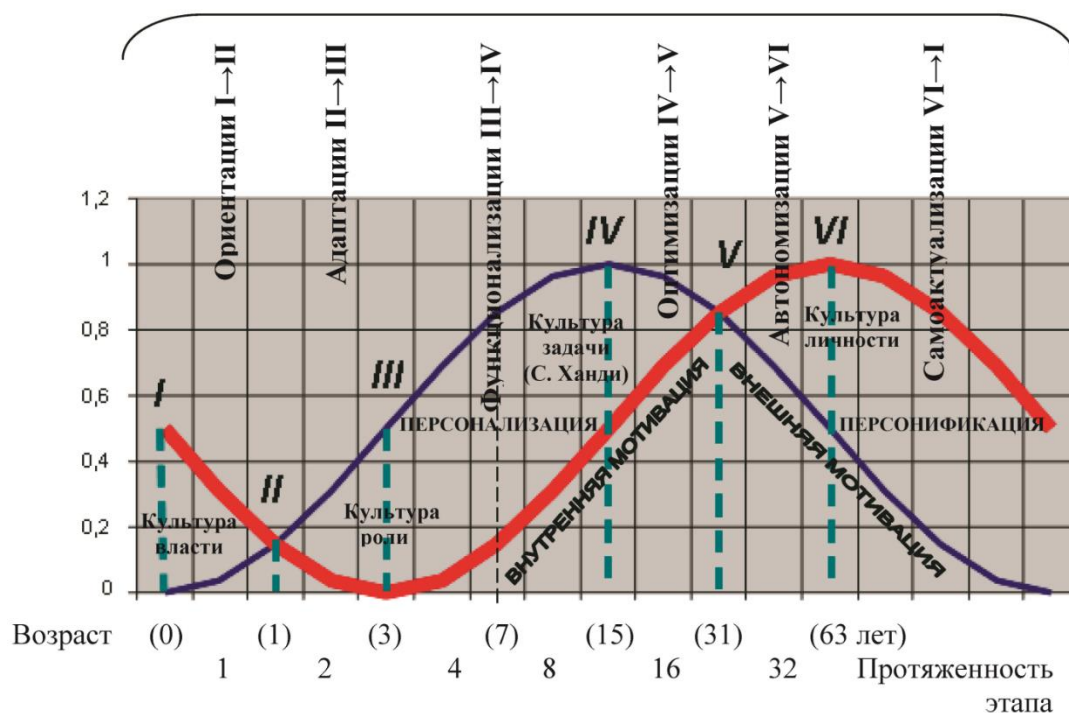


Рисунок 5. Механизм развития личности в онтогенезе
(смоделирован О.В. Красновой, верифицирован соавторами)

В таблице 1 характерные структуры на границах периодов, отражённые на рис. 5, прокомментированы как взаимные позиции субъектов взаимодействия и эволюционирующие типы организационной культуры (это, конечно, наша вольная ассоциация с типами, описанными С. Ханди [14], но пусть кто-то попробует опровергнуть её очевидность; подробный анализ и интерпретации структур всех узловых моментов и периодов представлены в [1]).

В табл. 1 в поле справа указаны «позиционно-рефлексивные» (в смысле рефлексии позиций в развивающих взаимодействиях) новообразования в системе развивающих взаимодействий: мы попытались обозначить, что такое, чего не было раньше во взаимных позициях, начинает значимо влиять на эффективность взаимодействий личности так, что это меняет структуру взаимодействий, и процесс развития далее происходит в новых интер- и интрапсихологических условиях.

Известные модели, отражающие механизмы развития, например, модель, описанная Л.С. Выготским, раскрывают механизм кризисных моментов как эмерджентные скачки в новое качество: в процессе взаимодействий в каждой текущей социальной ситуации развития формируются новообразования как функциональный результат периода и этих взаимодействий в том числе; появившись, новообразования периода вступают в противоречие с типом взаимодействий; это противоречие находит разрешение только через изменение типа взаимодействий. Другие исследователи, например, профессор К.Н. Поливанова в отношении кризисов детства [16], подтверждают эту картину кризисов. Построенная нами модель отражает не только сам факт изменений структуры взаимодействий на границах периодов, но и показывает структурно-динамические предпосылки изменений, буквально иллюстрирует связь качественных изменений (функции системы) с количественными (мерами влияния факторов), раскрывает естественную логику и характер принципиальных отличий структуры взаимодействий следующего периода по сравнению с предыдущим, логику взаимодействий в каждом периоде (этапе) развития.

