

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.42:159.922.736.4
ББК Ю941.5-8+4466.46

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

Злоказов Кирилл Витальевич,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620057, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zkirvit@yandex.ru.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деструктивное поведение, криминализация школьников, социализация подростков, отклоняющееся поведение школьников, коррекция противоправного поведения.

АННОТАЦИЯ. Работа посвящена проблеме деструктивного поведения подростков в школе. Оно проявляется в нарушении школьного порядка, конфликтном взаимодействии со сверстниками и учителями, разрушении школьного имущества. Деструктивное поведение многообразно, но в целом отражает агрессивное-опозиционное отношение подростка к социальному пространству школы. Современные представления о его возникновении сфокусированы преимущественно на вопросах психического развития ребенка, проблемах родительской семьи, негативном влиянии сверстников и взрослых людей. Связанные со школой социально-психологические факторы деструктивного поведения зачастую не охватываются вниманием исследователей. Поэтому цель статьи – представить результат идентификации подростка с социальным пространством школы в качестве одной из причин деструктивного поведения. Для этого авторами описывается вклад социальной среды в формирование социальной и личностной идентичности, обсуждается влияние окружающих подростка взрослых и сверстников на его криминальное и самоповреждающее поведение. Анализируется вклад школьного социального пространства на развитие социальной идентичности. Обзор исследований приводит к выводу о том, что следствиями идентичности подростка являются социальная роль, самооценка и самоэффективность, а их негативное качество зависит от степени вовлечения подростка в пространство школьных отношений. Так, несоответствие социальной роли притязаниям школьника, невозможность получения социальной оценки поведения, неэффективное влияние подростка на сверстников приводит к негативным мыслям и переживаниям, выражается в различных формах деструктивного поведения. Помимо этого, само стремление подростка изменить свою социальную идентичность способствует деструктивному воздействию на объекты социального пространства школы.

Zlokazov Kirill Vitalievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PREMISES OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF TEENAGERS AT SCHOOL

KEYWORDS: destructive behavior, criminalization of pupils, socialization of teenagers, deviant behavior of pupils, elimination of unlawful behavior.

ABSTRACT. The paper is devoted to the destructive behavior of teenagers at school. Such behavior manifests itself in the violation of school routine, in the conflicts with the other pupils and teachers, and the damage of school property. Destructive behavior is diverse, but it reflects aggressive and oppositional attitude of a teenager to the social environment of school. Contemporary beliefs on the genesis of such behavior are focused mostly on the questions of psychological development of a child, problems in the family and the negative impact of the people of the same age and adults. Social and psychological factors of destructive behavior connected with school are often not regarded by the researchers. The aim of this article is to discuss the result of the teenager's identification with social environment of a school as the main reason of destructive behavior. The role of social environment in the formation of social and personal identity is described, the impact of adults and people of the same age on teenager's criminal and self-destructive behavior are discussed. The role of school social environment in the development of social identity is analyzed. The review of the research works makes it possible to conclude that the result of teenager's identity are social role, self-esteem and self-effectiveness, while their negative qualities depend on the degree of involvement of a teenager in relations at school. Thus discrepancy of the real social role and the view of a teenager of his social role, inability to get social estimation of his behavior, ineffective influence of a teenager on his fellows leads to the negative thoughts and emotions and all these problems manifest themselves in different types of destructive behavior. Besides, the desire of a teenager to change his social role causes damage of the objects of social environment of a school.

Постановка проблемы. Современная школа позволяет подрастающему поколению приобрести опыт конст-

руирования отношений с обществом. Ее образовательное пространство стремится сблизить старшеклассников с социальной и профес-

сиональной средой: внутри- и внешкольные мероприятия приобщают подростков к общественно полезным инициативам, а участие в неформальных объединениях развивает их лидерское поведение. Весь потенциал социализации, заложенный в школьной образовательной среде, направлен на развитие личности школьников [13]. Вместе с тем, социальное поведение подростков не всегда является социально-конструктивным.

Обзор происшествий, отраженных в новостных изданиях, показывает, что подростки, как правило, нарушают правила поведения в школе, нападают на одноклассников. Нередко их деструктивная активность нацелена на педагогических работников, при этом она сопровождается применением холодного и огнестрельного оружия. Некоторые действия подростков направлены на срыв учебного процесса: к примеру, школьники составляют значительную часть «телефонных террористов» в Москве. Вообще, в общероссийском масштабе встречаются случаи задымления, распыления отравляющих, ядовитых веществ в школе. Имущество школы подвергается разрушительному воздействию, среди которых нередкими являются поджоги, погромы, закрашивание стен и нанесение надписей на стены и мебель.

К сожалению, в российской публицистике не приводятся данные о масштабах деструктивного поведения подростков в школе. Объяснением тому может быть совокупность причин, одна из которых заключается в отсутствии четких критериев отличия деструктивного поведения от других форм асоциального поведения подростков. Большая часть работ по этой проблематике за последнее десятилетие обращена к эпистемологии феномена [8], осмыслению сущности [9] и типологизации поведения [15]. Деструктивное поведение подростков и молодежи рассматривается в контексте эмпирически понятных явлений деструктивного лидерства [1], буллинга [11], деструктивного общения [4; 5].

Анализ зарубежных исследований показывает, что термин «деструктивное поведение» является обширной по охвату конструкцией, которая используется для описания криминального, оппозиционного, агрессивного и правонарушающего поведения.

Определения деструктивного поведения подростков в школе более конкретны и затрагивают специфику его цели. По мнению Galloway (1994), деструктивным является любое проблемное, неуместное поведение школьников, отвлекающее учителей от проведения занятия [35]. Сознательное вмешательство подростка в образовательный процесс является деструктивным тогда, когда это мешает обучению других детей [52].

Один из специалистов в области педагогической психологии, R. J. Cameron очертил пять форм деструктивного поведения подростков в школе: агрессивные действия, разрушение школьного имущества, нарушение общественного порядка, противодействие авторитетам и саморазрушение [27]. По данным зарубежных опросов, выполненных Buchanan и Ritchie, каждый шестой старшеклассник принимал участие в деструктивном поведении [25], а его последствия негативно повлияли не только на школу, но и вышли за ее пределы [34]. Конечно, самими распространенными видами деструкции выступают нарушения школьного порядка, срывы занятий, а также создание общей атмосферы неподчинения, которая становится почвой для возникновения серьезных инцидентов. К ним относят прогулы [39], употребление алкоголя и наркотиков в школе [33], преступность [57]. Деструктивные черты может иметь не только реальное, но и, как подчеркивает Я. А. Волкова, виртуальное взаимодействие подростков [5]. Завершая описание деструктивного поведения подростков, констатируем, что оно представлено в прямой и косвенной форме агрессивно-опозиционным отношением к социальным отношениям и объектам образовательного пространства школы. Не всегда приводя к криминальным последствиям, оно снижает эффективность образовательной среды, разобщает и деморализует учащихся [26; 27], влияет на психологическое состояние учителей [10].

