Оглавление

Введение………………………………………….………………….……3

Глава 1. Психологическая природа информационного стресса в учебной деятельности……………………………………..………………………………8

* 1. Учение о психологическом стрессе………………………...8
	2. Причины возникновения и компоненты информационного стресса в учебной деятельности……………………………22

Выводы по главе 1…………………………………………………30

1.3. Постановка проблемы исследования……………………….34

Глава 2. Экспериментальное изучение тревожности как компонента информационного стресса у студентов ВУЗа……………………………………36

2.1. Задачи, методики и результаты эксперимента…………...….36

Выводы по главе 2…………………………………….……………41

Глава 3. Практические рекомендации по преодолению тревожности и информационного стресса у студентов ВУЗа………………….…………….43

3.1. Факторы и приемы управления тревожностью и стрессом…43

Заключение……………………………………………………………..…53

Литература…………………………………………………………………58

**Введение**

Тема настоящего исследования – «Особенности информационного стресса в учебной деятельности студентов ВУЗа». Актуальность темы исследования обусловлена наличием в информационном (постиндустриальном) обществе действия разных стрессогенных факторов - социальных, психологических, физических, экологических, информационных, что приводит к резкому увеличению числа психических и психосоматических заболеваний, снижению адаптивных функций студента.

Особый аспект в исследуемой проблеме приобретает учебная, интеллектуальная деятельность и развитие стрессовых состояний.

Актуальность исследования проблемы определяется еще и тем, что учебная деятельность человека в ВУЗе связана с периодическим (особенно сессия), иногда довольно длительным и интенсивным воздействи­ем (или ожиданием воздействия) экстремальных значений профессиональных, социальных, экологических факторов, которое сопровождается негативными эмоциями, перенап­ряжением физических и психических функций, деструк­цией деятельности. Наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием указанных фак­торов у человека, является психологический стресс [9, с. 10]. Развитие стресса в экстремальных условиях учебной деятельности может быть связано также с возмож­ностью, ожиданием, угрозой воздействия разнообразных раздражителей психологической (личностной), организационной и, преж­де всего, информационной природы. На этом основании данное состояние можно считать типичной формой информационного стресса.

Информационно-когнитивные основания специфики учебной деятельности, роль их причинно-следствен­ных отношений в обеспечении ее эффективности определяют необходи­мость рассмотреть возможность и целесообразность вы­деления такой специфической формы профессионально­го (по предмету) и психологического (по процессу, меха­низмам регуляции) стресса как информационный стресс студента. Под термином «информационный стресс» мы будем понимать психологический стресс источником развития, которого служат внешние сообщения, информация о текущем или предполагаемом воздействии неблагоприятных событий, их угрозе или «внутренняя» информация в форме прошлых представлений и воспоминаний о травмирующих психику событиях, ситуациях и их последствиях, сопровождающиеся негативными реакциями, свойственными стрессу [9, с. 19].

Термин «стресс» широко используется в ряде облас­тей знаний, именно поэтому в него вкладывается несколь­ко различающийся смысл с точки зрения причин воз­никновения такого состояния, механизмов его развития, особенностей проявлений и последствий. Содержанию этого понятия уделено довольно большое внимание и в дальнейшем изложении будут приведены наиболее часто используе­мые его толкования. Отметим лишь, что и по сей день в литературе не всегда четко разграничиваются понятия стресса, дистресса, напряжения, тревожности, эмоци­онального стресса и т.д., что еще больше затрудняет изучение этой и без того довольно сложной проблемы [10, с. 21].

С термином «стресс» связаны и другие понятия, такие как тревога, напряжение и т. п. По утверждению Ч. Д. Спилбергера [52, с. 17], состояние тревоги возникает, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе актуально или потенциаль­но элементы опасности, угрозы, вреда. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во вре­мени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид. С данным положением согласуется и понимание автором стресса в виде совокупности внешних воздействий (стресс-факторов), которые воспринимаются личностью как чрезмерные требования и создают угрозу ее самоуважению, самооценке, что вызывает соответствующую эмоциональ­ную реакцию (состояние тревоги) различной интенсивнос­ти. Склонность к такого рода эмоциональной реактивнос­ти характеризуется как личностная тревожность.

В отечественной и зарубежной литературе получили довольно широкое освещение вопросы влияния инфор­мационных факторов на деятельность человека и его со­стояние [9, 10, 14, 19, 30-34, 44, 50, 53, 55 и др.]. Однако, исследование роли этих факторов в развитии пси­хологического и (информационного) стресса, механизмов регуляции этого психического состояния, обоснованию моделей его изучения, оценки и прогнозированию стрессоустойчивости к воздействию экстремальных значений информационных факторов в учебной деятельности студента, роли личностной детерминации в развитии стрес­са информационной природы уделялось недостаточное внимание.

Такие авторы как А. Е. Евдокимов, А. А. Обознов, Ю. Э. Писаренко, П. В. Прокин, А. Б. Стрельченко, П. С. Турзин, О. П. Турзин, Д. И. Шпаченко указывали на недостаточность теоретико-экспериментального изучения информаци­онного стресса, необходимость обосновать поня­тие информационного стресса студента, разра­ботать модели его изучения, определить и классифици­ровать стрессогенные значения информационных факто­ров, выявить особенности влияния некоторых психоло­гических характеристик субъекта деятельности на гене­зис информационного стресса, наметить подходы к обо­снованию механизмов регуляции этого состояния и раз­работать ряд моделей его изучения [42, с. 108].

Исходя из актуальности проблемы была определена цель исследования - выявление особенностей информационного стресса у студентов. Объектом исследования выступают студенты второго курса Воркутинского филиала СПбГТУ очного и заочного отделения, обучающиеся по специальности «Автоматизация горного производства». Предметом исследования будет выявление уровней и компонентов информационного стресса у студентов в период экзаменационной сессии.

Гипотеза исследования. В начале проведения экзаменационной сессии уровень тревожности как компонента информационного стресса будет выше у студентов заочного отделения, нежели у студентов-очников, после окончания сессии произойдет снижение уровня тревожности в обеих экспериментальных группах.

Задачи:

1. Обобщить теоретический материал по проблеме возникновения информационного стресса в учебной деятельности.

2. Выявить аспекты проявления компонентов информационного стресса.

3. Изучить уровень и параметры компонентов информационного стресса у студентов второго курса Воркутинского филиала СПбГТУ очного и заочного отделения, обучающиеся по специальности «Автоматизация горного производства» до и после экзаменационной сессии.

4. Провести сравнение данных полученных в ходе экспериментального исследования.

5. Выполнить анализ полученных данных.

6. Предложить пути преодоления негативных явлений, связанных с информационным стрессом в учебной деятельности.

**Глава 1. Психологическая природа информационного стресса в учебной деятельности**

**1.1. Учение о психологическом стрессе**

Термин «стресс» (от англ. stress — давление, напряже­ние) заимствован из техники, где это слово используется для обозначения внешней силы, приложенной к физичес­кому объекту и вызывающей его напряженность, то есть временное или постоянное изменение структуры объекта. В физиологии, психологии, медицине этот термин приме­няется для обозначения обширного круга состояний чело­века, возникающих в ответ на разнообразные экстремаль­ные воздействия. Первоначально понятие стресса ввел Г. Селье в физиологии для обозначения неспецифической реак­ции организма («общего адаптационного синдрома») в от­вет на любое неблагоприятное воздействие [48, с.18 ]. По­зднее стало использоваться для описания состояний инди­вида в экстремальных условиях на физиологическом, био­химическом, психологическом, поведенческом уровнях.

В современной научной литературе термин «стресс» используется, по крайней мере, в трех значениях. Во-пер­вых, понятие стресс может определяться как любые вне­шние стимулы или события, которые вызывают у чело­века напряжение или возбуждение. В настоящие вре­мя в этом значении чаще употребляются термины «стрес­сор», «стресс-фактор». Во-вторых, стресс может отно­ситься к субъективной реакции и в этом значении он отражает внутреннее психическое состояние напряже­ния и возбуждения; это состояние интерпретируется как эмоции, оборонительные реакции и процессы преодоле­ния (coping processes), происходящие в самом челове­ке. Такие процессы могут содействовать развитию и со­вершенствованию функциональных систем, а также вы­зывать психическое напряжение. Наконец, в-третьих, стресс может быть физической реакцией организма на предъявляемое требование или вредное воздействие. Именно в этом смысле и В. Кеннон и Г. Селье употреб­ляли этот термин. Функцией этих физических (физио­логических) реакций, вероятно, является поддержка поведенческих действий и психических процессов по преодолению этого состояния [49, 55].

В связи с отсутствием общей теории стресса нет и об­щепринятого его определения. Рассматривая различные их варианты, N. Н. Rizvi [цит. по 55, с. 48] отметил следующее:

«1. Иногда это понятие относят к состоянию беспокой­ства в организме, которое он стремится устранить или уменьшить. В таком смысле понятие стресса немногим от­личается от неприятных состояний, таких как тревожность или аверсивных мотиваций, слабой боли и диссонанса.

1. Стресс также рассматривается как психологичес­кие и поведенческие реакции, отражающие состояние внутреннего беспокойства или его подавления. Такие защитные от стресса реакции или индикаторы наблюда­лись в различных функциональных проявлениях, вклю­чая эмоциональные, когнитивные и поведенческие.

