

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: МЕХАНИЗМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ

М.А. Крылова

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлена трёхуровневая модель возникновения деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся. На каждом уровне задействованы механизмы возникновения деформаций: от выученной беспомощности через компенсацию неуспеха в учёбе иными видами деятельности и до распада смыслов учебной деятельности. На каждом уровне происходит накопление признаков, свидетельствующих о глубине деформации: 1) множественные нарушения учебных действий; 2) выраженность ухода ученика в альтернативную деятельность; 3) распад учебной деятельности. Инструменты преодоления деструктивных изменений в практике успешных педагогов основаны на ключевых внутренних отношениях внутри каждого уровня соответственно: 1) на уровне обратимых изменений через работу в зоне ближайшего развития в плоскости когнитивного развития: операций мышления, процессов памяти и внимания; 2) на имитационно-компенсирующем уровне через работу в зоне ближайшего развития в плоскости формирования и дифференциации рефлексивной самооценки; 3) на уровне распада смыслов деятельности в зоне ближайшего развития в плоскости личностных изменений, психического заражения, авторитета.

Ключевые слова: учебная неуспешность, академические девиации, деструктивные изменения, учебная деятельность, маргинализация учебной деятельности, уровни деформаций учебной деятельности.

Постановка проблемы

Деструктивные изменения учебной деятельности обучающихся всех ступеней образования получили широкое распространение. Это и плагиат, и систематическое невыполнение домашних заданий даже хорошо успевающими обучающимися, и хронические опоздания, и невозможность оторваться от социальных сетей на учебном занятии, и прогулы, и формальное отношение к любой деятельности, и многое другое.

Педагоги всех ступеней образования от начальной школы до вузов отмечают, что большинство их учеников не прочитывают задание до конца – выполняют часть задания или вообще не то, что спрашивалось. Большинство обучающихся крайне невнимательны, поэтому допускают глупые ошибки. Очень многие не умеют пересказать текст – либо заучивают наизусть, либо пересказывают так, что половина важной информации оказывается пропущенной или искаженной. Даже те, от которых ожидают более или менее сформированных умений учиться, – старшеклассники и студенты, – не планируют свою деятельность (даже

© Крылова М.А., 2023

ученики с инертной и слабой нервной системой, для которых просчитывание разных вариантов и продумывание наперед – основа успеха любой деятельности), не продумывают детали проекта, действия, ответа и пр.

Указанные феномены не единичные случаи отдельных трудных подростков или дезадаптированных обучаемых. Это массовое явление. Оно создает угрозу для нормального учебного процесса. Массовые искажения учебной деятельности учащихся разных ступеней образования явно свидетельствуют о каком-то очень негативном явлении: дезадаптации, или учебных деформациях и деструкциях, или учебной неуспешности (понимая под этим не только неудовлетворительные отметки, но неумение учиться в целом), или академических девиаций, а может быть, даже маргинализации учебной деятельности (по аналогии с профессиональной маргинализацией). В современных публикациях данные термины обычно употребляются как синонимичные, основной смысл которых – разрушение элементов учебной деятельности в целом и как следствие – имитация учебной деятельности, проявляющаяся в тех внешних поведенческих проявлениях, которые указаны в начале статьи.

Цель данной статьи – анализ механизмов появления деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся и выявление и обобщение тех ресурсов, которые в настоящее время используют педагоги для решения этой проблемы.

Методология и эмпирическая база исследования

В разработке теоретико-методологической рамки исследования мы учитывали сложность и неопределенность феномена «деформации учебной деятельности» и его связь с понятиями «учебная деятельность» (концепция В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, требования ФГОС НОО, ООО), «эффективность / неэффективность учебной деятельности» (подход Ю.М. Орлова), «школьная дезадаптация» (подход Р.В. Овчаровой, М.В. Битяновой), «маргинализация деятельности» (подход С.А. Дружилова). На основе анализа указанных подходов нами было сформулировано рабочее определение деструктивных изменений учебной деятельности как процесс и результат накопления обучающимся признаков распада, разрушения, утраты элементов учебной деятельности, замены учебных действий псевдоучебными с разной степенью сохранности мотивационно-смыслового ядра учебной деятельности.

