**Исследовательская работа**

**Влияние информационного стресса на учебную**

**деятельность подростков**

**Выполнила:**

Малахова Светлана

Александровна

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ**…………………………………………………………………….…3

**ГЛАВА 1.** Теоретические основы психологической природы

 информационного стресса в учебной деятельности……………….6

* 1. Понятие стресса в разработках отечественных и зарубежных

психологов..…………………………………………………………6

 1.2 Причины возникновения и компоненты информационного

 стресса в учебной деятельности подростков…………..........…...15

**ГЛАВА 2.** Методико-психологические основы преодоления

 информационного стресса у подростков……………….…...……23

#  2.1 Исследование влияния информационного стресса на учебную

#  деятельность подростков …………..………………………….…23

2.2 Методические рекомендации для подростков по

 преодолению негативных явлений, связанных

 с информационным стрессом в учебной деятельности.…...……30

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**………………………………………………………...............36

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**………………………………………………...…..38

**ПРИЛОЖЕНИЕ** ……………………………………………………………..…40

**ВВЕДЕНИЕ**

В отечественной и зарубежной литературе получили довольно широкое освещение вопросы влияния инфор­мационных факторов на деятельность человека и его со­стояние. 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 подростка, роли личностной детерминации в развитии стрес­са информационной природы уделялось недостаточное внимание.

Воспитание в школе, целенаправленный и сложный процесс, который осуществляют не только члены педагогического коллектива, но и семья, социум: общественность, средства массовой информации. Сегодня, в век новых информационных технологий, значительно расширилась степень влияния окружающего мира на подрастающее поколение. Сейчас многие говорят о пагубном влиянии компьютерных технологий на хрупкое сознание воспитанников. 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 и психологического стресса как информационный стресс подростков. Под термином «информационный стресс» подразумевается 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, сопровождающихся негативными реакциями, свойственными стрессу [3, 59].

Актуальность темы исследования обусловлена наличием в информационном обществе действия разных стрессогенных факторов - социальных, психологических, физических, экологических, информационных, что приводит к резкому увеличению числа психических и психосоматических заболеваний, снижению адаптивных функций подростка.

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

Актуальность исследования проблемы определяется еще и тем, что учебная деятельность подростка в школе связана с периодическим, иногда довольно длительным и интенсивным воздействи­ем экстремальных значений 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. Развитие стресса в экстремальных условиях учебной деятельности может быть связано также с возмож­ностью, ожиданием, угрозой воздействия разнообразных раздражителей психологической, организационной и, преж­де всего, информационной природы. На этом основании данное состояние можно считать типичной формой информационного стресса [15, 78].

В связи с актуальностью проблемы, была определена **тема** работы: «Влияние информационного стресса на учебную деятельность подростков».

**Цель исследования** – изучение влияния информационного стресса на учебную деятельность подростков.

**Объект исследования**  – информационный стресс подростков.

**Предмет исследования -** выявление уровней и компонентов информационного стресса у подростков в период учебной деятельности.

**Гипотеза исследования** - информационный стресс негативно влияет на учебную деятельность подростков.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого–педагогическую литературу по проблеме влияния информационного стресса на учебную деятельность подростков.

2. Выявить аспекты проявления компонентов информационного стресса.

3. Проанализировать результаты исследования информационного стресса на учебную деятельность подростков.

4. Разработать методические рекомендации для подростков по преодолению негативных явлений, связанных с информационным стрессом в учебной деятельности.

В работе использовались следующие **методы** психолого-педагогического исследования: изучение и обобщение передового педагогического опыта, тестирование, анализ методической, дидактической и психологической литературы.

Работа состоит из введения, двух глав, четырех параграфов, заключения, списка литературы и приложения.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ**

 **ПРИРОДЫ ИНФОРМАЦИОННОГО СТРЕССА**

 **В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

 **1.1. Понятие стресса**

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 в от­вет на любое неблагоприятное воздействие. По­зднее стало использоваться для описания состояний инди­вида в экстремальных условиях на физиологическом, био­химическом, психологическом, поведенческом уровнях. Именно в этом смысле и В. Кеннон и Г. Селье употреб­ляли этот термин. Функцией этих физических (физио­логических) реакций, является поддержка поведенческих действий и психических процессов по преодолению этого состояния [21, 98].

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, 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.

В связи с отсутствием общей теории стресса нет и об­щепринятого его определения. Иногда это понятие относят к состоянию беспокой­ства в организме, которое человек стремится устранить или уменьшить. В таком смысле понятие стресса немногим от­личается от неприятных состояний, таких как тревожность или аверсивных мотиваций, слабой боли и диссонанса.