Стресс определяется как событие или условие в фи­зическом или социальном окружении, которое ведет к принятию мер по избеганию, агрессии, принятию реше­ния об устранении и ослаблении угрожающих условий. Такое понятие как «стрессоры» подобно понятию опасность, угроза, давление, конфликт, фрустрация и экст­ремальная ситуация.

Таким образом, отсутствует точное определение стресса*,* а различные попытки исследователей в этом вопросе «все еще фрагментарны и неопределенны» [55, р. 51].

Р. Лазарус [34] также отмечал, что различные пред­ставления о сущности стресса, его теории и модели во многом противоречат друг другу. В этой области не су­ществует установившейся терминологии. Даже опреде­ления стресса часто очень существенно различаются. Правда, такое положение характерно и для целого ряда других кардинальных проблем, таких как адаптация, утомление, способности, личность и многие другие.

Для прояснения понятия стресса Р. Лазарус сфор­мулировал два основных положения. Во-первых, тер­минологическую путаницу и противоречия в опреде­лении понятия «стресс» можно будет устранить, если при анализе психологического стресса учитывать не только внешние наблюдаемые стрессовые стимулы и реакции, но и некоторые, связанные со стрессом, пси­хологические процессы — например, процесс оценки угрозы. Во-вторых, стрессовая реакция может быть понята только с учетом защитных процессов, порож­даемых угрозой, — физиологические и поведенческие системы реакций на угрозу связаны с внутренней пси­хологической структурой личности, ее ролью в стрем­лении субъекта справиться с этой угрозой. Характер стрессовой реакции причинно связан с психологичес­кой структурой личности, взаимодействующий с внеш­ней ситуацией посредством процессов оценки и само­защиты. Он отмечает, что «только связывая характер стрессовой реакции с психическими процессами, действующими в людях сразличными психическими структурами, мы можем надеяться объяснить происхождение явления и получить возможность их предсказывать [34]

Следствием неоднозначности трактовки понятия «стресс», отягощенности его медико-биологическими и од­носторонними психологическими представлениями яви­лось то, что некоторые авторы, особенно отечественных работ, этому понятию предпочитают другое — «психичес­кая напряженность». Одной из основных причин такого предпочтения, по мнению Н. И. Наенко [39, с. 11-19], является свобода этого термина от отрицательных ассоциаций с другими близкими понятиями и его нацеленность, связь с необходимостью изучения психологического функцио­нирования человека в сложных условиях.

Психологический стресс как особое психическое состо­яние является своеобразной формой отражения субъектом сложной, экстремальной ситуации, в которой он находит­ся. Специфика психического отражения обусловливается процессами деятельности, особенности которых (их субъек­тивная значимость, интенсивность, длительность проте­кания и т. д.) в значительной степени определяется выб­ранными или принятыми ее целями, достижение кото­рых побуждается содержанием мотивов деятельности.

В процессе деятельности мотивы «наполняются» эмоци­онально, сопрягаются с интенсивными эмоциональными переживаниями, которые играют особую роль в возникно­вении и протекании состояний психической напряженнос­ти. Не случайно последняя часто отождествляется с эмоци­ональным компонентом деятельности. Отсюда синонимичное употребление таких понятий, как «эмоциональная на­пряженность», «аффективное напряжение», «нервно-психи­ческое напряжение», «эмоциональное возбуждение», «эмо­циональный стресс» и другие. Общим для всех этих понятий является то, что они обозначают состояние эмоциональ­ной сферы человека, в которой ярко проявляется субъек­тивная окрашенность его переживаний и деятельности.

Однако, по мнению Н. И. Наенко, эти понятия фак­тически не дифференцированы между собой, удельный вес эмоционального компонента в состояниях психичес­кой напряженности неодинаков и, следовательно, мож­но заключить о неправомерности сведения последней к эмоциональным формам. Это мнение разделяется и дру­гими исследователями, которые склонны рассматривать понятие «психическое напряжение» как родовое по от­ношению к понятию «эмоциональное напряжение» [39].

Простого указания на обязательное участие эмоций в генезисе и протекании психической напряженности недо­статочно для понимания их места в структуре соответству­ющих состояний. В работе Н. И. Наенко раскрывается их роль в отражении условий, в которых совершается деятель­ность, и в осуществлении регуляции этой деятельности.

В психологической структуре психической напряжен­ности особая роль принадлежит мотивационным и эмо­циональным компонентам. Автором в теоретико-экспе­риментальных исследованиях обоснована целесообраз­ность разделения понятия психическая напряженность на два вида — операциональную и эмоциональную. Пер­вый вид определяется процессуальным мотивом деятель­ности, который либо совпадает с ее целью, либо нахо­дится в близких с ней отношениях. Он характеризуется тесной связью объективного и субъективного содержа­ния деятельности. Второй вид (эмоциональная напряжен­ность) обусловливается доминирующим мотивом самоут­верждения в деятельности, который резко расходится с ее целью и сопровождается эмоциональным пережива­нием, оценочным отношением к деятельности.

Анализ работ ряда исследователей, изучавших состояние психической напряженности, позволяет определить его как неспецифическую реакцию активации организма и личности в ответ на воздействие сложной (экстремальной) ситуации, которая зависит не только от характера экстремальных факторов, но и от степени адекватности и восприимчивости к ним организма конкретного человека, а также от индиви­дуальных особенностей личностного отражения ситуации и регуляции поведения в ней [20, 23-24, 40-41].

Требуется обратить внимание на тот факт, что четко­го смыслового и феноменологического разграничения по­нятий «психологический стресс» и «психическая напря­женность» исследователи не приводят. Более того, по­давляющее их большинство эти понятия употребляют как синонимы, характеризующие особенности психических состояний в сложных условиях деятельности.

В ряде случаев предпринимаются попытки «развес­ти» значения этих терминов по характеристике степени выраженности этих состояний: стресс принято рассмат­ривать как крайнюю степень психической напряженно­сти, которая в свою очередь используется для обозначе­ния состояний, оказывающих сильное и отрицательное влияние на деятельность в отличие от состояния напря­жения, которое характеризует повышенное и адекватное условиям функционирование организма и личности.

Можно предположить, что характер соотношения ка­тегорий «мотив—цель» деятельности будет существенно отражаться и в особенностях развития и проявления пси­хологического стресса и в этой связи данное понятие является, возможно, более емким, чем понятие эмоциональ­ного стресса.

Однако до настоящего времени оба этих понятия ис­пользуются, как правило, в качестве синонимов, и оба они не имеют достаточно четкого и тем более однознач­ного определения.

Разные исследователи термином «эмоциональный стресс » обозначают различные состояния организма и лич­ности: от состояний, находящихся в пределах физиоло­гических и психологических границ психоэмоциональ­ного напряжения, до состояний на грани патологии, пси­хической дезадаптации и развивающихся как следствие длительного или повторного эмоционального напряжения.

Выделение категории «эмоциональный стресс» и про­тивопоставление ее в какой-то мере тому понятию «стресс», которое, по концепции Г. Селье, определяется как общий адаптационный синдром, было, безусловно, прогрессивным явлением. Введение этого понятия определило тот объек­тивный критерий, который позволяет обобщать огромное разнообразие внешних воздействий, ориентированных на человека или животное с одной позиции, а именно с пози­ции их психологической сущности для данного индивида. Тем самым выделяется первичный пусковой (причинный) фактор, определяющий последующие развитие эмоциональ­ных реакций. Им является психологическое состояние, возникающее у данного индивида в ответ на воздействие. Поэтому наряду с термином «эмоциональный стресс» ис­пользуется и термин «психологический стресс».

Г. Н. Кассиль [цит. по 30, с.18 ], М. Н. Русалова [47], Л. А. Китаев-Смык [31] и некоторые другие исследователи под эмо­циональным стрессом понимают широкий круг измене­ний психических и поведенческих проявлений, сопро­вождающихся выраженными неспецифическими изме­нениями биохимических, электрофизиологических пока­зателей и другими реакциями.

Ю. Л. Александровский [2] с эмоциональным стрес­сом связывает напряжение барьера психической адаптации, а патологические последствия эмоционального стресса— с его прорывом. К. И. Погодаев [цит. по 44, с.28], учи­тывая ведущую роль центральной нервной системы в формировании общего адаптационного синдрома, опре­деляет стресс как состояние напряжения или перенап­ряжения процессов метаболической адаптации головного мозга, ведущих к защите или повреждению организма на разных уровнях его организации посредством еди­ных нейрогуморальных и внутриклеточных механизмов регуляции. Такой подход фиксирует внимание только на энергетических процессах в самой мозговой ткани. При анализе понятия «эмоциональный стресс» вполне естественен вопрос о его соотношении с понятием «эмо­ции». Хотя в основе эмоционального стресса лежит эмо­циональное напряжение, отождествление указанных понятий не является правомерным. Ранее уже отмеча­лось, что Р. Лазарус [34] характеризует психологичес­кий стресс как обусловленное «угрозой» эмоциональное переживание, которое оказывает влияние на способность человека достаточно эффективно осуществлять свою де­ятельность. В таком контексте между эмоцией (отрица­тельной по своей модальности) и эмоциональным стрес­сом нет существенного различия, так как в качестве определяющего фактора рассматривается влияние эмо­ционального напряжения на деятельность индивида. В психологии это составляет традиционную и достаточно подробно изученную проблему о влиянии эмоций на мотивационно-поведенческие реакции.

