

УДК 159.9:37.015.3

DOI 10.23951/2307-6127-2019-3-82-93

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ И ФАКТОРЫ РИСКА УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. Л. Аршинская¹, Г. С. Корытова², А. И. Корытова²

¹ *Иркутский государственный университет, Иркутск*

² *Томский государственный педагогический университет, Томск*

Представлены результаты эмпирического исследования учебных перегрузок у обучающихся основной ступени общеобразовательной школы. Дано теоретико-методологическое обоснование проведенного исследования и показана его объективная актуальность для современной системы общего образования. Психодиагностические данные были подвергнуты математико-статистической обработке (корреляционный анализ, множественный регрессионный анализ), классифицированы, обобщены и интерпретированы. Полученные результаты позволили прийти к выводу о влиянии учебных перегрузок на психологическое самочувствие обучающихся основной ступени общей школы. Приводится обобщающий вывод о том, что учебная перегрузка формируется не за счет основной учебной нагрузки обучающихся, а в результате посещения дополнительных видов учебных занятий. Сделано заключение, согласно которому для предупреждения учебных перегрузок необходимо ориентироваться не только на нормативную регламентацию отдельных видов учебной деятельности, но и на субъективное состояние обучающихся. Приводятся рекомендации возможных направлений превентивной работы с обучающимися по психологической профилактике учебных перегрузок.

Ключевые слова: *учебная нагрузка, учебные перегрузки, психологические предикторы, факторы риска, основная общая школа, профилактика учебных перегрузок.*

Период обучения в основной общей школе, онтогенетически и хронологически совпадающий с подростковым возрастом (11–15 лет), является важной ступенью в становлении и развитии личности обучающегося. Многие известные отечественные и зарубежные исследователи подростничества (Л. И. Божович, Б. Д. Эльконин, Д. И. Фельдштейн, В. С. Мухина, И. В. Дубровина, М. Кле, Г. Крайг, Д. Бокум) неоднократно отмечали, что на данном этапе психического развития индивида происходит формирование мировоззрения и личностной самооценки, закладываются жизненные установки, вырабатывается отношение к различным видам деятельности, в том числе к собственному здоровью [1–7]. В работах М. А. Волковой, И. А. Баевой, В. Р. Кучмы, Л. В. Тарабакиной и других российских авторов констатируется, что в настоящее время увеличивается число подростков, обесценивающих значимость здоровья, зачастую предпочитающих образ жизни, разрушительно действующий на психологическое самочувствие и физическое здоровье [8–12]. В свете сказанного объективно актуальным становится создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся среднего звена общей школы и предупреждения нарушений в их психологическом самочувствии. В частности, на протяжении многих десятилетий в отечественном образовании активно обсуждается проблема учебных перегрузок, их влияния на здоровье школьника, возможности психологической превенции и профилактики. Довольно регулярно в данном направлении предпринимаются новые исследования (Ф. В. Ипполитов, С. М. Громбах, М. М. Безруких, Ж. З. Торыбаева, Г. А. Каракашадзе, Л. С. Намазова-Баранова, И. Н. Захарова и др.), однако из-за многоаспектности, раз-

носторонности изучаемого явления, а также по причине имеющихся противоречий эти работы, будучи интересными и научно продуктивными, зачастую разобщены относительно друг друга и сфокусированы на разных аспектах [13–18]. Данные отчетов Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук свидетельствуют о том, что отрицательное влияние учебных перегрузок на развитие современных школьников отчетливо увеличивается от начальных классов к старшим и дает основание говорить о том, что работа по предупреждению учебных перегрузок должна усиливаться и активизироваться на каждой последующей ступени обучения и обязательно опираться на возрастные особенности обучающихся [19].

