



УДК 159.9:37.015.3  
DOI <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.32.3>

## **Психологические особенности подростков с различными показателями учебной нагрузки\***

Е. Л. Аршинская

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия*

Г. С. Корятова

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

**Аннотация.** Рассматриваются психологические особенности обучающихся подросткового возраста с различными показателями учебной нагрузки. В научный оборот вводится понятие «оптимальная учебная нагрузка». Обосновывается необходимость оценивания учебной нагрузки по двум критериям: объективному – количественному – и субъективному, который предполагает оценку школьником собственной учебной нагрузки. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между различными показателями, составляющими учебную нагрузку обучающихся 6–8-х классов, и их психологическими особенностями, успеваемостью, распределением свободного времени. Дана характеристика психологических особенностей четырех групп школьников: с высокой, повышенной, достаточной и низкой учебной нагрузкой. Выявлены группы повышенного риска в отношении возникновения учебных перегрузок в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** обучающиеся подросткового возраста, учебная нагрузка, учебные перегрузки, оптимальная учебная нагрузка.

**Для цитирования:** Аршинская Е. Л., Корятова Г. С. Психологические особенности подростков с различными показателями учебной нагрузки // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Т. 32. С. 3–16. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.32.3>

### **Введение**

Обучающиеся подросткового возраста в настоящее время составляют почти четверть населения России. Они являются социальной группой, наиболее чувствительной к воздействию вредных факторов среды обитания. Сегодня медики и педагогическая общественность нашей страны с тревогой отмечают, что в последние десятилетия наблюдается устойчивая тенденция к ухудшению состояния здоровья школьников. Согласно данным многолетних профилактических осмотров детского населения в России, число подростков с нарушениями физического и ментального самочувствия неуклонно увеличивается с каждым годом. Основными причинами подобной ситуа-

---

\* *Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ № 27.7237.2017/БЧ «Моделирование системы непрерывного педагогического образования в условиях стандартизации профессиональной деятельности».*

ции являются неблагоприятные условия жизни, психоэмоциональные стрессы, неудовлетворительное качество питания, неблагоприятная экологическая обстановка, несоблюдение санитарно-гигиенических требований в образовательных учреждениях, учебные перегрузки, увеличение объема домашнего задания. По данным специалистов Института возрастной физиологии РАО, чрезмерная учебная нагрузка, в результате которой наблюдается состояние переутомления, негативно влияющее на здоровье школьников, в первую очередь обусловлена значительным ростом объема учебных планов, содержательным усложнением учебных программ. Увеличение учебной нагрузки не проходит бесследно для современных школьников: отмечается широкая распространенность и выраженность нервно-психических нарушений, высокая утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, более низкая сопротивляемость болезням и другие нарушения со стороны здоровья [Криволапчук, Чернова, 2016].

Вопросы, связанные с учебной перегрузкой обучающихся и ее нормализацией, постоянно обсуждаются представителями различных научных направлений: психологами, медиками, физиологами, педагогами, поскольку данная проблема носит отчетливо выраженный междисциплинарный характер. Занимающиеся изучением данного вопроса специалисты едины во мнении о том, что как чрезмерно высокая, так и недостаточная учебная нагрузка способны оказать негативное влияние на личностное развитие обучающегося. Большинство исследований, посвященных изучению данной проблемы, направлены на оптимизацию учебной нагрузки, изучение причин и устранение учебных перегрузок обучающихся [Баева, 2002; Безруких, 2006; Пахальян, 2015]. Ряд психологических исследований доказывает, что учебные перегрузки являются источником эмоциональных стрессовых реакций, в результате которых не только ухудшается школьная успеваемость, но и возникает психоэмоциональная напряженность, повышенная тревожность, что в подростковом возрасте приводит к частым межличностным конфликтам со взрослыми, девиантному поведению, снижению мотивации в учебе и негативным личностным изменениям [Корытова, 2009; Корытова, Черкасова, 2011]. При этом у школьников не остается другого выбора, кроме как подолгу готовиться к учебным занятиям, выполнять чрезмерно большие для их возраста объемы дополнительных заданий, поскольку образовательная среда во многих современных учреждениях характеризуется высоким уровнем конкуренции и как бы программирует учебные перегрузки, а обучающиеся, не стремящиеся к высоким результатам в учебе, рискуют получить личностную деформацию из-за хронической школьной неуспешности и буллинга [Каракашадзе, Намазова-Баранова, 2017].

Другой аспект данной проблемы заключается в том, что человек в современном обществе должен обладать достаточно большим набором различных компетенций, позволяющих гармонично жить в меняющемся мире. Неумение справляться с учебными нагрузками, будь то «взваливание» на себя непосильно большого объема либо игнорирование и невыполнение необходимого, свидетельствует о том, что возникает дисбаланс, который ведет

к снижению возможностей личностного развития обучающихся [Сергиенко, Реан, 2003]. Аналитический обзор имеющихся по данной теме литературных источников позволяет констатировать, что в современной психолого-педагогической науке уделяется недостаточное внимание изучению психологических особенностей обучающихся с неадекватной (неоптимальной) учебной нагрузкой, что, по нашему мнению, становится существенным препятствием в решении обозначенной проблемы.