Стремление педагогического сообщества корректировать деструктивное поведение обучающихся наталкивается на затруднения. Отчасти они вызваны отсутствием представлений о побуждении деструктивного поведения подростков в условиях, которые могут быть подвергнуты воздействию педагогов, родителей. Как правило, деструктивное поведение рассматривается через призму психических затруднений [2], либо в свете индивидуально-психологических особенностей человека [3]. Данная статья рассматривает этот вопрос в ином, социально-психологическом свете. Она нацелена на определение предпосылок деструктивного поведения в контексте образовательного пространства школы. Для этого в работе обобщены представления о социальном контексте деструктивного поведения, определены детерминанты деструктивного поведения, связанные с социальной идентификацией.

Факторы формирования деструктивного поведения подростка. В психолого-педагогической литературе подростковый возраст описывается как период существенных изменений в жизни человека. Отме-

чается, что значительный вклад в развитие личности в этой период приносят взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Исходя из актуальности социальных отношений для этого возраста, можно ли объяснить деструктивное поведение причинами, вытекающими из сферы межличностных отношений подростков? Существующие объяснения деструктивного поведения в первую очередь отсылают к затруднениям в нейропсихическом развитии подростков, нарушениям эмоциональной сферы [51], психопатическим отклонениям [60]. Действительно, физическое и сексуальное насилие, уничтожение имущества, воровство и нарушение правил поведения в совокупности относятся к клиническим признакам расстройства поведения [56]. Однако лишь 5–6% несовершеннолетних, склонных к разрушительному и антисоциальному поведению, имели эти психические проблемы. К примеру, большая половина подростков на момент совершения убийств и иных тяжких преступлений не имели никаких затруднений в нейропсихическом, когнитивном развитии, проблем с контролем эмоций [55]. К примеру, анализируя случаи применения огнестрельного оружия в школе, К. Newman отмечает, что подростки, открывшие стрельбу по учителям или одноклассникам, не отличались от большинства сверстников по успеваемости, количеству друзей, интересам или проблемам с нарушением дисциплины [58]. Автор считает, что попытки прогнозировать насилие подростка по отношению к одноклассникам обречены на неудачу в тех случаях, когда они ограничиваются оценкой только индивидуально-психологических факторов.

Вторая группа объяснений причин деструктивного поведения подростков базируется на изучении макросоциальных аспектов их жизни. Среди таковых выделяется роль родительской семьи, поведение взрослых, а также групп сверстников, участником которых является подросток.

Влияние семьи рассматривается через призму социальных, психолого-педагогических и экономических переменных [73]. Наиболее часто деструктивное поведение связывается с уровнем дохода, образовательным и социальным статусом родителей. Из числа психологических параметров деструктивность подростков сочетается с эмоциональными расстройствами [69] родителей, их низкой компетентностью в вопросах воспитания [67].

Роль взрослых людей в деструктивном поведении подростков определяется готовностью детей копировать модели поведения взрослых, особенно таких, что приводят к разрешению жизненных проблем

[45]. Изучение криминального поведения, выполненное Shoemaker, показало, что подростки использовали насилие, следуя примеру знакомых им взрослых [66]. К этому пришел и Heide, обнаруживший, что подростки совершали убийства, руководствуясь рассказами взрослых [42]. Наиболее восприимчивыми к деструктивному примеру взрослых оказываются подростки, не имеющие родителей или воспитываемые в неполной семье. Эта категория подростков чаще вовлекается в сексуальные действия, принимает участие в насильственных преступлениях (Aspy et al., 2004) [20], употребляет наркотики (Oman, Vesely, Aspy, et al., 2004) [59]. Нужно полагать, что взрослые люди оказываются в поле внимания подростков не только в связи с деструктивными, но и конструктивными формами поведения. Взрослые выступают примером позитивного поведения, воодушевляют и направляют их к социально-полезным целям.

Влияние групп сверстников на деструктивное поведение подростков, а также способы его психологической профилактики активно разрабатываются в отечественных [7; 11] и зарубежных исследованиях последних лет [31]. К часто встречающимся видам разрушительного поведения относят антисоциальное – криминальное поведение, самоповреждение, расстройства питания и употребление психоактивных веществ [22].

Подростковая группа играет весомую роль как в побуждении к деструктивному поведению, так и в отказе от него [40]. Вхождение в группу сверстников с антисоциальным поведением практически всегда приводит к криминализации подростка [24]. В конструктивном смысле, сверстники обеспечивают друг другу поддержку знаниями, сочувствием и сопереживанием, предоставляют защиту от агрессивного воздействия других людей.

Применительно к самоповреждению, известно, что практики шрамирования, нанесения проколов мотивированы целями социализации и группового отбора [50]. В первом случае социализация подразумевает саморазрушение как способ символического освоения мира взрослых людей. Также социализация предполагает приобщение к группе сверстников, получая опыт разрушительного поведения, который становится для ее участников индикатором сопричастности. Во втором случае разрушительные действия играют роль испытаний, прохождение которых позволяет подросткам приобщиться к группе сверстников или отказаться от нее [50].

Как показали результаты опроса учащихся средних школ Северной Ирландии,

вероятность курения каждый день для них увеличивается в два раза в случае, если оно началось с подросткового возраста. При этом одобрение сверстников на 85% повышает вероятность каждодневного курения в будущем. Схожая ситуация со спиртными напитками – одобрение сверстников увеличивает вероятность каждодневного употребления алкоголя на 51% [48]. Вместе с тем, эти же результаты говорят о том, что подростки, отказавшиеся от курения, в дальнейшем прекратили общение с курящими сверстниками, предпочтя им некурящих, но совпадающих по увлечениям с ними [38]. Анализируя групповые практики деструктивного поведения, важно отметить, что подростки выбирают друзей в соответствии со своими интересами, поддерживают отношения с теми, кто ведет себя подобно им, имеет схожие ценности и представления.