Исходя из концепции учебной деятельности В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.К. Марковой, будем считать, что учебная деятельность включает в себя три звена: мотивационно-ориентировочное (постановка учебной задачи), исполнительско-операционное (учебные действия и операции) и контрольно-оценочное. Поэтому структурными компонентами учебной деятельности становятся учебная мотивация; учебная задача; учебные действия; действия контроля и оценки. Основное отличие учебной задачи от любой другой задачи состоит в том, что ее целью и результатом является внутреннее изменение действующего субъекта, а не изменение предметов, с которыми субъект действует.

При деформации учебной деятельности в первую очередь искажается учебная задача, она становится конкретно-практической. Отсутствие именно учебной задачи препятствует возможности использовать новую образовательную парадигму – парадигму учебной деятельности, субъектную, постнеклассическую, парадигму самообучения, в результате которой ученик превращается в субъекта учебной деятельности. Так, выполняя истинно учебную деятельность, обучающийся ставит перед собой вполне конкретные учебные цели: освоить какой-то учебный материал, овладеть каким-то действием, выработать у себя определенную привычку поведения и т. д. Ставя такие задачи, ученик становится все больше хозяином собственной деятельности, не нуждающимся во внешних педагогических воздействиях и манипуляциях. При замене учебной задачи на конкретно практическую – сдать выполненное задание и заняться более важным делом или получить «малой кровью» балл / отметку не ниже зачетной или психологически комфортной, или числиться не должным по предмету – ученик все дальше в психологическом плане отходит от смысла учебной деятельности, а учителя все активнее используют методы насильственной парадигмы, парадигмы обучения, или пускают все на самотек. При этом ученик ощущает все больше давление и манипуляции, или погружается в псевдоучебную, лишь имитирующую учебную, деятельность.

Очевидно, что иногда распад мотивационной сферы учебной деятельности приводит к тому, что ученик перестает ценить свою социальную роль, тяготится ею, т.е. происходит утрата идентичности. В психологии труда аналогичное явление утраты профессиональной идентичности называется профессиональной маргинализацией, что указано в работах О.А. Волковой [1] и С.А. Дружилова [4] и других. Е.П. Ермолаева в свое время точно отметила, что «сущностный признак маргинальности определяется так: при внешней формальной причастности к профессии – внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы профессионального труда как в плане идентичности самосознания (самоотождествления со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов или целей)» [6, с. 314]. Аналогичное явление можно видеть в образовательной среде среди обучаемых, когда ученик в школу (или в любое другое учебное заведение) ходит, но ценности учебной деятельности не находит, а также не соблюдает или целенаправленно нарушает правила.

Все перечисленное может также быть отнесено к школьной дезадаптации. Согласно Р.В. Овчаровой, школьная дезадаптация – это «образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе» [9, с. 14]. Она имеет несколько форм, среди которых наиболее близка к деструктивным изменениям учебной деятельности форма под

названием «неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности», или содержательная дезадаптация. Она проявляется в затруднении усвоения учебного материала, а основной причиной этого явления является несформированность учебных действий.

Таким образом, феномен деструктивных изменений учебной деятельности в научных психологических исследованиях раскрыт с разных точек зрения. Вместе с тем отсутствие модели формирования деформаций учебной деятельности не позволяет педагогам быстро и эффективно определять стратегию своей работы. Для обобщения эффективных технологий и методов работы педагогов с обучающимися, имеющими деструктивные изменения учебной деятельности, на основе эмпирического исследования была создана соответствующая модель.

Эмпирической базой построения модели формирования деформаций учебной деятельности послужили результаты нескольких исследований, осуществлённых в период с 2016-го по 2022-й гг.

