УДК. 37.015.3

Магомадова Лидия Руслановна, Аспирант; Московский Психолого-Социальный Университет, г. Москва. ORCID https://orcid.org/0009-0006-4538-4601, 89323250056

РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ И ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В данной статье школьная среда рассматривается как важный фактор развития подростков, оказывающий влияние на формирование и предотвращение деструктивного поведения, включая агрессию, буллинг, нарушения дисциплины, употребление психоактивных веществ, вандализм и правонарушения. Анализ базируется на междисциплинарных теориях, таких как экологическая теория, теория социального научения, теория напряжения и теория соответствия стадиям развития, а также на данных мета-анализов. Рассматриваются механизмы воздействия школьной среды.

Особый акцент сделан на научно обоснованных методах предотвращения проблемного поведения путем формирования благоприятной школьной атмосферы, развития эмоционального интеллекта, внедрения примирительных подходов, усиления участия учеников в жизни школы и своевременного обнаружения трудностей. Материал подчеркивает необходимость целостного подхода и активного участия всех сторон образовательной системы для создания защищенного и вдохновляющего пространства, способствующего полноценному становлению личности подростка.

Ключевые слова: школьный климат, социально-психологический климат, деструктивное поведение, буллинг, дисциплина, восстановительные практики, справедливость, профилактика, деиндивидуализация, школьная медиация, просоциальная среда.

THE ROLE OF THE SCHOOL ENVIRONMENT IN THE FORMATION AND PREVENTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Annotation: In this article, the school environment is considered as an important factor in the development of adolescents, influencing the formation and prevention of destructive behavior, including aggression, bullying, discipline violations, substance use, vandalism and offenses. The analysis is based on interdisciplinary theories such as environmental theory, social learning theory, stress theory, and developmental stage matching theory, as well as meta-analysis data. The mechanisms of influence of the school environment are considered.

Special emphasis is placed on scientifically based methods of preventing problematic behavior by creating a favorable school atmosphere, developing emotional intelligence, introducing conciliatory approaches, strengthening student participation in school life and timely detection of difficulties. The material highlights the need for a holistic approach and the active participation of all sides of the educational system to create a protected and inspiring space that promotes the full-fledged development of a teenager's personality.

Key words: school climate, socio-psychological climate, destructive behavior, bullying, discipline, restorative practices, justice, prevention, deindividualization, school mediation, prosocial environment.

Подростковый возраст – это период значительных изменений и самоопределения, однако он также сопровождается рисками, связанными с деструктивным поведением, склонностью к спорам, дискуссиям, отвлеченным рассуждениям [4, с. 28].

Г. С. Холл отмечал, что подростковый возраст — это «период бури и натиска», промежуточная стадия между детством (эпохой охоты и собирательства) и взрослым состоянием (эпохой развитой цивилизации). Возрастные рамки подросткового возраста, по Холлу, — от начала полового созревания (12–13 лет) до наступления взрослости (22–25 лет) [5, с. 289].

«Девиантом» можно называть того подростка, который «не просто одноразово и случайно отклонился от поведенческой нормы, а постоянно демонстрирует девиантное поведение», носящее социально-негативный характер [10, с. 10]. Деструктивное поведение оказывает серьезное влияние на коммуникацию, создавая барьеры и конфликтные ситуации, нарушая доверие и снижая продуктивность взаимодействия [9, с. 182].

На этом фоне школьная среда — организация пространства, правил, отношений и учебного процесса — становится критически важным контекстом, который может как усиливать, так и сдерживать деструктивные поведенческие траектории. Под деструктивным поведением здесь понимаются устойчивые формы нарушений норм и правил, причиняющие вред другим, себе или школе как институту: агрессия, буллинг и виктимизация, вандализм, употребление ПАВ, прогулы, нарушения дисциплины и правонарушения.

Цель статьи: систематизировать теоретические и эмпирические основания роли школьной среды, описать механизмы влияния и обобщить доказательные подходы профилактики, акцентируя на условиях эффективности и справедливости.

Факторы школьной среды, способствующие деструктивному поведению [8, с. 105].