Обобщая эти факты, можно полагать, что факторы семьи, группы сверстников, воздействия взрослых людей объясняют индивидуализированные формы деструктивного поведения, такие как самоповреждение, употребление психоактивных веществ и прочее. Но они не способны предсказать деструктивное поведение в школе, хотя и используются для этого наряду с другими переменными [62]. Поэтому от макро-социальных факторов следует перейти к отношениям между подростком и школой, а также социальным явлениям, возникающим в этом контексте.

Школьная среда и социальная идентичность. Взаимодействие между человеком и социальными структурами описывается несколькими психологическими теориями, к числу которых относится концепция идентичности [44]. Она моделирует ситуацию, в которой человек стремится соответствовать социальной структуре, удовлетворяя при этом собственные потребности [54]. На пересечении этих процессов развиваются социальная и личностная идентичности.

В контексте школьного взаимодействия социальная идентичность характеризует соответствие поведения учащегося требованиям социальной структуры. О социальной идентичности можно судить по представлениям, отношениям и поведению школьника. В аспекте самосознания социальная идентичность проявляется в применении категорий, релевантных школьной социальной среде (учащийся, школьник, ученик) [70]. Модели поведения, принятые в группах школьников, ложатся в основу межгруппового и межличностного общения.

Обретение социальной идентичности подростка усиливает процессы самоиден-

тификации и развитие личностной идентичности [44]. В соответствии с взглядами Э. Эриксона, личностная идентичность понимается как непротиворечивое представление человека о собственных целях, ценностях и убеждениях [16]. Ее становление зависит от многообразия и широты социальных отношений ребенка. В большинстве современных теорий идентичности предполагается, что личностная идентичность формируется через поиск возможных вариантов идентификации, выбора одного варианта из нескольких, принятие решения следовать ему. Однако эти процессы не всегда эффективны: подросток может переключаться от выбранной им цели в пользу другой, или вовсе отказываться от самостоятельных действий в пользу целей, полученных от других людей [54]. Проблемы, вызванные построением идентичности, не проходят бесследно. Они отражаются на психологическом здоровье подростка в симптомах дистресса [23], расстройства идентичности [19]. В этот период у подростков заметны затруднения с определением жизненных целей, отказ от убеждений, стремление следовать примеру друзей [46]. Некоторые психологи видят в негативных реакциях, сопровождающих неудачи с идентичностью, такое же по силе и характеру воздействие на личность, как и у психологической травмы [64].

Э. Эриксон писал, что делинквентное поведение подростков может объясняться проблемами с обретением идентичности. Современные исследования частично подтверждают его гипотезу. Так, у учащихся с деструктивным поведением в сравнении с конструктивными сверстниками проявляется противоречивость личностной идентичности [53]. При этом Kupersmidt, Patterson свидетельствуют, что образ-Я у подростков с деструктивным и недеструктивным поведением не различается по параметру разобщенности [49]. Интересно, что в лонгитюдном исследовании связь между личностной идентичностью и деструктивным поведением подростков оказалась статистически незначимой [72]. Цели, ценности и убеждения у подростков с деструктивным поведением были аналогичны их сверстникам с конструктивным поведением. Это было установлено применительно к социальным ролям, сферам дружеских отношений и развлечений. С одинаковой эффективностью подростки обоих типов поведения применяли копинг-стратегии при решении жизненных проблем. Конечно, «деструктивные» подростки по сравнению с «конструктивными» обладали чуть меньшим кругозором относительно вариантов идентификации в сфере выбора профессии, политики, религии,

философии. При оценке перспектив своего будущего подростки с деструктивным поведением более поглощены настоящим, преимущественно отношениями с друзьями, перспективами отдыха и развлечений.

Результаты обзора исследований приводят к мысли о том, что вклад личностной идентичности в деструктивное поведение оказывается меньшим, чем предполагалось. Следовательно, социальная идентификация может иметь большее значение в детерминации деструктивного поведения подростков, нежели ценности, цели и установки. Следовательно, важно определить психологические процессы, сопровождающие социальную идентификацию ребенка со школьным социальным пространством. Перед этим приведем наше понимание этого понятия. Под школьным социальным пространством нами подразумеваются социальные роли и отношения, возникающие в связи с обучением в школе. Обобщенно, социальную роль обозначается формальная роль в системе образовательных отношений – роль ученика, педагогического работника, обслуживающего персонала, а также неформальная роль в системе отношений между учащимися, педагогическими работниками и иными людьми. Социальные отношения могут быть формальными (учитель–ученик) и неформальными (между сверстниками, сверстниками и педагогическими работниками и т.д.).

Идентичность школьному социальному пространству, следуя Hogg, – это понимание подростком социальной роли и соблюдение ее требований в поведении. Построение социальной идентичности к школьной среде, как указывается в ряде исследований – сложная и неоднородная совокупность процессов [35; 36; 37; 47; 68]. В наиболее общем виде идентичность представляется в совокупности трех процессов: а) принятия социальной роли подростком; б) трансформации его самооценки; г) определения им степени эффективности собственного воздействия на окружающих (самоэффективность).

Далее эти процессы рассматриваются на предмет их связи с деструктивным поведением.

В процессе социальной идентификации подросток приобретает **социальную роль**, отражающую его положение в структуре класса, неформальной группы сверстников. Согласно предположению об аккумуляции идентичности, разрабатываемому P. Thoits, гармоничное развитие личности происходит только в расширяющемся социальном пространстве [71]. В этом смысле обладание несколькими социальными ролями способствует большей социальной интеграции

подростка, а разнообразие ролевых моделей, осваиваемых во внешкольной активности, ускоряет социализацию [17], способствует самопрезентации среди сверстников [30]. Невозможность освоения ролей, наоборот, понижает уровень социальной компетентности школьника.

Другая группа исследований связывает социальные идентификации и психологическое благополучие подростка, отмечая, что освоение социальной роли позволяет школьникам, с одной стороны, интегрироваться в общество, с другой стороны, получать признание своих действий от окружающих. Поскольку подростки самокритичны, болезненно переживают собственные неудачи, если те становятся предметом внимания других людей, важно, чтобы социальные роли соответствовали возможностям школьника [47]. Следуя Thoits, правильное выполнение социальных ролей снижает ощущение тревоги, депрессии и отклоняющегося поведения у подростков [71]. Неспособность следовать требованиям социальной роли приводит к обратным последствиям: снижению самооценки, росту неуверенности и самокритике.