Таблица 1

Структурно-динамические характеристики критических точек онтогенеза личности

| Узловые моменты развития (УМР) | Возраст, годы | <i>p</i> | | <i>i</i> | | <i>p:i</i> | Тип взаимодействий (С. Ханди) | Что определяет качество взаимодействий и динамику следующего за УМР периода |
|--------------------------------|---------------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|------------|-------------------------------|---|
| | | Мера, у.е.[0;1] | Тенденция | Мера, у.е.[0;1] | Тенденция | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| I | 0 | 0 | ↗ | 0,5 | ↘ | 0 : 1 | Культура Власти | Врожденные особенности и рефлексy; позиция «Ты нам нужен!»*/«Я нуждаюсь в вас», доминирует общение на уровне эмоциональных полей, но (когнитивное) взаимоисследование |
| II | 1 | 0,15 | ↗ | 0,15 | ↘ | 1 : 1 | Кризис интеграции | <i>Речь: включение в культурную коммуникацию;</i> позиция «Ты понимаешь нас»/«Мы понимаем тебя» [†] , далее – общение образов мира |
| III | 3 | 0,5 | ↗ | 0 | ↗ | 1 : 0 | Культура роли | Начало произвольности поведения; позиция: «Ты еще маленький!»/«Я – большой! Я – сам!» |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------|----|------|---|------|---|-------|--|---|
| 0,75π | 7 | 0,85 | ↗ | 0,15 | ↗ | 6 : 1 | <i>Граница между интеграцией и дифференциацией в системе</i> | Речь: высокий уровень информационно-смысловой эффективности взаимодействий; позиция: «Ты уже большой!»/«Я – еще маленький!» |
| IV | 15 | 1 | ↘ | 0,5 | ↗ | 2 : 1 | Культура Задачи | Избирательное восприятие развивающих влияний; позиция: «Ты – еще ребенок!»/«Я – уже взрослый! Я сам знаю ..!» |
| V | 31 | 0,85 | ↘ | 0,85 | ↗ | 1 : 1 | <i>Кризис дифференциации</i> | <i>Передача ответственности от старших в семье и в профессии, принятие ведущих ролей;</i> позиция: «Ты – должен!»/«Я – должен!» |
| VI | 63 | 0,5 | ↘ | 1 | ↘ | 1 : 2 | Культура личности | Ощущение ухудшения функционирования организма; позиция: «Ты – свободен!»/«Я – свободен!» |

* В противном случае рожденное дитя просто выбрасывали или убивали – см. [15], художественный фильм «Легенда о Нараяме», традиции у якутов и других народов буквально выкидывать, например, дефектных новорожденных

† Мы вслед за К.Н. Поливановой утверждаем, что в 1 год проблема непонимания как ведущая не обнаруживается, напротив, даже те, кому было тяжело с детьми до 1 года, характеризуют время наступления ребенку 1 года как «рай увидели». И таких кризисных проявлений, как они описаны Л.С. Выготским, в 1 год также в значимом большинстве случаев не регистрируется (разработана О.В. Красновой)

Модель отражает также следующие принципиальные для понимания механизма факты:

