1.
2. **ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ**
3. ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
4. ГОРОДА МОСКВЫ
5. **«МОСКОВСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»**

 **(ГБПОУ МТК)**

**ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ**

**В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Автор: Маслов А.Ю.

Москва

 2021 г.

Большинство ученых, теоретиков образования рассматривают профес­сиональное развитие преподавателя как становление педагогического мастерства и индивидуального стиля деятельности Научные исследования в этой области направлены на изучение профессионально важных качеств, на продуктивные психологические новообразования, возможности личности в контексте ста­новления «Я-концепции» специалиста.

Изучение профессиональной деятельности в рамках концепции про­фессионального становления личности предусматривает достаточно широкий аспект анализа - профессионально обусловленную структуру дея­тельности специалиста.

Субъектно-деятельностный подход в контексте изучения феномена профессиональной деформации является, на наш взгляд, наиболее продук­тивным, так как позволяет проанализировать развитие самой деятельности и ее субъекта. Исследователи рассматривают деятельность как сложную разви­вающуюся систему, имеющую внутреннюю структуру, состоящую из взаи­мообусловленных элементов.

Изучение профессиональной деятельности требует уточнения некото­рых базовых понятий рассматриваемого нами концептуального подхода.

*Профессиональная деятельность* - это социально значимая деятель­ность, выполнение которой требует специальных знаний умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности [54, с.30].

Под *профессиональным становлением личности* понимают процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий профессиональной деятельности и собственной активности личности, на­правленной на самосовершенствование и самореализацию. Но, как и всякий процесс развития, становление сопровождается неизбежными *деструктив­ными изменениями:* кризисами, стагнацией и деформациями личности. Этот процесс носит нормативный характер, а переход с одной стадии на другую характери­зуется качественными изменениями, инициируемыми изменением социаль­но-профессиональной ситуации, перестройкой ведущей деятельности .

В ходе теоретического анализа, посвященного детерминантам агрессии как профессионально обусловленной деформации личности преподавателя выясни­лось, что любые деструктивные изменения в процессе профессионального становления могут быть причинами, обуславливающими агрессию педагога, а также способствующими ее закреплению и дальнейшему развитию. Рас­смотрим специфические особенности педагогической деятельности, являю­щиеся условиями возникновения и развития агрессии преподавателя.

Профессия педагога (преподавателя, воспитателя, преподавателя) относится к профессиям социономического типа наиболее подверженного профессио­нальным деформациям, чем представители других типов профессий. Данное предположение объясняется спецификой взаимодействия субъекта деятель­ности с объектом своего труда, характерной для профессии типа «человек-человек», а также особенностями делового межличностного общения [69, 70]. Объект педагогического труда - ученик (учащиеся) - представляет собой один из самых сложных объектов профессиональной деятельности. Во-первых, имеется существенное различие между объектом и субъектом труда по возрастному признаку, и преподавателю приходится постоянно учитывать ме­няющиеся особенности психического и физиологического развития учащихся на каждой стадии. К тому же каждый учащийся может отличаться от сво­их сверстников по темпу и уровню развития, что, бесспорно, повышает тре­бования к психолого-педагогической компетентности преподавателя. Во-вторых, каждый учащийся является объектом непрерывного преобразования, так как находится в процессе обучения и воспитания. Для продуктивного осуществ­ления профессиональной деятельности преподавателю необходимо проникновение в сущность происходящих процессов в жизни учащихся и проживание части своей жизни в логике жизни других [21, с.73]. Такова специфика педагоги­ческого воздействия, в котором объект обладает еще несформированными психикой и сознанием. Глубокая степень проникновения в сущность объекта труда требует определенной психологической готовности к восприятию и принятию личности учащегося, к переходу от контекста своей жизненной си­туации к контексту социальной ситуации развития ученика. Но восприятие учащихся не может быть одинаковым, оно связано с разными профессио­нальными стереотипами, ценностными, моральными установками, индиви­дуальным образом учащегося, возникающим в процессе взаимодействия. Ка­чество и характер педагогического взаимодействия обусловливают его про­дуктивность.