Исследования показывают, что деструктивное поведение часто является реакцией на неблагоприятные условия среды, а не следствием исключительно личностных патологий подростка. К таким факторам относятся:

1. Социально-психологический климат: в больших, безликих школьных коллективах, где ученики слабо знакомы друг с другом, легко возникает чувство анонимности. Это состояние приводит к деиндивидуализации — утрате самосознания и ослаблению внутреннего контроля, когда индивидуальная ответственность «растворяется» в группе. Подросток в толпе или в анонимной онлайн-среде (кибербуллинг) с большей вероятностью совершит агрессивные действия, которые никогда не позволил бы себе в ситуации, где его личность очевидна и значима.

Подросток перестает воспринимать жертву как личность, а видит лишь объект для насмешек или атаки. Как итог, низкий уровень сплоченности и ослабление просоциальных норм. Сплоченный коллектив держится на общих целях, взаимной симпатии и чувстве «мы». В таком коллективе действуют сильные просоциальные нормы: взаимопомощь, уважение, неприятие насилия. Если сплоченность низка, группа распадается на изолированные кланы, а общие нормы не формируются или не имеют силы. Как следствие, в условиях «социального вакуума» [2, с. 55]. агрессор не получает адекватного отпора от одноклассников. Свидетели буллинга чаще занимают пассивную позицию (это не мое дело), так как не чувствуют ответственности за благополучие других членов группы. Отсутствие коллективного осуждения девиантного поведения воспринимается агрессором как молчаливое одобрение.

Возникает отсутствие доверительных отношений с педагогами и «эффект сломанных окон». Педагоги являются не только трансляторами знаний, но и ключевыми фигурами в поддержании социального порядка. Когда отношения носят сугубо формальный, авторитарный или отстраненный характер, ученики не видят в учителях ресурс для решения проблем. Жертвы буллинга не обращаются за помощью, опасаясь непонимания, обесценивания проблемы или даже наказания (сам виноват).

Формируется среда, в которой мелкие нарушения (оскорбления, толчки) остаются без внимания. Это работает по принципу теории «разбитых окон» [7, с. 137]: если признаки беспорядка и безнаказанности не исправляются, это сигнализирует, что более серьезные проступки также сойдут с рук. Атмосфера вседозволенности поощряет эскалацию агрессии.

2. Авторитарный стиль управления и несправедливая дисциплина. Утверждение о том, что авторитарность и несправедливость порождают деструктивное поведение, основано на понимании фундаментальных психологических потребностей подростка и теории сопротивления. По теории самодетерминации, у человека есть три базовые психологические

потребности: в автономии (чувство контроля над своими действиями), компетентности (ощущение эффективности) и связанности (чувство принадлежности). Авторитарный стиль, по определению, блокирует все три. Жесткие, непрозрачные и унизительные наказания, а также непоследовательность в применении правил порождают у учащихся чувство бессилия и протеста, что может вылиться в деструктивные действия как форму сопротивления. Когда правила непрозрачны, а наказания нелогичны и непредсказуемы, подросток не может выстроить причинно-следственную связь между своим поступком и последствиями. Его действия перестают влиять на исход событий.

Это приводит к феномену выученной беспомощности [1, с. 12]. Ученик усваивает, что любые его усилия быть "хорошим" или "плохим" бессмысленны, так как результат зависит от произвола взрослого. Часть детей впадает в апатию, другая — находит выход в активном, но деструктивном протесте (вандализм, агрессия), чтобы хоть как-то повлиять на среду. Несправедливость становится триггером протеста. Подростковый возраст характеризуется обостренным чувством справедливости. Когда правила применяются избирательно (одного за опоздание ругают, другому — делают замечание), а наказание несоразмерно проступку, это воспринимается как глубокая несправедливость. Начинает срабатывать механизм реактивного сопротивления (Джек Брем). Когда свобода (в данном случае — чувство справедливости и личного достоинства) воспринимается как ограниченная угрозой, человек стремится ее восстановить. Деструктивное поведение становится формой такого восстановления: «Вы несправедливы ко мне, значит, я не обязан соблюдать ваши правила».