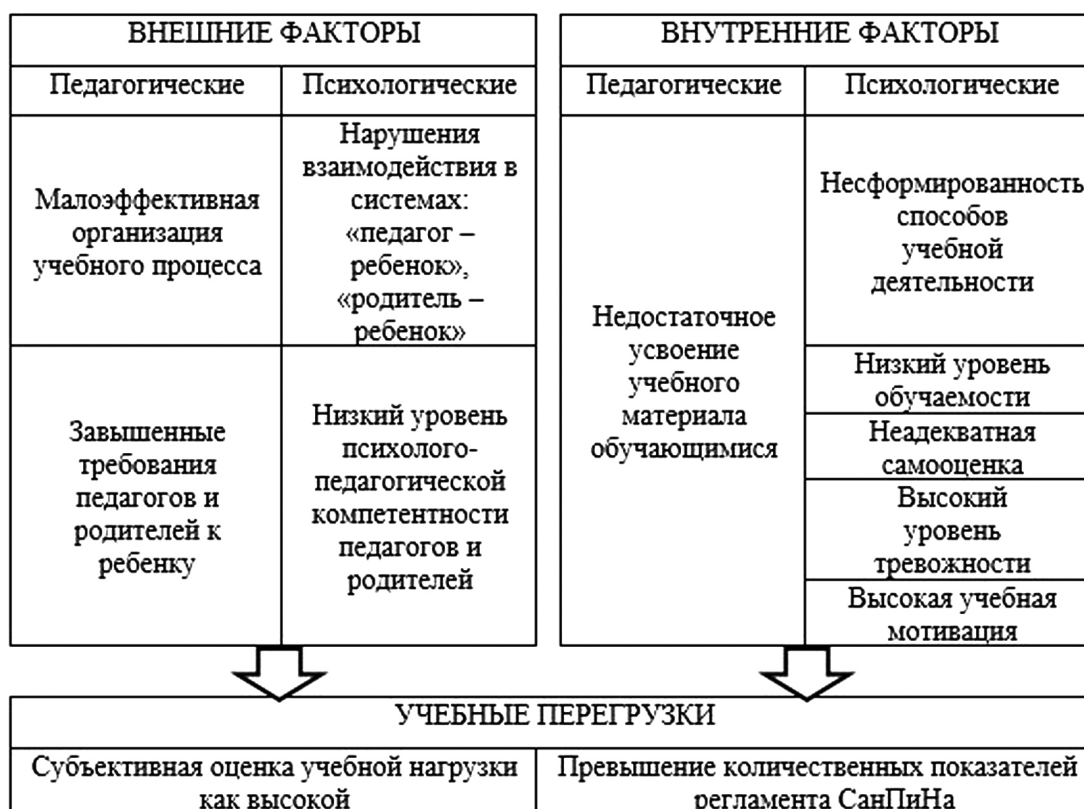
В настоящее время в большинстве общеобразовательных учреждений России преобладает гигиенический («количественный») подход к решению проблемы перегрузок у обучающихся, который представлен в государственных подзаконных нормативно-правовых актах «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (СанПиН), где регламентированы различные виды учебной нагрузки. В России СанПиН впервые был введен в действие в 1996 г. постановлением главного государственного санитарного врача РФ. Сегодня во многих общеобразовательных учреждениях придерживаются мнения о том, что расписание занятий, составленное в соответствии с временным регламентом СанПиНа, гарантирует отсутствие учебной перегрузки обучающихся. Однако ряд исследователей критически относятся к таким расчетам норм учебной нагрузки, считая, что учебная нагрузка, количественно определенная СанПиНом в часах и минутах, рассчитана на среднестатистического школьника и не учитывает психофизиологических особенностей различных групп учащихся. В частности, некоторые представители педагогической психологии считают, что учебная нагрузка определяется большим количеством факторов и в рейтинге влияния на перегрузку обучающихся количество учебных часов находится лишь на третьем-четвертом месте [20].

Для того чтобы решать вопрос том, в каком случае можно говорить о наличии учебной перегрузки у обучающихся, предварительно необходимо рассмотреть содержание данного понятия. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова значение слова «перегрузка» определяется как состояние чего-нибудь слишком сильно нагруженного, как состояние человека, чрезмерно обремененного работой [21]. Изучение синонимического ряда понятия позволяет говорить о том, что перегрузка являет собой наличие чего-то лишнего, превышающего норму, переполненность, перенапряжение. Исходя из этих трактовок, при переносе значения применительно к какой-либо деятельности можно говорить о том, что психологически феномен перегрузки определяется влиянием на человека определенных внешних факторов, под воздействием которых возникает внутреннее ощущение переутомления, обремененности, непосильности выполняемой деятельности. Поскольку изучением учебных перегрузок занимаются специалисты, представляющие различные научные дисциплины (педагоги, психологи, врачи, физиологи, гигиенисты), то и в определение понятия данного явления они вкладывают те категории, которыми оперирует конкретная наука. При этом практически все исследователи едины во мнении о том, что при учебных перегрузках не происходит восстановления сил организма во время отдыха, и это приводит к возникновению отрицательных эмоциональных переживаний и негативно сказывается на познавательном, личностном и коммуникативном развитии обучающихся. При учебных перегрузках отмечается чрезмерное напряжение и быстрое утомление, которое при длительном воздействии может перейти в состояние хронического переутомления. Следствием учебных перегрузок может быть резкое и длительное снижение умственной и физической работоспособности, снижение памяти и внимания, расстройства

психоневротического характера (нарушение сна, навязчивые страхи, плаксивость, капризность, повышенная раздражительность). У ребенка также отмечаются лень, плохое настроение, пропадает интерес к учебе, снижается мотивация к другим общественно полезным видам деятельности, требующим интеллектуальной и физической активности. Происходит заметное снижение успеваемости и замедляется развитие интеллектуальной сферы, что в свою очередь ведет к проявлениям школьной дезадаптации, нарушению межличностного общения и в результате способствует дисгармоничному развитию личности. Отсюда общая позиция большинства исследователей заключается в том, что высокую учебную нагрузку можно считать оптимальной только при условии, если она способствует психическому развитию ребенка – формированию интеллектуальной сферы, создает условия для эмоционального благополучия и формирования всесторонне развитой личности, т. е. не достигает уровня учебной перегрузки [22].

Учебные перегрузки могут иметь как объективный (временной, количественно регламентированной СанПиНом), так и субъективный характер. Под субъективным характером учебной перегрузки понимают восприятие учебной нагрузки самим обучающимся как чрезмерно высокой, а также наличие негативных последствий в результате занятости учебной – постоянное ощущение физической усталости, ухудшение психологического самочувствия (снижение настроения, внутренняя подавленность и т. п.), отсутствие у обучающегося возможности уделить время занятиям по интересам либо просто отдохнуть. Принимая во внимание вышесказанное, следует считать, что говорить об учебной перегрузке у обучающихся можно в том случае, если отмечается наличие двух показателей: объективного (временного) и субъективного (оценка обучающимся своей учебной нагрузки как чрезмерно высокой и наличие ее негативных последствий). Безусловно, определить оптимальный уровень функционирования для каждого человека сложно, тем более для развивающейся психики ребенка или подростка. Но если приходится констатировать, что обучающийся тратит на выполнение домашних заданий по три-четыре часа в день и, кроме того, еще посещает дополнительные занятия с учителем, предметные факультативы, репетиторов и пр., то можно с полной уверенностью говорить о том, что такие временные затраты высоко вероятно станут причиной возникновения утомления и негативно повлияют на здоровье школьника, его интеллектуальное и личностное развитие.