Как считает В. Л. Вальдман с соавт. [16], в явлении эмоционального стресса следует различать:

а)комплекс непосредственных психологических реак­ций, который в общей форме можно определить как про­цесс восприятия и переработки личностно значимой для данного индивида информации, содержащейся в сигнале (воздействии, ситуации) и субъективно воспринимаемой как эмоционально-негативная (сигнал «угрозы», состоя­ние дискомфорта, осознание конфликта и т. д.);

б)процесс психологической адаптации к эмоциональ­но-негативному субъективному состоянию;

в)состояние психической дезадаптации, обусловлен­ной эмоциональными для данной личности сигналами, вследствие нарушения функциональных возможностей системы психической дезадаптации, что ведет к нару­шению регуляции поведенческой активности субъекта.

Каждое из этих трех состояний (они принципиально сближаются с общими фазами развития стресса, но оце­ниваются по психологическим, а не соматическим про­явлениям) сопровождается, по мнению авторов, широ­ким комплексом физиологических сдвигов в организме. Вегетативные, симптоматико-адреналовые и эндокрин­ные корреляты обнаруживаются при любой эмоции или эмоциональном напряжении (как позитивном, так и не­гативном) в периоде психологической адаптации к стресс-воздействию и в фазе психической дезадаптации. Поэтому по перечисленному комплексу реакций диффе­ренцировать эмоцию от эмоционального (психологичес­кого) стресса, а последний от физиологического стресса пока не представляется возможным.

В деятельности студента основное внимание привлекает проблема воздействия доминирующего эмо­ционального (психического) состояния на процесс его функциональной активности, на результативность рабо­ты. Состояние эмоциональной (психической) напряжен­ности как раз и определяется по возникновению неуспешности этой деятельности, появлению ошибок, отказов от ответов и т. д. В период развития непосредственной психологической ре­акции на экстремальное воздействие возникает больше всего аварийных ситуаций. На первом этапе стрессовой реакции остро развивающееся эмоциональное возбужде­ние играет роль дезорганизатора поведения, особенно в том случае, если содержание эмоции противоречит це­лям и задачам деятельности. Нарушается сложный про­цесс анализа и плана формирования деятельности, вы­бора наиболее оптимальной ее стратегии.

С термином «стресс» связаны и другие понятия, такие как тревога, напряжение и т. п. По утверждению Ч. Д. Спилбергера [54], состояние тревоги возникает, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе актуально или потенциаль­но элементы опасности, угрозы, вреда. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во вре­мени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид. С данным положением согласуется и понимание автором стресса в виде совокупности внешних воздействий (стресс-факторов), которые воспринимаются личностью как чрезмерные требования и создают угрозу ее самоуважению, самооценке, что вызывает соответствующую эмоциональ­ную реакцию (состояние тревоги) различной интенсивнос­ти. Склонность к такого рода эмоциональной реактивнос­ти характеризуется как личностная тревожность.

При описании тревоги как процесса существенным является не только отчетливое разделение понятий стрес­са и состояния тревоги, но и акцентирование внимания на понятии угрозы как психологической реальности. В свое время Ч.Д. Спилбергер [54] предложил использо­вать термины «стресс» и «угроза» для обозначения раз­личных аспектов временной последовательности событий, проявляющихся в состоянии тревоги. По мнению авто­ра, понятие «стресс» должно использоваться для соотне­сения с условиями-стимулами, порождающими стрессо­вую реакцию, с факторами, вызывающими эмоциональные реакции, а также с моторно-поведенческими и фи­зиологическими изменениями. Стресс может понимать­ся как промежуточная переменная и в собирательном смысле для отображения всей сферы исследования.

Термин «стресс» Ч. Д. Спилбергером предлагается ис­пользовать для обозначения степени распространения или величины объективной опасности, связанной со свойства­ми раздражителя в данной ситуации. Иначе говоря, тер­мин «стресс» должен использоваться исключительно для обозначения условий окружающей среды, которые харак­теризуются определенной степенью физической или пси­хологической опасности. Автор признает, что такое оп­ределение стресса, очевидно, более ограниченно, но в то же время более точно, чем то, которое используется в на­стоящее время.

В противоположность понятию «стресс», отражающе­му объективные свойства стимулов, характеризующих ситуацию, термин «угроза» по мнению автора должен ис­пользоваться для описания субъективной (феноменоло­гической) оценки индивидом ситуации как заключаю­щей в себе физическую или психологическую опасность для него. Несомненно, оценка ситуации в качестве опас­ной или угрожающей будет зависеть от индивидуальных различий в способностях, умениях, свойствах личности, а также от специфики личного опыта индивида в пере­живаниях подобных ситуаций.

Ч. Д. Спилбергер считает, что термин «состояние тре­воги» должен использоваться для отражения эмоциональ­ного состояния или определенной совокупности реакций, возникающих у индивида, воспринимающего ситуацию как личностно угрожающую, опасную, безотносительно к тому, присутствует или отсутствует в данной ситуа­ции объективная опасность.

Анализ литературных данных свидетельствует о том, что понятие «стресс» с момента своего появления пре­терпело значительные изменения, связанные как с рас­ширением сферы его применения, так, главным образом, и с фундаментальным изучением различных аспектов этой проблемы — причинности, регуляции, детермина­ции, проявления, преодоления стресса. Понятие «стресс» применяется не всегда обосновано, иногда им подменя­ются другие близкие (но не всегда) по смыслу терми­ны, — например, довольно часто любое эмоциональное на­пряжение называют стрессом. Неоднозначность понима­ния стресса приводит к различиям во взглядах на сущ­ность тех или иных психических явлений, несовпаде­нию трактовок изучаемых феноменов, противоречивос­ти полученных данных, отсутствию строгих критериев при их интерпретации, использованию неадекватных методических приемов исследования и т. д.

Логика изучения проблемы и расширение сферы про­явления стрессовых состояний обусловливают необходи­мость дальнейшего развития понятийного аппарата в этой области, дифференциации и четкой иерархии основных понятий. Об этом свидетельствует тот факт, что в настоя­щее время наряду с понятием «психологический стресс», который, как отмечено выше, некоторыми рассматрива­ется в качестве синонима «эмоционального стресса», все чаще используется дифференцировка этого вида стресса впонятиях «профессиональный», «информационный», «операциональный», «посттравматический» и т. д. [31, с. 402]

* 1. **Причины возникновения и компоненты информационного стресса в учебной деятельности**

Информационный стресс в учебной деятельнос­ти по своей природе, является разновидностью психологического стресса. Причины его возникновения связаны с экстремальными воздействиями, прежде всего, факторов учебного процесса, а также с влиянием организационных, социальных, экологических и техни­ческих особенностей учебной деятельности. В основе его лежат нарушения информационно-когнитивных процессов регуляции деятельности. И в этой связи все те жизненные события, которые сопровождаются психической напряженностью (независимо от сферы жизнедеятельности человека), могут быть источником информационного стресса или оказывать влияние на его развитие в учебной деятельности.

Следовательно, развитие информационного стресса у студента связано не только с особенностями его рабочего процесса, но и с самыми различными события­ми в его жизни, с разными сферами его деятельности, общения, познания окружающего мира. Поэтому деление причин возникновения информационного стресса в учебной деятельности необходимо проводить с учетом особенностей влияния разнообразных жизненных событий человека, которые могут быть источником стресса. Наиболее общей и полной является классификация жизненного стресса, один из вариантов которой предло­жен Р. Т. Wong [цит. по 55, с.108] и показан на рисунке (Приложение 1).

Во внутреннем квадрате обозначена самая суть нашего существования, которую называют «Я сила», «умствен­ная сила», психическая энергия, или внутренние ресур­сы. Это то, что позволяет индивиду преодолевать кризи­сы жизни, что определяет интенсивность сопротивления стрессу. Снижение ресурса способствует повышению уяз­вимости к разным, связанным со стрессом, расстройствам, таким как тревога, страх, отчаяние, депрессия.

Следующая область - внутриличностный стресс. Боль­шинство наших требований к внешнему миру и его воз­действия на нас связаны с этим видом стресса. Эта область является как бы центробежной силой, которая ока­зывает влияние на все сферы нашей жизни. Если мы не находимся в мире сами с собой, то наше внутреннее переживание проявляется в негативном отноше­нии, воздействиях на внешний мир и нарушает межлич­ностные взаимосвязи. В эту категорию стресса входят такие события, как несбывшиеся ожидания, нереализованные потребности, бессмысленность и бесцельность поступков, болезненные воспоминания, неадекватность оценки событий и т. п.

Область межличностного стресса взаимодействует с опре­деленными областями жизни. Поскольку каждому человеку приходится постоянно решать разнообразные социальные вопросы в своей деятельности, то взаимодействие с другими лицами и его оценка оказывают существенное влияние на наше восприятие, переживание, отношение к событиям и явлениям внешнего мира. Большинство жизненных проблем являются проблемами отношений между людьми.

Личностный стресс имеет отношение к тому, что де­лает индивид и что происходит с ним, когда он не вы­полняет, нарушает определенные предписанные соци­альные роли, такие как роль родителя, мужа, студента и т. п. Он проявляется в связи с такими явлениями как нарушение здоровья, плохие привычки, сексуальные трудности, скука, тревога.

