

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2026.94.17.010

Современные подходы к коррекции деструктивного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы

Магомадова Лидия Руслановна

Аспирант,
Московский психолого-социальный университет,
115191, Российская Федерация, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9-а;
e-mail: 95-ggg@mail.ru.

Аннотация

В статье отслеживается трансформация подходов к коррекции деструктивного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы от акцентирования внимания на применении дисциплинарных мер к подросткам до внедрения в школе комплексной модели психолого-педагогического сопровождения, основанной на принципах восстановления, развития и поддержки отношений подростка с социумом. Статья посвящена анализу современных стратегий и технологий психолого-педагогической коррекции деструктивного поведения подростков в школе. Подчеркивается важность повышения девиантологической компетентности педагогических кадров, интеграции современных научно-обоснованных коррекционных методик в единую систему психологической профилактики деструктивного поведения подростков, которая должна включать работу с личностью подростка, направленную на обучение подростка социально важным навыкам и активизацию его личностных ресурсов, формирование безопасной и психологически комфортной школьной среды и использование воспитательного ресурса семьи подростка.

Для цитирования в научных исследованиях

Магомадова Л.Р. Современные подходы к коррекции деструктивного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 1А. С. 79-87. DOI: 10.34670/AR.2026.94.17.010

Ключевые слова

Деструктивное поведение, подростки, школьная среда, коррекция, профилактика, восстановительный подход, социально-эмоциональное обучение, психолого-педагогическое сопровождение, девиантология.

Введение

Подростковый возраст – это период значительных изменений и самоопределения, однако он также сопровождается рисками, связанными с деструктивным поведением, склонностью к спорам, дискуссиям, отвлеченным рассуждениям. Деструктивное поведение подростков в школьной среде представляет серьезную проблему, влияющую на учебный процесс, межличностные отношения и общее психологическое состояние обучающихся и педагогов. В отечественной психологии деструктивное поведение подростков рассматривают как результат переплетения биологических, социальных и психологических причин. В данном контексте школа играет ключевую роль как институт социализации, где подростки устанавливают взаимодействие с учителями и сверстниками, а также сталкиваются с разнообразными социальными требованиями и трудностями. Исторически сложившийся ответ школы на такие вызовы часто сводился к мерам дисциплинарного воздействия, основанным на бихевиористской парадигме, направленной, прежде всего, на изоляцию нарушителя или подавление нежелательных симптомов через негативное подкрепление. Однако современная психолого-педагогическая наука и практика убедительно доказывают неэффективность и ограниченность такого пути, который, согласно теории стигматизации, часто приводит к углублению конфликта, закреплению девиантной роли и дальнейшей десоциализации подростка. Подростковая деструктивность – это не единичный поведенческий акт, а сложный симптомокомплекс, коренящийся в кризисе идентичности, характерном для данного возрастного этапа. Ведущей деятельностью в этот период становится общение со сверстниками, а ключевой задачей – сепарация от родителей и формирование «Я-концепции». Важно отметить, что деструктивное поведение у подростков не всегда является осознанным выбором. Часто оно становится реакцией на стрессовые ситуации, неразрешенные внутренние конфликты или недостаток поддержки со стороны значимых взрослых. Понимание мотивов и контекста такого поведения позволяет педагогам выстраивать более эффективные стратегии коррекции подобных моделей поведения.

Актуальность данной работы заключается в системном представлении современных подходов, которые рассматривают деструктивное поведение не как проявление злой воли, а как симптом более глубоких личностных, социальных или средовых трудностей. Современная коррекция, в духе гуманистической психологии ставит своей целью не наказание, а понимание причин, восстановление нарушенных связей и развитие у подростка недостающих навыков для успешной адаптации. Это требует от школы перехода к проактивной, целостной и гуманной модели работы, что соответствует принципам инклюзивного и травмоинформированного подхода.