Стоит отметить, что среди выполненных в данном направлении исследований не обнаруживается практико-ориентированных работ, в которых была бы представлена система психопрофилактического сопровождения обучающихся, ориентированная на предупреждение учебных перегрузок. Таким образом, нельзя считать окончательно решенной проблему учебных перегрузок у обучающихся основной ступени общего образования, разработки способов их практического предупреждения и преодоления. При изучении природы и проявлений учебных перегрузок в образовательном процессе основной общей школы целесообразно рассмотреть психологические предикторы и факторы риска, психолого-педагогические причинно-следственные отношения, которые приводят к их возникновению. Интеграция результатов теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований, осуществленных в данном направлении, позволяет выделить две группы психолого-педагогических факторов: внешние – обусловленные особенностями образовательного процесса, взаимодействием с педагогами, родителями и т. д., и внутренние – определяемые индивидуальными (тип нервной системы, уровень работоспособности) и психологическими (когнитивная и мотивационная сферы личности, эмоционально-волевая саморегуляция) особенностями обучающихся. Отсюда факторы, вызывающие учебные перегрузки, можно представить в виде обобщенной схемы, изображенной на рисунке.



Система факторов, влияющих на возникновение учебных перегрузок

Наибольший интерес в рамках исследования психологических предикторов и факторов риска, оказывающих влияние на учебные перегрузки у обучающихся основной школы, представляет конвергенция психофизиологических показателей типа нервной системы, количественных и качественных показателей работоспособности, мотивации учебной деятельности, а также эмоционально-волевой сферы. Как было указано выше, влияние обозначенных факторов на возникновение учебных перегрузок рассматривалось в исследованиях различных специалистов, при этом, как показывает теоретический анализ имеющихся публикаций, нет достаточных сведений о влиянии отдельных показателей каждого фактора на возникновение учебной перегрузки. Изучение данного феномена представляет особую значимость для организации психопрофилактической работы, поскольку позволяет осуществлять направленное психологическое влияние на конкретные причины возникновения учебных перегрузок у обучающихся [23, 24].

С целью эмпирического исследования влияния учебных перегрузок на психологическое самочувствие обучающихся основной ступени общей школы нами была проведена психологическая диагностика, результаты которой были подвергнуты процедуре математико-статистической обработки (множественный регрессионный анализ, корреляционный анализ) и интерпретации. В эмпирическом исследовании был задействован диагностический комплекс, включающий анкеты, разработанные М. М. Безруких: 1) «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка»; 2) «Режим дня школьника», а также авторский личностный опросник «Субъективная оценка учебной нагрузки» (Е. Л. Аршинская). В своем исследовании мы также опирались на количественные данные регламента СанПиНа об учебной нагрузке (по состоянию на 1 сентября 2011 г.) как на официально принятый,

объективный и измеряемый (в минутах и часах) ее показатель. На основе оценок, выставленных учителями-предметниками в классных журналах, осуществлялся психолого-педагогический анализ учебной успеваемости обучающихся.

Выборочная совокупность эмпирического исследования была сформирована из обучающихся средней ступени ряда общеобразовательных учреждений города Иркутска (Центр образования № 47, средняя общеобразовательная школа № 24). Общее число испытуемых на всех этапах исследования составило 527 человек; все они – школьники в период их обучения с 6-го по 8-й класс включительно (216 мальчиков, 311 девочек). Полномасштабное эмпирическое исследование обучающихся имело лонгитюдный характер: проводилось в течение восьми лет с 2010 по 2018 г. и реализовывалось в рамках нескольких этапов. В частности, проведение констатирующего этапа, направленного на изучение объема учебной нагрузки, режима дня и самочувствия школьников, а также изучение психологических взаимосвязей, представленное ниже, было реализовано в 2012–2014 гг. (соответствует периоду обучения испытуемых, составивших выборочную совокупность нашего исследования, с 6-го по 8-й класс).

Установление факта наличия учебных перегрузок у обучающихся осуществлялось с помощью анкетных листов «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка», «Режим дня обучающегося», в соответствии с данными которых все испытуемые были условно разделены на четыре условные подгруппы:

- первая – «сверхперегруженные» учащиеся, у которых выявлено значительное превышение всех нормативных показателей учебной нагрузки;
- вторая – «умеренно перегруженные» школьники, у которых было отмечено незначительное превышение нормативных показателей учебной нагрузки;
- третья – «неперегруженные» школьники, учебная нагрузка у которых не превышала допустимых нормативов;
- четвертая – «недогруженные» учащиеся, учебная нагрузка у которых ниже нормативов, рекомендованных регламентами СанПиНа.