Р. X. Шакуров предлагает рассматривать деятельность в русле динами­ческого подхода, а в качестве единицы анализа - барьер, как препятствие, преодоление которого характеризует эффективность деятельности. Любая педагогическая деятельность связана с преодолением разнообразных барье­ров (ситуаций) в ходе педагогического процесса. Удачи и достижения в обу­чении и воспитании одних учащихся перемежаются неуспехами, разочарова­ниями и промахами в воспитании и обучении других. Возникающие в этом процессе эмоции можно трактовать как реакции преподавателя на динамику барье­ров. Негативные чувства — это переживания, представляющие собой резуль­тат проявления «сопротивления» со стороны среды, а позитивные — следст­вия его успешного преодоления [151, с.7].

Анализируя динамику деятельности, Р X. Шакуров пишет, что понимание деятельности как процесса преодоления барьеров позволяет раскрыть ее под­линный развивающий потенциал: он заключен в барьерах оптимальной труд­ности, трансформирующихся во внутренний план. Если барьер субъективно не переживается как дефицит чего-то, как напряжение, как трудность, дея­тельность не реализует свою развивающую функцию. То же самое происхо­дит, когда барьеры слишком велики, - блокаторы подавляют всякую актив­ность, более того - деформируют и разрушают личность. Отсюда следует, что деятельность в зависимости от характера барьеров с одинаковым успехом может выполнять и созидательную, и деструктивную функцию по отноше­нию к деятелю [151, с.4-18]. На наш взгляд, данные положения полностью соотносятся с концепцией профессионального становления личности [54, 57, 105]. Особенно важным для анализа педагогической деятельности в работах Р.X.Шакурова, является тезис о формировании *эмоциогенных тенденций,* объясняющих в некоторой степени феномен агрессии педагога.

Предпринятый теоретический анализ, а также результаты эмпириче­ского исследования агрессии преподавателя, позволяют сделать заключение, что аг­рессия, как правило, направлена на учащихся, взаимодействие с которыми вызывает сложности, затруднения, является неприятным, в общем, вызывает негативные эмоциональные реакции. Категория таких учащихся на сего­дняшний день достаточно обширна: неуспевающие учащиеся, учащиеся с девиантным, отклоняющимся асоциальным поведением, учащиеся, демонстри­рующие свою неординарность и другие. Работа с таким контингентом требу­ет от педагога повышенной мобильности, самоконтроля, самосознания, глу­бокой и постоянной рефлексии профессиональной деятельности. А также на­личия и активизации определенной (толерантной) установки на работу с раз­ными детьми. Приведем некоторые данные исследований агрессии (А.А.Реан, 1992, 1999), проведенных среди учащихся обоих полов в воз­расте 15-17 лет. В ходе исследования были выявлены высокие показатели по параметру спонтанная агрессия - 53% от общего количества обследованных, а низкие - только 9%. У остальных подростков показатели на уровне средне­статистической нормы. Итак, 53 % с высокой спонтанной агрессией. Но, прежде всего, следует пояснить, что имеется в виду под «спонтанной агрес­сией». Спонтанная агрессия - это подсознательное удовлетворение, которое испытывает личность при наблюдении трудностей и трудных ситуаций у других. Такому человеку доставляет удовольствие «ткнуть носом» других в их ошибки. Это спонтанно возникающее, немотивированное желание испор­тить кому-то настроение, досадить, разозлить. Такому человеку нравится по­ставить в тупик другого своим вопросом или ответом. Аналогичные резуль­таты были получены по реактивной агрессии и раздражительности (А.А.Реан, 1992, 1999) Следовательно, объектом агрессии подростков могут быть не только сверстники, но и родители, и школьные преподавателя. Так как большую часть времени подростки проводят в школе, то логично предположить, что чаще всего именно преподавателя сталкиваются с проявлениями агрессивного по­ведения и враждебной настроенности учащихся. Приведенные данные иссле­дований о высоком уровне и широкой распространенности агрессивности в подростково-молодежной среде дополняются результатами других исследо­ваний, прослеживающих динамику роста агрессивности. Установлено, что только за последнее время уровень агрессивных проявлений у несовер­шеннолетних (учащиеся обычных школ, училищ, техникумов) в среднем по­высился в 1,5 раза, а наиболее высокие показатели агрессии имеют подростки 12-13 лет. Такая ситуация вряд ли позволяет говорить о сформированности социальной терпимости личности или хотя бы о благо­приятных тенденциях ее формирования в современной школе. Больное не­терпимостью и агрессией общество заражает этой болезнью свое молодое поколение, где не последнюю роль играет агрессивный преподаватель.