Вовлечение подростков в школьное социальное пространство, подчеркивает Seeman, проявляется в положительном образе школы, понимании действий классного руководителя и учителей [65]. Подросток, включенный в систему школьных отношений, соблюдает нормы поведения, стремится соответствовать присущей ему социальной роли. Невовлеченный, наоборот, готов нарушить правила группы и отказаться от социальной роли [33]. Не признающие правила поведения подростки прибегают к кражам вещей одноклассников, имущества школы [32].

Самооценка характеризует вовлечение подростка во внутришкольные социальные отношения [41]. Следуя представлениям о ее становлении, она во многом зависит от мнения о поведении человека, выказанного значимыми для него людьми. С этой позиции самооценка подростка формируется тогда, когда его поступки осмысляются сверстниками и учителями [29].

Действия невовлеченного в школьное пространство подростка не замечаются окружающими. Тем самым не достигается важное, как считает Newman, условие – самоопределение в социальном мире через сверстников [58]. Результатом становится нестабильность и неадекватность самооценки школьника. Она заметна в реакциях на фрустрирующие обстоятельства. У школьников, оказавшихся на периферии социальной жизни класса, преобладают экстрапунитивные (внешнеобвинительные)

либо интрапунитивные (самообвинительные) реакции на препятствия [36; 37]. Подростки, ощущающие ущерб самооценке, как показывает Simons, компенсируют ее, когда совершают противоправные действия [68].

Самоэффективность рассматривается в качестве одного из важных следствий социальной интеграции подростков в школьные отношения. Самоэффективность наряду с самооценкой, самоотншением характеризует самосознание человека [12]. Локус контроля выступает наиболее близким понятием, описывая представление о контроле над социальным окружением или подверженности таковому контролю со стороны окружающих. Отличие между ними в том, что самоэффективность определяет убеждение человека о способности влиять на события жизни, а локус контроля подразумевает способность к саморуководству, самоуправлению в различных жизненных ситуациях. По мнению Gecas, вовлеченность в социальные отношения позволяет подростку оценивать меру своего влияния на социальную среду, а также измерять собственную компетентность, сравнивая себя со сверстниками [36]. Школьники, не получающие оценки собственной эффективности в школьной среде, ищут возможность для этого во внешкольных отношениях. Их интересы, убеждения, ценности остаются незамеченными, не оцененными, а сами они оказываются на периферии отношений в классе и за его пределами. В самоописаниях этой категории подростков отмечается ощущение собственной незначительности, неопределенности, бесцельности жизни, беспомощности и бессилия по отношению к трудностям [43].

Итак, социальная идентичность в наиболее общем виде описывает меру интеграции подростка в школьное социальное пространство. Конструктивный характер социальной идентификации раскрывается в трех следствиях: через принятие подростком роли в школьном социальном пространстве; самооценке поведения через мнение окружающих; убеждения в эффективности собственного влияния на окружающих. Неудачи социальной идентификации подростков приводят к деструктивным формам поведения.

Деструктивное поведение подростков и социальная идентичность. Социальная идентичность может побуждать деструктивное поведение подростков в случае возникновения следующих обстоятельств: несоответствия социальной роли личностным притязаниям; невозможности социальной оценки поведения; неэффективного влияния на окружающих. Рассмотрим их подробнее.

Неудачи социальной идентификации приводят к несоответствию роли в школь-

ном коллективе внутренним убеждениям подростка. Это стимулирует негативные эмоциональные переживания: как описывает теория напряжения Agnelw, неспособность добиться успеха, следуя требованиям социальной роли, приводит человека в состояние гнева и разочарования [18]. Higgins отмечает, что люди, чья социальная роль привела к неудаче, конфликтуют с членами своей группы, описывают себя несостоявшимися, не раскрывшими свой внутренний потенциал [43].

Вызванная разобщением со школьной социальной средой нестабильность и неадекватность самооценки побуждает подростка к ее компенсации. Готовность к разрушению социальных объектов повышается из-за проблемных взаимоотношений в референтных группах [6]. Желание впечатлить сверстников, учителей приводит к практикам самоповреждения, таким как татуирование, шрамирование или другим способам придания телу необычного вида [63].

Проблема самоэффективности поведения подростков сопряжена с их деструктивностью. Обзор Vanduga выявил неспособность асоциально ориентированных школьников руководить своими действиями с учетом социального контекста [21]. Просоциальная направленность подростка зависит от признания со стороны учителей и сверстников его способности к самостоятельным действиям [28]. Риск криминализации поведения высок у школьников, чьи поступки отвергаются сверстниками [61]. Неудачи из-за неспособности влиять на действия окружающих вызывают у подростков ощущение бессилия, отчуждение, повышают риск употребления спиртных напитков [65].

В завершении, отметим, что деструктивное поведение подростков может быть вызвано не только неудачами в социальной идентификации, но и желанием подростка повлиять на уже сформированную идентичность. Трансформация социальной идентичности, как правило, преследует цель изменения социальной роли или отношений. Например, повышению своего статуса среди сверстников, учителей. При этом деструктивное вмешательство в социальную идентичность подростком, как правило: а) затрагивает не уровень притязаний или самооценку, а социальные отношения, такие как нормы поведения и общения в школе; социальные объекты: одноклассников, учителей, имущество, здание школы; б) нацелено на изменение отношений и объектов без учета их внутренней структуры или логики развития.

Закключение. Феномен деструктивного поведения не выпадает из поля зрения специалистов, сопровождающих образование и

развитие подрастающего поколения. Проблема его преодоления отчасти связана с затруднениями в определении такого круга причин деструктивного поведения, который был бы доступен воздействию педагогических работников и родителей. Наше внимание приковано к процессу и результату социальной интеграции подростков представляемому в качестве причины возникновения деструктивного поведения в школе.