Важно отметить, что деструктивное поведение у подростков не всегда является осознанным выбором. Часто оно становится реакцией на стрессовые ситуации, неразрешенные внутренние конфликты или недостаток поддержки со стороны значимых взрослых. Понимание мотивов и контекста такого поведения позволяет педагогам выстраивать более эффективные стратегии коррекции подобных моделей поведения [Магомадова, 2025, с. 70].

Теоретико-методологические основания для системной психокоррекционной работы с деструктивным поведением подростков

В основе современных подходов лежит понимание многофакторной природы деструктивного поведения, что отражено в биопсихосоциальной модели (Дж. Энгель)

[Энгель, 1977]. Его генезис рассматривается как сложное переплетение следующих составляющих.

Индивидуально-личностные факторы. Глубинные причины деструктивного поведения подростков коренятся в комплексе индивидуально-личностных факторов, обусловленных как нейробиологическим созреванием, так и формированием когнитивно-эмоциональных паттернов. Рассмотрим их более детально.

Эмоциональная неустойчивость и дефицит саморегуляции. Помимо гетерохронности развития мозговых структур [Тэшфел, Тернер, 1986], ключевое значение имеют концепции, описывающие механизмы регуляции. Теория аллостатической нагрузки объясняет, как хронический стресс, характерный для подросткового возраста, истощает адаптационные ресурсы организма, снижая порог эмоциональной реактивности и повышая импульсивность. Это тесно связано с развитием эмоционального интеллекта (Дж. Майер, П. Саловей) [Майер, Саловей, 1990], под которым понимается способность распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями и эмоциями других. Дефицит этих навыков напрямую коррелирует с неконструктивными поведенческими реакциями на фрустрацию.

Когнитивные искажения и стиль атрибуции. Когнитивная модель А.Бека позволяет выявить типичные для подростков дисфункциональные убеждения: дихотомическое («черно-белое») мышление, сверхгенерализация («у меня никогда ничего не получается»), эмоциональное рассуждение («я чувствую себя неудачником, значит, я им и являюсь»), катастрофизация и персонализация. Эти искажения формируют негативную когнитивную триаду (взгляд на себя, мир и будущее).

Важным дополнением к изложенному являются основные положения Концепция стиля атрибуции и выученной (приобретенной) беспомощности М. Селигмана [Селигман, 1972], утверждающая, что подросток склонен приписывать неудачи стабильным, внутренним и глобальным причинам («я глупый, и так будет всегда во всём»), что нередко ведет к отказу от активных действий и может провоцировать пассивно-деструктивные или агрессивные формы протеста.

Индивидуальные психофизиологические особенности. Современная дифференциальная психофизиология вносит важные уточнения. Концепция высокой сенсорной чувствительности Э.Арон и теории, связанные со свойствами нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность), объясняют индивидуальные различия в порогах реагирования на стимулы. Подростки с высокой чувствительностью или слабой нервной системой могут быть более уязвимы к перегрузкам в шумной школьной среде, что проявляется в раздражительности, уходе в себя или агрессивных «срывах» как форме защиты [Арон, 1996, с. 114].

Несформированность исполнительных функций. Этот фактор напрямую связан с продолжающимся созреванием префронтальной коры. К исполнительным функциям традиционно относят рабочую память, когнитивную гибкость (способность переключаться), тормозящий контроль (управление импульсами) и планирование. Их дефицит приводит к таким трудностям, как неспособность отсрочить удовлетворение, прогнозировать последствия своих действий, гибко менять стратегию поведения в конфликте, что объективно затрудняет социальную адаптацию и способствует выбору простых, часто деструктивных, поведенческих паттернов.

Семейный контекст. Семья, как один из основных социальных институтов воспитания, может стать либо ключевым ресурсом устойчивости социального развития, либо основным источником факторов риска формирования деструктивного поведения подростков.