Семейный стресс включает все трудности по поддер­жанию семьи и отношений в ней — работа по дому, суп­ружеские проблемы, конфликты между поколениями, жизнь с родителями, болезнь и смерть в семье, алкоголизм, развод и т. п.

Рабочий стресс обычно связан с тяжелой рабочей нагрузкой, отсутствием самоконтроля за результатом рабо­ты, ролевой неопределенностью и ролевым конфликтом, несправедливые оценки.

Общественный стресс относится к проблемам, которые испытывают, переживают большие группы людей, — например, экономический спад, бедность, экономическая зависимость и т.п.

Экологический стресс обусловливается воздействием экстремальных условий окружающей среды, ожиданием такого воздействия или его последствий — загрязнение воздуха и воды, суровые погодные условия, недоброжела­тельные соседи, толкотня, высокий уровень шума и т. п.

Финансовый стресс не требует разъяснений. Невоз­можность оплатить счета, необеспечение расходов дохо­дами, затруднения в получении долга, несоответствие уровня зарплаты результатам работы, возникновение до­полнительных и финансово необеспеченных расходов, необходимость платить за обучение.

Внутриличностный стресс заслуживает детального рассмотрения не только потому, что на него обращалось не­достаточно внимания, но и в связи с тем, что он может проецироваться на различные жизненные события и влиять на особенности отношения к ним и поведение индивида. В приложение 2 показаны разные типы стрессов во вре­менном измерении.

Многие жизненные проблемы имеют корни в прошлом. Обиды и моральные травмы, возникающие в неблагопри­ятной семье, неразрешенные конфликты с родителями и с детьми и многие другие проблемы могут преследовать человека многие годы. Стыд и чувство вины «привязы­вают» человека к его прошлому. Подавленные негатив­ные воспоминания и эмоции, иногда искусственно при­глушенные алкоголем или другими заботами, являются непроходящим источником внутреннего напряжения.

Жизнь в настоящее время также наполнена внутрен­ними стрессорами. Кризис существования (экзистенциональный кризис) беспокоит как в отношении его зна­чимости в жизни, так и значимости самой жизни, тех или иных ее этапов и проявлений. Отрицательная эмо­циональность также предрасполагает испытывать дист­ресс. Высокий уровень эмоциональной реактивности бу­дет постоянно вызывать расстройства, чувство тревоги, страха, обреченности при возникновении даже не­значительных жизненных невзгод. Жизнь может стать невыносимой, когда большая часть ожиданий остается невыполнимой и все мечты не сбываются. Расстройств» и разочарования со временем приводят к ожесточению.

Внутренние беспокойства и тревоги очень часто усиливаются предчувствиями чего-то плохого. Тревога о будущих неудачах, несчастьях (реальных или мнимых, воображаемых) могут создавать больший стресс, чем фактическая неудача.

Когда человек психически напряжен, а источник этого напряжения, конфликтующий образ неблагоприятного события — становится доминантным в жизнедеятельности, не нужно какого-либо серьезного внешнего воздействия для ощущения тревоги и стресса. Внутрен­нее напряжение может создать все виды проблем от по­стоянных пререканий и ссор до отчаянных действий. Поэтому при анализе жизненного стресса во всех его проявлениях необходимо уделять внимание внутриличностным стрессорам.

В исследованиях информационного стресса, установ­лении особенностей его развития и последствий для здо­ровья важно четко различать и оценивать влияние раз­ных экстремальных жизненных событий. Различные кон­цепции измерения стресса можно частично разграничить использованием двухмерного пространства (приложение 3), где ось «X» отражает длительность воздействия, а ось «Y» — его интенсивность (серьезность, опасность). Травмам свойственна относительно короткая длительность воздей­ствия, опасного для здоровья жизни.

Хроническое ролевое напряжение развивается под вли­янием неблагоприятных условий на протяжении длитель­ного времени, не представляющих непосредственной уг­розы для жизни. Некоторые жизненные обстоятельства яв­ляются комбинацией хронического стресса (ролевого напря­жения) и коротких периодов травм. Эти жизненные собы­тия могут быть разной продолжительности, но они отлича­ются от ролевого напряжения тем, что имеют четко определенные начало и конец. Неприятности (столкновения» конфликты) — это события с краткой длительностью, обыч­но незначительные, однако они могут быть включены в контекст длительного жизненного события или ролевого напряжения, что может увеличить их значение.

Источником травмирующего воздействия могут быть природные и техногенные катастрофы, война и связан­ные с ней проблемы (например, голод), а также индиви­дуальные травмы.

В результате возрастающего исследовательского инте­реса к данной проблеме были выявлены новые стрессо­ры, но все еще нет четкой и общепризнанной их катего­ризации. В дополнение к указанным выше ка­тегориям С. А. Разумов в 1976 г. [цит. по 30, с.45-46] разделил стрессоры, непосредственно или косвенно участвующие в организации тревожно-стрессовой реакции у человека, на четыре группы:

1. Стрессоры активной деятельности: а) экстремальные стрессоры
(боев, космических полетов, подводных погружений, парашютных прыжков, разминирования и т. п.); б) производственные стрессоры (связанные с большой ответственностью, дефицитом времени); в) стрессоры психосоциальной мотивации (соревнования, конкурсы, экзамены).
2. Стрессоры оценок (оценка предстоящей, настоящей или прошед­шей деятельности): а) «старт»-стрессоры и стрессоры памяти (предстоящие состязания, медицинские процедуры, воспоминание о пережитом горе, ожидание угрозы); б) побед и поражений (победа в соревновании, успех в учебе, любовь, поражение, смерть или болезнь близкого человека); в) зрелищ.
3. Стрессоры рассогласования деятельности: а) разобщения (конф­ликты в семье, на работе, угроза или неожиданное, но значимое известие); 6) психосоциальных и физиологических ограничений (сенсор­ная депривация, мускульная депривация, заболевания, родительский дискомфорт, голод).
4. Физические и природные стрессоры (мускульные нагрузки, травмы, темнота, сильный звук, качка, высота, жара, землетрясение).

Как указывал П. К. Анохин в 1973 г. [3] сам факт воздействия или его ожидание обязательно предполагает наличие тревоги, как компонента стресса. Беспокойство перед предстоящей сдачей теста, или предэкзаменационная тревожность впервые выявлено Сарасоном и Мандлером в1952 г.. С точки зрения Такмана [цит. по 55, с.201-202] они предположили, что предэкзаменационная тревожность слагается из двух стремлений: (1) стремлений направленных на выполнение задания, которые дают человеку стимул уменьшить это стремление, выполнив задание, и (2) связанное с тревогой стремление, которое мешает выполнению задания, вызывая у человека ощущения своей непригодности и беспомощности. Именно такие, вызванные тревогой побуждения заставляют людей делать вещи, не имеющие никакой связи с выполнением задания, и тем самым ухудшают результат выполнения. Если направленные на выполнение задания побуждения можно рассматривать как облегчающие выполнение, то связанные с тревогой побуждения — как ослабляющие эффективность выполнения задания.

Они разделили ослабляющее, связанное с тревогой побуждение на две составляющие: (1) тревога, или «когнитивное выражение озабоченности своим исполнем», и (2) эмоциональность, или реакция человеческого тела на ситуацию, например выделение пота и ускоренное сердцебиение.

Спилбергер [54] различал два аспекта тревоги: состояние — тревога, которую человек чувствует в конкретной ситуации, и (2) отличительную черту — тенденцию чувствовать беспокойство в целом ряде различных ситуации, например, важный экзамен заставит большинство студентов испытать состояние тревоги. В то же время некоторые из них ощущают беспокойство в любой учебной ситуации, так как постоянно испытывают беспокойство — это черта их характера.

Какое влияние на студента оказывает то, что он обычно беспокоится, в отличие от тех, кто испытывает мало беспокойства? Исходя из обзора 562 (методика см.: приложение 4) исследований, проведенных Б.У. Такманом в 1988 г. [55, с.218] мы знаем, что тревога обычно мешает или оказывает ослабляющий эффект на результаты учебы.

**Выводы по главе 1**

Анализ представленных ранее материалов об основных причинах раз

вития информационного стресса в учебной деятельности позволяет сделать ряд выводов:

1. Неблагоприятное состояние, экстремальные значения факторов организа-

ции, содержания, средств и условий учебной деятельности, их чрезмерное воздействие на конкретного индивида, несоответствие его функциональ­ных возможностей, представлений и установок парировать, преодолевать эти неожиданные, интенсивные, длительные воздействия может явиться причиной развития информационного стресса.

2. Непосредственной причинойинформационного стресса можно считать событие, прямым следствием которого является развитие психи­ческой напряженности и тревоги: например, сложность задания, возникновение проблемной ситуации, связанной с угрозой неуспешности, дефицит времени, конфликт с преподавателем и др. Чаще всего непосредственные причины стресса бывают связаны с экстремальностью содержания и усло­вий деятельности (сессия).

3. Главной причинойвозникновения стресса являются ин­дивидуальные (психологические, физиологические, про­фессиональные) особенности субъекта учебной деятельности.

