PEDAGOGIK TADQIQOTLAR JURNALI
ISSN: 3060-4923 Impact Factor –7,212

ПЕДАГОГИКА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ: КРИЗИСЫ, МОТИВАЦИЯ, ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ПОДРОСТКА

Фадлиева Амина Ильхамовна
Преподаватель кафедры Управления образованием и педагогики Tashkent International University of Education (TIUE), tiue.uz

Азимова Дильфуза
Студентка третьего курса по направлению Управление Образованием и Учебными Процессами Tashkent International University of Education (TIUE), tiue.uz
https://doi.org/10.5281/zenodo.21508065

Аннотация. Статья посвящена педагогическим аспектам работы с подростками в период возрастного кризиса. Рассматриваются причины снижения учебной мотивации, механизмы формирования девиантного поведения и их связь с типичными педагогическими ошибками. Отдельное внимание уделено проблеме взаимного неуважения в системе «учитель — подросток — родитель»: грубости и переходу на личности со стороны части педагогов, демонстративному игнорированию авторитета взрослых со стороны части подростков, а также двум крайним типам родительского поведения — устраненности и гиперопеке. Делается вывод о том, что эффективная педагогика подросткового возраста возможна только при одновременном изменении позиции всех трех сторон на основе взаимного уважения.
Ключевые слова: подростковый возраст, педагогика, учебная мотивация, девиантное поведение, возрастной кризис, взаимодействие семьи и школы, профессиональная этика педагога, воспитательный процесс.

Введение

Подростковый возраст традиционно считается одним из самых сложных периодов в педагогической практике. Именно на этом этапе формируется личность, закладывается система ценностей, отношение к учебе, к авторитетам и к самому себе. Одновременно с этим подросток проходит через физиологическую перестройку организма, эмоциональную нестабильность и поиск собственной идентичности. Все это делает подростка особенно уязвимым и одновременно особенно чувствительным к тому, как с ним обращаются взрослые — учителя и родители.

Проблема заключается в том, что традиционные педагогические подходы, рассчитанные на детей младшего возраста, перестают работать в подростковом возрасте, а новые подходы, учитывающие возрастную автономию и потребность в уважении, внедряются медленно и непоследовательно. В результате возникает разрыв: педагоги продолжают требовать беспрекословного подчинения, родители теряют контакт с ребенком, а сам подросток оказывается предоставлен влиянию сверстников и цифровой среды. Данная статья рассматривает три взаимосвязанных аспекта этой проблемы: возрастные кризисы и их педагогическое значение, вопросы учебной мотивации, механизмы девиантного поведения, а также — отдельно и подробно — характер взаимодействия семьи, школы и подростка, в котором сегодня все чаще проявляется взаимное неуважение сторон.

Метод и материалы

Исследование выполнено на основе теоретического анализа и обобщения научной литературы по проблемам педагогики подросткового возраста. Материалом послужили труды отечественных и зарубежных авторов в области возрастной психологии, педагогической психологии и девиантологии (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Э. Эриксон, Д. И. Фельдштейн, Х. Ремшмидт, Ю. А. Клейберг, Я. И. Гилинский и др.), а также публикации в рецензируемых научных журналах и электронных библиотеках. Применялись методы систематического обзора литературы, сравнительного анализа теоретических подходов и синтеза педагогических рекомендаций. Отбор источников осуществлялся по критериям релевантности проблематике подросткового возраста, наличия эмпирической или теоретической обоснованности выводов и актуальности для современной образовательной практики.

Кризисы подросткового возраста через призму педагогики

Возрастная психология описывает подростковый кризис как закономерный этап развития, связанный с перестройкой самосознания. Подросток перестает воспринимать себя как ребенка, но еще не обладает статусом и опытом взрослого. Это порождает так называемое «чувство взрослости» — стремление к самостоятельности, которое часто опережает реальные возможности подростка нести ответственность за свои решения [1; 2; 5].

С педагогической точки зрения кризис проявляется в нескольких формах: снижении авторитета взрослых как таковых, повышенной критичности к словам и поступкам педагогов и родителей, эмоциональной реактивности и стремлении к обособлению от группы или, напротив, к слиянию со значимой референтной группой сверстников. Учитель, не учитывающий эту динамику, воспринимает поведение подростка как «распущенность» или «неуважение», хотя фактически это закономерная фаза развития личности [3; 4].

Педагогическая ошибка в работе с кризисом чаще всего состоит в попытке подавить его внешние проявления авторитарными методами — ужесточением дисциплины, публичными замечаниями, апелляцией к прошлому послушанию ребенка. Такой подход не устраняет кризис, а лишь загоняет его внутрь или переводит в скрытые формы протеста: пассивное сопротивление учебе, ложь, избегание контакта со взрослыми. Продуктивная педагогическая стратегия, напротив, строится на признании права подростка на собственное мнение при сохранении четких и понятных границ — то есть не отказ от требований, а перевод их в форму диалога и обоснования, а не приказа.