Несомненно, увеличение числа «сложных» учащихся в образователь­ных учреждениях - это актуальная социально-экономическая проблема развития общества в данный культурно-исторический период, но первыми, кто близко сталкивается с такими детьми и подростками, становятся воспитатели и преподавателя, часто вынужденные самостоятельно преодолевать возникающие сложности. Разумеется, это не может не отразиться на личности самого преподавателя.

В трудах С.Л.Рубинштейна подчеркнута внутренняя психическая связь, причинная зависимость содержания сознания субъекта от объекта тру­да и от действия над ним [127]. Таким образом, качественное своеобразие объекта профессиональной деятельности и определяет качественное содер­жание сознания субъекта. Большая часть педагогического взаимодействия происходит в непосредственном общении преподавателя и учащихся. Б. Г. Ананьев отмечает влияние общения на процесс индивидуального развития человека. Он писал: «Еще более очевиден характер взаимодействия, а не односторон­него воздействия в структуре и динамике общения любых видов коммуника­ций. В процессе общения люди являются одновременно (или последователь­но) объектами и субъектами» [11, с.166]. Он также вскрыл механизм этих взаимовлияний партнеров по обучению, который позволяет нам понять, ка­ким образом общение с учащимися формирует личность педагога: «...взаимопереход поступка в обстоятельства жизни и события составляет постоян­ную характеристику совместной жизни и деятельности людей в различных видах коммуникаций» [там же]. На субъектное значение общения указывает также Б. Ф Ломов. «Общение - это не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся («симметричных») деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [83, с.252].

И. А. Зимняя рассматривает педагогическое общение «как форму учеб­ного сотрудничества, условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся» [59, с.435]. По мнению К. К. Платонова, педагогическое общение - это «взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, зна­ниями, навыками и умениями, а также результатами деятельности» [104, с.79]. С. К. Бондырева, анализируя субъектное значение общения, указывает, что «изменения позиций субъектов и повышение их субъектной представ­ленности напрямую связаны с характером развивающейся системы их взаи­модействия» [19, с.9]. Принимая во внимание данные точки зрения, можно предположить, что поступки, действия и скрытые за ними ценности, мысли, чувства, отношения одного из субъектов педагогического общения становят­ся обстоятельствами жизни другого. Педагог должен уметь поставить себя на место учащегося, жить его интересами и проблемами, уметь преодолеть воз­растной, ценностный, культурный барьер [60, 75, 84, 125]. Выдающийся аме­риканский психолог К.Роджерс, один из основателей гуманистической пси­хологии, анализируя деятельность преподавателя, спрашивает себя: «Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я личностно, эмоционально откликнуться на этот мир?» [126].

Однако такой процесс вхождения в роль другого не проходит бесслед­но для самого субъекта деятельности. Он неизбежно оказывает влияние на личность педагога, оставляя следы в индивидуальном развитии личности. В процессе «вживания» субъект как бы интериозирует часть психики другого, усваивает особенности личности партнера по общению. Особенности друго­го становятся собственными свойствами личности действующего субъекта [21, с.81].