Унизительные наказания применяемы в этом случае имеет обратный эффект. Публичное унижение (выставление у доски, оскорбительные комментарии, высмеивание) не является воспитательной мерой. Это акт демонстрации власти, который разрушает социальный статус подростка в группе.

В ответ на эти действия, вместо раскаяния, у подростка возникает желание мести и компенсации. Он может начать мстить учителю (порча имущества, саботаж) или искать способы восстановить свой статус через агрессию по отношению к более слабым одноклассникам, становясь буллером.

3. Академическое давление и конкурентная среда. Чрезмерная фокусировка на академических результатах при игнорировании индивидуальных особенностей учащихся ведет к хроническому стрессу, выгоранию и формированию «выученной беспомощности». Подростки, не способные соответствовать высоким стандартам, могут начать демонстрировать поведение, направленное на саботирование учебного процесса.

4. Отсутствие системы поддержки. Неразвитость или формальность работы школьных психологов, социальных педагогов и служб медиации лишает подростков каналов для решения внутренних конфликтов и проблем легитимным способом. У подростка появляется эффект «второй раны». Это психологический феномен, когда человек, переживший травму (буллинг, неуспех, конфликт), сталкивается не с помощью, а с непониманием, обесцениванием или равнодушием со стороны тех, от кого ожидал поддержки (учитель, психолог). Это наносит вторую, часто более тяжелую психологическую травму, окончательно подрывая веру в справедливость и усиливая деструктивные настроения. Отсутствие системы поддержки — это не просто «недоработка», а системная дыра, в которую проваливаются дети, нуждающиеся в помощи. Деструктивное поведение в этом контексте — это отчаянный сигнал, который система, в силу своей неразвитости, уже не способна корректно расшифровать и на который не может адекватно отреагировать.



Рисунок 1. **Детерминанты деструктивного поведения в школьной среде**

Направления профилактики формирование просоциальной школьной среды. Профилактика деструктивного поведения должна быть не набором разрозненных акций, а направляющей определяющей все аспекты жизни школы: от стиля общения на уроке до системы принятия решений. Основой является создание инклюзивной и поддерживающей атмосферы, где психологическая безопасность и чувство принадлежности – ключевые элементы. Это достигается через формирование общих ценностей, которые «проживаются», а не просто декларируются. Необходимо совместное с учениками, родителями и педагогами формулирование миссии и кодекса поведения школы с регулярным обсуждением на классных часах вопросов проявления уважения. Важна культура уважения к различиям, признание того, что различия в способностях, темпераменте, культурном фоне и социального статуса – это норма.

Это реализуется через интеграцию в учебные программы тем, посвященных многообразию культур и разнообразию, создание условий для успеха каждого ученика в своей области и нулевую терпимость к любым формам дискриминации и буллинга.

Культура взаимопомощи, где просить и оказывать помощь – норма, поддерживается внедрением программ «ученик-наставник». Также необходима реализация программ по развитию социально-эмоциональных навыков, структурированное обучение навыкам эмпатии (распознавание и понимание эмоций других), саморегуляции (управление гневом, тревогой, импульсивностью) и разрешения конфликтов (конструктивное ведение переговоров, отстаивание своих границ без агрессии) для всех участников процесса, включая педагогов и администрацию. Развитие этих навыков у взрослых – необходимое условие для формирования их у детей.

Внедрение восстановительных практик и медиации переводит школу от карательной парадигмы к восстановительной, где акцент делается на вопросах: «Какой вред причинен и как его исправить?». Основные формы включают школьную медиацию, структурированный процесс, в котором нейтральный медиатор помогает конфликтующим сторонам найти взаимоприемлемое решение, и восстановительные круги, где все участники инцидента отвечают на вопросы: «Что произошло?», «Кто и как пострадал от случившегося?», «Как можно исправить ситуацию?», «Как избежать этого в будущем?». Это работает, потому что снимает позиции жертвы и обвиняемого, формирует ответственность, предлагая подростку предпринимать активные шаги для заглаживания вины, и восстанавливает социальные связи, превращая конфликт в точку роста для отношений.