С позиции оптимизации психолого-педагогического образования под оптимальной (или адекватной) учебной нагрузкой следует понимать такую, которая не нарушает возможности здорового психологического развития обучающихся [Гельфман, Холодная, 1993]. И. В. Дубровина полагает, что учебную нагрузку можно считать оптимальной только при условии, если она способствует психическому развитию ребенка – формированию познавательной сферы, создает условия для эмоционального благополучия и формирования личности [Дубровина, 2014]. Объективно об оптимальной учебной нагрузке можно говорить в том случае, если она соответствует существующим нормативам и требованиям к объему учебной нагрузки, регламентируемым постановлением главного государственного санитарного врача РФ «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (СанПиН 2.4.2.2821-10). При этом необходимо отметить, что, помимо соответствия нормативным актам, имеет место оценка самим обучающимся соответствия учебной нагрузки его индивидуальным возможностям. Следовательно, можно говорить о субъективной оценке учебной нагрузки, что предполагает восприятие учебной нагрузки самим обучающимся в качестве высокой, оптимальной или недостаточной, а также наличие или отсутствие негативных последствий в результате занятости учебной, в частности ощущение усталости, отсутствие возможности уделить достаточное количество времени отдыху, занятиям по интересам [Аршинская, Корытова, 2014; Аршинская, 2016]. Принимая во внимание вышесказанное, мы считаем, что наиболее достоверно характеризовать учебную нагрузку обучающихся возможно в том случае, если одновременно рассматривать наличие двух показателей – объективного (временного) и субъективного (оценка обучающимся своей учебной нагрузки). При этом второй показатель свидетельствует о том, что степень затраты внутренних ресурсов ученика больше, чем его потенциал. Вполне очевидно, что оптимальная учебная нагрузка должна позволять обучающимся не только совершенствовать свои компетенции в учебной деятельности, но и решать задачи возрастного развития [Аршинская, Корытова, Корытова, 2019]. Поскольку в проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие обучающиеся 6–8-х классов (как известно, этот период развития личности относится непосредственно к подростковому возрасту), то следует отметить, что в данный возрастной период, несмотря на то что учебная деятельность остается преобладающей, выделяется особая сфера деятельности – интимно-личностное общение [Фельдштейн, 2004]. Соответственно этому подростки должны располагать свободным временем для вы-

страивания отношений, выработывания новых форм общения со сверстниками и взрослыми, развития широкого круга интересов и определения наиболее устойчивых из них. Однако чрезмерная занятость учебной работой лишает школьников этой возможности, а накапливающееся утомление снижает желание заниматься другими видами деятельности и не позволяет в полной мере найти свое место в референтной группе, тем самым затрудняя социализацию подростка в обществе [Дубровина, Круглов, 1998].

На основе проведенного аналитического обзора научной литературы по обозначенной тематике для эмпирического исследования нами были выделены следующие компоненты – условные единицы изучения:

- объективная временная оценка учебной нагрузки;
- субъективная оценка учебной нагрузки самими обучающимися;
- изучение занятости обучающихся в свободное время.

С целью изучения психологического облика обучающихся в качестве психологических особенностей нас заинтересовала конвергенция таких психологических характеристик, как: 1) количественные и качественные показатели работоспособности; 2) мотивация учебной деятельности и 3) уровень школьной тревожности. Ряд литературных источников свидетельствуют о том, что влияние психологических факторов рассматривалось в исследованиях различных специалистов в качестве причин возникновения учебных перегрузок [Ипполитов, 1980; Каракашадзе, Намазова-Баранова, 2017]. Но, как показал обзор теоретической базы исследования, сегодня нет достаточных сведений о влиянии отдельных показателей (из которых формируются вышеуказанные психологические факторы) на проявления неадекватной учебной нагрузки. Изучение данного вопроса представляет, на наш взгляд, особый научный интерес и практическую значимость, поскольку позволяет осуществлять направленное психологическое воздействие на конкретные причины возникновения неадекватной учебной нагрузки.

### **Организация и методы исследования**

Целью эмпирического исследования было определение взаимосвязи между психологическими особенностями подростков – обучающихся 6–8-х классов и показателями их учебной нагрузки, а также описание психологического облика школьников, имеющих различные объемы учебной нагрузки. Исходя из поставленной цели, была сформулирована рабочая гипотеза о том, что существуют специфические отличия в работоспособности, уровне школьной тревожности и мотивации учебной деятельности у подростков с различными показателями учебной нагрузки. Для определения объема соответствия учебной нагрузки обучающихся санитарно-гигиеническим нормам нами была использована анкета «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка» [Безруких, 2006]. Объем учебной нагрузки школьников формировался из двух составляющих:

1) образовательная нагрузка (уроки в школе, факультативы, дополнительные занятия с педагогами в школе, индивидуальные занятия с репетиторами);

2) выполнение домашних заданий, основных и дополнительных.