Дисфункциональные паттерны семейной системы. В дополнение к общей концепции дисфункции, эффективными аналитическими инструментами являются теория семейных систем М.Боуэна [Боуэн, 1978] (дифференциация «Я», треугольники, эмоциональные разрывы) и циркулярная модель семейной сплоченности и адаптивности Д.Х. Олсона [Хиндиджа, Патчин, 2019]. Последняя описывает два ключевых параметра: сплоченность (эмоциональная близость/дистанция) и адаптивность (гибкость/ригидность правил и ролей). Крайние проявления по этим осям (хаотично-спутанные или ригидно-запутанные семьи) создают среду, которая либо подавляет автономию подростка, либо не обеспечивает ему необходимых границ и поддержки, что провоцирует тревогу и деструктивное поведение как форму поиска контроля или выхода из системы.

Деструктивные стили воспитания. Помимо классической типологии Д. Баумринд [Баумринд, 1968] (авторитетный, авторитарный, попустительский), для постсоветского контекста крайне актуальна классификация Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса [Эйдемиллер, Юстицкис, 2008]. Они выделяют такие патогенные стили, как гиперпротекция (доминирующая и потворствующая), гипопротекция (безнадзорность), а также наиболее деструктивный – непоследовательный (противоречивый) стиль, когда требования и реакции родителей непредсказуемы. Именно такой стиль разрушает формирование внутренней системы контроля и предсказуемости мира у подростка и напрямую способствуя росту тревожности и агрессии.

Непроработанные травмы и неблагоприятный детский опыт (АСЕ) [Ван дер Колк, 2014]. Фундаментальное значение для настоящего исследования стала теория травмы развития и модель АСЕ, которая устанавливает прямую корреляцию между количеством пережитых в детстве травмирующих событий (насилие, пренебрежение, психические заболевания родителей и др.) и риском возникновения широкого спектра психических, соматических и поведенческих проблем в подростковом возрасте, включая склонность к насилию и саморазрушительному поведению. Для подростка такая травма часто является скрытым драйвером деструктивных действий, представляющих собой ре-актуализацию травматического опыта или попытку справиться с ним.

Школьная среда. Образовательная организация является критически важным мезофактором, который может как нивелировать, так и усугубить влияние других негативных детерминант.

Психологическая безопасность образовательной среды. Этот параметр, разработанный в рамках концепции И.А. Баевой [Баева, 2002], является интегральным. Безопасная среда характеризуется защищенностью от психологического и физического насилия, отношением уважения и доверия между всеми участниками, возможностью для самореализации и обращения за помощью. Ее отсутствие создает хронический стресс, блокирует учебную и социальную активность и является прямой предпосылкой для протестного, избегающего или агрессивного поведения.

Стиль педагогического общения и социальная справедливость. Наряду с анализом авторитарного и попустительского стилей, необходимо выделять авторитетный (демократический) стиль, основанный на ясных правилах, диалоге и взаимном уважении, как ключевой протективный фактор.

Теория социальной справедливости (справедливого обмена) Дж. Адамса [Адамс, 1963] объясняет, как воспринимаемая подростком несправедливость в оценках, распределении внимания учителя, ресурсов или наказаний становится мощным источником фрустрации, чувства унижения и, как следствие, протестного или деструктивного поведения, направленного на «восстановление справедливости».

Буллинг (травля) и динамика групповых процессов. Анализ буллинга для понимания причинно-следственных связей необходимо расширять за рамки «жертва-агрессор».

Ключевыми становятся роли свидетелей, чье пассивное одобрение или молчаливое согласие поддерживают систему травли. Концепция кибербуллинга (П. Хиндиджа и др.) [Хиндиджа, Патчин, 2019] выделяет онлайн-среду как пространство для новой, анонимной и тотальной формы агрессии с тяжелыми психологическими последствиями. Эти явления напрямую связаны с групповой динамикой и давлением конформизма внутри подросткового коллектива.