Ключевое положение работы в том, что деструктивное поведение подростков определяется отношениями присутствия в формальных и неформальных социальных структурах школы. Оно формулируется с опорой на представление о развитии социальной идентичности и новообразований,

вызванных этим процессом. Рассматриваются три эффекта вовлечения подростка в школьную среду: социальная роль, самооценка и самоэффективность, определяется их влияние на деструктивное поведение. Недостатки социальной идентификации, а также желание подростка изменить обретенную социальную идентичность представляются одной из возможных предпосылок деструктивного поведения.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение изменений в социальной идентичности подростков в связи с риском деструктивного поведения, а также содержания образовательной среды школы как фактора противодействия деструктивности школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалов Д. В. Психологические особенности конструктивного и деструктивного лидерства в молодежных группах // Концепт. 2012. № 9. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12124.htm> (дата обращения 18.04.2016).
2. Бисалиев Р. В., Кубекова А. С., Хаджимурадов А. В. Агрессивное поведение в структуре соматических расстройств // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 619.
3. Богдан С. С. Экзистенциально-гуманистический подход к проблеме человеческой деструктивности // Система ценностей современного общества. 2010. № 16. С. 42–46.
4. Волкова Я. А. Деструктивное общение: к определению понятия // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2012. № 2 (16). С. 205–209.
5. Волкова Я. А. Пространственное поведение коммуникантов в деструктивном общении // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2 ч. Тамбов : Грамота, 2013. № 8 (26). Ч. 1. С. 46–50.
6. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Психология вандализма : монография. Екатеринбург, 2014. 322 с.
7. Гогуева М. М. Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. Выпуск 5 (95). 167 с. С. 153–159.
8. Гребенщикова Л. Г. К вопросу о соотношении понятий «деструктивное», «агрессивное» и «девиантное» поведение // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 19. С. 61–67.
9. Давлетбаева З. К. Асоциальное поведение: понятийный аспект // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 6. С. 190–198.
10. Егорова Н. Н. Я-педагог или профессиональное отчуждение... Что предпочесть? // Детский сад от А до Я. 2010. № 1. С. 48–52.
11. Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления // Тюменский государственный университет. 2009. № 7. С. 51–54.
12. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования : учебное пособие. М. : ФЛИНТА : Наука, 2010. 390 с.
13. Панченко Т. М. Школа как институт социализации // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 1 (январь–февраль). URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Panchenko_School-Socialization/ (дата обращения 18.05.2016).
14. Тормосина Н. Г. Психологическое исследование особенностей аутодеструктивного поведения // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 7. С. 99–100.
15. Цыренов В. Ц. Агрессивное поведение молодежи как социально-педагогическая проблема // Вестник Бурятского университета. Серия 7: Педагогика. Улан-Удэ : БГУ, 2010. Вып. 1. С. 49–54.
16. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Флинта; МПСИ : Моск. психолого-социал. ин-т; Прогресс, 2006. 352 с.
17. Adler P. A., Adler P. (1995). Dynamics of Inclusion and Exclusion in Preadolescent Cliques. *Social Psychology Quarterly* Vol. 58. Pp. 145–162.
18. Agnew R. (1993). Why do they do it? An examination of the intervening mechanisms between «social control» variables and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 30. Pp. 245–266.
19. American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (rev. 3rd ed.). Washington, DC: Author.
20. Aspy C. B., Oman R. F., Vesely S. K., McLeroy K., Rodine S., Marshall L. Adolescent violence: The protective effects of youth assets. *Journal of Counseling and Development*. 2004. Vol. 82. Pp. 268–276.
21. Bandura A. (1996). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, Vol. 31 (2). Pp. 102–119.
22. Bartlett R., Holditch-Davis D., and Belyea M. (2007). Problem behaviors in adolescents. *Pediatr Nurs*. Vol. 33 (1). Pp. 13–18.
23. Berman S. L., Weems C. F. (2012). Identity distress in adolescence. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence*, Part 9, New York, NY : Springer. Pp. 1357–1361.

24. Brookmeyer K. A., K. A. Fanti and C. C. Henrich. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multi-level, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Vol. 35 (4). Pp. 504–514.
25. Buchanan A., Ritchie C. (2004). What works for troubled children Rev. ed. London : Barnardos/Russell Press.
26. Cameron R. J (1998) School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*. Vol. 27. Pp. 33–44.
27. Cameron R. J (1998) Promoting Classroom behaviour which aids effective learning and teaching. *School Psychology Review* . Vol. 27 (1). Pp. 33–44.
28. Cohen S., Thomas A. W. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*. Vol. 98. Pp. 310–357.
29. Cole D. A. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design. *Child Development*. Vol. 72. Pp. 1723–1746.
30. Corsaro W. A., Eder. D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*. Vol. 16 Pp. 197–220.
31. Curtis C. A. Self-destructive Behaviors of Adolescent Girls and Boys (2008). URL: <http://digitalcommons.colby.edu/honorstheses/295> (дата обращения 18.05.2016).
32. Dornbusch S. M., Erickson K. G., Laird J., Wong C. A. (2001). The Relation of Family and School Attachment to Adolescent Deviance in Diverse Groups and Communities. *Journal of Adolescent Research*. Vol. 16 (4). Pp. 396–422.
33. Downs W. R., Rose S. R. (1991). The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. *Adolescence*. Vol. 26 (102). Pp. 473–492.
34. Frick P. J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behaviour. *Psychology in the Schools*. Vol. 41. Pp. 823–834.
35. Galloway D., Rogers C. (1994). Motivational style: A link in the relationship between school effectiveness and child behaviour. *Educational and Child Psychology*. Vol. 11. Pp. 16–25.
36. Gecas V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*. Vol. 8. Pp. 1–33.
37. Gecas V., Schwalbe L. M. (1983). Beyond the Looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy Based Self-Esteem. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 46. Pp. 77–88.
38. Go M. H., Green H. D., Kennedy D. P., Pollard M., Tucker J. S. (2010) Peer influence and selection effects on adolescent smoking // *Drug and Alcohol Dependence*. Vol. 109 (1–3). Pp. 239–242.
39. Gu H., Lai S. & Ye R. (2011). A cross-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School Psychology International*. Vol. 32. Pp. 20–34.
40. Hawkins J. D., Catalano R. F., and Miller J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychol Bull*. Vol. 112 (1). Pp. 64–105.
41. Haynie D. L. 2002. Friendship Networks and Delinquency: The Relative Nature of Peer Delinquency. *Journal of Quantitative Criminology*. Vol. 18. Pp. 99–133.
42. Heide K. M. (1997) Juvenile homicide in America: How can we stop the killing? *Behavioral Sciences and the Law*. Vol. 15. Pp. 203–220.
43. Higgins E. T. (1987). Self-discrepancy; A theory relating self and affect, *Psychological Review*. Vol. 94. Pp. 319–340.
44. Hogg M. A., Reid S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*. Vol. 16. Pp. 7–30.
45. Hurd N. M., Zimmerman M. A., Xue Y. (2009) Negative adult influences and the protective effects of role models: a study with urban adolescents. *Journal Youth Adolescence*. Vol. 38 (6). Pp. 777–789.
46. Kaufman E. A., Montgomery M. J., Crowell S. E. (2014). Identity related dysfunction: Integrating clinical and developmental perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. Vol. 14. Pp. 297–311.
47. Kinney D. A. 1993. From Nerds to Normals: The Recovery of Identity among Adolescents from Middle School to High School. *Sociology of Education*. Vol. 66. Pp. 21–40.
48. Kristjansson A. L., Sigfusdottir I. D. & Allegrante J. P. (2013). Adolescent substance use and peer use: a multilevel analysis of cross-sectional population data. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*. Vol. 8 (1). Pp. 27.
49. Kupersmidt J. B., Patterson C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 19 (4). pp. 427–449.
50. Leatherdale S. T., Cameron R., Brown K. S., Jolin M. A., Kroeker C. (2006) The influence of friends, family, and older peers on smoking among elementary school students: low-risk students in high-risk schools. *Prev Med*. Vol. 42 (3). Pp. 218–222.
51. Loeber R., Farrington D. P., Stouthamer-Loeber M., Van Kammen W. B. (1998). Multiple risk factors for multiproblem boys: co-occurrence of delinquency, substance use, attention deficit, conduct problems, physical aggression, covert behavior, depressed mood, and shy/withdrawn behavior. In *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*, ed. R. Jessor, London : Cambridge Univ. Press. Pp. 90–149.
52. MacBeath J., Galton M., Steward S., Page C. (2004). A life in secondary teaching: Finding time for learning. London : National Union of Teachers/Cambridge University Press.
53. Marsh H. W., Craven R. G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 83 (3). Pp. 393–404.
54. Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Schwartz S. J. & Branje S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*. Vol. 81. Pp. 1565–1581.
55. Moffitt T. E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In *Developmental Psychopathology*, ed. Cicchetti D, Cohen D. J., Wiley : New York. 2nd ed. Pp. 570–98.