Демократизация школьного уклада позволяет подростку перестать воспринимать школу как враждебную «систему», ощущая себя её частью, когда он чувствует, что от его голоса что-то зависит. Конкретные механизмы включают участие в создании правил через дебаты о необходимых правилах и последствиях за нарушения, а также развитие ученического самоуправления, наделенного реальными полномочиями, такими как участие в принятии решений о дизайне школьного пространства, организации внеурочных мероприятий, распределении бюджетных средств и обсуждении кандидатур новых учителей. Важна и обратная связь от учащихся через регулярные

анонимные опросы о климате в школе, удовлетворенности преподаванием и работе столовой с публичной реакцией администрации на результаты опросов и объяснением планируемых изменений.

Раннее выявление и адресная помощь – это «система безопасности», позволяющая оказать помощь ребенку до того, как его проблемы перерастут в деструктивное поведение. Необходимо создать систему мониторинга психологического благополучия, основанную на использовании валидных опросников для регулярного замера уровня тревожности, депрессивных симптомов, признаков выгорания и вовлеченности в буллинг.

Педагоги должны быть обучены замечать «маркеры» неблагополучия, такие как снижение успеваемости, прогулы, замкнутость, вспышки гнева и следы самоповреждений. Важно создание простых и безопасных каналов коммуникации для сообщения о неблагополучии.

Адресная помощь включает индивидуальные консультации психолога, группы поддержки и наставничество для тревожных и подвергающихся буллингу; тренинги по управлению гневом, индивидуальную работу с психологом и вовлечение в просоциальную деятельность для проявляющих агрессию; индивидуальные образовательные маршруты, репетиторскую помощь и психологическую работу для академически неуспевающих. Вовлечение родителей строится в формате заключения трехстороннего договора о совместных действиях, информируя их не о проблеме, а о путях ее решения и их роли в этом процессе.

Особое значение имеет интеграция всех перечисленных направлений в единую систему. Разрозненные мероприятия, даже самые качественные, не принесут устойчивого результата. Поэтому необходима разработка комплексной программы профилактики, где каждый компонент – от формулирования миссии до системы раннего выявления – будет логически связан с другими и подчинен общей цели.

Ключевую роль в этом играет позиция администрации и педагогического коллектива. Профилактика не может быть обязанностью

только школьного психолога или социального педагога. Это требует от каждого взрослого в школе осознанной и последовательной «просоциальной» позиции, готовности к постоянному самообразованию и рефлексии. Регулярные педагогические советы и методические семинары должны быть посвящены не только учебным достижениям, но и анализу школьного климата, разбору сложных ситуаций через призму восстановительного подхода и поиску путей усиления поддерживающей среды.

Технологическим решением, объединяющим эти направления, может стать создание единой цифровой платформы. На ней могут размещаться анонимные опросы для мониторинга благополучия, запись на консультации к психологу, материалы для развития социально-эмоциональных навыков, а также площадка для дискуссий и предложений от ученического самоуправления. Это делает процессы прозрачными и доступными.

Наконец, важнейшим элементом является работа с педагогическим выгоранием. Только эмоционально ресурсный и психологически устойчивый педагог способен создать ту самую безопасную и принимающую атмосферу в классе. Поэтому программы поддержки психического здоровья, супервизии и обучения навыкам саморегуляции должны быть в равной степени доступны и для сотрудников школы.

Таким образом, формирование просоциальной школьной среды – это непрерывный, динамичный и целостный процесс, затрагивающий ценности, отношения, процедуры и повседневные практики. Его успех измеряется не отсутствием инцидентов, а способностью школьного сообщества конструктивно преодолевать трудности, ценить разнообразие и совместно создавать пространство, где каждый ребенок чувствует себя увиденным, услышанным и значимым.