Стресс также рассматривается как психологичес­кие и поведенческие реакции, отражающие состояние внутреннего беспокойства или его подавления. Такие защитные от стресса реакции или индикаторы наблюда­ются 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».

Р. Лазарус 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 с различными психическими структурами, мы можем надеяться объяснить происхождение явления и получить возможность их предсказывать [15, 65].

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, является свобода этого термина от отрицательных ассоциаций с другими близкими понятиями и его нацеленность, связь с необходимостью изучения психологического функцио­нирования человека в сложных условиях [18, 89].

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 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. Отсюда синонимичное употребление таких понятий, как «эмоциональная на­пряженность», «аффективное напряжение», «нервно-психи­ческое напряжение», «эмоциональное возбуждение», «эмо­циональный стресс». 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» [18, 109].

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. 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 обусловливается доминирующим мотивом самоут­верждения в деятельности, который резко расходится с ее целью и сопровождается эмоциональным пережива­нием, оценочным отношением к деятельности.

Требуется обратить внимание на тот факт, что четко­го смыслового и феноменологического разграничения по­нятий «психологический стресс» и «психическая напря­женность» нет. Более того большинство этих понятий употребляются 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».

Ю. Л. Александровский с эмоциональным стрес­сом связывает напряжение барьера психической адаптации, а патологические последствия эмоционального стресса - с его прорывом. К. И. Погодаев, 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 [1, 55].

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 и субъективно воспринимаемой как эмоционально - негативная;

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

в) состояние психической дезадаптации, обусловлен­ной эмоциональными для личности сигналами, вследствие нарушения функциональных возможностей системы психической дезадаптации.

Каждое из этих трех состояний сопровождается 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 стресса, а последний от физиологического стресса пока не представляется возможным.

В деятельности подростка основное внимание привлекает проблема воздействия доминирующего эмо­ционального состояния на процесс его функциональной активности, на результативность рабо­ты. Состояние эмоциональной напряжен­ности как раз и определяется по возникновению не успешности этой деятельности, появлению ошибок, отказов от ответов. 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. 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, которые воспринимаются личностью как чрезмерные требования и создают угрозу ее самоуважению, самооценке, что вызывает соответствующую эмоциональ­ную реакцию различной интенсивнос­ти. Склонность к такой эмоциональной реактивнос­ти характеризуется как личностная тревожность.

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 и эффективного противостояния разрушающим дей­ствиям стрессоров.

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 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 [22, 56].

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.

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 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.

Таким образом, логика изучения проблемы и расширение сферы про­явления стрессовых состояний обусловливают необходи­мость дальнейшего развития понятийного аппарата в этой области, дифференциации и четкой иерархии основных понятий.

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

Подростковый возраст – один из кризисных этапов в становлении личности человека. Он характеризуется рядом специфических особенностей. Это возраст кардинальных преобразований «в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений». Школьники постоянно сталкиваются с тем, что испытывают потребности, осуществление которых невозможно из-за наличия объективных или субъективных факторов.

Информационный стресс у подростка 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. К одной из таких причин можно отнести Интернет влияние на сущность подростка. 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.

Человек всегда обитал в двух измерениях - в физическом, вещественном и в информационном (виртуальном). Первое определяло условия бытия человека, второе служило основой для построения индивидуального «тоннеля реальности», в котором, собственно, и проживал человек. Причем всегда информационное пространство представлялось в виде информационной сети, где узлами служат устройства обработки информации, а связи сети обеспечивают коммуникацию между узлами. Взаимодействие физического и информационного уровней на протяжении развития человечества было различным. Современное информационное пространство постоянно расширяется, человек все более инфозависим, все чаще он воспринимает окружающий мир через призму информации, наблюдая за ним в виртуальном пространстве, в том числе Интернета. Одной из главных особенностей Интернета является то, что он задуман и развивается как свободное информационное пространство, практически без каких-либо запретов. Как обычно, это имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Интернет, как часть инфраструктуры современного информационного общества, даёт человеку богатейшие возможности для творческого развития в связи с доступом ко всему многообразию когда-либо существовавших знаний и ценностей. Вместе с тем, ориентация личности в Интернете затрудняется постоянно растущим объёмом информации, циркулирующей в нем и воздействующей на личность, а также неструктурированностью этой информации. Деятельность человека в Интернете осуществляется в специфической информационной среде, имеющей свои закономерности, особенности развития и функционирования. Использовать возможности, предоставляемые в этой среде, может только человек со сформированными информационными знаниями, умениями и навыками, которые включаются в понятие информационной культуры. К сожалению, приходится признать, что большинство посетителей Интернета не осознает своей некомпетентности в области информационной деятельности. Они не представляют ценности специальных знаний и умений в области информационного самообслуживания, не имеют этих знаний и умений и, соответственно, не могут их применить. Таким образом, некомпетентность и неразвитость мотивационного компонента информационной культуры личности порождает ущербное развитие других компонентов.