В указанный период нами использовались следующие методы исследования: изучение ценностных ориентаций школьников 4–9 классов, помощью методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [12]; анализ протоколов наблюдений за сформированностью универсальных учебных действий учащихся четвертых – восьмых классов муниципальных общеобразовательных школ г. Твери (62 человека). Протоколы наблюдений составлялись на основе программ мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий (авторские разработки специалистов группы сопровождения и учителей-предметников исследуемых школ); анализ результатов бесед с педагогами общеобразовательных школ (28 человек) по вопросу использования эффективных методов и приемов активизации учебной деятельности обучающихся.

Полученные нами данные сопоставлялись с опубликованными результатами других исследований по конкретным проблемам учебной деятельности школьников и студентов (В.К. Зарецкий, И.А. Николаевская [7], Е.Н. Емельянова, С.В. Курдюкова и др. [11] и др.).

*Модель формирования деструктивных изменения учебной
деятельности обучающихся*

Если внимательно изучить эмпирические исследования, отражающие учебную неуспешность и академические девиации, то бросается в глаза то, что все причины данных негативных явлений и соответствующие классификации обычно выводятся из желаний обучающихся и степени сформированности их учебных умений: «хочет учиться, но не может» или «может, но не хочет» и т.д. С нашей точки зрения, такая простая формула хороша, но только для общей характеристики обучающегося. Для того, чтобы выбрать способ педагогического воздействия, педагогу требуется понимать: насколько глубоко зашел процесс деформации, насколько сильны деструктивные

изменения учебной деятельности ученика. Для решения данной прикладной задачи на основе проведенного исследования была создана модель деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся.

Модель представлена тремя уровнями: первый (обратимых изменений), второй (имитационно-компенсируемый) и третий (уровень распада учебной деятельности) (см. рис. 1.).



Рис. 1. Модель формирования деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся

Признаки, по которым можно различать данные уровни:

1) множественные нарушения учебных действий (увеличенное время на выполнение домашних заданий; ослабление произвольного внимания и памяти; множественные негрубые ошибки планирования и самоконтроля;

2) Выраженность ухода в альтернативную деятельность (действия-заместители, позиционирующиеся обучающимся как полезные, развивающие (интернет-серфинг, компьютерные и телефонные игры), деятельность-заместитель, позиционирующаяся обучающимся как полезная, развивающая: спорт, конструирование, изобразительная деятельность и прочие; сила выраженности переживания неудач в учебе;

3) распад учебной деятельности (открытое нарушение правил учебного поведения (пропуски занятий, невыполнение домашних

заданий и пр.); искажённые представления о целях и способах достижения успеха. Назовём это мифами достижений и условий деятельности).

Оценка указанных признаков осуществлялась по пятибалльной шкале. Типичные профили деформаций учебной деятельности представлены на рис. 2–7, степень выраженности признаков от 1 до 5.

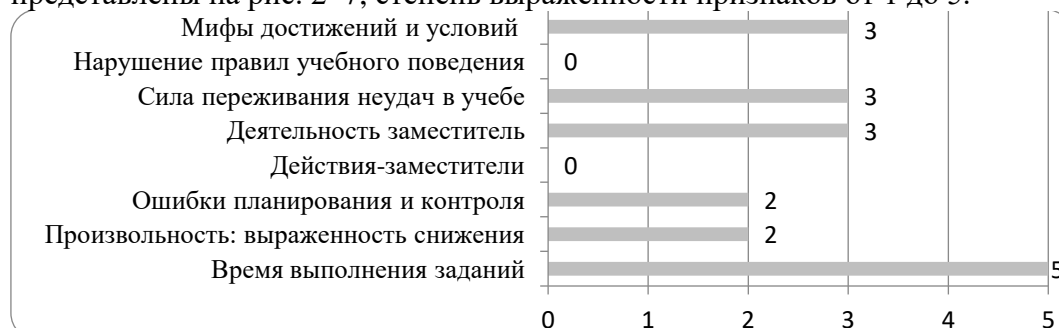


Рис. 2. Профиль деформаций учебной деятельности на уровне обратимых изменений (Раджаб)

У обучающихся, чьи профили представлены на рис. 2 и 3, присутствуют множественные нарушения учебных действий. Признаки ухода в альтернативную деятельность незначительны или отсутствуют. Признаки распада деятельности минимальны или отсутствуют вовсе.