Социальное и культурное влияние. Макросоциальные факторы создают общий контекст, в котором разворачиваются индивидуальные и групповые поведенческие сценарии.

Групповая идентичность и конформизм. Теория социальной идентичности А. Тэшфела и Дж. Тернера [Тэшфел, Тернер, 1986] и классическая теория групповой динамики объясняют механизмы усиления деструктивного поведения в группе. Стремление к позитивной социальной идентичности через свою референтную группу, процессы деиндивидуализации (снижение самосознания в группе) и давление конформизма могут приводить к усвоению и воспроизводству групповых норм, допускающих агрессию, вандализм или иные формы девиаций.

Структурное насилие и социальный капитал. Ключевыми для понимания являются концепция структурного насилия Й. Галтунга [Галтунг, 1990], которое проявляется в виде социального неравенства, институциональной дискриминации и ограничения доступа к ресурсам (образование, здравоохранение). Это создает хроническую фрустрацию и чувство безысходности у целых социальных групп. Компенсирующим фактором может выступать социальный капитал (Р. Патнэм) [Патнэм, 2000] – сети доверия, взаимопомощи и сотрудничества в семье и местном сообществе. Его низкий уровень изолирует подростка и лишает его поддерживающих ресурсов.

Цифровая среда как агент социализации. Виртуальное пространство сегодня конкурирует с традиционными институтами социализации. Оно формирует новые нормы общения, ценности (часто связанные с немедленным вознаграждением, культом успеха и внешности), предоставляет модели поведения (в том числе деструктивные) и может способствовать формированию зависимостей. Постоянное сравнение с «идеальными» цифровыми образами усиливает нарциссические травмы, тревогу и неудовлетворенность, находящие выход в онлайн и офлайн-агрессии.

Таким образом, эффективная коррекция не может быть сведена к линейному воздействию только на подростка. Она требует работы со всей экосистемой «подросток – семья – школа» в рамках системно-экологического подхода У. Бронфенбреннера [Бронфенбреннер, 1979].

Ключевым становится парадигмальный сдвиг: от борьбы с последствиями к созданию условий, препятствующих возникновению деструкции, что созвучно идеям позитивной психологии (М. Селигман) [Роттер, 1966]. Это предполагает фокус на развитии жизнестойкости, социальных компетенций и позитивной самооценки у всех учащихся, а также на построении отношений в школьном коллективе, основанных на взаимном уважении, безопасности и поддержке, что соответствует концепции психологической безопасности образовательной среды. Такой взгляд превращает коррекцию из набора разрозненных реакций в целостную воспитательную философию.

Современные стратегии и практики в школьной среде

Современные подходы интегрируют несколько взаимодополняющих стратегий, формирующих единое поле коррекционно-профилактической деятельности.

Восстановительный подход предлагает заменить карательную логику логикой ответственности и восстановления социальных связей. Практики школьных восстановительных кругов (базирующихся на традициях сообществ примирения) и медиации позволяют разрешать конфликты в парадигме восстановительного правосудия. Они дают подростку возможность через процедуру нарративной практики осознать последствия своих поступков, восстановить чувство эмпатии и самостоятельно найти пути заглаживания вреда.

Социально-эмоциональное обучение – подход, отражающий системное развитие компетенций, базирующееся на эмоциональном интеллект. Направлено на формирование у учащихся навыков осознания эмоций (алекситимия как фактор риска), саморегуляции (копинг-стратегии), ответственного принятия решений, эмпатии и конструктивного общения. SEL создает универсальную профилактическую среду, снижая уровень аффективной реактивности.

Позитивная поведенческая поддержка – стратегия, уходящая корнями в прикладной анализ поведения, но смещающая акцент с коррекции нежелательного поведения на дифференцированное подкрепление желательных поведенческих паттернов. Через четкие, позитивно сформулированные правила и их последовательное поощрение создает предсказуемую и справедливую среду.