Прежде чем перейти к сравнительной характеристике и сопоставлению обозначенных подгрупп, необходимо отметить, что, согласно СанПиНу, максимальная дневная учебная нагрузка для учеников 6–8-х классов составляет от 370 мин (6 ч 10 мин) до 390 мин (6 ч 30 мин), а недельная – от 37 ч 10 мин до 39 ч, что практически приближается к предельному нормативу недельной трудовой занятости взрослого человека (42 ч).

Анализируя распределение испытуемых в процентном отношении по подгруппам «сверхперегруженные», «умеренно перегруженные», «неперегруженные» и «недогруженные», было обнаружено, что более чем у половины из опрошенных учеников (56,6 %) отмечается учебная перегрузка по объективным показателям. При этом каждый пятый школьник (20 %) имеет значительное, зачастую максимально выраженное превышение учебной нагрузки, а каждый четвертый ученик (36,6 %) испытывает наличие умеренной учебной перегрузки. Чуть менее половины обучающихся 6–8-х классов (45,4 %) не превышают допустимых нормативов по показателям учебной нагрузки. Одинаковое со сверхперегруженными обучающимися количество опрошенных (20 %) составили низкие показатели учебной нагрузки, именно они позволили образовать подгруппу «недогруженные школьники».

Для изучения взаимосвязей между учебными перегрузками и видами учебной деятельности, их вызывающими, был использован математико-статистический метод множественного регрессионного анализа (МРА). Отбор факторов (переменных) осуществлялся как теоретически, так и эмпирически путем проведения корреляционного анализа переменных

и оценки взаимосвязи факторов с результатом. Первичные данные для множественного регрессионного анализа представляют собой переменные, измеренные в метрической шкале, каждая из которых имела значимую связь с показателем учебной перегрузки ($p \leq 0,01$). При этом соблюдалось условие отсутствия строгой функциональной зависимости между ними. Из анализа была исключена переменная «уроки», несмотря на то что она статистически значимо коррелирует с зависимой переменной, поскольку тесно связана с переменной «факультативы» ($p \leq 0,01$), что в конечной модели значительно снижает предсказательную ценность последней. Из анализа также исключались переменные, являющиеся производными (например, переменная «домашние задания» была разделена на две переменные: «основные домашние задания» и «дополнительные домашние задания»). Интерпретация эмпирических данных относительно значимости показателя меры линейной связи одной переменной со множеством других переменных R для каждой модели является достоверной, поэтому полученные модели множественной регрессии целесообразно содержательно интерпретировать. В нашем исследовании был получен достаточно высокий коэффициент множественной детерминации (82 %), который представляет собой долю дисперсии зависимой переменной R^2 . Следовательно, результаты статистического предсказания (гипотезы) нашего исследования могут быть приняты во внимание.

На основе полученных в исследовании математико-статистических данных уравнение множественной регрессии для показателя «учебная перегрузка» имеет вид:

$$УП = -339,21 + 5,39ДДЗ + 4,81ИНД + 2,92ДОМ + 2,71ДОП + 1,99ФКТ,$$

где $УП$ – учебная перегрузка, $ДДЗ$ – дополнительные домашние задания, $ИНД$ – индивидуальные занятия (репетиторы), $ДОМ$ – основные домашние задания, $ДОП$ – дополнительные занятия в школе, $ФКТ$ – факультативы.

Численные коэффициенты в данной формуле являются показателями степени влияния независимых переменных $ДДЗ$, $ИНД$, $ДОМ$, $ДОП$, $ФКТ$ на зависимую переменную $УП$. Они интерпретируются как вклад соответствующей независимой переменной в изменчивость зависимой переменной. В представленном уравнении регрессии слагаемые (коэффициенты) приведены в порядке уменьшения их значимости.

Таким образом, на основании полученного уравнения множественной регрессии («формулы учебной перегрузки») можно констатировать, что из числа исследованных факторов наибольшее влияние на возникновение учебной перегрузки оказывают дополнительные домашние задания (5,39) и индивидуальные занятия по предметам, занятия с репетиторами (4,81). Большой вклад в возникновение учебной перегрузки вносят основные домашние задания (2,92) и дополнительные занятия с учителями-предметниками в школе (2,71); наименьшим по влиянию на накопление учебной перегрузки стал показатель «факультативы» (1,99). Следовательно, для того чтобы привести в норму показатели учебной нагрузки, необходимо обратить внимание на виды деятельности с наибольшей степенью влияния на возникновение учебной перегрузки, а именно дополнительные домашние задания, а также индивидуальные занятия, в частности с репетиторами. Среднестатистические показатели по распределению учебной нагрузки (среднегрупповые значения и стандартные отклонения $M \pm \sigma$) в ранее обозначенных подгруппах испытуемых («сверхперегруженные», «умеренно перегруженные», «неперегруженные», «недогруженные») представлены в таблице, где видно, что подростки, испытывающие учебные перегрузки, наиболее активно задействованы во всех видах деятельности, формирующих учебные перегрузки.