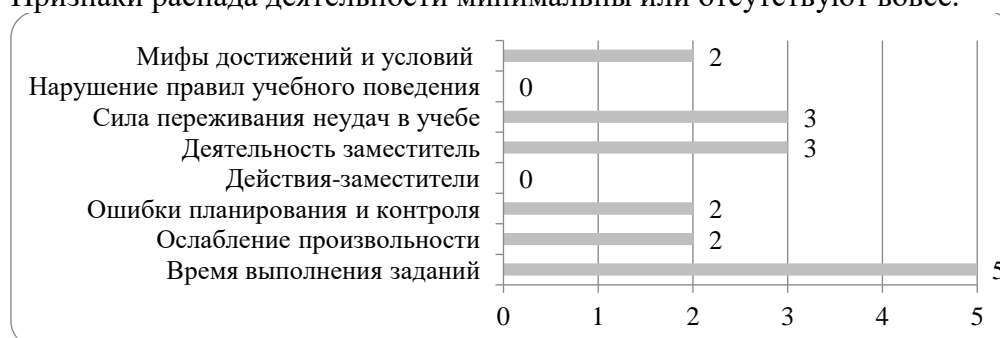


Рис. 3. Профиль деформаций учебной деятельности на уровне обратимых изменений (Даниил К.)

Такие профили имеют те обучающиеся, кому субъективно трудно учиться, но при этом у них сохранена потребность в межличностных отношениях с педагогами и сверстниками для удовлетворения познавательной потребности. Назовем такие симптомы *первым уровнем деструктивных изменений учебной деятельности, или уровнем обратимых изменений*. На этом уровне обучающиеся проявляют внешние признаки неуспешности: много времени тратят на выполнение домашних заданий по сравнению с другими, сравнительно хорошо успевающими учениками. У них постоянно отмечается много ошибок из-за невнимательности (перепутали задание, арифметическое действие, страницу, параграф, номер задания, день недели, расписание и пр.). Такие обучающиеся часто не дочитывают учебное задание, не вчитываются, чтобы понять его смысл, поэтому качество выполнения ниже среднего и низкое – ученик выполнил

либо часть задания, либо то, о чем вообще не спрашивалось. Эти ученики не умеют выстроить свой ответ, эффектно представить результат деятельности, особенно при выполнении творческих заданий. У них чаще всего недостаточно развита рефлексивная самооценка, которая позволила бы взглянуть на свою работу со стороны и придать ей необходимого лоска, подать с более выигрышной позиции. Таким образом, на этом уровне имеются множественные кажущиеся негрубыми нарушения учебных действий, в том числе действия самоконтроля и самооценки.

Анализ ответов педагогов, работающих с такими обучающимися, показывает, что наиболее часто используемыми и действенными являются следующие способы педагогического воздействия:

1) индивидуальное сопровождение обучающихся, обеспечивающее создание ситуаций успеха и рекомендации по оптимизации учебной деятельности. Это направление работы эффективно и позволяет на итоговом контроле показать обучающемуся хорошие результаты. Вместе с тем, индивидуальное сопровождение обучающихся воспринимается педагогами как достаточно трудоемкий метод, требующий как временных, так и эмоциональных затрат;

2) создание смешанных гетерогенных по уровню подготовки учебных микрогрупп для выполнения единого задания. Данный способ обеспечивает перспективный интеллектуальный фон для менее подготовленных обучающихся и возможность проявить свои компетенции по предмету не только для учителя или проверочного испытания, но и в реальной жизни в ситуации взаимодействия с учениками разных уровней подготовки и понимания предмета. Использование данного метода позволяет учащимся с деструктивными изменениями учебной деятельности не только не спуститься на более глубокий уровень деструкции, но и иногда, особенно в младших классах, избавиться от разрушения учебной деятельности и проявлять признаки субъекта учебной деятельности при дальнейшем обучении в 5–6 классах. Обязательным условием эффективности метода является организация именно учителем работы микрогрупп (распределение функций, общее направление работы учащихся с источниками информации, эмоциональное заражение деятельностью);

3) стимулирование интенсивного индивидуального решения учащимися типовых задач с целью отработки базовых алгоритмов и обучающихся – с целью предупреждения типичных ошибок. При этом аналитические задачи с избыточными, ошибочными, недостаточными условиями субъективно трудны для индивидуального решения учащимися с деструктивными изменениями учебной деятельности первого уровня. Этот тип задач лучше использовать в групповой работе. Творческие задачи, не имеющие заранее отработанного алгоритма решения, лучше предлагать редко, как праздник и только при уверенности, что хотя бы пятая часть группы (класса) имеют базовый уровень освоения алгоритма решения типовых задач.

