

Варшавская Надежда Евгеньевна

канд. психол. наук, доцент, специалист по УМР

ГАОУ ВО «Московский городской

педагогический университет»

г. Москва

Максимова Дарья Викторовна

учитель

МБОУ «СОШ»

п. Степное, Саратовская область

DOI 10.31483/r-33285

ДИСЦИПЛИНА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема адаптации детей младшего подросткового возраста к условиям обучения в среднем звене школы. Опираясь на педагогическое наследие А.С. Макаренко, авторы обосновывают значение дисциплины как важнейшего средства социализации ребенка.

Ключевые слова: младший подросток, ведущий вид деятельности, новообразования возраста, дисциплина.

Нижняя граница младшего подросткового возраста внешне, культурно задана переходом в среднее звено школы. Разумеется, этот переход не является четкой границей, после пересечения которой начинаются возрастные психологические сдвиги. Количественное накопление психофизиологических и социальных изменений начинается еще в недрах младшего школьного возраста. Переход к новым условиям обучения, стресс адаптации – важнейшая веха в развитии школьника, которая становится катализатором изменений, оказывает зачастую решающее влияние на успешность/не успешность школьного обучения и во многом определяет дальнейшее развитие личности.

В младшем подростковом возрасте происходят существенные сдвиги в когнитивной, эмоциональной и, как следствие, нравственной сфере (Ж. Пиаже,

Л. Кольберг). Важнейшей характеристикой возраста исследователи считают формирование самосознания (Э. Эриксон, Л.С. Выготский, Г.А. Цукерман). Учебная деятельность остается ведущей в этом возрасте (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Г.А. Цукерман), однако происходит ее мотивационная переориентация на сферу общения (взаимоотношений) и самосознания. В силу развивающихся когнитивных способностей ребенок осуществляет переход от рефлексии в учебной деятельности к рефлексии жизненных ситуаций. Возникает проблема ориентировки в этих жизненных ситуациях. Если в математической задаче условия её решения заданы, то в жизненной ситуации их надо не только обнаружить, но и присвоить им «знак», категоризировать в терминах правильного и неправильного, хорошего и плохого, добра и зла. Интериоризация, присвоение из культуры ценностей, формулирование и выработка собственной жизненной позиции – это сложный и длительный процесс, который запускается в младшем подростковом возрасте. Децентрация и развитие рефлексии позволяют подростку не только взглянуть на себя со стороны, но и осуществить «ориентировку на себя как на основное условие решения задачи» [6].

Поиск себя, изучение собственных возможностей и границ ведут к социально-психологическому экспериментированию, которое Г.А. Цукерман называет ведущей деятельностью возраста, а интимно-личностное общение, по ее мнению, «служит лишь излюбленным, но не единственным материалом этой деятельности» [5]. Эмпирические исследования показывают, что в возрасте 10–12 лет проявляется «субъектность как таковая, определяющая ощущение себя как автора собственной биографии, существа со свободной волей и способностью к контролю над собой и обстоятельствами своей жизнедеятельности» [4].

С педагогической точки зрения сложность возраста определяется перестройкой функции контроля (И.С. Кон, 1989): ребенок выходит из-под контроля взрослых, начинается формирование основ самоконтроля. Этот процесс тесно связан с поиском собственных ценностей и нравственных ориентаций. Но, пока самоконтроль не сформировался, в поисках границ дозволенного подросток часто экспериментирует, демонстрируя при этом девиантные формы поведения. На

фоне стресса адаптации к новым условиям обучения все эти проявления усугубляются. В процессе адаптации к новым условиям у человека, по мнению Ф.Б. Бerezina, возникает чувство тревоги, связанное с рассогласованием системы потребностей, с опасением проявления неспособности «реализовать значимые устремления в будущем, а также с тем, что новые требования среды могут обнаружить несостоительность» [1].

На этом этапе подростку необходима помощь и поддержка взрослого сообщества. Поощрения и наказания, как и прямое принуждение на этом этапе перестают действовать, а иногда приводят к противоположному эффекту. На наш взгляд, единственный путь воспитывающего воздействия на подростка – это правильная организация его жизни. Если мы говорим о школе, то это обогащенная и структурированная внешними нормами образовательная среда. Структурированность среды, ее предсказуемость будет способствовать снятию чувства напряженности, связанного с тревогой.

Ребёнок интериоризирует внешнюю организацию своей жизни. Если мы, взрослые, сумеем правильно организовать детей, привить им нормы и правила поведения в социуме, мы, тем самым, научим их самоорганизовываться, саморегулироваться на основе нравственных норм и, кроме того, жить в ладу со своей совестью.

Следовательно, организуя педагогически целесообразную среду (дисциплину) в тех социальных сообществах, в которые включен ребёнок, мы даём ему основные жизненные ориентации. Человек учится так организовывать свою активность, чтобы она была продуктивной и созидающей.