Индивидуальные планы поддержки на основе функционального анализа деструктивного поведения – включает гипотезу о функции поведения (привлечение внимания, избегание требований, сенсорная разрядка и т.д.) и разработку плана по обучению альтернативному, адаптивному поведению, удовлетворяющему ту же потребность.

Когнитивно-поведенческий подход (КПТ) в школьной практике предусматривает адаптированные элементы КПТ (А. Бек, А. Эллис) [Бек, 1976], помогающие подросткам в ходе проводимой психологом (педагогом) индивидуальной/групповой работы распознавать и оспаривать дисфункциональные убеждения и иррациональные мысли, развивать навыки решения проблем и техники саморегуляции (например, методы релаксации).

Работа с семьей должна строиться на принципах консультативного подхода и мотивационного интервьюирования, а не обвинения. Важно психообразование родителей в области возрастной психологии (кризис идентичности по Э. Эриксону) и тренинг эффективных, неавторитарных стилей воспитания. В целях повышения психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) и активизации ресурсов семьи, направленных на профилактику деструктивного поведения подростков, можно использовать цикл вебинаров/семинаров для родителей под общим названием «Подросток в современном мире: вызовы и поддержка».

В числе современных технологий работы с родителями подростков, широко используемых в педагогической практике, отметим такие, как онлайн-платформы для проведения вебинаров, создание родительских чатов или форумов для обмена опытом под модерацией квалифицированного психолога, а также распространение информационных буклетов и чек-листов по вопросам «цифрового родительства»; QR-коды, обеспечивающие доступ к полезным ресурсам (сайтам, статьям, контактной информации служб помощи), интерактивные тесты, предназначенные для родителей и направленные на оценку уровня понимания своего ребенка, а также демонстрация видеороликов, посвященных профилактике деструктивного поведения.

Заключение

Представленный анализ позволяет заключить, современная стратегия коррекции деструктивного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы базируется на

фундаментальном переходе от локального воздействия на симптомы к экосистемной трансформации всей образовательной среды. Успешная реализация данной стратегии требует последовательного отказа от карательно-дисциплинарных моделей в пользу комплексной, восстановительной и развивающей работы, соответствующей принципам модели общественного здоровья и выстроенной на уровне универсальной, селективной и индикативной профилактики. Деструктивное поведение человека является основной причиной различных проблем человека, связанных как с межличностными отношениями, так и с физическим здоровьем.

Эффективность коррекционных технологий напрямую зависит от их способности адресно воздействовать на глубинные причины деструктивных проявлений, которые коренятся в сложном взаимодействии индивидуально-личностных (нейрокогнитивных, эмоционально-регуляторных), микросоциальных (семейных, школьных) и макросоциальных (социокультурных, цифровых) факторов. Ключевым условием становится создание в школе безопасной среды, способной удовлетворить базовые психологические потребности подростка в автономии, компетентности и связанности, в соответствии с теорией самодетерминации (Р. Райан, Э. Деси) [Деси, Райан, 2000].

Таким образом, конечная цель заключается не в подавлении нежелательного поведения, а в построении образовательного пространства как надежной «среды привязанности» (Дж. Боулби) [Боулби, 1969], где через развитие психолого-педагогической компетентности педагогов, внедрение восстановительных практик и ненасильственной коммуникации (М. Розенберг) каждый подросток получает возможность для осознанного личностного роста и позитивной социализации.