Если не вести работу с учащимися на первом уровне деструктивных изменений, позволяющую замедлить процесс разрушения деятельности и обеспечивающую дополнительный временной интервал для личностного созревания ученика, создание условий для завершения формирования учебной деятельности, то количество признаков распада, разрушения, утраты элементов учебной деятельности будет увеличиваться до формирования *второго уровня деструктивных изменений – имитационно-компенсируемого*. Катализатором деструктивных изменений здесь начинают выступать психологическая защита личности, не успешной в учебной деятельности, но более успешной в иных видах деятельности – компенсация. Параллельно с учебной деятельностью у обучающегося появляются действия-заместители учебных действий (общение в социальных сетях, чтение информации в интернете – интернет-серфинг, компьютерные и телефонные игры), реже – деятельности-заместитель: спорт, конструирование, изобразительная деятельность и прочие. На этом уровне действия-заместители и деятельности-заместители позиционируются обучающимся как полезные, развивающие для учебной деятельности.

Вместе с тем, качество выполнения учебных действий становится все более низким, формальным, имитирующим учебную деятельность. На рис. 4 и 5 видно, что имеются множественные нарушения учебных действий и выраженные признаки ухода в альтернативную деятельность.

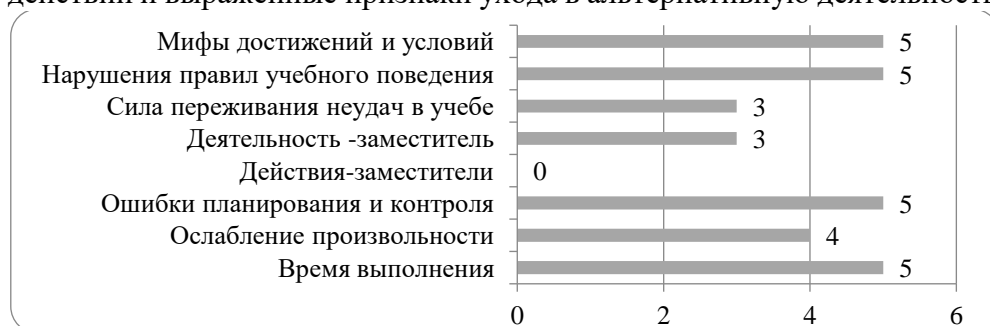


Рис. 4. Профиль деформаций учебной деятельности на имитационно-компенсируемом уровне (Алина Н.)

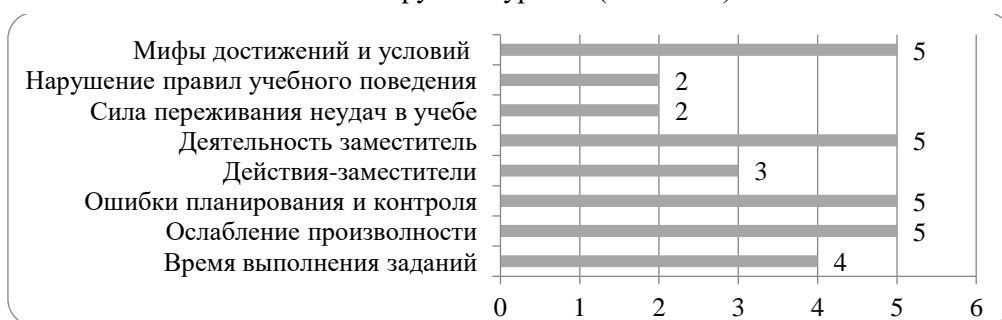


Рис. 5. Профиль деформаций учебной деятельности на имитационно-компенсируемом уровне (Кирилл)

Признаки распада деятельности минимальны: так, ученики, на этом уровне все еще пытаются сделать вид, что проблем нет, и, например, используют ресурс готовых домашних заданий, внешне обеспечив свою причастность к учёбе.