Полученные по итогам анкетирования результаты сопоставлялись с нормативами, регламентированными СанПиН 2.4.2.2821-10. Анализ успеваемости школьников по основным школьным предметам осуществлялся путем подсчета среднего балла. Анкета «Режим дня школьника» использовалась нами для оценки возможностей учеников 6–8-х классов реализовать свои потребности в отдыхе, общении, занятиях по интересам [Безруких, 2006]. Авторская анкета «Субъективная оценка учебной нагрузки», разработанная Е. Л. Аршинской, позволяла определить два интересующих нас параметра: 1) самооценку собственной учебной нагрузки школьниками («достаточная», «высокая», «низкая») и 2) самооценку обучающимися последствий высоких учебных нагрузок при наличии таковых (например, из-за постоянной занятости учебной деятельностью появление частых головных болей, регулярное недосыпание, ограничение возможностей общения со сверстниками и взрослыми, сокращение прогулок, занятий по интересам и пр.) [Аршинская, 2016]. На различных этапах эмпирического исследования, определяемых их задачами, использовался комплекс взаимодополняющих диагностических методик. В частности, изучение мотивации учебной деятельности осуществлялось посредством диагностической методики Г. Н. Казанцевой «Изучение отношения к отдельным предметам» [Головей, Рыбалко, 2008]. Уровень тревожности измерялся с помощью теста школьной тревожности Б. Филлипса [Райгородский, 2001]. Психофизиологическая работоспособность испытуемых определялась показателями корректурной пробы «Кольца Ландольта», модифицированной и адаптированной к российским социокультурным условиям [Сысоев, 2003].

Общий объем выборочной совокупности составил 150 человек. Выборка включала обучающихся 6–8-х классов общеобразовательных школ г. Иркутска (МАОУ «Центр образования № 47» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24») в возрасте от 12 до 14 лет; из них 39 % – лица мужского пола и 61 % – женского. Математико-статистическая обработка полученных данных производилась с помощью следующих методов: описательная статистика, корреляционный анализ (по Спирмену), параметрический метод сравнения изучаемых выборок с помощью *t*-критерия Стьюдента.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

На основании результатов выполнения анкеты «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка» вся выборочная совокупность была условно разделена в зависимости от показателей средней величины дневной учебной нагрузки (в минутах) на четыре подгруппы.

В первой подгруппе (I), включающей 20 % опрошенных обучающихся, было выявлено значительное превышение нормативных показателей учебной нагрузки (*M*). На выполнение учебной нагрузки они тратили на 90 мин больше регламентированного СанПиН времени ( $M \geq 90$  мин).

Во вторую подгруппу (II) вошло 24 % школьников, принявших участие в опросе: у них было отмечено незначительное превышение показателей учебной нагрузки ( $M \geq 60$  мин).

Третья подгруппа (III), составившая по объему 36 % от исследуемой выборки, объединила обучающихся, учебная нагрузка которых практически не превышает допустимых нормативов ( $M \geq 30$  мин).

Наконец, четвертая подгруппа (IV) включила в себя 20 % опрошенных, оценивших свою учебную нагрузку ниже рекомендованных СанПиН нормативов. На занятия в школе и выполнение домашнего задания такие обучающиеся тратят в среднем на 30 мин меньше обозначенного нормативами времени ( $M \leq 30$  мин).

Изучение корреляционных связей между показателями учебной нагрузки и обозначенными выше психологическими особенностями испытуемых (учебная мотивация, учебная тревожность, работоспособность) по отдельности в каждой из четырех подгрупп позволило выделить отличительные особенности обучающихся каждой подгруппы. Остановимся на их описании более детально.