Заключение: Подростковый возраст — это время интенсивного личностного роста, но также и этап, сопряженный с рисками деструктивных проявлений, от агрессии до нарушений правил. Школа, как один из ключевых институтов социализации, имеет уникальную возможность либо усугублять

эти проблемы, либо направлять энергию подростков в позитивное русло. Неблагоприятные условия, такие как отсутствие доверительных отношений, жесткие методы дисциплины и недостаток поддержки, часто становятся триггерами негативного поведения, тогда как продуманная организация школьной среды может служить мощным инструментом его предотвращения.

Для снижения деструктивных тенденций необходимо выстраивать школьную культуру, основанную на принципах взаимопонимания, равенства и вовлеченности. Это подразумевает развитие программ, направленных на эмоциональную грамотность, внедрение справедливых и прозрачных правил, создание механизмов для разрешения конфликтов и обеспечение индивидуального подхода к каждому ученику. Успех таких инициатив зависит от слаженной работы всего школьного сообщества и готовности взрослых быть примером просоциального поведения.

В результате, школа может стать не только образовательной площадкой, но и безопасной гаванью, где подростки учатся строить отношения, справляться с трудностями и находить свое место в мире. Создание такой среды — это инвестиция в будущее, где каждый ребенок получает шанс раскрыть свой потенциал, не разрушая себя и окружающих.

Использованные источники

1. Волкова, О. В. Содержание понятия "соматический статус" как предпосылка к формированию выученной беспомощности / О. В. Волкова // Прикладная психология и психоанализ. – 2013. – № 3. – С. 9-12.
2. Калинич, В. С. Феномен "социального вакуума" в условиях пандемии / В. С. Калинич // Миссия конфессий. – 2021. – Т. 10, № 1(50). – С. 52-62.
3. Кружкова О. В. Вандализм. Почему не работает теория «разбитых окон»? [Электронный ресурс] // Психология и право. 2024. Том 14. № 3. С. 26–38. URL: https://psyandlaw.ru/journal/2024/3/Kruzhkova.pdf (дата обращения: 06.10.2025).

4. Лотова, И. П. Тени подросткового возраста: «деструктивное поведение» / И. П. Лотова, Л. Р. Магомадова // Профессиональная ориентация. – 2025. – № 2. – С. 28-34.
5. Магомадова, Л. Р. Диагностика семьи как инструмент прогнозирования траектории развития деструктивного поведения подростка / Л. Р. Магомадова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2025. – № 3(72). – С. 288-304.
6. Непрокина, И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учеб. пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 92 с.
7. Петров, А. Теория "разбитых окон": теория и практика применения / А. Петров // Формирование экономики знаний в России: вузы, предприятия и институты : Материалы научной конференции студентов и молодых ученых НИМБ, Нижний Новгород, 11 марта 2015 года / Научная редакция: Гуськова И.В., Шагалова Т.В. – Нижний Новгород: Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский институт менеджмента и бизнеса", 2015. – С. 137-138.
8. Садовникова Ж. В. Роль школы в предупреждении деструктивных отклонений в развитии личности подростков // Ценности и смыслы. 2023. № 6 (88). – С. 102-119. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-shkoly-v-preduprezhdenii-destruktivnyh-otkloneniy-v-razvitii-lichnosti-podrostkov (дата обращения: 08.10.2025).
9. Шляпкина, М. В. Влияние деструктивного поведения на межличностные отношения / М. В. Шляпкина, Ю. Л. Петраческая // Медицинская (клиническая) психология: исторические традиции и современная практика : сборник тезисов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ярославль, 06–07 декабря 2024 года. – Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью "Аверс Плюс", 2025. – С. 181-185.

10. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. — М.: Академический Проект; Трикста, 2005. — 336 с.
11. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. — М.: Народное образование, 2019. — 448 с.

Информация об авторе

Магомадова Лидия Руслановна, Аспирант; Московский психолого-социальный университет, г. Москва. E-mail: 95-ggg@mail.ru, ORCID https://orcid.org/0009-0006-4538-4601**,** тел. 89323250056

Magomadova Lidiya Ruslanovna, Graduate student; Moscow university of psychology and social sciences , Moscow. E-mail: 95-ggg@mail.ru, ORCID https://orcid.org/0009-0006-4538-4601, tel. 89323250056