1) узловые моменты (границы периодов) чередуются по ведущему влиянию двух разных факторов на процесс в смысле п.2; 2) качественную структуру узлового момента определяет не обязательно фактор, доминирующий по мере влияния, а фактор, меняющий структуру, соотношение мер или направления динамики при продолжении тенденции изменения другого фактора (как, например, в момент III, в три года – см. рис. 6); 3) все структурные изменения объективно зависимы от возрастных изменений в организме (созревания функций, старения) – всегда организм «подбирает из среды воздействия», релевантные его состоянию (К. Рорер [17]); 4) речь – а мы помним знаменитую ассоциацию Л.С. Выготского речи с орудием – обеспечивает оба системных кризиса – интеграции и дифференциации; первый (II) происходит при накоплении значимого багажа слов с их значениями – и возможностью управления развитием, деятельностью ребёнка (взрослым ребёнок начинает управлять гораздо раньше – в младенчестве), взаимодействиями посредством устной речевой коммуникации, причём значимо, что в год становится возможным говорить с ребёнком о явлениях, не находящихся в момент общения в зоне видимости для ребёнка, то есть появляется способность речевого оперирования ранее сформированными представлениями – даже если ещё не сформировано произношение, есть понимание при восприятии речи других на слух (эмпирически проверено автором); именно это обеспечивает возможность дальнейшей интенсификации педагогических воздействий на ребёнка, рост меры внешних развивающих влияний, вспомним в связи с этим ещё раз Л.С. Выготского – «Вход в сознание возможен только через речь»; второй кризис – дифференциации (V) – реализуется, по нашему мнению, на основе, заложенной в предшествующем кризису периоде, – на основе освоения смыслопорождающего чтения и самостоятельной информационно-поисковой деятельности как инструментов, дающих свободу личности в «подборе влияний среды» за пределами организованных систем развивающих взаимодействий; мы понимаем, что чтение – достояние, не доступное в недавнем историческом прошлом, тогда информацию приходилось добывать по другим – доступным – каналам: из уст и демонстраций сверстников, из наблюдений за взрослыми и событиями – но сознательная исследовательская деятельность субъекта открывает ему новые горизонты развития за пределами системы целенаправленных развивающих взаимодействий. Проиллюстрируем кратко эти положения, фрагмент графического представления структурной динамики узловых моментов покажем здесь только один (рис. 6):

I – объективность врождённых особенностей («природа»).

II – смена доминирования мер влияния факторов при интеграционной – усилении фактора порядкообразования на основе владения устной речью (слушания, понимания, формирования запросов-команд взрослым и простых высказываний, причём о явлениях, которые могут не быть в зоне видимости для ребёнка) – динамике («культура» и «природа» – включение в устную речевую коммуникацию обеспечивается базой необходимого неврологического здоровья и его соответствием возрастной норме как минимум).

III – смена направления динамики фактора собственной активности – освобождение от последней «биологической» зависимости от взрослых – ребёнок перестаёт нуждаться в помощи взрослых в контроле и осуществлении физиологических отправлениях («природа»).

7 лет – своеобразный водораздел, ось симметрии в механизме, начало школьного обучения, смыслопорождающее (извлечение, формирование личностных рефлексивных смыслов в результате работы с текстами, интеллектуальная и личностная рефлексия – характерные новообразования данного возраста) чтение закладывает базу дифференциации системы взаимодействий – то есть максимум доминирования внешних влияний над акутоактивностью достигнут («культура», но на основе созревания психических функций).

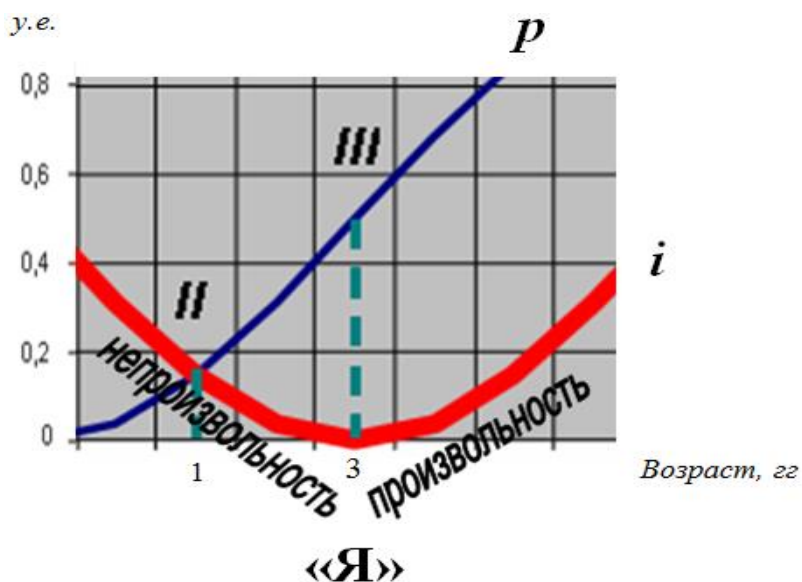


Рисунок 6. Структура и динамика узлового момента III (кризис 3-х лет): фрагмент модели, p – организованные развивающие воздействия, i – активность личности (построен и интерпретирован О.В. Красновой)