*Подгруппа I – подростки, у которых обнаружена перегрузка – значительное превышение учебной нагрузки.* Такие обучающиеся характеризуются стремлением к самостоятельному получению знаний ( $M = 1,00 \pm 0,43$ ), направленностью на совершенствование способов их получения. Преобладание мотивов самообразования обуславливает увеличение ежедневной учебной нагрузки по сравнению с установленными нормативами ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ). Ориентация на овладение новыми знаниями ( $M = 0,78 \pm 0,70$ ) является одной из причин того, что школьники мало отдыхают и гуляют меньше положенного ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,05$ ). В отношении них в большей степени осуществляется родительский контроль при выполнении основных домашних заданий: 70 % обучающихся делают домашние задания, «потому что заставляют родители» ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ). Выполняя дополнительные домашние задания, подростки этой подгруппы руководствуются стремлением «получить хорошие оценки» ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,05$ ) и таким образом справиться с неблагоприятным психологическим фоном, не позволяющим развивать потребности в успехе и в достижении высоких результатов ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,05$ ). Это помогает преодолеть тревожные эмоциональные состояния, на фоне которых развиваются: социальные контакты с педагогами и сверстниками ( $r = -0,47$ ;  $p < 0,05$ ), страх самовыражения ( $r = -0,42$ ;  $p < 0,05$ ), переживание социального стресса ( $r = -0,41$ ;  $p < 0,05$ ). Отрицательные корреляционные связи между объемом ежедневной учебной нагрузки и общим уровнем школьной тревожности ( $r = -0,47$ ;  $p < 0,05$ ), страхом ситуации проверки знаний ( $r = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ) дают основание говорить о том, что тревожные состояния, связанные с учебной, «заставляют» школьников уделять ей больше времени. Фрустрация потребности в достижении успеха ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ) и переживание социального стресса ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,05$ ) являются причинами недосыпания. Эти ребята меньше отдыхают и уделяют недостаточное количество времени прогулкам из-за страха не соответствовать ожи-

даниям окружающих ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,05$ ). Отрицательные корреляционные взаимосвязи между временем, затрачиваемым на посещение дополнительных занятий, и показателями скорости переработки информации ( $r = -0,53$ ;  $p < 0,01$ ) позволяют сделать вывод о том, что эти обучающиеся, относящиеся к малоподвижному и инертному типу, характеризуются низким уровнем продуктивности ( $r = -0,56$ ;  $p < 0,01$ ). Таким школьникам сложно выполнять большие объемы работы за короткие промежутки времени. А поскольку они ориентированы не только на содержание учебной деятельности, но и на получение одобрения и высокого результата, то оказываются быть вынужденными посещать дополнительные занятия по предметам; по этой же причине они посещают репетиторов ( $r = -0,44$ ;  $p < 0,01$ ). Следовательно, результаты анкетирования «Субъективная оценка учебной нагрузки» показали, что для обучающихся, оценивающих свою учебную нагрузку как высокую, характерны значительные последствия высоких учебных нагрузок и их отчетливая взаимосвязь со сферой психического (учебной мотивацией, школьной тревожностью, работоспособностью). Данная подгруппа обучающихся характеризуется тем, что их учебная деятельность детерминирована сочетанием выраженных мотивов самообразования и стремлением получить признание и одобрение окружающих. Кроме того, их постоянно контролируют родители. Эти и подобные им обстоятельства формируют тревожные состояния, связанные с учебой. Для того чтобы нивелировать непредсказуемость при получении желаемого образовательного результата, школьники выполняют дополнительные домашние задания, которые, как правило, гарантируют получение хороших отметок. При этом наличие таких психофизиологических свойств, как низкая скорость переработки информации, низкий уровень продуктивности деятельности и высокая загруженность учебой, закономерно приводят к сокращению времени отдыха, высокой школьной тревожности.

*Подгруппа II – подростки с незначительным превышением показателей учебной нагрузки.* В подгруппе школьников, у которых выявлено незначительное превышение показателей учебной нагрузки, отмечаются двусторонние положительные связи между временем выполнения домашних заданий (в минутах) и ориентацией на усвоение способов получения знаний ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,05$ ), ориентацией на овладение новыми знаниями ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ), направленностью на самостоятельное совершенствование способов получения знаний ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ). Было обнаружено, что длительность времени, проведенного за компьютером, в значительной мере обусловлена учебной деятельностью и широкими познавательными мотивами ( $r = 0,28$ ;  $p < 0,05$ ). В отличие от обучающихся первой подгруппы эти ученики с достаточно выраженным интересом и с определенной долей удовольствия выполняют домашние задания. Изучение распределения учебной нагрузки, психологических характеристик, а также корреляционные взаимосвязи между показателями учебной нагрузки и психологическими особенностями дают основание в свою очередь разделить этих обучающихся на две категории: 1) ученики с высокими показателями работоспособности; 2) ученики с низкими показателями работоспособности. У первых превышение

учебной нагрузки в большей степени обусловлено высокими количественными показателями работоспособности, такими как скорость переработки информации, высокая продуктивность деятельности и выносливость; они относятся к высокоподвижному и подвижному типам. Высокие показатели скорости переработки информации и средние показатели продуктивности позволяют ученикам достаточно успешно осваивать программы факультативных курсов ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ). У испытуемых второй подгруппы отмечаются положительные взаимосвязи между коэффициентом выносливости ( $r = 0,30$ ;  $p < 0,05$ ), скоростью переработки информации ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ) и объемом ежедневной учебной нагрузки. Следовательно, превышение учебной нагрузки происходит ввиду способности работать в быстром темпе и выполнять большой объем работы без признаков утомления.