Распределение показателей учебной нагрузки обучающихся

Показатель учебной нагрузки	M ± σ, баллы			
	Сверхперегруженные	Умеренно перегруженные	Неперегруженные	Недогруженные
Уроки в школе	218,0 ± 15,7	218,0 ± 10,4	216,0 ± 14,8	209,0 ± 22,6
Факультативы	19,0 ± 19,4	15,0 ± 15,3	5,0 ± 6,2	2,0 ± 4,2
Дополнительные занятия	16,0 ± 26,9	15,0 ± 20,7	5,0 ± 1,8	4,0 ± 5,4
Индивидуальные дополнительные занятия	18,0 ± 36,2	10,0 ± 18,0	6,0 ± 1,1	0,0 ± 0,0
Образовательная нагрузка	271,0 ± 53,0	255,0 ± 30,2	227,0 ± 13,9	215 ± 22,6
Образовательная перегрузка	39,0 ± 51,9	25,0 ± 27,0	11,0 ± 11,9	-15 ± 18,1
Домашние задания основные	143,0 ± 40,4	123,0 ± 28,5	105,0 ± 24,0	66,0 ± 28,8
Домашние задания дополнительные	65,0 ± 48,5	54,0 ± 19,5	45,0 ± 30,6	9,0 ± 13,8
Общее время выполнения домашних заданий	207,0 ± 54,1	176,0 ± 28,5	150,0 ± 26,3	75,0 ± 26,3
Перегрузка домашними заданиями	57,0 ± 54,1	26,0 ± 38,1	0,0 ± 26,34	-74,0 ± 26,3
Учебная нагрузка	478,0 ± 51,3	431,0 ± 37,8	377,0 ± 23,6	291,0 ± 20,18
Учебная перегрузка	98,0 ± 47,6	48,0 ± 34,1	0,0 ± 23,8	-89,0 ± 21,0

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебная перегрузка обучающихся основной школы формируется не за счет основной учебной нагрузки, а в результате посещения дополнительных видов учебных занятий. Эти данные позволяют говорить о том, что для предупреждения возникновения учебной перегрузки необходимо оптимизировать возможности усвоения и проработки материала во время выполнения основных видов учебной деятельности.

При изучении данных, полученных с помощью авторского опросника «Субъективная оценка учебной нагрузки», было установлено, что обучающиеся первой подгруппы («сверхперегруженные») оценивают свою учебную нагрузку как высокую ($2,9 \pm 0,2$), а последствия интенсивной учебной нагрузки для себя они обозначают как значительные ($2,7 \pm 0,3$). «Умеренно перегруженные» обучающиеся разделились на две подгруппы: 1) школьники (50 %), у которых по субъективным оценкам отмечена учебная перегрузка по двум факторам ($2,8 \pm 0,3$; $2,5 \pm 0,4$), и 2) школьники (50 %), которые оценили свою учебную нагрузку как адекватную ($2,1 \pm 0,4$; $1,7 \pm 0,3$). У обучающихся с нормативными количественными показателями («неперегруженные») субъективная оценка учебной нагрузки находится в пределах нормы ($2,0 \pm 0,4$; $1,6 \pm 0,4$). У 70 % обучающихся с низкими показателями учебной нагрузки («недогруженные») отмечены низкий и достаточный уровень интенсивности учебной нагрузки, а ее последствия оценены как незначительные ($1,8 \pm 0,6$; $1,4 \pm 0,8$). Стоит заметить, что 30 % «недогруженных» обучающихся выбрали высокие оценки интенсивности учебной нагрузки по одному либо по двум факторам.

Изучение распределения свободного времени в эмпирически выделенных четырех подгруппах испытуемых показало, что последствия учебных перегрузок в первую очередь сказываются на том, что школьники с превышением нормативов учебной нагрузки («сверхперегруженные» и «умеренно перегруженные») чаще других не высыпаются и меньше гуляют. В этих подгруппах обнаружены положительные корреляционные связи между показателями учебной нагрузки и недосыпанием: $r_{xy} = 0,43$; $p \leq 0,05$; $r_{xy} = 0,46$; $p \leq 0,05$ (в подгруппе «сверхперегруженные»), $r_{xy} = 0,30$; $p \leq 0,05$ (в подгруппе «умеренно перегруженные»). Умеренно перегруженные обучающиеся на фоне остальных характеризуются тем, что больше внимания уделяют спортивным увлечениям и работе по дому. Вполне возможно, что занятия этими видами деятельности отнимают у них дополнительное время от учебы, и поэтому их показатели учебной нагрузки ниже. Изучение корреляционных связей продемонстрировало, что посещение индивидуальных занятий и факультативов у «умеренно-

но перегруженных» школьников становится причиной того, что они реже посещают кружки по интересам $r_{xy} = 0,31$ ($p \leq 0,05$) и меньше времени проводят за гаджетами и компьютером $r_{xy} = 0,29$ ($p \leq 0,05$).

Школьники, учебная нагрузка которых соответствует нормативам («неперегруженные»), характеризуются тем, что чаще недосыпают из-за того, что много времени проводят за гаджетами и компьютером. По сравнению с подгруппами перегруженных обучающихся («сверхперегруженные», «умеренно перегруженные») они меньше внимания уделяют занятиям по интересам (кружки, спорт), работе по дому. Следовательно, можно предположить, что сокращение времени отдыха у этой категории обучающихся («неперегруженные») обусловлено увлеченностью электронными телекоммуникационными средствами и гаджетами (Интернет, компьютерные игры и т. п.), а не занятостью учебной, как в первых двух подгруппах («сверхперегруженные», «умеренно перегруженные»). Изучение корреляционных связей между показателями учебной нагрузки и распределением свободного времени у данной категории школьников (по Пирсону) также показало, что они недосыпают и реже посещают кружки по интересам из-за выполнения домашних заданий ($r_{xy} = 0,33$; $p \leq 0,05$; $r_{xy} = -0,32$; $p \leq 0,05$ соответственно). Из-за факультативных занятий в школе они сокращают время отдыха и прогулок ($r_{xy} = -0,34$; $p \leq 0,05$).