Анализируя вышеизложенное, можно сформулировать следующий вы­вод, что агрессивные учащиеся провоцируют агрессию педагога, также как агрессивный преподаватель провоцирует ответную реакцию своих воспитанников, принимая непосредственное участие в процессе научения, усвоения и закре­пления агрессии, как социально приемлемой модели поведения. Исследуя феномен агрессии преподавателя в рамках личностно-деятельностного подхода, ставшего классическим в отечественной психологической науке, мы некото­рым образом упускаем из вида поведенческий аспект проблемы. Между тем западные психологи в основном придерживаются бихевиористских тенден­ций в описании агрессивного поведения как модели, усвоенной посредством оперантного или викарного научения. В некоторых социологических работах авторы предлагают использовать понятие «трудовое поведение». Так, В. И. Верховин рассматривает трудовое поведение как сознательно реализуемый комплекс действий и поступков работника, связанный с синхронизацией профессиональных возможностей и интересов с функциональным алгорит­мом трудового процесса, включающий самонастройку, саморегуляцию и обеспечивающий определенный уровень личностной идентификации [136, с.157]. Такое отделение трудового поведения от трудовой деятельности вполне обосновано, так как оно является неким связующим звеном между поступка­ми, действиями человека и собственно процессом труда. Например, когда преподаватель повышает тон голоса, переходит на крик, проявляя вербальную аг­рессию, он не осуществляет именно педагогическую деятельность (не учит, не развивает, не воспитывает), но при этом педагог находится в процессе вы­полнения профессиональных функций. Таким образом трудовое поведение непосредственно включено в профессиональную деятельность. Более того, оно является производным компонентом социальной среды, которая прелом­ляется в характеристиках субъекта, детерминируя его активность. Несмотря на это, С.П.Безносов полагает, что в случае анализа профессиональной де­формации целесообразно использовать понятие профессиональной деятель­ности как более нормативной и социализированной, нежели поведение, предполагающее свободный выбор стратегии. Он также подчеркивает значе­ние норм и их принятия личностью профессионала [21]. С одной стороны, труд преподавателя - это глубоко нормативная деятельность, при выполнении ко­торой педагог должен руководствоваться законом «Об образовании», раз­личными нормативными актами, а также внутренними этическими и моральными установками, так как общественная значимость профессии предполага­ет высокую ответственность за результаты труда и сам процесс обучения и воспитания. С другой стороны, педагогическая деятельность предусматрива­ет большую долю самостоятельности в принятии решений, организации учебного процесса, выборе форм и методов обучения, а также творческую реализацию личности. Такая двойственность педагогической деятельности предъявляет высокие требования к содержанию и взаимосвязи компонентов профессионально обусловленной структуры личности преподавателя

Ряд выдающихся деятелей педагогической психологии посвятили свои работы изучению профессионально важных качеств, способностей и свойств личности педагога. В работах И.А.Зимней, В.А.Крутецкого, Н.В.Кузьми­ной, А.К.Марковой, В.А.Сластенина, Л.М.Фридмана и других ученых подробно описывается разнообразный и многочисленный состав, а также уровни развития педагогических способностей, необходимых для эффектив­ного осуществления профессиональной деятельности. Высокие требования, предъявляемые содержанием самой профессии и социально-экономические условия ее реализации, рождают ряд противоречий.

* между динамикой профессиональных задач и внутренней готовно­стью педагога к их осуществлению;
* между личностной потребностью в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения;
* между растущим объемом актуальной информации и устаревшими способами ее переработки, хранения и передачи.
* между динамикой образовательной политики и стремлением учителей занимать четкую и последовательную позицию.

Эти и другие (частные) противоречия приводят к повышенной эмоцио­нальной напряженности в деятельности, изменениям ценностно-мотивационного характера, обострению конфликтов как личностных, так и групповых, косвенно способствуя реализации агрессивных тенденций.