4. Представляется целесообразным выделить большую группу дополнительных факторов жизни и дея­тельности индивида, сопутствующие, обусловливающие причины, которые предрасполагают к возникновению и усугубляют проявления информационного стресса. К ним можно отнести несоответствие ряда организационных ха­рактеристик деятельности представлениям и установкам конкретного индивида (в области участия в принятии ре­шения, наличия информации о результатах деятельности и т. д.), наличие недостатков в эргономических свойствах средств деятельности и т. д. В эту же категорию причин следует включить также социальные стрессоры и личностные стрессоры, т.к. данные факторы определяют организацию психического и физического состояния индивида, снижение его устойчивости к воздействию не­посредственных и главных причин стресса, ослабление воз­можностей к преодолению стрессового состояния.

5. Положение о роли соответствия личности и условий среды в развитии стресса является определяющим и от­ражает взгляды на особенности влияния степени этого соответствия на характер адаптационных процессов, од­нако воздействующие на человека факторы рассматриваются чаще всего под углом зрения взаимодействия их статических характеристик, а не как процесс, связан­ный с постоянным изменением значений этих перемен­ных и, соответственно, с развитием, самого стресса во времени.

6. Как отмечает Р. С. Лазарус [35], статический или структурный подход свойственен для изучения информационного стресса. Возникновение стресса, однако, не предопределяется столь однозначно во взаи­мосвязи личности и условий работы, — даже хорошее их соответствие не гарантирует устойчивость к стрессу, так как есть множество других детерминирующих этот процесс факторов, да к тому же и условия учебы и некоторые характеристики личности довольно изменчивы, что нарушает исходное их соответствие.

7. Ряд авторов отмечают высокую значимость в развитии информационного стресса факторов, связанных с особенностями со­временной технологии в учебной деятельности. Однако информационный стресс и его вредное воздействие являются очень индивидуаль­ным процессом и значение тех или иных рабочих обстоя­тельств на человека существенно различается даже в от­носительно однородной учебной группе.

8. В литературе по информационному стрессу нет однозначного толко­вания понятия. Такое положение связано, по крайней мере, с дву­мя обстоятельствами. Во-первых, с различием во взгля­дах на суть процесса. Он является то ли объективным условием реального учебного процесса, то ли субъектив­ным отражением интенсивности какого-либо воздействия; это воздействие рассматривается с позиций непосредствен­ного (оперативного) эффекта, кумуляции эффектов, отда­ленных последствий конкретного воздействия и т. д. Во-вторых, характер информационного стресса существенно зависит от вида конкретной деятельности и включает не только параметры трудового процесса, которые можно измерять (объем, скорость, интенсивность воздействия и т. п.), но и качественные характеристики, такие как степень зна­чимости результата, новизну учебной ситуации и т. п.

9. Проблемы тревоги и стресса, имея точки соприкосновения, относятся к совершенно разным облас­тям исследований. Концепция тревоги ос­нована на положениях когнитивно-энергетических теорий, которые возникли из исследований работоспособности че­ловека. Цель этих исследований — изучить возможнос­ти, пределы и ограничения человека как системы обра­ботки информации. Эти исследования включают в себя вопросы о влиянии стрессоров на выполнение задач, в том числе и при длительной и непрерывной деятельности. Теории стресса основаны на других позициях, а именно на изучении взаимосвязи работы, личности. Ког­нитивно-энергетические теории описывают взаимосвязь между информационно-преобразовательными и энергети­ческими процессами, тогда как теории стресса — взаи­мосвязь между человеком и его средой.

10. Оценка ситуации или воспринимаемой способности управлять ситуацией является проблемой в последних теориях стресса. И вообщем проблема информационного стресса в учебной деятельности раскрыта частично и требует доработки, одним из слабоизученных аспектов является проявление тревожности в сессионный период.

**Постановка проблемы исследования.**

Мы будем придерживаться подхода Наенко Н.И. [39, с. 60] к проблеме тревожности как компоненту информационного стресса в учебной деятельности. Он рассматривает тревожность - как многозначный психологический термин, которым описывают как определенное состояние индивида в ограниченный момент времени, так и устой­чивое свойство любого человека. На основании анализа литературы последних лет [2, 3, 6, 7] автор рассматривает тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоциру­емых при воздействии на человека различных стрессов.

Тревожность как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обусловливающими постоянно повы­шенный уровень эмоционального возбуждения, эмоций тревоги. Эта форма тревож­ности, взаимодействуя с повышенной ситуативной тревожностью, вызываемой раз­личными стрессорами, приводит к усилению стресса, развитию дистресса и разнооб­разных психосоматических заболеваний. Очевидно, что степень психического напря­жения, сочетанного проявления личностной и ситуативной тревожности как началь­ной стадии стрессовой реакции является существенным фактором индивидуально-психологической реактивности в экзаменационный период и эффективного противостояния разрушающим дей­ствиям стрессоров. В связи с этим возникает необходимость исследования уровня тревожности у студентов и нахож­дения ее объективного показателя достаточно просто­го в использовании, обладающего в то же время прогностическими возможностями для профилактики и коррекции поведения в целях предотвращения нару­шений в учебной деятельности.

Выдвигаемая в данной работе гипотеза основана на следующем. Отличительная особенность поведения человека новой стрессогенной и эмоциогенной ситуации - это появление неосознаваемого, неконтролируемого, произвольно сложного комплекса ориентировочных, аффективных и оборонительных поведенческих реакций, сигнали­зирующих о повышении уровня личностной и ситуативной тревожности, которая выше у студентов заочного отделения, чем у студентов очного отделения, и в свою очередь выше перед экзаменационной сессией и снижается после окончания экзаменов. Т.о. основная цель работы проследить динамику и сравнение этих изменений.

**Глава 2. Экспериментальное изучение тревожности как компонента информационного стресса у студентов ВУЗа**

**2.1. Задачи, методики и результаты эксперимента**

Согласно цели исследования проведено обследование студентов второго курса Воркутинского филиала СПбГТУ очного и заочного отделения, обучающиеся по специальности «Автоматизация горного производства» до сессии и после окончания экзаменов. В экспериментальную группу вошли 48 студентов дневного отделения 18-20 лет, из них 30 юношей и 18 девушек и 32 студента заочного отделения 20-24 лет, из них 28 девушек и 4 юноши. Исследование проводилось в первый и последний дни сессии на установочном собрании групп в условиях компьютерного класса.

Тревожность студентов как состояние повышенной неадекватной эмоциональности определяли использованием следующих автоматизированных методик из банка тестов «Профресурс», разработанных ГУП «Иматон» в 2003г., результаты индивидуальных тестов обрабатывались указанной компьютерной системой, также при групповом анализе программа рассчитывала стандартное отклонение усредненных данных, что, по мнению разработчиков программы тестов «Профресурс» обеспечивает надежность тестов и определяет тестовые нормы для оценки результатов обследования.

* Опросник Спилберга-Ханина – самооценка личностной тревожности (ЛТ) и реактивно-ситуационной тревожности (РСТ), адаптированная модифицированная и стандартизированная методика с ориентировочными нормативами поуровневой выраженности тревожности для лиц обоих полов старше 16 лет: от 20 до 34 баллов – низкий уровень тревожности, 35-44 баллов – средний уровень тревожности и выше 46 баллов – высокий уровень тревожности;
* Восьмицветный тест Люшера (определялась степень выраженности факторов нестабильности выбора, отклонения от аутогенной нормы, тревожности, вегетативного тонуса в процентах). Значения по шкале активности-пассивности выше 50% указывают на активность (ориентированные объективно). Значение шкал эмоционального компонента (тревожности) в диапазоне 0-32% - низкий, 33-52% - средний, и выше 53% - высокий.

Все испытуемые были мотивированы на успешное и ответственное выполнение заданий (наличие высокого интереса к эксперименту). На предварительном этапе эксперимента проводилось ознакомление с организацией и методиками исследования.

Результаты исследовались во взаимосвязи до начала и в конце сессии.

**Тестирование по Люшеру.** Полученные данные показали преобладание у всех испытуемых фактора парасимпатического тонуса со значительной дисперсией количественных значений. Оценки их общей активности характеризовались достаточно большим разбросом у студентов очного и заочного отделения (в скобках даны значения после окончания экзаменационной сессии). Из табл. 1 видно, что в выборке студентов очного отделения средняя оценка 57% (51%), при стандартном отклонении 18% (16%) и в выборке студентов заочного отделения оценка 65% (57%), при стандартном отклонении 20% (18%).

Таблица 1

Взаимосвязь оценок общей активности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| выборка | Средняя оценка | Стандартное отклонение |
| студенты очного отделения | 57% (51%) | 18% (16%) |
| студенты заочного отделения |  65% (57%) |  20% (18%) |

Разброс значений уровня тревожности испытуемых виден из таблицы 2 и был в пределах 38-54% (8,0-32%) у студентов очного отделения при стандартном отклонении 16% (12%) и в пределах 48-60% (14-32%) у студентов заочного отделения при стандартном отклонении 12% (10%).

Таблица 2

Взаимосвязь уровня тревожности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| выборка | Уровень тревожности | Стандартное отклонение |
| студенты очного отделения | 38-54% (8,0-30%) | 16% (12%) |
| студенты заочного отделения |  48-60% (14-32%) | 12% (10%) |

**Опросник Спилберга-Ханина.** Значения личностной тревожности, измеренные по этому тесту варьировали от 37 до 42 баллов (27-30 баллов) у студентов очного отделения, но стандартное отклонение усредненных данных оказалось равным 7 (5) и от 40 до 49 баллов (27-34 баллов) у студентов заочного отделения при стандартном отклонении усредненных данных 9 (5) данные обобщены в таблице 3.