Результаты выполнения анкеты «Субъективная оценка учебной нагрузки» показали, что учебная нагрузка этой категории школьников является оптимальной – адекватной нормативным требованиям СанПиН и не препятствует удовлетворению потребностей и интересов подростков, их личностному развитию.

Учащиеся с низкими показателями работоспособности преимущественно не посещают факультативы (где, как правило, происходит углубленное изучение предмета), а ходят на дополнительные занятия с педагогами, во время которых обычно дорабатывается основной учебный материал, не в полной мере усвоенный на школьных уроках. Кроме того, посещая дополнительные занятия по школьным предметам, подростки стремятся справиться с общей тревожностью и тревожными состояниями, связанными с проблемами личностного самовыражения. Об этом свидетельствуют отрицательные корреляционные связи между временем, затрачиваемым на дополнительные занятия (в минутах), и уровнем общей школьной тревожности ( $r = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ), страхом самовыражения ( $r = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ). По данным анкетирования «Субъективная оценка учебной нагрузки», такие обучающиеся оценивают свою учебную нагрузку как достаточно адекватную. Вместе с тем они отмечают у себя наличие негативных последствий учебной нагрузки в виде ограничения общения с окружающими, сокращения отдыха.

Таким образом, обучающиеся, у которых выявлено незначительное превышение учебной нагрузки, характеризуются высокой учебной мотивацией, направленной на совершенствование познавательных умений. Их привлекает сам процесс получения знаний, кроме того, они в меньшей степени, чем обучающиеся из первой подгруппы, ориентированы на результат. Вторую подгруппу можно подразделить на две категории: у одних учебная перегрузка детерминирована высокими показателями работоспособности, а у других, наоборот, учебная перегрузка возникает из-за того, что они не могут хорошо работать в быстром темпе и склонны при этом допускать ошибки. Такого рода психофизиологические особенности являются причиной негативных переживаний, с которыми ученики пытаются справиться за счет увеличения времени выполнения учебных заданий.



*Подгруппа III – подростки, учебная нагрузка которых соответствует нормативам.* В третьей подгруппе школьников, объемы учебной нагрузки у которых соответствуют нормативам, обнаружено, что они заметно меньше времени (в минутах) тратят на посещения репетиторов, факультативов и дополнительных занятий. Меньшее количество времени у них уходит на выполнение домашних заданий. Выявленные отрицательные корреляционные связи между общим временем выполнения домашних заданий ( $r = -0,51$ ;  $p < 0,01$ ), посещением дополнительных занятий ( $r = -0,55$ ;  $p < 0,01$ ) и временем, затрачиваемым на уроки в школе, дает основание говорить о том, что материал школьной программы обучающиеся третьей подгруппы осваивают на уроках, поэтому дополнительного времени на занятия им обычно не требуется. Изучение корреляционных связей между показателями учебной нагрузки и психологическими характеристиками данной категории испытуемых продемонстрировало, что существуют двусторонние положительные связи между учебной мотивацией и различными видами учебной нагрузки.

Положительные корреляционные связи между показателями успеваемости и временем выполнения домашних заданий (в минутах) свидетельствуют о качественном их выполнении ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,01$ ). При этом отмечено, что недосыпают школьники этой подгруппы из-за выполнения домашних заданий ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ). Положительные связи между посещением дополнительных занятий ( $r = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ), ежедневной учебной нагрузкой ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ) и мотивами самообразования показывают, что школьники ориентированы на самостоятельное совершенствование способов учебной деятельности.

Итак, подростки, учебная нагрузка которых соответствует рекомендуемым СанПиН нормативам, ориентированы на приобретение новых знаний и характеризуются высокой организованностью и самостоятельностью на учебных занятиях. Они максимально продуктивно работают при выполнении всех видов учебной деятельности, в результате чего дополнительного времени для проработки учебного материала им обычно не требуется. Проблемы, вызывающие негативные переживания у школьников третьей подгруппы, возникают чаще всего из-за снижения продуктивности и точности при выполнении заданий, что является психофизиологической особенностью и при увеличении объемов учебного материала может стать причиной возникновения учебной перегрузки.

*Подгруппа IV – подростки, показатели учебной нагрузки которых ниже нормативных.* Характеризуя подгруппу школьников с низкими показателями учебной нагрузки, в первую очередь следует отметить, что только у этих обучающихся зафиксирована отрицательная корреляционная связь между успеваемостью и временем нахождения за компьютером ( $r = -0,44$ ;  $p < 0,01$ ). Данное обстоятельство позволяет говорить о том, что они злоупотребляют временем, проводимым за компьютером совсем не с учебными целями. Это подтверждается наличием положительной корреляционной связи ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,01$ ) между временем работы за компьютером и отрицательной мотивацией учебной деятельности. Причиной сокращения прогулок