56. Moffitt T. E., Arseneault L., Jaffee S. R., Kim-Cohen J., Koenen K. C. (2008). Research review: DSM-V conduct disorder: research needs for an evidence base. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discipl.* Vol. 49. Pp. 3–33.
57. Nelson W., Finch A., Ghee A. (2006). Anger management with children and adolescents: cognitive-behavioral therapy. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive behavioral procedures* New York, NY : Guilford Press. Pp. 114–165.
58. Newman K. S. (2004). *Rampage: the social roots of school shootings*. New York: Basic Books.
59. Oman R. F., Vesely S. K., Aspy C. B., McLeroy K. R., Rodine S., Marshall L. The potential protective effect of youth assets on adolescent alcohol and drug use. *American Journal of Public Health* (2004). Vol. 94. Pp.1425–1430.
60. Pardini D. A., Obradović J., Loeber R. (2006). Interpersonal callousness, hyperactivity/impulsivity, inattention, and conduct problems as precursors to delinquency persistence in boys: a comparison of three grade-based cohorts. *J. Clinical Child Adolescence. Psychol.* Vol. 35. Pp. 46–59.
61. Parker J. G., and Asher S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin.* Vol. 102. Pp. 357–389.
62. Reid J. B., Patterson G. R. & Snyder J. J. (Eds.). (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and the Oregon Model for Intervention*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
63. Rodham K. & Hawton K. (2009). Epidemiology and phenomenology of non-suicidal self injury. In M. Nock (Ed.), *Understanding non-suicidal self-injury: Origins, assessment, and treatment* Washington, D.C. : American Psychological Association. Pp. 37–62.
64. Scott B. G., Sanders A. F. P., Graham R. A., Banks D. M., Russell J. D., Berman S. L., Weems C. F. (2014). Identity distress among youth exposed to natural disasters: Associations with level of exposure, posttraumatic stress, and internalizing problems. *Identity: An International Journal of Theory and Research.* Vol. 14. Pp. 255–267.
65. Seeman M., Seeman A. Z., Budros A. (1988). Powerlessness, Work, and Community: A Longitudinal Study of Alienation and Alcohol Use. *Journal of Health and Social Behavior.* Vol. 29. Pp.185–198.
66. Shoemaker D. J. *Theories of Delinquency: An examination of explanations of delinquent behavior*. 3rd ed. Oxford University Press; New York, 1996.
67. Shumow L., Lomax R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice.* Vol. 2. Pp. 127–150.
68. Simons R. L., Whitbeck L. B. Conger R. D., Conger K. J. (1991). Parenting Factors, Social Skills, and Value Commitments as Precursors to School Failure, Involvements with Deviant Peers, and Delinquent Behavior. *Journal of Youth and Adolescence.* Vol. 20 (6). Pp. 645–664.
69. Simons-Morton B. G., Hartos J. L., Haynie D. L. (2004). Prospective analysis of peer and parent influences on minor aggression among early adolescents. *Health Education & Behavior.* Vol. 31. Pp. 22–33.
70. Terry D. J., Hogg M. A., White K. M. Attitude-behavior relations: Social identity and group membership. In: Terry Deborah J, Hogg Michael A., editors. *Attitudes, behavior and social context: The role of norms and group membership*. Mahway, NJ : Erlbaum Associates; 2000. Pp. 67–94.
71. Thoits P. (1983). Multiple Identities and Psychological Well-being: A Reformulation and Test of the Social Isolation Hypothesis. *American Sociological Review.* Vol. 48. Pp. 174–187.
72. Tremblay G., Saucier J., Tremblay R.E. (2004) Identity and disruptiveness in boys: Longitudinal perspectives. *Child and Adolescent Social Work Journal.* Vol. 21. Pp. 387–404.
73. Woolfenden S. R., Williams K., Peat J. K. (2002) Family and parenting interventions for conduct disorder and delinquency: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Arch Dis Child.* Vol. 86 (4). P. 251.