Таблица 3

Значения личностной тревожности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| выборка | Уровень личностной тревожности | Стандартное отклонение |
| студенты очного отделения | 37-42 (27-30%) | 7 (5) |
| студенты заочного отделения |  40-49% (27-34%) |  9 (5) |

Представленные в таблице 4 данные свидетельствуют, что ситуативно-реактивная тревожность варьировала в пределах 38-52 баллов (24-30) у студентов очного отделения с величиной стандартного отклонения 4 (2,0) и 40-64 баллов (30-34) у студентов заочного отделения при стандартном отклонении 4,8 (1,4).

Таблица 4

Показатели ситуативно-реактивной тревожности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| выборка | Уровень ситуативно-реактивной тревожности | Стандартное отклонение |
| студенты очного отделения | 38-52 баллов (24-30) | 4 (2,0) |
| студенты заочного отделения | 40-64 баллов (30-34) |  4,8 (1,4) |

**Выводы по главе 2**

Качественный и количественный анализ данных теста Люшера и опросника Спилберга-Ханина подтвердил как более чувствительный критерий уровня личностной тревожности (по терминологии Спилберга), чем выше этот уровень, тем выше уровень тревожности студента, преимущество данного критерия – объективность, большая чувствительность и достаточно удобная количественная сопоставимость результатов исследования разных испытуемых Ситуативная тревожность в нашем эксперименте также выступает как коррелят тревожности и эмоционально отрицательного напряжения. Чем выше показатели личностной и ситуативно-реактивной тревожности, тем выше уровень тревоги. В результатах обследования по данной методике мы обнаруживаем средний и средне-высокий уровень тревожности у студентов очного отделения до начала сессии и такой же уровень тревожности у студентов заочного отделения, но в числовом выражении уровень тревожности ниже у студентов дневного отделения. После окончания экзаменационной сессии обнаруживаем снижение тревожности в обеих экспериментальных группах до низкого уровня, но в числовом выражении баллы у студентов очного отделения несколько ниже, чем у студентов заочного отделения. Этот факт подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

Нахождение обследуемого или проигрывание им в уме какой-либо уже испытанной им положительно или негативно окрашенной учебной ситуации представляется нам хорошей моделью интегральной оценки активности по тесту Люшера, средне-высокие и высокие значения этого параметра в первый день сессии в обеих группах служат показателями развития повышенной тревожности, чувствительности к стрессу, но отметим, что в процентном выражении этот показатель несколько ниже у студентов очного отделения, чем у студентов заочного отделения. После окончания экзаменов регистрируются низкие показатели тревожности в обеих экспериментальных группах и в процентном отношении примерно сопоставимы у студентов очного и заочного отделения.

Таким образом, анализ и сравнение полученных в ходе эксперимента данных подтвердили выдвинутую гипотезу исследования, а именно, что в начале проведения экзаменационной сессии уровень тревожности как компонента информационного стресса будет выше у студентов заочного отделения, нежели у студентов-очников, после окончания сессии произойдет снижение уровня тревожности в обеих экспериментальных группах.

**Глава 3. Практические рекомендации по преодолению тревожности и информационного стресса у студентов ВУЗа**

**3.1. Факторы и приемы управления тревожностью и стрессом**

Факторами, уменьшающими стрессогенность среды и ее отрицательное влияние на орга­низм, являются предсказуемость внешних событий, возможность заранее подготовиться к ним, а также возможность контроля над событиями, что существенно снижает силу воздействия неблагоприятных факторов. Значи­тельную роль в преодолении отрицательного влияния неблагоприятных со­стояний на деятельность человека играют волевые качества. «Проявление волевых качеств (силы воли) — это, прежде всего, переключение сознания и волевого контроля с переживания неблагоприятного состояния на регуля­цию деятельности (на ее продолжение, подачу внутренней команды к нача­лу деятельности, к сохранению качества деятельности)» [43]. Пережи­вание состояния при этом отодвигается в сознании на второй план. Важную роль в регуляции психических состояний, в том, как человек реагирует на воздействие стрессоров окружающей среды, играют индивидуально-типичес­кие особенности нервной системы и личности. Известно, что лица с высокой силой нервной системы характеризуются большей устойчивостью, лучшей переносимостью стрессовых ситуаций по сравнению с индивидами, имеющими слабую силу нервной системы. Так найдены подтверждения того, что жизнерадостные люди более устойчивы, способны сохранять контроль и критичность в сложных ситуациях.

Влияние самооценки проявляется в том, что люди с низкой самооценкой проявляют более высокий уровень страха или тревожности в угрожающей ситуации. Они воспринимают себя чаще всего как имеющих неадекватно низкие способности для того, чтобы справиться с ситуацией, поэтому они действуют менее энергично, склонны подчиняться ситуации, пытаются избе­гать трудностей, так как убеждены, что не в силах с ними справиться.

Таким образом, мы видим, что стресс в большой мере является индиви­дуальным феноменом.

Важным направлением психологической помощи является обучение чело­века определенным приемам и выработка навыков поведения в стрессовых ситуациях, повышение уверенности в себе и самопринятие.

В исследованиях Селье [50, с. 18] и многочисленных последующих работах пока­зано, что непредсказуемые и неуправляемые события более опасны, чем пред­сказуемые и управляемые. Когда люди понимают, как протекают события, могут повлиять на них или, хотя бы частично, оградить себя от неприятнос­тей, вероятность стресса значительно снижается. Применительно к учебной деятельности можно сказать, что если возмож­ность управления ситуацией очень низка, а напряженность работы значитель­на, то такая работа сама по себе является стрессором [59, с.11].

Рассмотрим возможные реакции организма на стресс:

*Реакция стресса*. Человек сознательно или подсознательно старается приспособиться к совершенно новой ситуации. Затем наступает выравнивание, или адаптация. Человек либо обретает равновесие в создавшейся ситуации и стресс не дает никаких последствий, либо не адаптируется к ней – это так называемая плохая адаптация. Как следствие этого могут возникнуть различные психические или физические отклонения.

*Пассивность.* Она проявляется у человека, адаптационный резерв которого недостаточен и организм не способен противостоять стрессу. Возникает состояние беспомощности, безнадежности, депрессии. Но такая стрессовая реакция может быть преходящей.

Две другие реакции активные и подчинены воле человека.

*Активная защита от стресса*. Человек меняет сферу деятельности и находит что-то более полезное и подходящее для достижения душевного равновесия, способствующее улучшению состояния здоровья.

*Активная релаксация (расслабление),* которая повышает природную адаптацию человеческого организма – как психическую, так и физическую. Эта реакция наиболее действенная.

Стресс может быть вызван факторами, связанными с работой и деятельностью организации или событиями личной жизни человека. Студенту можно дать следующие советы [45, с. 28 ]:

1. Разработайте систему приоритетов в своей работе.

2. Научитесь говорить “нет”, когда достигнете предела, после которого вы уже не можете взять на себя больше работы.

3. Наладьте особенно эффективные и надежные отношения с вашими преподавателями.

4. Не соглашайтесь с кем-либо, кто начинает выставлять противоречивые требования.

5. Сообщите своему преподавателю, когда вы почувствуете, что ожидания или стандарты оценки задания не ясны.

6. Найдите день, время для отключения и отдыха. К другим факторам, связанным с понижением вероятности стресса, относятся соблюдение надлежащего питания, поддержание себя в форме с помощью физических упражнений и достижение общего равновесия в жизни.

Стресс могут вызывать и личностные факторы. Чтобы предотвратить дальнейшие последствия, способствующие возникновению различных психических отклонений и психосоматических заболеваний, можно дать ряд рекомендаций, которые помогут своевременно подготовиться к стрессогенному событию или жизненной ситуации и ослабить их негативное воздействие на организм:

1. Собрать достаточную информацию о возможности наступления подобных ситуаций.

2. Продумать способы предупреждения конкретных жизненных опасностей, попытаться найти способы их смягчения.

3. Не пытаться в преддверии самого события делать поспешные умозаключения.

4. Осознать, что большую часть вызывающих стресс ситуаций человек способен решить сам, не прибегая к посторонней помощи.

5. Стремиться активно вмешиваться в ситуацию, вызывающую стресс. Активный образ жизни способствует созданию в организме защитного фона против стресса, улучшая деятельность адаптационных организмов.

6. Понять и принять, что серьезные перемены – это неотъемлемая часть жизни.

7. Помнить, что стрессогенными жизненными ситуациями быстрее и лучше овладевают те, кто умеет использовать методы релаксации.

Можно выделить четыре основных метода борьбы со стрессом: релаксация, противострессовый распорядок дня, оказание первой помощи при остром стрессе и аутоанализ личного стресса. Использование этих методов при необходимости доступно каждому.

Одним из эффективных средств защиты от стресса является релаксация. Согласно теории Г. Селье, автоматическая реакция тревоги состоит из трех последовательных фаз: импульс, стресс, адаптация. Следовательно, если человек хочет направить свои усилия на сохранение здоровья, то на стрессовый импульс он должен осознанно отвечать релаксацией. С помощью этого вида активной защиты человек может помешать воздействию стрессового импульса, задержать его или ослабить стресс, предотвратив тем самым психосоматические нарушения в организме.