и времени, отводимого на сон, является увлечение компьютером и гаджетами ( $r = 0,46$ ;  $p < 0,01$ ). У испытуемых доминируют узкие социальные (позиционные) и отрицательные мотивы учебной деятельности, о чем, в частности, свидетельствует наличие положительных корреляционных связей между показателями учебной нагрузки и обозначенными видами учебной мотивации ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ). Таким образом, можно полагать, что такие ученики посещают школу в силу обязанностей, не имея другого выбора. По этой же причине они выполняют (хотя и без особого желания) основные домашние задания ( $r = 0,40$ ;  $p < 0,05$ ), посещают дополнительные занятия с педагогами ( $r = 0,59$ ;  $p < 0,01$ ). Часто интересы подростков лежат за рамками основной учебной программы, поэтому дополнительные домашние задания они выполняют только тогда, когда это затрагивает их интересы, что подтверждает наличие положительной корреляции между выполнением дополнительных домашних заданий и широкими познавательными мотивами ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,01$ ). Читают испытуемые из четвертой подгруппы, руководствуясь мотивами самообразования ( $r = 0,55$ ;  $p < 0,01$ ) и широкими познавательными мотивами ( $r = 0,53$ ;  $p < 0,01$ ), а также могут недосыпать, проводя время за компьютером, руководствуясь широкими познавательными мотивами ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,05$ ). Основной учебный материал они стараются усвоить на уроках, о чем свидетельствует наличие отрицательной корреляционной связи между временем посещения уроков и временем выполнения домашних заданий ( $r = -0,46$ ;  $p < 0,01$ ), но эффективному усвоению знаний, формированию компетенций мешают низкие показатели работоспособности. Изучение корреляционных взаимосвязей между видами учебной нагрузки и работоспособностью показало, что обучающиеся посещают дополнительные занятия по причине низких показателей скорости переработки информации ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,01$ ) и средней продуктивности ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,01$ ). Выполнение заданий в быстром темпе представляет определенную трудность, вследствие чего для доработки упущенного они стараются посещать дополнительные занятия, руководствуясь позиционными мотивами. Им сложно работать без ошибок, что является причиной более низких результатов успеваемости ( $r = -0,45$ ;  $p < 0,01$ ). Временные затраты на выполнение основных домашних заданий у обучающихся четвертой подгруппы связаны с низким коэффициентом точности выполнения заданий, отражающим трудоспособность ( $r = -0,36$ ;  $p < 0,01$ ): они не отличаются выносливостью с точки зрения поддержания безошибочности деятельности. Посещая уроки, тем самым пытаясь в том числе снизить уровень тревожности ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,05$ ), обучающиеся стараются выполнять дополнительные домашние задания, чтобы в итоге справиться с низкой сопротивляемостью стрессу ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,05$ ). Изучение взаимосвязей между психологическими особенностями показало, что стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, желание получить одобрение и не быть «хуже всех» является причиной того, что ученики боятся проявлять себя в различных ситуациях школьного взаимодействия; по этой же причине у них возникают проблемы в отношениях с учителями.

Таким образом, можно констатировать, что отсутствие необходимой мотивации учебной деятельности в сочетании с малой работоспособностью становится причиной низкой успеваемости в подгруппе обучающихся, показатели учебной нагрузки которых ниже нормативных. Отсутствие успеха в учебе в сочетании с потребностью в признании вызывает у подростков негативные эмоциональные переживания, связанные со школой. Необходимо отметить, что данная категория обучающихся является не менее проблемной, чем ученики с повышенной учебной нагрузкой, поскольку временная недостаточность учебной деятельности, отсутствие тренировки познавательных способностей приводит к личностным изменениям. Школьники с недостаточной учебной нагрузкой в меньшей степени, чем обучающиеся других подгрупп, задействованы во внеучебной деятельности, мало внимания уделяют физическому развитию, слишком много времени проводят за компьютером и гаджетами, вследствие чего отсутствие достаточного количества учебной нагрузки становится возможной причиной личностной нереализованности.

### **Выводы**

Изучение психологических особенностей обучающихся с различными показателями учебной нагрузки дает основание говорить о том, что причинами неадекватной (высокой или недостаточной) учебной нагрузки могут стать как отдельные психологические факторы, так и сочетание их составляющих. Исследование психологических особенностей четырех групп школьников (с высокой, завышенной, достаточной и низкой учебными нагрузками) позволило выявить, что группой повышенного риска в отношении возникновения учебных перегрузок выступают достаточно жестко контролируемые родителями обучающиеся с высоким уровнем мотивации, ориентированные на получение высокого результата, имеющие низкие показатели психофизиологической работоспособности. Также установлено, что не менее проблемной в психологическом плане является группа обучающихся с низкими показателями учебной нагрузки, поскольку эти подростки находят непродуктивные способы реализации своих возможностей. Отсюда следует, что способы оптимизации учебной нагрузки обучающихся 6–8-х классов должны основываться как на общих закономерностях, касающихся возрастных особенностей, так и на индивидуальных особенностях школьников. В подростковом возрасте, когда закладываются многие жизненные установки, очень важно, чтобы учебная деятельность ассоциировалась с положительными эмоциями, давала возможность почувствовать успех.