IV – структурный перелом момента, остановка роста меры внешних влияний, создаётся самой личностью – молодой человек, став взрослым физически, когнитивно и в правовом аспекте, далее не позволяет не цензурированных интервенций в мир своей личности – он активно фильтрует и экранирует воздействия, если считает их неуместными, неправильными, не соответствующими его представлениям об их ценности, Н.Н. Киселёв указывает на «улучшение» гибкой селективности в восприятии инфопотоков, смену принципов информационного поведения, обуславливающих переход личности «от одной организации к другой» [18, с. 9] – то есть сам человек не допускает в дальнейшем роста меры внешних влияний на своё развитие – в том смысле, что он сам всё более руководит этим процессом и сознательно подбирает внешние воздействия на процесс своего развития, растёт мера его личной интра- и экстрагенной саморазвивающей активности и ответственности за своё развитие («природа», а «культура» признаёт взрослость молодого человека).

V – структурный перелом – в смене доминирующих по мере влияния на процесс факторов – стареющее предыдущее поколение передаёт полномочия и ответственность тридцатилетним в профессиональной, общественной и других сферах, требует результативности от возмужалого человека, функционально компетентного, накопившего профессиональный и жизненный опыт; тридцатилетние, как правило, уже воспитывают и несут ответственность за своих детей и готовы к «принятию эстафеты» ответственности («культура» и «природа»).

VI – объективное физиологическое старение организма останавливает рост меры аутоактивности личности в направлении собственного развития, даёт начало последующему медленному её снижению («природа»).

Сопоставление с другими моделями развития: соответствие и дополнение

Нетрудно заметить, что на модель неконфликтно проецируются разработанные ранее теории развития личности [19-32]. На рис. 7 для иллюстрации выполнения методологического принципа соответствия мы разместили этапы и стадии развития из нескольких известных моделей – это, разумеется, наши представления о соответствии динамики структур

качественным уровням развития в терминах этих моделей. На наш взгляд, отчётливо видно, как *содержательно и функционально изоморфно соотносятся структуры периодов с этапами психологических моделей развития: присоединение в модели В. Шютса и структурный перелом в сторону роста оргфактора целенаправленных развивающих воздействий в построенной нами модели; контроль в модели В. Шютса – преобладание оргфактора целенаправленных воздействий на нашей модели; атрофия функций в модели Г. Мюррея и историзирующая сложность деятельности по В. Агееву соответствует периоду снижения активности в построенной нами модели; доминирование активности, детерминированной врожденными особенностями, – спонтанная сложность деятельности в периодизации В. Агеева и т. д.:*