Приступая к рассмотрению основных стрессобразующих факторов, образующихся в процессе взаимодействия человека с информационной средой, в качестве основного, отметим утрату контроля над деятельностью, связанную с неосвоенностью новой ситуации. Усугубляет данную ситуацию значительная информационная перегрузка, вызванная обилием источников информации и невозможностью охватить даже сколько-нибудь значительную её часть. По мнению большинства учёных, вычислительная техника воздействует на психику, преобразуя познавательные и мотивационно - эмоциональные процессы, деятельность и общение человека, сознание и межличностные отношения. Еще одна опасность применения информационных технологий в учебной деятельности, обучении - несовпадение внутренних ритмов компьютера с основными биоритмами человека. При «аналитическом» общении с компьютером (чтении электронных текстов, рисовании) указанное несовпадение незаметно. При контакте с виртуальными объектами несовпадение ритмов может привести к явной или скрытой «раскачке» психики и психологическому срыву или изменениям личности.

Стресс - распространённый психологический феномен нашего времени. Он является частым симптомом неврозов и функционального психоза, а также входит в синдромологию других заболеваний или является пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности. Как и любое комплексное психологическое образование, стресс характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты, при доминировании эмоционального. В целом, стресс - это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации, который рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности. Особую обеспокоенность психологов в последние годы вызывает процесс формирования стрессовых состояний в условиях школы. По данным Всемирной организации здравоохранения, школа сегодня признана общественно неблагоприятным фактором. Следствием такого неблагоприятного воздействия часто является нарушение психологического здоровья обучающихся. В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Переживание неблагополучия в условиях школы обозначается по-разному: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогения», «дидактогенные неврозы».

К числу причин наиболее распространенных дидактогений можно отнести [7, 98]:

1. Экзаменационный стресс, или «стресс получения оценки». При этом следует различать дистресс и естественное состояние волнения, напряжения, мобилизации, сопровождающее ребенка при ответе у доски, выполнении контрольной работы, которые не достигают непривычной для организма силы. При неправильной организации процедуры опроса, экзамена у ребёнка возникают негативные эмоции, чрезмерное для его организма напряжение, сопровождающиеся соответствующими психофизическими реакциями с их внешними проявлениями.

2. Информационно-временные дистрессы обусловлены перегрузкой учебных программ, заставляющей самих учителей постоянно спешить и торопить учащихся. Особенно травматична эта ситуация для флегматиков и учеников, отстающих по многим предметам. 45-минутный формат урока часто не позволяет учителю выполнить все необходимые процедуры: опросить, объяснить, дать задание, проверить, пронаблюдать, провести физкультминутку, воспитательную работу, проявить индивидуальный подход, восстановить дисциплину.

3. Коммуникативные дидактогении обусловлены психологически неграмотным построением общения с отдельными учениками или всем классом. Педагогическая техника способна оказать выраженное негативное воздействие на учащихся, которое вначале будет незаметно (латентные психогенные воздействия). Это приводит к отклонениям в поведении, появлению воспитательных проблем, к патологическим реакциям и психосоматическим нарушениям у ребенка.

4. Фрустрационные дидактогении обусловлены несправедливым отношением учителя, невозможностью ученика получить желаемую оценку, добиться ожидаемой похвалы учителя. При характерном для нашей системы образования приоритете негативных оценок, запретов, упрёков, порицаний многие школьники часто или практически постоянно находятся в школе в состоянии фрустрации, обусловленной нечуткостью отношения к ним взрослых, педагогической и психологической неграмотностью учителей, воспитателей.

5. К школьным стрессам можно отнести патогенные психофизиологические, эмоциональные состояния учащихся, обусловленные неблагополучным психологическим климатом в классах, конфликтами между учащимися, дидактогенным воздействием учителей, неправильно организованной системой проверки и оценки знаний учащихся (опросы на уроках, контрольные работы, тестирование, экзамены).

Каждое из определений указывает на отдельные состояния школьников, характеризующиеся комплексом переживаний, ведущих к эмоциональной неустойчивости, лабильности и дезадаптации. В исследованиях информационного стресса, установ­лении особенностей его развития и последствий для здо­ровья важно четко различать и оценивать влияние раз­ных экстремальных жизненных событий.

В дополнение к указанным выше ка­тегориям С. А. Разумов разделил стрессоры, непосредственно или косвенно участвующие в организации тревожно-стрессовой реакции у человека, на четыре группы:

1. Стрессоры активной деятельности:

а) экстремальные стрессоры
б) производственные стрессоры

в) стрессоры психосоциальной мотивации

1. Стрессоры оценок:

а) «старт» - стрессоры и стрессоры памяти

б) побед и поражений

в) зрелищ.