### **Список литературы**

- Аришинская Е. Л.* Восприятие учебной нагрузки школьниками различных типов образовательных учреждений // Казанский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 176–181.
- Аришинская Е. Л., Корытова Г. С.* Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 109–116.

*Аршинская Е. Л., Корытова Г. С., Корытова А. И.* Психологические предикторы и факторы риска учебных перегрузок у обучающихся основной общеобразовательной школы // Научно-педагогическое обозрение. 2019. Вып. 3 (25). С. 82–93. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-3-82-93>

*Баева И. А.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. СПб. : Речь, 2002. 236 с.

*Безруких М. М.* Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса. М. : Первое сентября, 2006. 144 с.

*Гельфман Э. Г., Холодная М. А.* Психологические основы конструирования учебной информации // Психол. журн. 1993. Т. 14. № 6. С. 35–45.

*Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф.* Практикум по возрастной психологии: учебное пособие. СПб. : Речь, 2008. 688 с.

*Дубровина И. В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования. М. : Институт детства РАО, 2014. 455 с.

*Дубровина И. В., Круглов Б. С.* Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет. М. : Педагогика, 1988. 192 с.

*Ипполитов Ф. В.* К проблеме учебной перегрузки школьников // Вопросы психол. 1980. № 2. С. 160–166.

*Каракашадзе Г. А., Намазова-Баранова Л. С.* Синдром высоких учебных нагрузок у детей младшего школьного и подросткового возраста // Педиатрическая фармакология. 2017. Т. 14. № 1. С. 7–23.

*Криволапчук И. А., Чернова М. Б.* Функциональное состояние школьников при когнитивной нагрузке // Новые исследования. 2016. № 2. С. 36–44.

*Корытова Г. С.* Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности. Иркутск : Иркутский государственный педагогический университет, 2009. 363 с.

*Корытова Г. С., Черкасова О. А.* Анализ подходов к исследованию проблемы педагогического взаимодействия преподавателя с учащимися // Вестник Воронежского института МВД России. 2011. № 2. С. 193–197.

*Пахальян В. Э.* Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте. Саратов : Вузовское образование, 2015. 235 с.

*Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Самара : Бахрах-М, 2001. 672 с.

*Сергиенко Е. А., Реан А. А.* Психология подростка: полное руководство. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 432 с.

*Сысоев В. Н.* Тест Ландольта. СПб. : Иматон, 2003. 31 с.

*Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М. : МПСИ, 2004. 672 с.

## Psychological Features of Adolescents with Different Indicators of Learning Load

E. L. Arshinskaya

*Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation*

G. S. Korytova

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

**Abstract.** The psychological features of pupils of adolescence with different indicators of educational load are considered. The concept of “optimal academic load” is introduced into scientific circulation. Justify the importance of the assessment of the study load according to two criteria: objective or “quantitative” and subjective one, the latter involves the student assessing

his own study load. The results presented are studies of the relationships between the various indicators of the educational load of students in grades 6-8 and their psychological characteristics, academic performance, distribution of free time. The characteristics have been presented for four groups of pupils with a high, heightened, sufficient and low educational load. Identified high-risk groups with respect to the learning overload occurrence of in adolescence.

**Keywords:** adolescent students, learning load, learning overload, optimal learning load.

**For citation:** Arshinskaya E.L., Korytova G.S. Psychological Features of Adolescents with Different Indicators of learning Load. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2020, vol. 32, pp. 3-16. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.32.3> (in Russian)

### References

Arshinskaya E.L. Vospriyatie uchebnoj nagruzki shkol'nikami razlichnyh tipov obrazovatel'nyh uchrezhdenij [Perception of workload by students the different types of educational institutions]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2016, no. 3, pp. 176-181. (in Russian)

Arshinskaya E.L., Korytova G.S. Vzaimodejstvie psihologa i pedagogov shkoly po resh-eniyu osnovnyh zadach psihoprofilaktiki [Interaction of the psychologist and the teachers of the school according to the decision of the main tasks of psychological prevention]. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2014, no. 4 (32), pp. 109-116. (in Russian)

Arshinskaya E.L., Korytova G.S., Korytova A.I. Psihologicheskie prediktory i faktory riska uchebnyh peregruzok u obuchayushchihysya osnovnoj obshcheobrazovatel'noj shkoly [Psychological predictors and risk factors of educational overloads among the students of general secondary school]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical review], 2019, no. 3 (25), pp. 82-93. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-3-82-93> (in Russian)

Baeva I.A. Bezopasnost obrazovatel'noj sredy, psihologicheskaya kul'tura i psichicheskoe zdorov'e shkol'nikov [Safety of educational environment, psychological culture and mental health of schoolchildren]. St. Petersburg, Rech Publ., 2002, 236 p. (in Russian)