B.Д.Шадриков связывает агрессию с реализацией фундаментальных мотивов личности - стремлением к доминированию и лидерству. Агрессив­ное поведение, по его мнению, направлено на самоутверждение и соперниче­ство [149, с. 47]. Реализация, равно как и депривация этих потребностей, мо­жет приводить к агрессии в поведении и деятельности человека. Само стрем­ление к доминированию обусловлено широкими социальными возможностя­ми для самореализации личности в условиях современного этапа развития общества: возникновения новых профессий, повышения значимости общест­венной деятельности, жесткой конкуренции на рынке труда. В таких обстоятельствах проявление доминирующих и агрессивных тенденций в поведении человека давно стали нормой борьбы за выживание и достижение более привлекательного положения или статуса. В.Д.Шадриков отмечает значение
социальной роли как модели поведения, задаваемой социальной позицией личности в системе общественных или межличностных отношений. Он пишет: «От субъекта, занимающего определенную социальную позицию, окру­жающие ожидают вполне конкретного поведения, независимо от его индиви­дуальных особенностей. Поведение субъекта должно соответствовать принятым социальным нормам, связываемым с конкретной социальной функцией.
При принятии субъектом социальной роли как личностно значимой последняя становится источником активности личности, одним из существенных факторов, определяющих ее поведение» [149, с.50]

C.П.Безносов также предлагает использовать для анализа деформации
понятие «профессиональная роль» и соответствующую концепцию личности.
В качестве причины деформации им рассматривается соотношение между
субъектом профессиональной деятельности и его пониманием, принятием
профессиональной роли [21, 131]. Особенно это касается тех случаев, когда
профессия преподавателя является вынужденным занятием, средством заработка либо другим видом деятельности, не имеющим истинную профессиональную педагогическую мотивацию. Несоответствие внутреннего содержания личности требованиям деятельности, длительная неудовлетворенность выполняе­мой ролью, занимаемым положением в коллективе и обществе могут стать причиной, обуславливающей деформацию, а также инициирующей профес­сиональный кризис [21, 54, 57, 109]. Такой подход вносит ясность в значение, которое играет социальная роль в формировании агрессии. Несомненно, иг­рая роль преподавателя, человек должен соответствовать конкретному образу и осуществлять свои функции в соответствии с должностными инструкциями, предписаниями и нормами, например, регулировать дисциплину в классе, предъявлять требования к поведению и деятельности учащихся. Тем не менее «симптомом» деформации является перенос содержательных признаков роли преподавателя на обыденное поведение, а также гипертрофированное (избыточное) исполнение своих обязанностей [35, 54, 86, 74]. К примеру, преподаватель продол­жает играть свою роль и вне педагогического процесса, что в свою очередь сказывается на качестве его взаимоотношений и в других сферах жизнедея­тельности, например, в семье.

Несмотря на очевидную сложность изучения агрессии преподавателя, возни­кает необходимость более четкой структуризации теоретических и эмпири­ческих данных. В ходе теоретического анализа проблемы агрессии было ус­тановлено, что агрессия как профессионально обусловленная деформация личности преподавателя имеет многообразные проявления, которые могут носить как активный характер, так и пассивный или косвенный. Характер стратегии профессионального поведения тесно связан с эмоциональным состоянием преподавателя в момент осуществления педагогической деятельности. Негативные эмоции, переживаемые преподавателем, часто отражают само отношение к профес­сиональной деятельности, ее мотивационно-ценностный, социально-профессиональный и другие аспекты, влияющие на продуктивность труда и последующее развитие специалиста.

В соответствии с активностью профессионального поведения и характером переживаемых агрессивным преподавателем эмоций, было выделено семь типов агрессии педагога:

1. *Импульсивные действия* - это физическое воздействие преподавателя в со­стоянии аффекта на учащихся или окружающие предметы, подменяющие реальный объект агрессии в образовательных учреждениях данный тип встречается достаточно редко, однако его влияние на развитие личности учащихся является наиболее деструктивным.
2. *Враждебные высказывания* - это вербальная форма выражения гне­ва, проявляющаяся в грубом обращении к учащимся. Этот тип агрессии педа­гога оказывает влияние на морально-нравственное развитие школьников и наиболее распространен, ввиду того, что речь является основным средством педагогического труда.
3. *Конфронтация* - это противостояние, возникающее вследствие от­чуждения учащихся как объекта профессиональной деятельности. Она проявляется в отказе от выполнения необходимых профессиональных задач и может быть следствием конфликта, а также утраты мотивации труда, профессиональной усталости.
4. *Доминантность* проявляется в демонстрации власти и непреклонно­го авторитета преподавателя, предъявлении жестких требований к учащимся, при­менении системы наказаний, неадекватно низкой оценке результатов учебной деятельности. Доминантность является основой авторитарного стиля пе­дагогического взаимодействия.