В исследовании, проведённом Б.И. Хасаном и Ю.А. Тюменевой [3], выявлялись отношения ребенка к нормативным требованиям: является ли для него норма только ограничивающим фактором, либо же она переживается еще и как регулятор жизни? Авторы выявили такие критерии оценки ребёнком нормы:

1) «наказуемость»: норма описывалась ребенком как то, нарушение чего влечет наказание. Причем наказание не обязательно и даже редко связывается по

смыслу с самим проступком. Оно важно само по себе и переживается, видимо, как атрибутивная характеристика нормы;

2) «ограничение свободы»: норма воспринималась как нечто, сдерживающее импульсивное поведение (у младших подростков часто пересекается с асоциальными действиями), и поэтому отсутствие нормы с неизбежностью приводит к беспорядкам и гибели. Либо же нормы несут лишь однообразие и скуку. Несмотря на признание ребенком необходимости нормирования, происходит акцентирование исключительно сдерживающей функции норм;

3) «саморегулирование»: отсутствие норм не связывается с антисоциальностью или наказанием, но плохо само по себе в силу непредсказуемости последствий поступков или появления неудобств в привычных жизненных ситуациях.

В младшем подростковом возрасте перестраивается структура отношений в детском коллективе. Переход в среднее звено, новые условия обучения делают необходимыми дополнительные воспитательные усилия по организации жизни классного коллектива.

В отечественной воспитательной практике существует методика создания организованной детской среды. В педагогической системе А.С. Макаренко норма вводилась именно как элемент саморегулирования. Организуя с помощью нормы, дисциплинируя детский коллектив, он показывал детям, что «дисциплина является формой для наилучшего достижения цели коллектива» [2]. Эта коллективная самоорганизация присваивалась и каждой отдельной личностью. Кроме того, бывшие беспризорники, много натерпевшиеся от анархии и культа силы, начинали понимать, что «дисциплина ставит каждую отдельную личность, каждого отдельного человека в более защищенное, более свободное положение. Дисциплина в коллективе – это полная защищенность, полная уверенность в своем праве, путях и возможностях именно для каждой отдельной личности» [2].

Здесь нужно оговориться, что Макаренко имел ввиду не «занудную, скучную дисциплину разглагольствования, понукания, надоедания болтовней», а «дисциплину приятную, увлекающую, задевающую за живое» [2]. Антон Семё-

нович предлагает и «технику» организации такой дисциплины. Основанием дисциплины он считал «требование без теории» (вспомним его знаменитое «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему»). Не может быть не только дисциплины, а воспитания вообще, если нет требования – вот главный тезис А.С. Макаренко.

На первых порах формирования детской группы, когда не сформирован коллектив, который может оказывать влияние на отдельную личность с помощью групповых норм, воспитатель должен предъявить «решительное, не ломающееся, не гнущееся требование». Это исходный момент социализации. Ребёнок должен, что говорится, принять на веру исходные нормы общества именно через требования взрослых. Умный воспитатель, полагает Макаренко, не будет самодуром, а предложит детям для начала самые очевидные требования и только тогда, когда они станут очевидными для большинства.

Следующий шаг – формирование актива, т.е. такого ядра детского сообщества, которое принимает и понимает требования воспитателя. Именно эти дети становятся проводниками воспитательного влияния педагогов. Постепенно вокруг них организуется детский коллектив.

И высшим этапом развития педагогического требования становится требование коллектива. Но это требование – не давление толпы на свободную и творческую личность, это требование дисциплинированного коллектива, первоначально исходящее от грамотного и тонкого воспитателя, к личности, с тем чтобы она оставалась в рамках социума и его морали. Педагог становится направляющей и сдерживающей силой для требований, исходящих от развитого, но по-детски максималистского коллектива. На этом этапе развития требования А.С. Макаренко предлагает обратиться к теории морали. Тут уже можно и порассуждать, «что такое хорошо, и что такое плохо» и почему. В любом обществе закон предшествует морали. Нельзя рассуждать о морали в аморальном, недисциплинированном обществе.

Общим же итогом предъявления педагогического требования должно быть такое положение дел, когда «каждый воспитанник требует от себя и больше

всего интересуется своим поведением» [2]. Таким образом, воспитательная траектория, выстроенная Макаренко, пролегает через дисциплину (социализацию) коллектива к внутренней дисциплине (совести) личности. И вот такая личность может быть свободной без разнужданности и творческой без разрушительности.

А.С. Макаренко подчёркивает, что дисциплина должна быть не средством, а результатом воспитания (при этом оговариваясь, что дисциплина не есть режим). Такой подход поистине гуманистичен, поскольку он создаёт только основу, базу для дальнейшего свободного саморазвития личности.

Усвоение культурных норм является лишь этапом развития, за которым следует свободное и гибкое творческое использование средств для выражения собственной индивидуальности. Нормы, которые общество предъявляет личности через педагогическое требование и требование ученического коллектива, составляют азбуку человеческой культуры. Только изучив и приняв эту азбуку, личность будет в состоянии писать самые гениальные, самые творческие и самые свободные тексты.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф.Б. Березин. – Л., 1988. – С. 13–21.
2. Макаренко А.С. О воспитании [Текст] / А.С. Макаренко – М.: Изд-во политической литературы, 1990. – 416 с.
3. Хасан Б.И. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола [Текст] / Б.И. Хасан, Ю.А. Тюменева. – Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 32–40.
4. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 17–31.
5. Цукерман Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 60–77.