Дыхание может стать затруднённым и тяжёлым при физическом напряжении или в стрессовой ситуации. Человек имеет возможность, сознательно управляя дыханием использовать его для успокоения, для снятия напряжения – как мышечного, так и психического, таким образом, ауторегуляция дыхания может стать действенным средством борьбы со стрессом, наряду с релаксацией и концентрацией.

Обнаружить и объяснить реакции своего организма на стрессовые ситуации помогает метод аутоанализа личного стресса посредством ведения “дневника стрессов”. Метод этот требует фиксации в дневнике в течение нескольких недель того, когда и при каких обстоятельствах были обнаружены признаки стресса. Анализ записей в дневнике помогает просто и быстро определять, какие события или жизненные ситуации способствуют возникновению стресса. Именно регулярно повторяющиеся ситуации, описанные в дневнике, могут быть причиной возникновения стресса.

Рассмотрим методы первой помощи при остром стрессе.

Неожиданно оказываясь в стрессовой ситуации, для начала нужно собрать в кулак всю свою волю и скомандовать себе остановиться, чтобы резко затормозить развитие острого стресса. Чтобы суметь выйти из состояния острого стресса и успокоиться, необходимо найти эффективный способ самопомощи, чтобы в критической ситуации быстро сориентироваться, прибегнув к этому методу помощи при остром стрессе: 1. Противострессовое дыхание; 2. Релаксация; 3. Рациональное восприятие окружающей обстановки; 4. Смена обстановки; 5. Заняться любой (отвлекающей) деятельностью. В условиях стрессовой ситуации это выполняет роль “громоотвода”, помогая отвлечься от внутреннего напряжения. 6. Локальная концентрация (помогает вытеснить из сознания внутренний диалог, насыщенный стрессом).

22 приема для предупреждения стресса у студентов по Н. Власовой [цит. по 45, с.31-33].

Очень важно:

 Дать понять им, что доверяешь иверишь в их способности и возможности. Заметить в первую очередь лучшие стороны в их работе.

1. Предоставить самостоятельность и свободу, прекратить жесткий и мелочный контроль, демонстрирующий недоверие. Свобода и доверие окрыляют даже тех, кто не умеет летать.
2. Обеспечить студентов средствами для решения их проблем, но не решать эти проблемы самому. Помни библейскую истину: показать голодному человеку как поль­зоваться удочкой - лучше, чем дать ему рыбу.
3. Не информировать их о преждевременных и ненужных про­блемах. Они могут и не возникнуть, но ожидание нервирует людей.
4. Гарантировать работникам помощь при трудностях, но не влезать целиком в их преодоление. Это они должны делать сами.

Также очень важно:

1. Позаботиться о способах снятия уже накопившихся стрессов. Дайте отдохнуть студентам, придумайте, как им разрядиться, развлечься.
2. Не быть авторитарным. Держитесь со студентами на равных.
3. Создать атмосферу доверия и уважения к ним. Если вы уважаете лю­дей, они простят вашу требовательность.
4. Оценивать обстоятельства, в которые попал человек, а не его личность.

10.Уметь выражать свою неприязнь к человеку прямо, но не унижая его личности.

Не менее важно:

1. Не искать причины неудачи и виновных в ней. Лучше это же время потратить на поиск выхода из сложившейся ситуации. И самого виновника привлечь к этому поиску. Лучше потратить энергию на исправление своей ошибки, чем на защиту и оправдания.
2. Быть терпимым к инакомыслию и к личностным особенностям людей. Вы их все равно не переделаете. Поищите позитивные качества в студенте, который вас раздражает, и используйте их на благо общего дела.

13. Не бояться пойти на компромисс, уступки, извинения. Во-первых, на это могут решиться только зрелые и незакомплексованные личности. Во-вторых, вы исправ­ляете собственные ошибки в глазах студентов. В-третьих, они после вашего извинения потащат одеяло вины на себя. Никто не позволит вам одному быть благородным.

14. Вспоминая об обязанностях своих студентов и их заданиях, дать им и праваи возможности.

15. В спорах, столкновениях линий не стремиться побеждать. Такая побе-

да – это спринт. А конечный успех даст победа в марафоне. Иначе побежденный возьмет реванш и «разгладит манишку», доказывая, что он тоже был прав. Ищите вариант, чтобы обе стороны почувствовали себя победителями. Тогда на финише все ваши оппоненты будут союзниками.

И это важно:

16. Не стремиться, чтобы студенты были для вас открытой книгой, в то время как вы желаете быть для них закрытой.

17. Помнить, что вы как преподаватель располагаете институциональными рычагами власти (можно наказать, вознаградить), но у вас есть также личностные рычаги влияния (авторитет, информация, профессио­нализм). Помните, что личностные рычаги власти более приятны людям и более дей­ственны.

18.Никогда не использовать знаки превосходства, сарказм, иронию, юмор, на­правленный на студента. Юмор допускается нейтральный («Мы - все смеш­ные») или о себе самом.

Но особенно важно:

1. Управлять людьми по их положительным отклонениям. Замечайте любые позитивные сдвиги в поведении и деятельности обучающихся и давайте им знать об этом. Успех - катализатор дальнейшей работы.
2. Без нужды не критиковать. Критика - средство, а не цель. Ну, а если есть такая необходимость, соблюдайте правила этичной критики. Не будьте мелочным и придир­чивым. Тратьте свои силы только на генеральные задачи.
3. Не ругать, не поучать, не озадачивать усталого человека. Даже самые спра­ведливые ваши замечания могут быть встречены в штыки.
4. Сталкиваясь с любой проблемой, подумать сначала, стоит ли сражаться ибраться за нее.

Основной вывод можно сформулировать таким образом. Стресс – это неизбежность, о которой необходимо знать и всегда помнить. При этом стресс можно предвидеть, можно подготовиться к его приходу и постараться эффективно справиться с ним.

**Заключение**

Данная работа была посвящена изучению особенностей информационного стресса в учебной деятельности студентов ВУЗа.

Нами была предпринята попытка выявить взаимосвязь между тревогой как компонентом информационного стресса и экстремальной ситуацией в учебной деятельности, которой является экзаменационная сессия.

Проведенный теоретический анализ проблем стресса и информационного стресса, в том числе показал, что характерной особенностью учебной деятельности при решении учебных задач является периодическое возникновение проблемных (сложных, нештатных) ситуаций и воздействие неблагоприятных, экстремальных экологических и инфор­мационных факторов, которые приводят к развитию у студента психической напряженности и психологичес­кого стресса.

Анализ особенностей генезиса психологического стресса свидетельствует о том, что в его основе лежат информацион­но-когнитивные процессы, отражающие реальные и вообра­жаемые условия стрессогенных ситуаций. Наличие конкрет­ных рабочих причин возникновения этого состояния, связан­ных с информационными особенностями учебной дея­тельности (полимодальность сигналов, различные формы ко­дирования сообщений, вероятностная структура сигналов, значимость ситуаций, совмещенная деятельность и многие другие), роль когнитивных процессов в развитии психологического стресса, его проявления не только в вегето-соматических и биохимических реакциях организ­ма, но и в познавательной сфере, а также специфические для каждого вида учебного процесса нарушения работоспособно­сти студента позволяют выделить особую форму профессионального и психологического стресса — информа­ционный стресс в учебной деятельности. Необходимость выделе­ния в качестве самостоятельной формы информационного стресса обусловливается, помимо особенностей его «этиопатогенетической» природы, и специфичностью средств и спосо­бов профилактики и преодоления данного вида.

Формирование концепции информационного стресса как разновидности психологического стресса неразрывно связа­но с относительно короткой историей развития учения о стрессе в целом, теорий и моделей биологического, физиоло­гического, социального стресса. В ряду прочих концепций стресса следует выделить когнитивную теорию стресса, раз­работанную Р. Лазарусом и его сотрудниками, а так же ре­зультаты изучения различных аспектов психической регу­ляции процессов формирования психологического стресса, которые получены многочисленными исследователями и спо­собствуют системному анализу данного функционального со­стояния.

Как известно, основным критерием для выделения ка­кой-либо системы из окружающего мира является ее рас­смотрение со стороны целевого назначения. В этой связи важно правильно определить системные основания, то есть уровни, которые лежат в основе функционирования систе­мы. Отнесение тех или иных психических явлений к сис­темным образованиям определяет необходимость установ­ления их компонентного состава, взаимосвязи и иерархии этих компонентов.

С этих позиций приведенные материалы изучения механизмов развития информационного стресса позволяют рассматривать процессы когнитивной регуляции этого состояния как системную категорию. Системообразующим фактором этого процесса является соотношение субъективных оценок степени экстремальности ситуации и способности ее преодоления, купирования, которые отражаются в чувстве тревоги, страха и т. п. Как отмечает Р. Лазарус [35], оценка является когнитивным медиа­тором реакции на стресс, опосредуя требования среды и иерархию целей индивида. Формирование информационной основы представлений о реальной или потенциальной уг­розе, ущербе, потере, сложности ситуации происходит с по­мощью когнититвных процессов, которые обеспечивают, ин­теграцию и интерпретацию информации о субъективно зна­чимых событиях. Эти преобразования информации на ос­нове функционального взаимодействия различных психи­ческих процессов сопровождаются избирательным отноше­нием к ней, приданием информации определенных значе­ний, построением на ее основе психических образов ситуа­ций, восполнением информационных «пробелов» в памяти, снижением ее неопределенности и т. д.