5. *Оппозиция -* это противодействие, отказ от общения с учащимися,
вследствие негативного отношения к труду, учащимся, коллегам, сформировавшегося в результате обиды, неудовлетворенности преподавателя своим социально-профессиональным положением, возможностями профессиональной са­мореализации.

1. *Стереотипная дифференциация* - это разделение характера педагогического воздействия в зависимости от отношения к отдельным учащимся, построенного на профессиональных стереотипах. Выражается в пристрастном отношении к «двоечникам», «хулиганам», «прогульщикам».
2. *Нетерпимость —* это презрительное отношение к учащимся, основывающееся на эмоции отвращения, возникающей при взаимодействии с гигие­нически запущенными, неопрятными, имеющими отклонения в поведении или физические недостатки. Проявления нетерпимости в основном носят пассивный характер и выражаются в отказе от общения и соответствующей физиогномике (выражении лица) при вынужденном контакте. В обобщенном виде типы агрессии и их характеристика представлены в табл. 1.

Таблица 1 Типы агрессии преподавателя и их характеристика

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/ п | Тип педагог.агрессии | Стратегия поведения | Преобладающаяэмоциональнаяреакция | Формы поведения |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Импульсивные действия | Активная | Аффект | Физическое воздействие на уча­щихся (толкают, хватают, пыта­ются ударить) и действия с пред­метами (бросают учебник, мел, тряпку хлопают дверью). |
| 2 | Враждебные высказывания | Активная | Гнев | Словесное оскорбление, грубое обращение, унижение. |
| 3 | Конфронтация | Активно-Пассивная | Отчуждение | Отказ от выполнения необходи­мых профессиональных задач. |
| 4 | Доминантность | Активно-Пассивная | Подавление | Установление жестких требова­ний к учащимся, общение в фор­ме указаний, распоряжений. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Оппозиция | активно -пассивная | негативизм | Отказ разговаривать с учащими­ся, отвечать на вопросы, давать объяснения. |
| 6 | СтереотипнаяДифция | пассивная | антипатия | Пристрастное отношение к от­дельным учащимся. |
| 7 | Нетерпимость | пассивная | отвращение | Презрительное отношение к вы­деляющимся учащимся, имею­щим отклонения. |

Выделенные типы агрессии преподавателя, рассмотрены по степени ак­тивности стратегии профессионального поведения преподавателя и характеру эмо­циональных переживаний. Несомненно, они нуждаются в дальнейшем изу­чении, уточнении содержания поведенческих проявлений.

Обобщая теоретический анализ, посвященный обзору и анализу про­блемы агрессии как профессионально обусловленной деформации личности преподавателя, можно сделать следующие выводы:

1. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности преподавателя представляет деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия преподавателя и учащихся при формальном наличии профессионально оправданных действий.
2. Детерминантами агрессии как профессионально обусловленной де­формации личности преподавателя выступают три группы факторов.
3. Субъективные факторы, обусловленные индивидуально-психологическими особенностями личности преподавателя.
4. Объективные факторы, связанные с особенностями социально-профессиональной среды.
5. Объективно-субъективные факторы, инициированные дисбалансом личностного и профессионального развития.

3. Агрессия может носить активный и пассивный характер, тесно связанный с эмоциональным реагированием преподавателя на возникающие профес­сиональные ситуации и проявляющийся в следующих типах: импульсивные
действия, враждебные высказывания, конфронтация, доминантность, оппозиция, стереотипная дифференциация и нетерпимость.

Результаты теоретического анализа свидетельствуют о необходимости комплексного изучения агрессии, выявления психологических особенностей деформации на разных этапах профессионального становления преподавателя, на­учного поиска психолого-педагогических технологий преодоления и профи­лактики деформации.