На имитационно-компенсируемом уровне заметны деформации учебной деятельности на уровне учебных задач, которые смещаются с освоения содержания и способов познания культуры, искусства и науки на бытовые и развлекательные сферы жизни. При этом сохраняется привязка к школьным урокам, учебным предметам. Типичными оправданиями поглощенностью внеучебной деятельностью в ущерб учебной становится, например, такие: «компьютерные игры развивают внимание (или самооценку, или мышление и т.д.)», «прослушивание песен на иностранном языке (или сетевые игры с англоязычным чатом) позволяет мне осваивать иностранный язык», «игра на гитаре (в компьютерную игру, многочасовое рисование, чтение/написание фанфиков и т.д.) позволяет мне успокоиться и настроиться на выполнение трудного задания». При этом временные затраты на внеурочную деятельность постоянно увеличиваются настолько, что начинают превышать в 2–3 и больше раз время, затрачиваемое на учебную деятельность. На выполнение уроков времени обычно не хватает, нарастают пробелы в знаниях, не формируются навыки, появляются признаки отставания.

Кажется, что деформация этого уровня имеет перспективу перерастания учебной деятельности в самообучение. Однако это возможно, только если ученик умеет ставить и уточнять учебную задачу: научиться конкретной операции или действию, отработать навык до автоматизма, понять, почему именно не получается данная операция и прочие. Самостоятельная формулировка учебной задачи в не управляемых учителем условиях возможна только при развитой рефлексивной самооценке. Как правило, именно учебная деятельность в младшем школьном и младшем подростковом возрасте позволяет сформировать привычку к анализу своих действий в любых сферах жизни. Если такую рефлексивную оценку не сформировать, то не вырабатывается умение ставить и уточнять учебную задачу. Поэтому деформация учебной деятельности на уровне учебных задач в бытовые и развлекательные сферы жизни не запускает самообучение.

Как показывает опрос учителей, на этом этапе эффективна тренирующая помощь со стороны взрослых:

- 1) опора на эмоциональную привлекательность моментов учебной деятельности (просмотр видеофрагментов, решение легких творческих заданий, включение в проектную деятельность);
- 2) организация дополнительных занятий с созданием ситуаций успеха, оказание разных мер помощи в случае затруднений с обязательной опорой на эмоциональную привлекательность именно учебной деятельности;
- 3) использование заданий бытового уровня, для выполнения которых необходимо овладеть осваиваемым действием;

4) обучение учеников рефлексивной самооценке своих действий, качеств, умений, результатов на уроке.

Третий уровень деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся – *уровень распада учебной деятельности*. Деформация учебной деятельности на этом уровне проявляется в открытом нарушении правил учебного поведения. Ученик пропускает занятия, не выполняет домашние задания, провоцирует взрослых на конфликт, заявляя, что учиться не будет, и ничего ему за это не будет, что учеба – это пережиток прошлого, это скучно, бесполезно и прочее. Подобные действия и заявления происходят на общем фоне распада мотивации и смыслов учебной деятельности, уровня притязаний в сфере учебной деятельности («Скукота!», «Чем заняться в школе?», «Зачем ходить на уроки?»). Появляются мифические представления о жизни в целом, целях и условиях успешности – искажается мировоззрение. Типичными становятся высказывания, носящие характер установок и мировоззренческих ориентиров, например: «Чтобы стать уважаемым и успешным, не обязательно хорошо учиться», «В школе нет ни одной истины, которую следовало бы выучивать наизусть, тратя свои силы и время, сейчас всё можно найти в интернете или спросить у людей», «Меня тошнит от учебы, я бы лучше поскорей пошел работать или просто отдыхал – родители авось прокормят или сам как-нибудь перебьюсь». Искажены представления об условиях жизни, о чем свидетельствуют высказывания, такого плана: «Современные компьютеры настолько мощные, а технологии настолько развитые, что школьные предметы просто смешны: они не научат, ни как построить адронный коллайдер, ни даже как работает обычный телевизор или смартфон». Или такие: «Все известно: двоечники и троечники становятся директорами, а бывшие отличники зарабатывают копейки», «Об этом везде говорят: Пушкин-то (Эйнштейн, Ньютон, Билл Гейтс) был двоечником (учился плохо), а потом великим человеком сделался!»).