Библиография

1. Адамс Дж. С. К пониманию несправедливости. Журнал аномальной и социальной психологии. 1963. Т. 67, № 5. С. 422–436.
2. Арон Э. Н. Высокочувствительный человек. Нью-Йорк: Бродвей Букс, 1996. 240 с.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Издательство «Союз», 2002. 271 с.
4. Бандура А. Социальные основы мысли и действия: Социально-когнитивная теория. Энглвуд Клиффс, Нью-Джерси: Прентис-Холл, 1986. 617 с.
5. Баумейстер Р. Ф., Вос К. Д. Сила воли: открывая заново величайшую человеческую силу. Нью-Йорк: Пенгуин Пресс, 2011. 303 с.
6. Баумринд Д. Влиятельные модели родительского авторитета. Психология развития. 1968. Т. 1, № 4. С. 1–103.
7. Бек А. Т. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства. Нью-Йорк: Издательство Международных Университетов, 1976. 356 с.
8. Боулби Дж. Привязанность и утрата. Т. 1: Привязанность. Лондон: Хогарт Пресс, 1969. 428 с.
9. Боуэн М. Семейная системная терапия. Нью-Йорк: Арлин, 1978. 435 с.
10. Бронфенбреннер У. Экология человеческого развития. Кембридж, Массачусетс: Издательство Гарвардского университета, 1979. 330 с.
11. Ван дер Колк Б. Тело помнит всё: Мозг, разум и тело в излечении травмы. Нью-Йорк: Викинг, 2014. 464 с.
12. Галлунг Й. Культурное насилие. Журнал исследований мира. 1990. Т. 27, № 3. С. 291–305.
13. Деси Э. Л., Райан Р. М. Теория самодетерминации и содействие внутренней мотивации, социальному развитию и благополучию. Американский психолог. 2000. Т. 55, № 1. С. 68–78.
14. Лотова И. П. Диагностика семейного воспитания как основа эффективной реабилитационной работы с семьей. Девиантология родительства: сборник научных трудов. М.: Московский государственный областной университет, 2016. С. 115–124.
15. Магомадова Л. Р. Психологический компонент в реализации педагогических технологий коррекции деструктивного поведения обучающихся в условиях общеобразовательной школы. Проектирование. Опыт. Результат. 2025. № 8. С. 68–75.
16. Майер Дж. Д., Саловой П. Что такое эмоциональный интеллект? Воображение, познание и личность. 1990. Т. 9, № 3. С. 185–211.

17. Ольвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что можем сделать. Оксфорд: Блэквелл, 1993. 152 с.
18. Орехова Е. Я., Лотова И. П. Проблемы воспитания молодежи в современной Франции. Педагогика. 2015. № 4. С. 118–123.
19. Патнэм Р. Д. Буллинг в одиночку: Крушение и возрождение американского сообщества. Нью-Йорк: Саймон и Шустер, 2000. 544 с.
20. Роттер Дж. Б. Обобщенные ожидания для внутреннего и внешнего контроля подкрепления. Психологические монографии. 1966. Т. 80, № 1. С. 1–28.
21. Селигман М. Е. П. Беспомощность: о депрессии, развитии и смерти. Сан-Франциско: У. Х. Фриман, 1972. 250 с.
22. Тэшфел А., Тернер Дж. К. Теория социальной идентичности межгруппового поведения. Психология межгрупповых отношений. Чикаго: Нельсон-Холл, 1986. С. 7–24.
23. Фелитти В. Дж., Анда Р. Ф., Норденберг Д. и др. Взаимосвязь детского жестокого обращения и дисфункции семьи со многими основными причинами смерти взрослых. Американский журнал профилактической медицины. 1998. Т. 14, № 4. С. 245–258.
24. Фестингер Л. Теория социального сравнения. Человеческие отношения. 1954. Т. 7, № 2. С. 117–140.
25. Хиндиджа С., Патчин Дж. В. Кибербуллинг: не выходя из-за экрана. Нью-Йорк: Рутледж, 2019. 226 с.
26. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
27. Эйнсворт М. Д. С., Бихар М. К., Уотерс Э., Уолл С. Паттерны привязанности. Хиллсдейл, Нью-Джерси: Эрлбаум, 1978. 391 с.
28. Энгель Дж. Нужна ли нам новая медицинская модель? Наука. 1977. Т. 196, № 4286. С. 129–136.