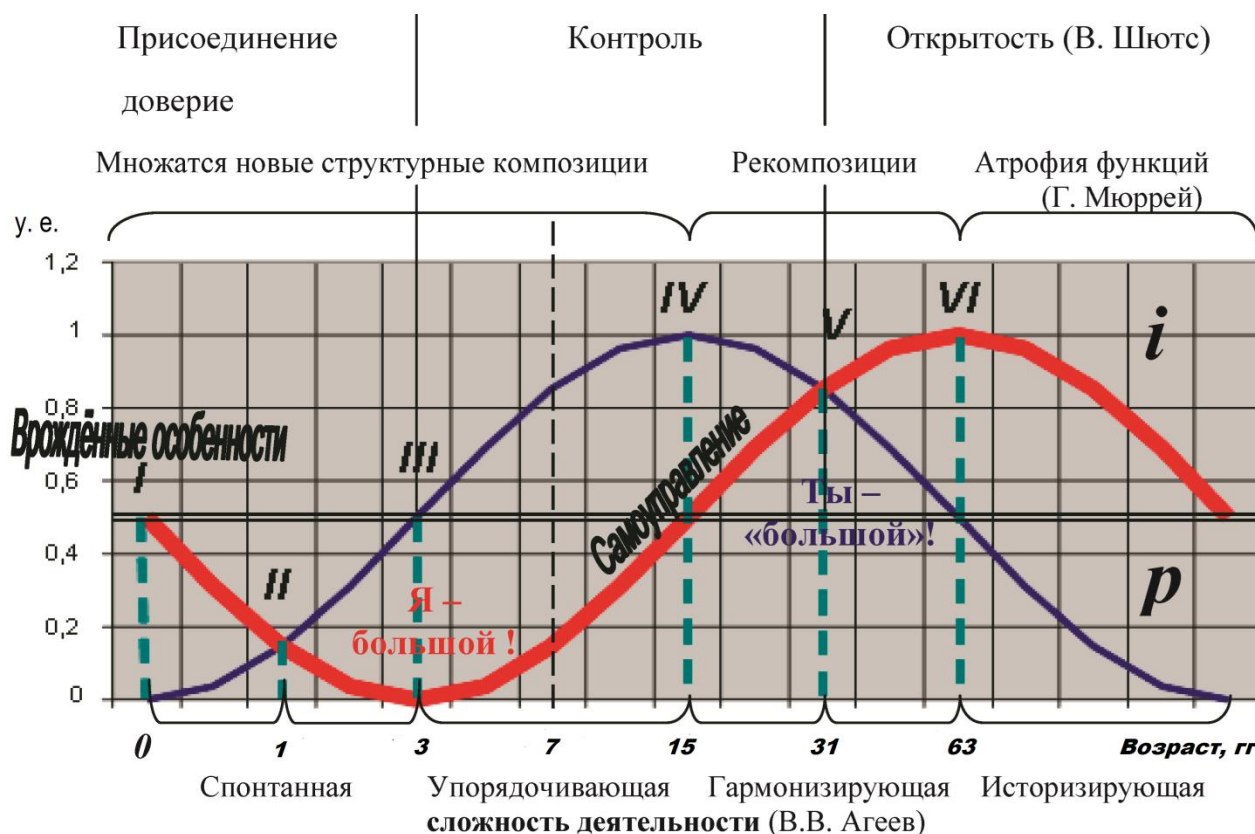


Рисунок 7. Модель механизма развития личности в онтогенезе: соответствие известным моделям и периодизациям развития (построена О.В. Красновой)

Выделенные этапы уникальны по структурно-динамическим и, как следствие, функциональным особенностям, а последовательность этапов с их особенностями соответствует известной естественной феноменологии процесса развития личности. Модель наглядно структурно иллюстрирует характер противоречий процесса во всех узловых точках развития и причины следующих за кризисом тенденций. В то же время разность между соседними структурами, являющимися началом и концом этапов развития, отражает векторы устремлений каждого этапа. Построенная модель обладает в этом смысле объяснительной и эвристической функцией, в том числе по отношению к существующим моделям развития, и эффективна в применении для целей дальнейшего исследования.

Заключение: методологический, теоретический и прикладной потенциал педагогической модели онтогенеза личности

Корректность исследования, проверки и отображения мер влияния факторов, скрупулёзность проверки соответствия психологических характеристик кризисов развития и их

разрешения как качественных скачков в процессе развития личности структурно-динамическим параметрам узловых моментов механизма, неоднократное применение метода экспертных оценок и апробация результатов посредством научных публикаций и выступлений на научно-практических конференциях обеспечивают адекватность отражения в модели связей, составляющих механизм развития личности в онтогенезе.

Итак, у нас есть достаточно оснований утверждать, что процесс развития личности в онтогенезе реализуется как результат функционирования и развития системы взаимодействий, педагогической по своей сущности и механизму. Это раковина, в отрыве от которой рост жемчужины – личности – и исследование естественного механизма её развития невозможны, она реализует «несвободу» каждого стать личностью своего социума и культуры при многообразии содержательных векторов развития.

Построенная на основе логической и методологической корректности система взаимосвязанных компонентов:

- *основная объяснительная модель – педагогического механизма развития личности в онтогенезе (с её диагностической и прогностической функциями);*
- *характер описания критических моментов как принципиальное свойство модели – каждое качество – результат конкретной структуры, и каждая структура несёт в себе единственно возможное направление дальнейшего развития, и соответствующая объяснительная конструкция по отношению к психологическому содержанию кризисов развития;*
- *структурно-динамическая характеристика периодов развития как естественных и однозначно определённых по направлению переходов от одного качественного состояния к единственно возможному (в каждый момент) следующему;*
- *типология нарушений естественного механизма, вытекающих из «языка» модели;*
- *положение о всеобщем и безусловном характере действия механизма;*
- *положение о конгруэнтности механизмов развития личности на уровне онтогенеза и на уровне локальных (предметного обучения) или глобальных циклов в биографии, важнейшие из которых это циклы профессионализации и родительства.*

– эта система представляет собой концептуальное ядро педагогической теории развития личности в онтогенезе.