В представленных на рис. 6 и 7 типичных профилях деформаций учебной деятельности появляются признаки, указанные выше. При этом компенсирующие неуспех в учебе досуговые деятельности могут быть, как ярко выраженными (чаще всего это компьютерные игры или самовыражение в художественной самодеятельности, ремонте техники, блоггерстве и прочих), так и почти отсутствовать (такие школьники признаются, что все время сидят за просмотром роликов Тик-тока, серфинге в Интернете или просмотре фильмов и сериалов, едят, спят). Опрос педагогов, пытающихся работать с такими обучающимися, показывает, что любая организующая, мотивирующая и тренинговая помощь со стороны взрослых обычно почти не воспринимается. Исключение составляют взрослые, имеющие большой авторитет у ребёнка с таким уровнем деформации учебной деятельности, способные убедить выполнить хотя бы действия для того, чтобы формально завершить очередной этап процесса обучения.

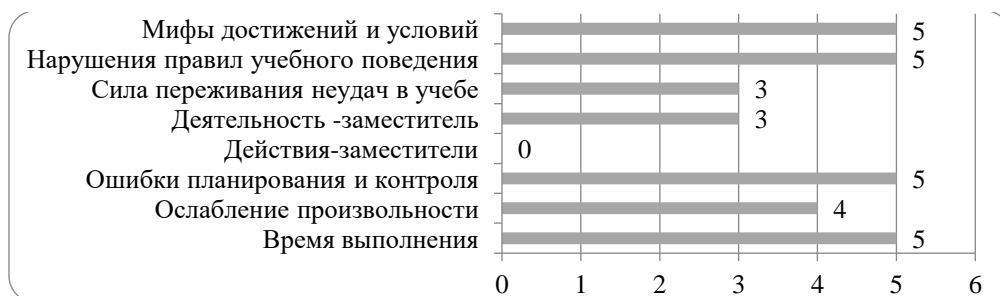


Рис. 6. Профиль деформаций учебной деятельности на уровне распада учебной деятельности (Иван)



Рис. 7. Профиль деформаций учебной деятельности на уровне распада учебной деятельности (Вика П.)

Это становится возможным за счет задействования разных векторов зоны ближайшего развития ребенка. Поскольку в предыдущих случаях деформации учебной деятельности затрагивали учеников, у которых личностная составляющая не подверглась изменению, у учителей имелись инструменты для коррекции деятельности ученика. В случае распада учебной деятельности на уровне мотивов возникает необходимость искать иные векторы зоны ближайшего развития, лежащие в плоскости других личностных изменений (например, по модели В.К. Зарецкого, И.А. Николаевской [7]).

Выводы.

Проведенный нами анализ признаков появления деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся позволил создать трехуровневую модель, объясняющую механизмы возникновения деформаций: от выученной беспомощности через компенсацию неуспеха в учёбе иными видами деятельности и до распада смыслов учебной деятельности. На каждом уровне происходит накопление признаков, свидетельствующих о глубине деформации: 1) множественные нарушения учебных действий (увеличенное время на выполнение домашних заданий, ослабление произвольного внимания и памяти, множественные негрубые ошибки планирования и самоконтроля); 2) выраженность ухода ученика в альтернативную деятельность (появление действий-заместителей, позиционирующихся обучающимся как полезные, развивающие (интернет-серфинг, компьютерные и телефонные игры) или деятельности-заместителей (спорт, конструирование, изобразительная деятельность и

прочие), а также увеличение силы выраженности переживания неудач в учебе; 3) распад учебной деятельности (открытое нарушение правил учебного поведения, искажённые представления о целях и способах достижения успеха – мифы достижений и условий деятельности).