Учащиеся, учебная нагрузка которых ниже рекомендованных нормативов («недогруженные»), больше времени тратят на отдых и недостаточно внимания уделяют занятиям по интересам, мало читают (в сравнении с учащимися других подгрупп). Они выполняют необходимую работу по дому и проводят много времени за компьютером и гаджетами. Таким образом, в отличие от школьников третьей подгруппы («неперегруженные»), увлеченность средствами телекоммуникации у них происходит не за счет сокращения времени отдыха, а за счет сокращения времени на учебу, занятий по интересам и чтения, т. е. тех видов деятельности, которые способствуют всестороннему личностному развитию. Корреляционных связей между показателями распределения свободного времени и показателями учебной нагрузки у данной категории школьников («недогруженные») не обнаружено.

Анализ успеваемости испытуемых позволяет констатировать, что в двух первых подгруппах («сверхперегруженные», «умеренно перегруженные») оценки обучающихся выше, чем в двух других вышеобозначенных подгруппах («неперегруженные», «недогруженные»). Значимые отличия обнаруживаются только между подгруппами школьников с высокими и низкими показателями учебной нагрузки (первой и четвертой, второй и четвертой подгруппами).

Для выявления статистически достоверных взаимосвязей между показателями успеваемости испытуемых и показателями учебной нагрузки была проведена процедура рангового корреляционного анализа (по Спирмену). Как следует из полученных данных, высокая степень статистической значимости (при $p \leq 0,01$) выявлена между успеваемостью и дополнительными занятиями в школе ($r_s = 0,23$), успеваемостью и временем выполнения домашних заданий ($r_s = 0,25$). Также выявлена положительная связь сильной степени значимости (при $p \leq 0,01$) между успеваемостью и объемом недельной учебной нагрузки ($r_s = 0,21$), успеваемостью и учебной перегрузкой ($r_s = 0,23$). Значимые положительные связи на уровне $p \leq 0,05$ обнаружены между успеваемостью и временем, затрачиваемым на факультативы ($r_s = 0,17$), индивидуальные занятия ($r_s = 0,19$), и ежедневной учебной нагрузкой ($r_s = 0,17$). Опираясь на обнаруженные результаты, можно статистически достоверно утверждать, что для получения более высоких отметок многие школьники вынуждены прорабатывать учебный материал дополнительно. Следовательно, вполне логично предположить, что одной из причин возникновения учебной перегрузки является неполное овладение учебным

материалом во время уроков, требующее дополнительных временных затрат и сил на компенсацию пробелов и недостатков учебной деятельности на школьных занятиях (уроках).

Распределение обучающихся по уровню успеваемости в выделенных четырех подгруппах – «сверхперегруженные», «умеренно перегруженные», «неперегруженные», «недогруженные» – позволяет убедиться, что в каждой из этих подгрупп есть учащиеся, успевающие только на тройки. При этом процентный показатель количества троек увеличивается от первой к четвертой подгруппе. В первой и второй подгруппах обучающихся обнаруживается большее число учеников, средний балл успеваемости у которых равен 4,5; 4,8 и 5 баллов. Все эти данные позволяют прийти к заключению о том, что увеличение учебной нагрузки не для всех обучающихся может стать залогом успеха в учебе. Поскольку даже среди значительно перегруженных обучающихся, уделяющих много внимания и времени учебе, есть школьники, у которых средний балл успеваемости составляет всего лишь 3 и 3,2 балла, а в третьей и четвертой подгруппах – «неперегруженных» и «недогруженных» – встречаются школьники, средний балл успеваемости которых достаточно высок и равен 4,5; 4,8 и 5 баллам.

Возвращаясь к рассмотрению психопрофилактического аспекта проблемы учебных перегрузок, необходимо констатировать, что реализация превентивных программ должна осуществляться как в учебной, так и во внеучебной работе со всеми субъектами образовательного процесса – учителями, воспитателями, а также с родителями обучающихся. Задача педагога-психолога заключается в выявлении причин, которые могут в дальнейшем обусловить возникновение определенных сложностей или отклонений в развитии детей и их устранении посредством превентивной работы [25]. Психопрофилактическая программа должна в первую очередь предупреждать возникновение определенных трудностей или отклонений в психическом развитии ребенка. Следовательно, работа по предупреждению учебных перегрузок должна быть направлена на психологические причины перегрузок, такие как психоэмоциональное напряжение, связанное с длительным пребыванием в учебном коллективе, недостаточно сформированные интеллектуальные навыки и учебные умения, низкий уровень учебной мотивации, низкую познавательную активность, неуверенность, боязнь вызова к доске и др. Подводя итоги проведенного эмпирического исследования, считаем необходимым подчеркнуть, что в образовательном процессе для предупреждения учебных перегрузок необходимо ориентироваться не только на нормативную регламентацию отдельных видов учебной деятельности, но и на субъективное состояние школьников.