Разработанная теория вносит изрядную долю оптимизма в рассмотрение процесса развития лиц с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) и процесса старения, реализует объяснительную и прогностическую функции, органично показав логичную взаимообусловленность биологических и социальных факторов развития, принципиальную функцию замещающего ведущего влияния на процесс развития педагогического управления по отношению к любым негативным «врождённым диспозициям» и, напротив, возможность экстремального (это, безусловно, экстремальные обстоятельства!) замещения нежелательных или недостаточных влияний значимых взрослых собственной активностью ребенка.

Модель может быть положена в основу организации психолого-педагогического сопровождения формирования стратегий совладания в кризисы развития, быть учтена в организации системы непрерывного образования и психологическом консультировании. Интересен и открыт для дальнейшего исследования ставший наглядным на данной модели

факт пропорционального замедления развития – каждый последующий период по результатам экстраполяции вдвое длиннее предыдущего⁴.

К иллюстрации заявленного оптимизма модели по отношению к периоду старения: рис. 8, где динамика мер влияния факторов на процесс представлена на равномерной оси времени, наглядно отображает тот факт, что с шестидесяти трёх лет – ветвь не спада, а *долгого функционирования на максимуме* – желанной самореализации в ситуации освобождения от «долгов», основных функций и «миссии» *материального накопления* ранней и средней взрослости.

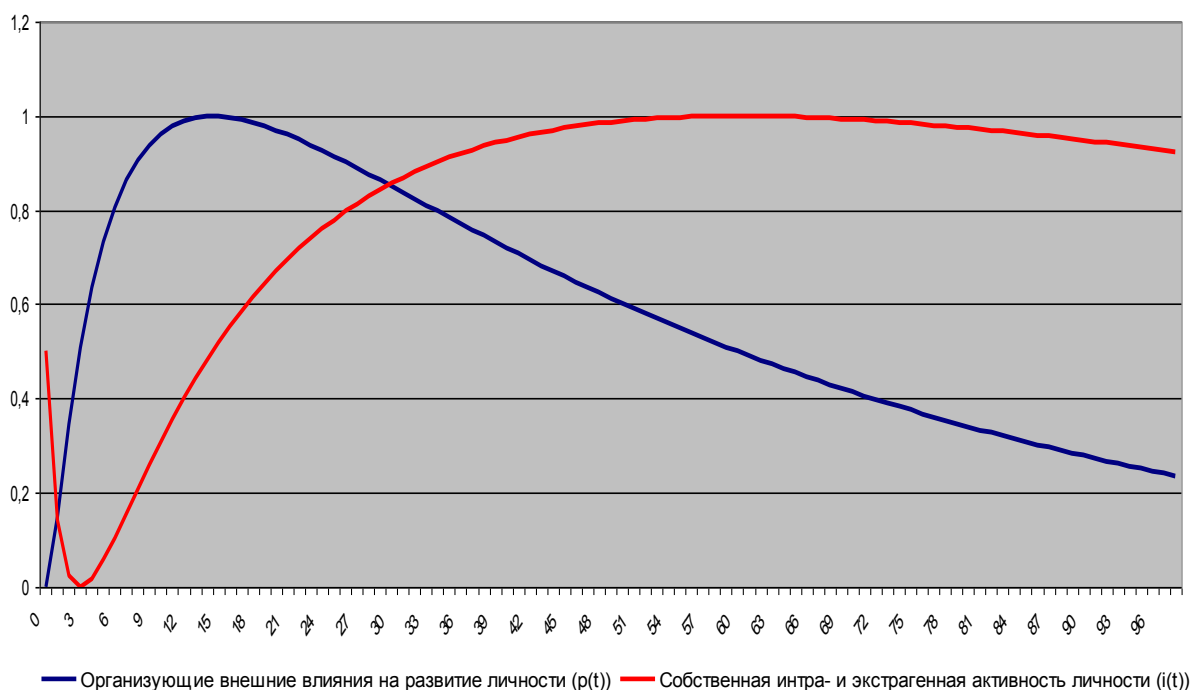


Рисунок 8. Замедление процесса развития личности в онтогенезе: динамика мер влияния факторов (графики построены О.В. Красновой, в т. ч. с использованием данных, собранных соавторами)

Мы рассматриваем также наложение периодов и границ механизма развития членов одной семьи. С этих позиций интересно представляются картины современной – с поздними браками и рождением детей – и патриархальной семьи [1, с. 457-459].