Bezrukih M.M. Psihofiziologicheskie osnovy effektivnoj organizacii uchebnogo processa [Psychophysiological bases of the effective organization of educational process]. Moscow, Pervoe sentyabrya Publ., 2006, 144 p. (in Russian)

Gelfman E.G., Holodnaya M.A. Psihologicheskie osnovy konstruirovaniya uchebnoj informacii [Psychological bases of designing educational information]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 1993. vol. 14, no. 6, pp. 35-45. (in Russian)

Golovej L.A., Rybalko E.F. *Praktikum po vozrastnoj psihologii: uchebnoe posobie* [Workshop on age psychology: textbook]. St. Petersburg, Rech Publ., 2008, 688 p. (in Russian)

Dubrovina I.V. *Prakticheskaya psihologiya v labirintah sovremennogo obrazovaniya* [Practical psychology in the labyrinths of modern education]. Moscow, Institut detstva RAO Publ., 2014, 455 p. (in Russian)

Dubrovina I.V., Kruglov B.S. *Osobennosti obucheniya i psichicheskogo razvitiya shkol'nikov 13-17 let* [Features of training and mental development of schoolchildren 13-17 years]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988, 192 p. (in Russian)

Ippolitov F.V. K probleme uchebnoj peregruzki shkol'nikov [To the problem of the academic overload of students]. *Voprosy psihologii* [Voprosy psihologii], 1980, no. 2, pp. 160-166. (in Russian)

Karakashadze G.A., Namazova-Baranova L.S. Sindrom vysokih uchebnyh nagruzok u detej mladshego shkol'nogo i podrostkovogo vozrasta [Syndrome of high educational loads in children of primary school and adolescence]. *Pediatricheskaya farmakologiya* [Pediatric pharmacology], 2017, vol. 14, no. 1, pp. 7-23. (in Russian)

Krivolapchuk I.A., Chernova M.B. Funkcionalnoe sostoyanie shkolnikov pri kognitivnoj nagruzke [Functional state of schoolchildren at cognitive load]. *Novye issledovaniya* [New researches], 2016, no. 2, pp. 36-44. (in Russian)

Korytova G.S. *Sovladanie s psihologicheskim stressom v professionalnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Coping with psychological stress in professional pedagogical activity]. Irkutsk, Irkutskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet Publ., 2009, 363 p. (in Russian)

Korytova G.S., Cherkasova O.A. Analiz podhodov k issledovaniyu problemy pedagogicheskogo vzaimodejstviya prepodavatelya s uchashchimisya [Pediatric pharmacology]. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of the Voronezh Institute of the MIA of Russia], 2011, no. 2, pp. 193-197. (in Russian)

Pahalyan V.E. *Razvitie i psihologicheskoe zdorov'e lichnosti v doskol'nom i shkol'nom vozraste* [Development and psychological health of the individual in pre-school and school age]. Saratov, Vuzovskoe obrazovanie Publ., 2015, 235 p. (in Russian)

Rajgorodskij D.Ya. *Prakticheskaya psihodiagnostika* [Practical psychodiagnostics]. Samara, Bahrah-M Publ., 2001, 672 p. (in Russian)

Sergienko E.A., Rean A.A. *Psihologiya podrostka: polnoe rukovodstvo* [Psychology of the teenager: a complete guide]. St. Petersburg, Prajm-Evroznak Publ., 2003, 432 p. (in Russian)

Sysoev V.N. *Test Landolta*. [Landolt Test]. St. Petersburg, Imaton Publ., 2003, 31 p. (in Russian)

Feldshtejn D.I. *Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye karakteristiki processa razvitiya lichnosti* [Psychology of growing up: structural and substantive characteristics of the process of personal development]. Moscow, MPSI Publ., 2004, 672 p. (in Russian)

**Аршинская Елена Леонидовна**  
старший преподаватель  
Иркутский государственный университет  
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1  
e-mail: arshinska@bk.ru

**Arshinskaya Elena Leonidovna**  
Senior Lecturer, Irkutsk State University  
1, K. Marx st., Irkutsk, 664003,  
Russian Federation  
e-mail: arshinska@bk.ru

**Корытова Галина Степановна**  
доктор психологических наук, профессор,  
заведующий, кафедра психологии развития  
личности  
Томский государственный педагогический  
университет  
Россия, 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60  
e-mail: gkorytova@yandex.ru

**Korytova Galina Stepanovna**  
Doctor of Sciences (Psychology), Professor,  
Head, Department of Personality  
Development Psychology,  
Tomsk State Pedagogical University  
60, Kievskaya st., Tomsk, 634061,  
Russian Federation  
e-mail: gkorytova@yandex.ru

**Дата поступления:** 19.09.2019

**Received:** September, 19, 2019