Список литературы

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
2. Эльконин Б. Д. Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.
3. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: МПСИ, 2004. 672 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2009. 452 с.
5. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: Ин-т детства РАО, 2014. 455 с.
6. Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2008. 939 с.
8. Волкова М. А. Нормализация учебной нагрузки школьников на основе системы задач репродуктивного и продуктивного характера различного типа: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2001. 184 с.
9. Баева И. А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. СПб.: Речь, 2002. 236 с.

10. Кучма В. Р. Гигиена детей и подростков. М.: ГЭОТАР, 2013. 528 с.
11. Тарабакина Л. В. Эмоциональное здоровье подростка: риски и возможности. М.: МПГУ, 2017. 194 с.
12. Корытова Г. С., Черкасова О. А. Анализ подходов к исследованию проблемы педагогического взаимодействия преподавателя с учащимися // Вестн. Воронежского института МВД России. 2011. № 2. С. 193–197.
13. Ипполитов Ф. В. К проблеме учебной перегрузки школьников // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 160–166.
14. Громбах С. М. Школа и психическое здоровье учащихся. М.: Медицина, 1988. 272 с.
15. Безруких М. М. Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса. М.: Первое сентября, 2006. 144 с.
16. Торыбаева Ж. З. О педагогических технологиях формирования здорового образа жизни школьников // Педагогика. 2012. № 5 С. 119–121.
17. Корытова Г. С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2005. № 4. С. 29–32.
18. Каракашадзе Г. А., Намазова-Баранова Л. С., Захарова И. Н. Синдром высоких учебных нагрузок у детей школьного и подросткового возраста // Педиатрическая фармакология. 2017. Т. 14, № 1. С. 7–23.
19. Особенности состояния здоровья современных школьников // Официальные документы в образовании: материалы Научного центра здоровья детей РАМН. 2008. № 29. С. 17–20.
20. Якиманская И. С., Рябоштан Е. П. Изучение личности ученика в образовательном процессе. М.: Сентябрь. 2011. 176 с.
21. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М.: Альфа-Принт, 2008. 510 с.
22. Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Демидова Л. Н. Психологические основы конструирования учебной информации // Психологический журнал. 1993. Т. 14, № 6. С. 35–45.
23. Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. М.: Пер Сэ, 2003. 208 с.
24. Аршинская Е. Л., Корытова Г. С. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 109–116.
25. Корытова Г. С., Корытова А. И. Внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог» в образовательных учреждениях: структурно-содержательный анализ // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2018. Вып. 4 (22). С. 123–132. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-123-132.

Аршинская Елена Леонидовна, старший преподаватель, Иркутский государственный университет (ул. Карла Маркса, 1, Иркутск, Россия, 664003). E-mail: larshinskaya@yandex.ru

Корытова Галина Степановна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: gkorytova@yandex.ru

Корытова Алена Игоревна, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: alyona-korytowa@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 14.01.2019.

DOI 10.23951/2307-6127-2019-3-82-93

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS AND RISK FACTORS OF EDUCATIONAL OVERLOADS AMONG THE STUDENTS OF GENEREAL SECONDARY SCHOOL

E. L. Arshinskaya¹, G. S. Korytova², A. I. Korytova²

¹ *Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation*

² *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

The article presents the results of an empirical study of educational overload among the students of the main stage of secondary school. The theoretical and methodological substantiation of the research is given and its objective relevance for the modern system of

General education is shown. The empirical phase of the study was conducted over several years (2012–2018). Were involved in 527 adolescent school students during their training in the sixth–eighth grades of the General school. Psychological diagnostic data were subjected to mathematical and statistical processing, classified, generalized and interpreted. The results revealed the relationship between subjective perception and objective educational overload and allowed us to come to the conclusion about the impact of educational overload on the psychological well-being of students of the main stage of the General school. The conclusion that the prevention of educational overloads should be guided on either normative regulation of separate types of educational activity or a subjective state of students is made. The generalized conclusion is that the reason of the educational overload is not the expense of the main educational load of students but visiting additional types of educational activities. The data obtained allow us to say that preventing the occurrence of educational overload leads to necessity to optimize the possibility of assimilation and study of the material during the performance of the basic types of educational activities. Recommendations of possible directions of preventive work with students are given. The implementation of preventive programs should be carried out both in educational and extracurricular activities with all subjects of the educational process – teachers, educators, as well as with the parents of students. It is shown that the task of the teacher-psychologist is to identify the factors that may further cause the occurrence of certain difficulties or deviations in the development of children, and their elimination through preventive work.

Keywords: *academic load, educational overload, psychological predictors, risk factors, basic General school, prevention of educational overload.*