Мы заинтересованы в изучении мнений исследователей по представленным положениям. Будем признательны каждому содержательному отклику.

Мы выражаем искреннюю благодарность всем участникам многолетнего исследования: студентам, преподавателям, учителям и школьникам, ставшим респондентами и предоставившим фактографические материалы; коллегам, оказавшим неоценимую помощь личным участием в сборе эмпирических данных посредством разработанных нами методик (в т. ч. наших соавторов, с которыми нас связывает многолетнее сотрудничество, – доцента А.Ю. Бехтер, к.п.н., и профессора Н.Н. Яремко, д.п.н., к.ф.-м.н.); лично А.Ю. Бехтер, исследующей в формирующем эксперименте меру влияния преподавателя на процесс развития

⁴ Уже на готовой модели обнаружено: при делении периода III → IV точкой $t = 7$ лет, любые два соседних периода составляют 0,33 и 0,66 от их суммы – близко к 0,32 и 0,68 в золотом сечении. Законы всех естественных процессов развития связаны с золотым сечением.

личности в студенческом возрасте; лично Н.Н. Яремко, применившей модель для развития профессиональных компетенций (будущих учителей математики [33, с. 146-162]) и как специалист в сфере математической корректности осуществившей профессиональную экспертизу корректности всех этапов математического моделирования и применения методов математико-статистической обработки данных в нашем исследовании.

ЛИТЕРАТУРА⁵

1. Краснова, О.В. Структурная динамика процесса развития личности в онтогенезе моногр. / О.В. Краснова. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. – 580 с.
2. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. Научное наследие. – 400 с.
3. Выготский, Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский // Собр. соч. – Т. 4. – Ч. 2. – URL: psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfiled.
4. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 4. – С. 5-18.
5. Выготский, Л.С. Проблема развития в структурной психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – С. 238-290.
6. Выготский, Л.С. Структура и динамика возраста / Л.С. Выготский // Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 984-989.
7. Андриевский, Б.Л. Открытые социальные системы: принципы устойчивого развития и закономерности разрушения / Б.Л. Андриевский. – URL: <http://www.rusnauka.narod.ru/physic/chaos/2/index.html#cont1>.
8. Поздняков, А.В. Дихотомические свойства целостных систем / А.В. Поздняков. – URL: <http://pozdneyakov.tut.su/Public/Startegy/part5.htm>.
9. Володина, О.А. Основы и примеры приложений теории развития систем педагогических взаимодействий / О.А. Володина, А.В. Краснов, О.В. Краснова // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: моногр.: в 2 кн. / Л.В. Абдульманова, В.В. Бабушкина, О.А. Володина [и др.]; под общ. ред. Е.В. Коротяевой, С.С. Чернова. – Новосибирск: ЦРНС: СИБПРИНТ, 2008. – Кн. 2. – С. 12-73.
10. Краснова, О.В. Проблема поиска единого механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий: опыт структурно-динамического исследования / О.В. Краснова // Образование и наука. – 2009. – № 11 (68). – С. 123-139.
11. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб., 2009. – 400 с.
12. Краснова, О.В. Исследование субъективных представлений личности о системах взаимодействий, значимых для её развития, с семи лет до границы «школа-вуз» для проверки гипотез о динамике структур в системе развития личности в данный период // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта №10, 2013. – С. 98-105.
13. Краснова, О.В. Система уравнений для описания структурной динамики процесса развития личности в онтогенезе / О.В. Краснова, А.А. Краснов // Математические методы и информационные технологии в экономике, социологии и образовании: сб. ст. XXX Междунар. науч.-техн. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2012. – С. 71-75.

⁵ В статье нет возможности указания всех источников и авторов, идеи которых стали значимыми в исследовании.