Характер оценочных суждений о требованиях ситуаци­онных воздействий и ресурсах личности, необходимых для удовлетворения этих требований обусловливается такими осо­бенностями субъекта, как его эмоциональность, «личная схема» и степень ожидания неприятных событий, эффективности личного поведения и собственных реак­ций в экстремальной ситуации. Данный уро­вень регуляции психологического стресса обусловливается активационными процессами, которые формируют личност­ное отражение, проявление когнитивной системы развития этого психического состояния.

Представленные суждения о когнитивной системе регуляции информационного стресса следует рассматривать всего лишь как схему, которая требует уточнения и развития. Можно предположить, что механизмы регуляции процессов преодоления, купирования информационного стресса будут отличаться от описанных выше, в частности, в связи с воз­растанием роли не только когнитивных, но и личностных ресурсов человека.

Таким образом, сущность и специфика информационного стресса в учебной деятельности теоретически изучена слабо и нуждается в дальнейшем изучении с учетом многофакторной обусловленности развития данного явления.

Выдвинутая гипотеза о том, что тревожность как компонент информационного стресса в учебной деятельности выше у студентов заочного отделения по сравнению со студентами дневного отделения в начале экзаменационной сессии и снижается после ее окончания, полностью подтвердилась при экспериментальном изучении. Однако проведенный эксперимент не дает ответа о механизмах регуляции информационного стресса студента и в этом направлении необходимы на наш взгляд дополнительные исследования.

Представленные в настоящей работе материалы свидетель­ствуют о том, что проблема информационного стресса студентов ВУЗа пока еще не получила должного внимания в отечественной и зарубежной литературе, хотя современное состояние и перспективы развития деятельности человека в образовательных системах доказывают несомненную ее актуальность. Автором предпринята попытка определить место данного психического состояния в системе знаний о профессиональных особенностях учебной деятельности и результатах ее психологического изучения, а также про­вести анализ содержания некоторых аспектов информаци­онного стресса и его соотношения с характеристиками пси­хологического стресса. Данные теоре­тико-эксперимен-тальных исследований, представленные в работе, отражают основные направления и некоторые итоги изучения этиопатогенетических особенностей информацион­ного стресса, механизмов психической регуляции этого со­стояния, личностной детерминации стрессового процесса, методов его преодоления и ряда других аспектов проблемы, которые должны быть предме­том дальнейших исследований и обсуждений.

**Литература**

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устой­-
чивости человека. Казань: KГУ, 1987, 261 с.
2. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их
компенсация. М: Наука, 1976. 270 с.
3. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функцио-­
нальной системы // Принципы системной организации функций.
М.: Наука, 1973. С. 10-21.
4. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М:
Медицина, 1975, 447 с.
5. Аракелов Г. Г. Стресс и его механизмы // Вестн. Моск. ун-та. Сер.
14, Психология. 1995. №4. С. 45-54.
6. Аракелов Г. Г., Лысенко Н.Е., Шотт Е.К. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 2. С. 102-113.
7. Барфильд В., Ченг Т. Ч., Маржак Э., Эбертс Р., Салвенди Г. Тех­нический и эргономический аспекты в системах автоматизирован­ного проектирования // Человеческий фактор / Под ред. Г. Салвен­ди. М.: Мир, 1991. Т. 6, 456 с.
8. Береговой Г. Т., Завалов Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Эк­спериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике. М.: Наука, 1978, 304 с.
9. Бодров В. А. Информационный стресс. М.: ПЕР СЭ, 2004. 382 с.
10. Бодров В. А., Обознов А.А., Турзин П. С. Информационный стресс
в операторской деятельности // Психол. журн. 1998. Т. 19. № 5.
С. 38-53.
11. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
12. Вальдман А. В. Психофизиологическая регуляция эмоционального
стресса//Актуальные проблемы стресса. Кишенев: «Штнинца», 1996,
С. 34-43.
13. Васильева В. Личностные характеристики и состояние напряженно­сти в трудовой деятельности // Психологическая напряженность в трудовой деятельности. М.: Институт психологии АН СССР, 1989.
С. 217-224.
14. Величковский В. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-
во Моск. ун-та, 2002, 336 с.
15. Вилюнас В. К. Психологические механизмы эмоциональных явле­ний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
16. Горбунов Н. Г., Гушева Т.М.. Зинченко Т.П. и др. Исследование информационного поиска в экстремальных условиях // Эргономи­ка. Труды ВНИИТЭ, М. Вып. 6. С. 15-31.
17. Горизонтов П. Д. Стресс. БМЭ, 1963. Т. 31. С. 608-628.
18. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. М.: Политиздат, 1987,
286 с.
19. Гримак Л. П., Епишкин А. К. Исследование возможностей прогнози­рования стресс-устойчивости // Психофизиологические ис­следования функционального состояния человека-оператора. М., 1993. С. 10-14.
20. Губачев Ю. М., Иевлев Б. В., Карвасарский Б. Д. и др. Эмоциональный
стресс в условиях нормы и патологии. Л.: Медицина, 1996, 224 с.
21. Дикая Л. Г. Особенности регуляции функционального состояния в процессе адаптации к особым условиям // Психологи­ческие проблемы деятельности в особых условиях / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Ю.М. Забродин. М.: Наука, 1985. С. 63-90.
22. Дикая Л. Г., Махнач А. В. Отношение человека к неблагоприятным
жизненным событиям и факторы его формирования // Психол. журн. 1996. Т. 17. С. 19-34.
23. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический ас­пект. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985, 206 с.
24. Занковский А. И. Психическая напряженность как свойство лично­сти // Психическая напряженность в трудовой деятельности. М.: Наука, 1989. С. 225-237.
25. Занковский А. Н. Профессиональный стресс и функциональные со­стояния // Психологические проблемы профессиональной деятель­ности. М.: Наука, 1991. С. 144-156.
26. Зарецкий В. К., Сазонтьева Н. Б. Рефлексивно-личностная регуля­
ция поиска и принятия решения в стрессогенных условиях // Эрго­
номика. Труды ВНИИТЭ. М., 1983. Вып. 23. С. 64-73.
27. Зинченко В. П. Функциональная структура исполнительных (пер­цептивно-моторных) действий // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. М.: 1978. № 16. С. 7-40.
28. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980, 440 с.
29. Ильин Е. П. Обеспечение надежности деятельности в связи с учетом типологических особенностей свойств нервной системы // Проблемы инженерной психологии. Ярославль: ЯрГУИП АН СССР, 1976. С. 133-121.
30. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина. – СПб.: Медицина, 2004. – 499 с.
31. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 1983, 368 с.
32. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2002. – 960 с.
33. Космолинский Ф. П. Эмоциональный стресс при работе в экстре­мальных условиях. М.: Медицина, 1976, 190 с.
34. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. / Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. С.178-208.
35. Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М.-Женева, 1989. С. 121-126.
36. Ломов Б. Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода // Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение. М.: Наука, 1977. С. 31-54.
37. Ломов Б. Ф., Мясников В. И. Медико-психологические аспекты про­фессиональной надежности космонавта// Психол. журн. 1988. Т. 9.
№6. С. 65-72.
38. Маркова А.К. Психология труда преподавателя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
39. Наенко Н. И. Психическая напряженность. М-: Изд-во Моск. ун-та, 1976, 112 с.
40. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976, 336 с,
41. Немчин Т. А. Состояние нервно-психического напряжения. Л.:
ЛГУ, 1983, 166 с.
42. Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной ус­тойчивости человека // Психол. журн. 1986. Т. 7. № 1. С. 62-72.
43. Пономаренко В. А., Турзин П. С, Рысакова С. Л. Информацион­ное взаимодействие оператора с ЭВМ в условиях влияния неблагоприятных факторов среды // Космическая биология и авиакос­мическая медицина, 1990. №5. С. 10-13.
44. Психоэмоциональный стресс / Под ред. К. В. Судакова. М.: НИИ
им. П. К. Анохина РАМН, 1992.
45. Росина Н.Л. Практикум по исследовательской деятельности: Учебное пособие. – Киров: КФ МГЭИ, 2003, 68 с.
46. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959, 355 с.
47. Русалова М. Н. Экспериментальные исследования эмоциональных
реакций человека. М.: Наука, 1979, 170 с.
48. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медицина, 1960, 254 с.
49. Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972, 122 с.
50. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979, 124 с.
51. Смит Т.Дж. Профессиональный стресс // Человеческий фактор / Под ред. Г. Салвенди. М.: Мир, 1991. Т. 2. С. 356-392.
52. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и стресс в спорте. М.: Физкульту­ра и спорт, 1983. С. 12-24.
53. Суворова В. В. Психофизиология стресса. М.: Педагогика, 1985, 208 с.
54. Судаков К. В. Стресс как экологическая проблема научно-технического прогресса // Физиология человека, 1996, Т. 22. №4. С. 73-78.
55. Такман Б.В. Педагогическая психология. М.: Прогресс, 2004. – 602 с.
56. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН
РСФСР, 1961, 535 с.
57. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной дея­тельности. М.: Наука, 1982, 185 с.
58. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд-во Логос,
1994, 318 с.
59. Щукина Е. Г. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фак­тор формирования дезадаптивпого поведения студентов. Автореф.
дисс. канд. психол. наук. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»,
1998, 26 с.