Понимание педагогами механизмов, запускающих деформации учебной деятельности на каждом уровне, позволит не просто воздействовать на внешнюю причину неуспеха, которая не всегда очевидна, нужно учитывать в своей работе внутренние отношения данного негативного явления. С помощью представленной модели становится возможным воздействовать на систему в целом: 1) на уровне обратимых изменений через работу в зоне ближайшего развития в плоскости когнитивного развития: операций мышления, процессов памяти и внимания; 2) на имитационно-компенсирующем уровне через работу в зоне ближайшего развития в плоскости формирования и дифференциации рефлексивной самооценки; 3) на уровне распада смыслов деятельности в зоне ближайшего развития в плоскости личностных изменений, психического заражения, авторитета.

В средствах массовой информации, в блогах, на Интернет-форумах можно все чаще встретить обывательские высказывания, носящие характер чуть ли не закономерностей: «современные дети уже не те, что раньше: их не нужно вытягивать в учебе – каждый возьмет то, на что способен». Такое отношение – свидетельство равнодушия взрослых. Учебная деятельность, истинная, а не псевдоучебная, по-прежнему остается источником развития обучающегося. Если деятельность деформирована, то только взрослые, рационально или интуитивно понимающие механизм поломки, смогут найти для проблемных учеников интересное, увлекут, позволят вместе создать нечто потрясающее. Дети во все времена и с любыми учебными проблемами ждут таких взрослых и такие дела.

Список литературы

1. Волкова О.А. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности индивидов и социальных групп // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 3. С. 45–48.
2. Глазырина Л.Г., Шеркевич В.С. К вопросу о причинах хронической неуспешности современных подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. №4 (21). С. 297–300.
3. Голунов С.В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом // Вопросы образования. 2010. №3. С. 243–257.
4. Дружилов С.А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. №2. С. 45–63.
5. Емельянова Е.Н., Курдюкова С.В. и др. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глоzman. 2-е изд. М: Генезис, 2017. 336 с.
6. Ермолаева Е.П. Динамика личности в условиях маргинализации профессионального бытия // Психологические исследования личности:

- история, современное состояние, перспективы /отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. М.: ИП РАН. 2016. С. 311–326.
7. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95–113.
 8. Зборовский Г.Е. Образовательная неуспешность учащихся и студентов как проблема науки и практики // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. №2. С. 9–20.
 9. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: «ТЦ Сфера», 1996. 237 с.
 10. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 57–74.
 11. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глозман. 2-е изд. М.: Генезис, 2017. 336 с.
 12. Фангалова Е.Б. Теоретико-методические аспекты исследований по методике «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я. Рубинштейн): сб. м-лов конф. М., 2011. С. 166–169.
 13. Шмелева Е.Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования. 2016. №1. С. 84–103.

Об авторе:

КРЫЛОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Krylova.MA@tversu.ru, fabmarine@rambler.ru

DESTRUCTIVE CHANGES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS: MECHANISMS AND TOOLS FOR OVERCOMING

M.A. Krylova

Tver State University, Tver

The article presents a three-level model of the emergence of destructive changes in the educational activities of students. At each level, the mechanisms of deformations are involved: from learned helplessness through compensation for academic failure by other types of activities and to the disintegration of the meanings of educational activity. At each level, there is an accumulation of signs indicating the depth of deformation: 1) multiple violations of educational activities; 2) the severity of the student's departure to alternative activities; 3) the disintegration of educational activities. The tools for overcoming destructive changes in the practice of successful teachers are based on key internal relationships within each level, respectively: 1) at the level of reversible changes through work in the zone of proximal development in the plane of cognitive development: thinking operations, memory and attention processes; 2) at the imitation-compensating level through work in the zone of proximal development in the plane of formation and differentiation of reflexive self. **Keywords:** *academic failure, academic deviations, destructive changes, educational activity, marginalization of educational activity, levels of deformations of educational activity.*