L I T E R A T U R A

1. Bepalov D. V. Psikhologicheskie osobennosti konstruktivnogo i destruktivnogo liderstva v molodezhnykh gruppakh // *Kontsept.* 2012. № 9. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12124.htm> (data obrashcheniya 18.04.2016).
2. Bisaliev R. V., Kubekova A. S., Khadzhimuradov A. V. Agressivnoe povedenie v strukture somaticheskikh rassstroystv // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2013. № 5. S. 619.
3. Bogdan S. S. Ekzistentsial'no-gumanisticheskii podkhod k probleme chelovecheskoy destruktivnosti // *Sistema tsennostey sovremennogo obshchestva.* 2010. № 16. S. 42–46.
4. Volkova Ya. A. Destruktivnoe obshchenie: k opredeleniyu ponyatiya // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie.* 2012. № 2 (16). S. 205–209.
5. Volkova Ya. A. Prostranstvennoe povedenie kommunikantov v destruktivnom obshchenii // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki: v 2 ch.* Tambov : Gramota, 2013. № 8 (26). Ch. 1. S. 46–50.
6. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. *Psikhologiya vandal'nogo povedeniya : monografiya.* Ekaterinburg, 2014. 322 s.
7. Gogueva M. M. Spetsifika negativnogo vliyaniya subkul'tury na razvitie lichnosti podrostka // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2010. Vypusk 5 (95). 167 s. S. 153–159.
8. Grebenshchikova L. G. K voprosu o sootnoshenii ponyatiy «destruktivnoe», «agressivnoe» i «deviantnoe» povedenie // *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera.* 2011. № 19. S. 61–67.
9. Davletbaeva Z. K. Asotsial'noe povedenie: ponyatiynyy aspekt // *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk.* 2011. № 6. S. 190–198.
10. Egorova N. N. Ya-pedagog ili professional'noe otchuzhdenie... Chto predpochest'? // *Detskiy sad ot A do Ya.* 2010. № 1. S. 48–52.
11. Mal'tseva O. A. Profilaktika zhestokosti i agressivnosti v podrostkovoy srede i sposoby ee preodoleniya // *Tyumenskiy gosudarstvennyy universitet.* 2009. № 7. S. 51–54.
12. Molchanova O. N. *Samoosenka: teoreticheskie problemy i empiricheskie issledovaniya : uchebnoe posobie.* M. : FLINTA : Nauka, 2010. 390 s.
13. Panchenko T. M. Shkola kak institut sotsializatsii // *Informatsionno-gumanitarnyy portal «Znanie. Ponimanie. Umenie».* 2013. № 1 (yanvar'—fevral'). URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Panchenko_School-Socialization/ (data obrashcheniya 18.05.2016).

14. Tormosina N. G. Psikhologicheskoe issledovanie osobennostey autodestruktivnogo pove-deniya // Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya). 2011. № 7. S. 99–100.
15. Tsyrenov V. Ts. Agressivnoe povedenie molodezhi kak sotsial'no-pedagogicheskaya pro-blema // Vestnik Buryatskogo universiteta. Seriya 7: Pedagogika. Ulan-Ude : BGU, 2010. Vyp. 1. S. 49–54.
16. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M. : Flinta; MPSI : Mosk. psikhologo-sotsial. in-t; Progress, 2006. 352 s.
17. Adler P. A., Adler R. (1995). Dynamics of Inclusion and Exclusion in Preadolescent Cliques. *Social Psychology Quarterly* Vol. 58. Pp. 145–162.
18. Agnew R. (1993). Why do they do it? An examination of the intervening mechanisms between «social control» variables and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 30. Pp. 245–266.
19. American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (rev. 3rd ed.). Washington, DC: Author.
20. Aspy C. B., Oman R. F., Vesely S. K., McLeroy K., Rodine S., Marshall L. Adolescent violence: The protective effects of youth assets. *Journal of Counseling and Development*. 2004. Vol. 82. Pp. 268–276.
21. Bandura A. (1996). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, Vol. 31 (2). Pp. 102–119.
22. Bartlett R., Holditch-Davis D., and Belyea M. (2007). Problem behaviors in adolescents. *Pediatr Nurs*. Vol. 33 (1). Pp. 13–18.
23. Berman S. L., Weems C. F. (2012). Identity distress in adolescence. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence*, Part 9, New York, NY : Springer. Pp. 1357–1361.
24. Brookmeyer K. A., K. A. Fanti and C. C. Henrich. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multi-level, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Vol. 35 (4). Pp. 504–514.
25. Buchanan A., Ritchie C. (2004). *What works for troubled children* Rev. ed. London : Barnardos/Russell Press.
26. Cameron R. J (1998) School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*. Vol. 27. Pp. 33–44.
27. Cameron R. J (1998) Promoting Classroom behaviour which aids effective learning and teaching. *School Psychology Review* . Vol. 27 (1). Pp. 33–44.
28. Cohen S., Thomas A. W. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*. Vol. 98. Pp. 310–357.
29. Cole D. A. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design. *Child Development*. Vol. 72. Pp. 1723–1746.
30. Corsaro W. A., Eder. D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*. Vol. 16 Pp. 197–220.
31. Curtis C. A. Self-destructive Behaviors of Adolescent Girls and Boys (2008). URL: <http://digitalcommons.colby.edu/honorstheses/295> (data obrashcheniya 18.05.2016).
32. Dornbusch S. M., Erickson K. G., Laird J., Wong C. A. (2001). The Relation of Family and School Attachment to Adolescent Deviance in Diverse Groups and Communities. *Journal of Adolescent Research*. Vol. 16 (4). Pp. 396–422.
33. Downs W. R., Rose S. R. (1991). The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. *Adolescence*. Vol. 26 (102). Pp. 473–492.
34. Frick P. J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behaviour. *Psychology in the Schools*. Vol. 41. Pp. 823–834.
35. Galloway D., Rogers C. (1994). Motivational style: A link in the relationship between school effectiveness and child behaviour. *Educational and Child Psychology*. Vol. 11. Pp. 16–25.
36. Gecas V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*. Vol. 8. Pp. 1–33.
37. Gecas V., Schwalbe L. M. (1983). Beyond the Looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy Based Self-Esteem. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 46. Pp. 77–88.
38. Go M. H., Green H. D., Kennedy D. P., Pollard M., Tucker J. S. (2010) Peer influence and se-lection effects on adolescent smoking // *Drug and Alcohol Dependence*. Vol. 109 (1–3). Pp. 239–242.
39. Gu H., Lai S. & Ye R. (2011). A cross-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School Psychology International*. Vol. 32. Pp. 20–34.
40. Hawkins J. D., Catalano R. F., and Miller J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse pre-vention. *Psychol Bull*. Vol. 112 (1). Pp. 64–105.
41. Haynie D. L. 2002. Friendship Networks and Delinquency: The Relative Nature of Peer Delinquency. *Journal of Quantitative Criminology*. Vol. 18. Pp. 99–133.
42. Heide K. M. (1997) Juvenile homicide in America: How can we stop the killing? *Behavioral Sciences and the Law*. Vol. 15. Pp. 203–220.
43. Higgins E. T. (1987). Self-discrepancy; A theory relating self and affect, *Psychological Review*. Vol. 94. Pp. 319–340.
44. Hogg M. A., Reid S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*. Vol. 16. Pp. 7–30.
45. Hurd N. M., Zimmerman M. A., Xue Y. (2009) Negative adult influences and the protective effects of role models: a study with urban adolescents. *Journal Youth Adolescence*. Vol. 38 (6). Pp. 777–789.
46. Kaufman E. A., Montgomery M. J., Crowell S. E. (2014). Identity related dysfunction: Integrating clinical and developmental perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. Vol. 14. Pp. 297–311.
47. Kinney D. A. 1993. From Nerds to Normals: The Recovery of Identity among Adolescents from Middle School to High School. *Sociology of Education*. Vol. 66. Pp. 21–40.
48. Kristjansson A. L., Sigfusdottir I. D. & Allegrante J. P. (2013). Adolescent substance use and peer use: a multilevel analysis of cross-sectional population data. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*. Vol. 8 (1). Pp. 27.