References

1. Bozhovich L. I. *Izucheniye motivatsii povedeniya detey i podrostkov* [Study of motivation of behavior of children and teenagers]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972. 352 p. (in Russian).
2. El'konin B. D. *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 144 p. (in Russian).
3. Fel'dshteyn D. I. *Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nyye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti* [Psychology of growing up: structural and content characteristics of the process of personality development]. Moscow, MPSI Publ., 2004. 672 p. (in Russian).
4. Mukhina V. S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow, Akademiya Publ., 2009. 452 p. (in Russian).
5. Dubrovina I. V. *Prakticheskaya psikhologiya v labirintakh sovremennogo obrazovaniya* [Practical psychology in the labyrinths of modern education]. Moscow, Institut detstva RAO Publ., 2014. 455 p. (in Russian).
6. Kle M. *Psikhologiya podrostka* [Psychology of teenager]. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 176 p. (in Russian).
7. Krayg G., Bokum D. *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of development]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 939 p. (in Russian).
8. Volkova M. A. *Normalizatsiya uchebnoy nagruzki shkol'nikov na osnove sistemy zadach reproduktivnogo i produktivnogo kharaktera razlichnogo tipa. Dis. kand. ped. nauk* [Normalization of the educational load of schoolchildren on the basis of the system of reproductive and productive tasks of various types. Diss. cand. of ped. sci.]. Chelyabinsk, 2001. 184 p. (in Russian).
9. Bayeva I. A. *Bezopasnost' obrazovatel'noy sredy, psikhologicheskaya kul'tura i psikhicheskoye zdorov'ye shkol'nikov* [Safety of educational environment, psychological culture and mental health of schoolchildren]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2002. 236 p. (in Russian).
10. Kuchma V. R. *Gigiyena detey i podrostkov* [Hygiene of children and adolescents]. Moscow, GEOTAR Publ., 2013. 528 p. (in Russian).
11. Tarabakina L. V. *Emotsional'noye zdorov'ye podrostka: riski i vozmozhnosti* [Emotional health of teenagers: risks and opportunities]. Moscow, MPGU Publ., 2017. 194 p. (in Russian).
12. Korytova G. S., Cherkasova O. A. *Analiz podkhodov k issledovaniyu problemy pedagogicheskogo vzaimodeystviya prepodavatelya s uchashchimisya* [The analysis of approaches to research of a problem of pedagogical interaction of the

- teacher with the pupils]. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii – The bulletin of Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2011, no. 2, pp. 193–197 (in Russian).
13. Ippolitov F. V. K probleme uchebnoy peregruzki shkol'nikov [To the problem of teaching overload of schoolchildren]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psichologii*, 1980, no. 2, pp. 160–166. (in Russian).
 14. Grombakh S. M. *Shkola i psikhicheskoye zdorov'ye uchashchikhsya* [School and mental health of students]. Moscow, Meditsina Publ., 1988. 272 p. (in Russian).
 15. Bezrukikh M. M. *Psikhofiziologicheskiye osnovy effektivnoy organizatsii uchebnogo protsessa* [Psychophysiological bases of effective organization of educational process]. Moscow, Pervoye sentyabrya Publ., 2006. 144 p. (in Russian).
 16. Torybayeva Zh. Z. O pedagogicheskikh tekhnologiyakh formirovaniya zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov [On pedagogical technologies of formation of healthy lifestyle of pupils]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2012, no. 5, pp. 119–121 (in Russian).
 17. Korytova G. S. Emotsional'noye vygoraniye kak proyavleniye zashchitnogo povedeniya v professional'noy deyatel'nosti [Emotional burnout as a manifestation of protective behavior in professional activity]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental research*, 2005, no. 4, pp. 29–32 (in Russian).
 18. Karakashadze G. A., Namazova-Baranova L. S., Zakharova I. N. Sindrom vysokikh uchebnykh nagruzok u detey shkol'nogo i podrostkovogo vozrasta [Syndrome of high teaching loads among school children and adolescents]. *Pediatricheskaya farmakologiya – Pediatric Pharmacology*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 7–23 (in Russian).
 19. Osobennosti sostoyaniya zdorov'ya sovremennykh shkol'nikov [Features of the state of health of modern schoolchildren]. *Ofitsial'nye dokumenty v obrazovanii. Materialy Nauchnogo tsentra zdorov'ya detey RAMN*, 2008, no. 29, pp. 17–20 (in Russian).
 20. Yakimanskaya I. S., Ryaboshtan E. P. *Izucheniye lichnosti uchenika v obrazovatel'nom protsesse* [The study of the student's personality in the educational process]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2011. 176 p. (in Russian).
 21. Ushakov D. N. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, Al'ta-Print Publ., 2008. 510 p. (in Russian).
 22. Gelfman E. G., Kholodnaya M. A., Demidova L. N. Psikhologicheskiye osnovy konstruirovaniya uchebnoy informatsii [Psychological fundamentals of design training Information]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1993, vol. 14, no. 6, pp. 35–45 (in Russian).
 23. Pakhal'yan V. E. *Psikhoprofilaktika v prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Psychoprophylaxis in applied psychology education]. Moscow, Per Se Publ., 2003. 208 p. (in Russian).
 24. Arshinskaya E. L., Korytova G. S. Vzaimodeystvie psikhologa i pedagogov shkoly po resheniyu osnovnykh zadach psikhoprofilaktiki [Interaction of the psychologist and the teachers of the school according to the decision of the main tasks of psychological prevention]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk*, 2014, no. 4 (32), pp. 109–116 (in Russian).
 25. Korytova G. S., Korytova A. I. Vnedreniye professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog" v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: struktumno-soderzhatel'nyy analiz [Implementation of professional standard "teacher-psychologist" in educational institutions: structural and informative analysis]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2018, vol. 4 (22), pp. 123–132 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-123-132.

Arshinskaya E. L., Irkutsk State University (ul. Karla Marksa, 1, Irkutsk, Russian Federation, 664003). E-mail: larshinskaya@yandex.ru

Korytova G. S., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: gkorytova@yandex.ru

Korytova A. I., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: alyona-korytova@yandex.ru