Снижение учебной мотивации в средних и старших классах — одна из самых частых жалоб педагогов. Причина этого явления редко сводится к «лени»: как правило, речь идет о смене мотивационной структуры личности. Если в младшем школьном возрасте ребенка мотивирует одобрение взрослого, то у подростка на первый план выходит мотивация признания среди сверстников, потребность в самостоятельности и в осмысленности деятельности — подросток чаще задается вопросом «зачем мне это нужно», чем ребенок младшего возраста [6; 11].

Когда система обучения не предлагает ответа на этот вопрос, а опирается исключительно на внешний контроль — оценки, наказания, давление родителей, — мотивация приобретает избегающий характер: подросток учится не ради интереса или цели, а чтобы избежать наказания или конфликта. Такая мотивация нестабильна и разрушается при первой возможности избежать контроля.

Педагогически продуктивным считается смещение акцента с внешнего контроля на внутреннюю мотивацию: связывание учебного материала с реальными интересами и планами подростка, предоставление права выбора в рамках задания, признание даже небольших успехов, использование проектных и практико-ориентированных форм работы, где виден результат собственных усилий. Существенную роль играет и то, как педагог говорит об

ошибках подростка: восприятие ошибки как естественной части обучения формирует готовность пробовать, тогда как публичное порицание ошибки формирует избегание любой активности, в которой есть риск неудачи.

Девиантное поведение подростков — прогулы, агрессия, мелкие нарушения дисциплины, демонстративное неповиновение — часто рассматривается педагогами как самостоятельная проблема характера или воспитания, требующая исключительно дисциплинарного ответа. Между тем в большинстве случаев девиантное поведение является вторичным симптомом: способом привлечь внимание, компенсировать неуспешность в учебе, отреагировать на конфликт в семье или получить статус в группе сверстников, если для этого статуса нет других доступных подростку путей [8; 9].

Педагогическая реакция, ограничивающаяся наказанием без анализа причин, как правило, лишь закрепляет девиантную модель: подросток получает подтверждение своей роли «трудного» или «плохого» ученика и начинает вести себя в соответствии с этим ярлыком. Более устойчивый эффект дает индивидуальный разговор, направленный не на обвинение, а на выяснение причины поведения, включение подростка в структурированную деятельность, где он может проявить себя социально приемлемым образом, а также согласованная работа педагога с семьей, а не перекладывание ответственности исключительно на родителей или исключительно на школу.

Взаимодействие семьи, школы и подростка: проблема взаимного неуважения

Особого внимания заслуживает то, как выстраиваются отношения между тремя сторонами воспитательного процесса — учителем, родителем и самим подростком. В реальной практике все чаще фиксируется не системный подход, а взаимное разрушение уважения, при котором ни одна из сторон не выполняет свою роль последовательно [7; 10; 12].

Со стороны педагогов эта проблема проявляется в том, что часть учителей позволяет себе резкие высказывания в адрес учеников, переходит на личности, использует уничижительные прозвища или сравнения, публично унижает подростка перед классом. Такое поведение противоречит базовому принципу профессиональной этики педагога — оценивать поступок, а не личность, — и наносит подростку урон именно в тот момент, когда его самооценка и без того нестабильна из-за возрастного кризиса. Подросток, столкнувшийся с оскорблением от значимого взрослого, реагирует не осознанием ошибки, а защитной агрессией или полным отказом от контакта с этим взрослым и с предметом, который он преподает.

Одновременно с этим наблюдается и обратная тенденция — часть подростков перестает признавать позицию учителя как таковую, независимо от его возраста, опыта или компетентности. Возражения, грубость, демонстративное игнорирование инструкций воспринимаются частью подростков не как нарушение границ, а как норма самоутверждения. В отсутствие уважения к статусу взрослого педагогический процесс теряет саму основу, на которой строится передача знаний и норм: обучение предполагает определенную асимметрию — не подавление, а признание того, что у наставника есть больше опыта и права направлять процесс.

Третья сторона этой системы — семья — нередко устраняется от воспитательного процесса вовсе. Родители, перегруженные работой или собственными проблемами, перестают интересоваться повседневной жизнью подростка: не знают, с кем он общается, какие у него трудности в школе, что его тревожит. Контроль подменяется либо полным попустительством, либо формальными вопросами без реального включения («как дела в школе» без ожидания развернутого ответа). В результате подросток, наиболее остро нуждающийся во внимании и признании именно в этот период, не получает его ни от семьи, ни, зачастую, от школы, если учитель также относится к нему формально или неуважительно.