Modern Approaches to the Correction of Destructive Behavior of Adolescents in the Conditions of a General Education School

Lidiya R. Magomadova

Postgraduate Student, Moscow Psychological and Social University,
115191, 9-a, 4th Roshchinsky passage, Moscow, Russian Federation;
e-mail: 95-ggg@mail.ru

Abstract

The article traces the transformation of approaches to the correction of destructive behavior of adolescents in the conditions of a general education school, from focusing on the application of disciplinary measures to adolescents to the introduction in school of a comprehensive model of psychological and pedagogical support based on the principles of restoration, development, and support of the adolescent's relationship with society. The article is devoted to the analysis of modern strategies and technologies for the psychological and pedagogical correction of destructive behavior of adolescents in school. The importance of increasing the deviantological competence of teaching staff, integrating modern evidence-based correctional methods into a unified system of psychological prevention of destructive behavior of adolescents is emphasized, which should include work with the adolescent's personality aimed at teaching the adolescent socially important skills and activating his personal resources, forming a safe and psychologically comfortable school environment, and using the educational resource of the adolescent's family.

For citation

Magomadova L.R. (2026) *Sovremennyye podkhody k korrektsii destruktivnogo povedeniya podrostkov v usloviyakh obshcheobrazovatel'noy shkoly* [Modern Approaches to the Correction of Destructive Behavior of Adolescents in the Conditions of a General Education School]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 15 (1A), pp. 79-87. DOI: 10.34670/AR.2026.94.17.010

Keywords

Destructive behavior, adolescents, school environment, correction, prevention, restorative approach, social-emotional learning, psychological and pedagogical support, deviantology.

References

1. Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436.
2. Aron, E. N. (1996). *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you*. Broadway Books.
3. Baeva, I. A. (2002). *Psikhologicheskaja bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological safety in education]. Soyuz.
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
5. Baumeister, R. F., & Vos, K. D. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. Penguin Press.
6. Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255–272.
7. Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
8. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Hogarth Press.
9. Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
10. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. (Russian translation cited: Деси, Э. Л., Райан, Р. М. (2000). Теория самодетерминации и содействие внутренней мотивации, социальному развитию и благополучию. *Американский психолог*, 55(1), 68–78.)
12. Eidemiller, E. G., & Iustitskis, V. V. (2008). *Psikhologija i psichoterapija semi'i* [Psychology and psychotherapy of the family] (4th ed.). Piter.
13. Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136.
14. Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.
15. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
16. Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.
17. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). *Cyberbullying: Identification, prevention, and response*. Routledge.
18. Lotova, I. P. (2016). Diagnostika semejnogo vospitaniia kak osnova effektivnoi reabilitatsionnoi raboty s semei [Diagnostics of family education as a basis for effective rehabilitation work with the family]. In E. V. Kukanova (Ed.), *Deviantologija roditel'stva* [Deviantology of parenthood] (pp. 115–124). Moscow State Regional University.
19. Magomadova, L. R. (2025). Psikhologicheskii komponent v realizatsii pedagogicheskikh tekhnologii korrektsii destruktivnogo povedeniia obuchaiushchikhsia v usloviakh obshcheobrazovatel'noi shkoly [The psychological component in the implementation of pedagogical technologies for correcting destructive behavior of students in secondary schools]. *Proektirovanie. Opyt. Rezul'tat*, (8), 68–75.
20. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
21. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
22. Orekhova, E. Ya., & Lotova, I. P. (2015). Problemy vospitaniia molodezhi v sovremennoi Frantsii [Problems of youth education in modern France]. *Pedagogika*, (4), 118–123.
23. Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
24. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
25. Einsvort M.D.S., Bikhar M.K., Uoters E., Uoll S. (1978) *Patterny privyazannosti*. Khillsdeil, N'yu-Dzhersi: Erlbaum. 391 p.
26. Seligman, M. E. P. (1972). *Helplessness: On depression, development, and death*. W.H. Freeman.
27. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7–24). Nelson-Hall.
28. Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.