14. Типологии организационной культуры. Организационная культура // Психологические аспекты управления. Социально-психологические и социологические основы управления. – URL: <http://www.psymanager.km.ru/psychology/reshenie/>.
15. Моз, Л. де. Психоистория / Л. де Моз. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 512 с.
16. Поливанова, К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1.
17. Popper, K.A. Evolutionary Epistemology / K. Popper // Evolutionary Theory: Paths into the Future / ed. by J.W. Pollard. – Chichester and New York: John Wiley & Sons, 1984.
18. Киселев, Н.Н. Информационная потребность как фактор социализации личности: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Киселев Н.Н. – Кемерово, 1998. – 20 с.
19. Агеев, В.В. Сложность как психологический критерий развития / В.В. Агеев. – URL: <http://www.ageyev.kz/index.php/2011-06-30-09-16-25/129-2011-07-03-03-46-42>.
20. Ананьев, Б.Г. Генетические и структурные взаимосвязи в развитии личности / Б.Г. Ананьев. – URL: <http://www.law-spb.ru/page/432.shtml>.
21. Ананьев, Б.Г. Жизненный путь человека – история личности и субъекта деятельности / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. Т. I. – URL: <http://freziya.ru/?cat=19>.
22. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека / А.А. Бодалев. – URL: <http://hpsy.ru/public/x796.htm>.
23. Никитин, В.Н. О двойственности систем взаимодействия / В.Н. Никитин // Интрофизика. – URL: <http://inroniks.narod.ru/0.html>.
24. Рыбалко, Е.Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости / Е.Ф. Рыбалко. – URL: http://www.psychology.vuzlib.org/book_o068_page_46.html.
25. Слободчиков, В.И. Основные ступени развития субъектности человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – URL: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html>.
26. Солдатова, Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: моногр. / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
27. Сухоруков, С.А. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы: дис. ... канд. психол. наук / Сухоруков С.А. – М., 1997. – 150 с.
28. Фельдштейн, Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985 – № 6. – С. 26-37.
29. Фрейджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/.
30. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей: пер. И.Б. Гриншпун. – URL: <http://luxaur.narod.ru/biblio/1/holli01/index.htm>.
31. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2002. – 208. с.
32. Чуприкова, Н.И. Идеи общих законов развития в трудах русских мыслителей конца XIX – начала XX в. / Н.И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 109.
33. Яремко Н.Н. Теоретико-методические основания критериально-корректностной математической подготовки бакалавров физико-математических направлений: диссертация ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Яремко Наталия Николаевна, Орёл, 2017.

Krasnova Oksana Viktorovna

Penza state university, Penza, Russia
E-mail: oksana_krasnova@mail.ru

Bekhter Anna Yuryjevna

Penza state university, Penza, Russia
E-mail: a-bekhter@mail.ru

Yaremko Natalja Nikolajevna

Penza state university, Penza, Russia
E-mail: yaremki@yandex.ru

Personality ontogenesis: mechanism – pedagogical

Abstract. Personality during life develops in the onto-system of pedagogical interactions, in which the factor of its own activity has a joint effect with the factor of external leading influences – the nature of factors and the dynamics of measures of their influence on the process – such as in local systems of pedagogical interactions due to the fractal as a property in the class of systems seeking integrity. Subjects that implement external organizing influence on the personal development process, change over the course of life. The dynamics of the measure of autologous personal influence on the its development process grows during the active working period of adult life, replacing the growth and the role of external influence during adulthood, being at the same time its product and function of the onto-system.

The authors show the path of scientific research from a hypothesis to an expert evaluation of the constructed model of the mechanism of personality development in ontogenesis, the process of theoretical modeling, searching and developing empirical methods, properties, theoretical and practical potential of the constructed model. The model implements explanatory and prognostic functions, organically representing the logical interdependence of biological and social factors of development, the fundamental function of replacing the leading influence on the development of pedagogical management in relation to any negative “innate dispositions” and, on the contrary, the possibility of extreme substitution of undesirable or insufficient influences of significant adults of their own child activity.

The model reflects not only the fact of changes in the structure of interactions at the boundaries of periods, but also shows the structural and dynamic prerequisites for changes, literally illustrates the connection of qualitative changes (system functions) with quantitative (measures of influence factors), reveals the natural logic and nature of fundamental differences in the structure of interactions in next period compared with the previous one, the logic of interactions in each period (stage) of development.

Keywords: personality ontogenesis; theory; factors; structure; dynamics; mechanism; stages; pedagogical essence