Парадокс подросткового возраста состоит в том, что внешне демонстрируемое стремление к независимости сопровождается повышенной, а не пониженной потребностью во

внимании и принятии со стороны значимых взрослых. Именно поэтому дефицит уважительного внимания — будь то со стороны учителя или родителя — воспринимается подростком острее, чем в более раннем возрасте, и компенсируется поиском признания в других, не всегда безопасных источниках: в группе сверстников, в конфликтном поведении, в цифровой среде.

Отдельная сложность возникает и в самой манере общения между учителем и учеником. Нередко нормальный, спокойный разговор оказывается невозможен просто потому, что обе стороны заранее настроены на защиту: учитель ожидает грубости и реагирует резко на опережение, а ученик, выстраивая жесткие личные границы, воспринимает любое замечание как нападение и отвечает хамством. В результате даже нейтральная фраза педагога может натолкнуться на грубый ответ, а обоснованное недовольство ученика — на повышенный тон учителя. Разговор превращается в обмен уколами вместо диалога, и обе стороны выходят из него с ощущением, что их не услышали и не уважили.

Похожая, но по-своему противоположная проблема существует и на уровне семьи, где можно выделить два крайних типа родительского поведения. Первый тип — родители, полностью устранившиеся от жизни подростка: не интересуются его делами, не следят за успеваемостью и окружением, оставляют его без ориентиров именно в тот момент, когда участие взрослого особенно важно. Второй тип — противоположный, но не менее разрушительный: родители, впадающие в гиперопеку, которые воспринимают любое замечание учителя в адрес ребенка как потенциальную психологическую травму и открыто запрещают педагогам делать какие-либо замечания. Такие родители выстраивают вокруг подростка настолько жесткую защитную границу, что учитель фактически лишается возможности чему-либо его научить или указать на ошибку.

При всей своей противоположности оба типа родительского поведения приводят к одному и тому же результату: подросток не получает того, что необходимо ему для взросления — либо внимания вообще, либо честной и своевременной обратной связи. Учитель в обоих случаях оказывается связан по рукам: в первом случае ему попросту не с кем взаимодействовать по вопросам воспитания, во втором — любая его попытка сделать замечание рискует обернуться конфликтом с родителями. Из-за этого педагоги все чаще предпочитают избегать даже конструктивной критики, что дополнительно разрушает воспитательный процесс, только с другой, менее заметной стороны.

Разорвать этот цикл взаимного неуважения можно только при условии, что каждая из трех сторон меняет свою позицию одновременно. Педагогу необходимо соблюдать профессиональную этику независимо от поведения ученика, отделяя оценку поступка от оценки личности. Подростку — при поддержке взрослых — важно учиться признавать границы и статус наставника, не теряя при этом права на собственное мнение. Родителям — восстанавливать реальный, не формальный интерес к жизни ребенка, регулярно и без давления обсуждать происходящее в его жизни, сохраняя контроль, но не через тотальный надзор, а через доверительный контакт. Только при синхронном изменении всех трех сторон особый подход и повышенное внимание к подростку, в котором он объективно нуждается, могут быть реализованы на практике, а не остаться декларацией.

Заключение

Педагогика подросткового возраста не может строиться на тех же принципах, что и педагогика младших классов. Кризисные проявления, снижение мотивации и девиантное поведение — не признаки испорченности характера, а закономерные следствия возрастного развития, требующие иных педагогических инструментов: диалога вместо приказа, понимания причин вместо немедленного наказания, признания автономии подростка при сохранении четких границ. Ключевым условием эффективной педагогической работы остается взаимное

уважение всех участников процесса — учителя, подростка и родителя. Пока это уважение нарушается хотя бы одной из сторон, любые методики и программы будут давать лишь ограниченный эффект, потому что подросток, не чувствующий уважения к себе, не будет доверять тем, кто пытается его учить или воспитывать.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педология подростка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. — М.: Педагогика, 1984.
2. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Прогресс, 1996.
5. Прихожан А. М. Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. — 1997. — Т. 2, № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/Prihozhan (дата обращения: 17.07.2026).
6. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. — М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1999.
7. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. — М.: Мир, 1994.
8. Клейберг Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. — М., 2004.
9. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». — СПб.: Юридический центр Пресс, 2004.
10. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.
11. Развитие школьной мотивации у подростков // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-shkolnoy-motivatsii-u-podrostkov (дата обращения: 17.07.2026).
12. Проблемы взаимодействия семьи и школы в современной образовательной практике // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vzaimodeystviya-semi-i-shkoly-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktike (дата обращения: 17.07.2026).