49. Kupersmidt J. B., Patterson C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.19 (4). pp. 427–449.
50. Leatherdale S. T., Cameron R., Brown K. S., Jolin M. A., Kroeker C. (2006) The influence of friends, family, and older peers on smoking among elementary school students: low-risk students in high-risk schools. *Prev Med*. Vol. 42 (3). Pp. 218–222.
51. Loeber R., Farrington D. P., Stouthamer-Loeber M., Van Kammen W. B. (1998). Multiple risk factors for multiproblem boys: co-occurrence of delinquency, substance use, attention deficit, conducts problems, physical aggression, covert behavior, depressed mood, and shy/withdrawn behavior. In *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*, ed. R. Jessor, London : Cambridge Univ. Press. Pp. 90–149.
52. MacBeath J., Galton M., Steward S., Page C. (2004). *A life in secondary teaching: Finding time for learning*. London : National Union of Teachers/Cambridge University Press.
53. Marsh H. W., Craven R. G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 83 (3). Pp. 393–404.
54. Meeus W., van de Schoot R., Keijsers L., Schwartz S. J. & Branje S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*. Vol. 81. Pp. 1565–1581.
55. Moffitt T. E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In *Developmental Psychopathology*, ed. Cicchetti D, Cohen D. J., Wiley : New York. 2nd ed. Pp. 570–98.
56. Moffitt T. E., Arseneault L., Jaffee S. R., Kim-Cohen J., Koenen K. C. (2008). Research review: DSM-V conduct disorder: research needs for an evidence base. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discipl.* Vol. 49. Pp. 3–33.
57. Nelson W., Finch A., Ghee A. (2006). Anger management with children and adolescents: cognitive-behavioral therapy. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive behavioral procedures* New York, NY : Guilford Press. Pp. 114–165.
58. Newman K. S. (2004). *Rampage: the social roots of school shootings*. New York: Basic Books.
59. Oman R. F., Vesely S. K., Aspy C. B., McLeroy K. R., Rodine S., Marshall L. The potential protective effect of youth assets on adolescent alcohol and drug use. *American Journal of Public Health* (2004). Vol. 94. Pp.1425–1430.
60. Pardini D. A., Obradović J., Loeber R. (2006). Interpersonal callousness, hyperactivity/impulsivity, inattention, and conduct problems as precursors to delinquency persistence in boys: a comparison of three grade-based cohorts. *J. Clinical Child Adolescence. Psychol.* Vol. 35. Pp. 46–59.
61. Parker J. G., and Asher S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*. Vol. 102. Pp. 357–389.
62. Reid J. B., Patterson G. R. & Snyder J. J. (Eds.). (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and the Oregon Model for Intervention*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
63. Rodham K. & Hawton K. (2009). Epidemiology and phenomenology of non-suicidal self-injury. In M. Nock (Ed.), *Understanding non-suicidal self-injury: Origins, assessment, and treatment* Washington, D.C. : American Psychological Association. Pp. 37–62.
64. Scott B. G., Sanders A. F. P., Graham R. A., Banks D. M., Russell J. D., Berman S. L., Weems C. F. (2014). Identity distress among youth exposed to natural disasters: Associations with level of exposure, posttraumatic stress, and internalizing problems. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. Vol. 14. Pp. 255–267.
65. Seeman M., Seeman A. Z., Budros A. (1988). Powerlessness, Work, and Community: A Longitudinal Study of Alienation and Alcohol Use. *Journal of Health and Social Behavior*. Vol. 29. Pp.185–198.
66. Shoemaker D. J. *Theories of Delinquency: An examination of explanations of delinquent behavior*. 3rd ed. Oxford University Press; New York, 1996.
67. Shumow L., Lomax R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*. Vol. 2. Pp. 127–150.
68. Simons R. L., Whitbeck L. B. Conger R. D., Conger K. J. (1991). Parenting Factors, Social Skills, and Value Commitments as Precursors to School Failure, Involvements with Deviant Peers, and Delinquent Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 20 (6). Pp. 645–664.
69. Simons-Morton B. G., Hartos J. L., Haynie D. L. (2004). Prospective analysis of peer and parent influences on minor aggression among early adolescents. *Health Education & Behavior*. Vol. 31. Pp. 22–33.
70. Terry D. J., Hogg M. A., White K. M. Attitude-behavior relations: Social identity and group membership. In: Terry Deborah J, Hogg Michael A., editors. *Attitudes, behavior and social context: The role of norms and group membership*. Mahway, NJ : Erlbaum Associates; 2000. Pp. 67–94.
71. Thoits P. (1983). Multiple Identities and Psychological Well-being: A Reformulation and Test of the Social Isolation Hypothesis. *American Sociological Review*. Vol. 48. Pp. 174–187.
72. Tremblay G., Saucier J., Tremblay R.E. (2004) Identity and disruptiveness in boys: Longitudinal perspectives. *Child and Adolescent Social Work Journal*. Vol. 21. Pp. 387–404.
73. Woolfenden S. R., Williams K., Peat J. K. (2002) Family and parenting interventions for conduct disorder and delinquency: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Arch Dis Child*. Vol. 86 (4). P. 251.