1. Стрессоры рассогласования деятельности:

а) разобщения

б) психосоциальных и физиологических ограничений

4. Физические и природные стрессоры.

По мнению П. К. Анохина 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. С точки зрения Такмана они предположили, что предэкзаменационная тревожность слагается из двух стремлений: стремлений направленных на выполнение задания, которые дают человеку стимул уменьшить это стремление, выполнив задание, и 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 [2, 67].

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

Спилбергер различал два аспекта тревоги: состояние - тревога, которую человек чувствует в конкретной ситуации, и 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.

Непосредственной причиной информационного 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 педагогом. Чаще всего непосредственные причины стресса бывают связаны с экстремальностью содержания и усло­вий деятельности.

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, наличие недостатков в эргономических свойствах средств деятельности. В эту же категорию причин следует включить также социальные стрессоры и личностные стрессоры, так как именно данные факторы определяют организацию психического и физического состояния индивида, снижение его устойчивости к воздействию не­посредственных и главных причин стресса, ослабление воз­можностей по преодолению стрессового состояния.

Как отмечает Р. С. Лазарус, статический или структурный подход свойственен изучению 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.

Высокую значимость в развитии информационного стресса имеют факторы, связанные 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.

Следовательно, развитие информационного стресса у подростков 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.

**Выводы по первой главе:**

1. Стресс представляет собой индивидуальный процесс, негативно воздействующий на учебную деятельность.
2. Главной причиной возникновения информационного стресса являются ин­дивидуальные (психологические, физиологические, про­фессиональные) особенности субъекта учебной деятельности или события в личной жизни подростка.

**ГЛАВА 2. МЕТОДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

 **ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО СТРЕССА**

 **У ПОДРОСТКОВ**

**2.1. Исследование влияния информационного стресса на**

 **учебную деятельность подростков**

Под стрессом понимается особое эмоциональное состоя­ние, часто возникающее у человека и выражающееся в повышен­ной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страха­ми, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми. Тревожность является первым этапом развития стресса, а так же это важное персональное качество человека, довольно устойчивое. Доказано существование двух качественно различных разновидностей тре­вожности: личностной и ситуационной. Под личностной тревожностью понимается индивидуальная черта личности человека, отражающая его предрасположенность к эмоционально отрицательным реакциям на различные жизнен­ные ситуации, несущие в себе угрозу для его Я (самооценки, уров­ня притязаний, отношения к себе). Личностная тревож­ность — это стабильная склонность человека реагировать на подобные социальные ситуации повышением тревоги и беспокойства. Ситуационная тревожность определяется как временное, ус­тойчивое только в определенных жизненных ситуациях состоя­ние тревожности, порождаемое такими ситуациями и, как пра­вило, не возникающее в иных ситуациях. Это состояние возни­кает как привычная эмоциональная и поведенческая реакция на сложившиеся ситуации. У каждого человека личностная и ситуацион­ная тревожность развиты в различной степени.

Современная учебная деятельность подростка связана с большими перегрузками и стрессами. Ключевая роль в процессе управления стрессами принадлежит контролю над их уровнем, построенному на отслеживании характерных признаков стресса. Хотя стресс проявляется внешне на телесном и поведенческом уровне подростка, часто бывает невозможно только по внешним признакам определить наличие стрессового состояния, так как напряжение у некоторых даже в критические моменты может быть не выраженным. Изменения в результате стресса проявляются во всех сферах психики школьника. В эмоциональной сфере возникает чувство тревоги, обостренное восприятие значимости происходящего. В когнитивной – восприятие угрозы, оценка ситуации как неопределенной, осознание опасности ситуации. В мотивационной сфере происходит резкая мобилизация или полная демобилизация всех сил и ресурсов. В поведенческой сфере – изменение привычных темпов и ритма учебной деятельности, появление «зажатости» в движениях. Все эти изменения имеют нечто общее: для всех них характерно изменение интенсивности процессов учебной деятельности.

Таким образом, чтобы подтвердить гипотезу работы, о негативном влиянии информационного стресса на учебную деятельность подростков, было проведено исследование.

В качестве экспериментальной базы нами были выбраны ученики 9 классов МКОУ СОШ № 6 с. Гофицкого. Количество детей, участвовавших в исследовании, - 40 человек.

Исследование проходило в два этапа и предполагало выявление уровня информационного стресса у подростков в начале первой учебной четверти и в конце второй учебной четверти.

Для решения поставленных задач нами были использованы две методики: «Опросник Ж.Тейлора», позволивший выявить уровень личностной тревожности каждого отдельно взятого подростка, и «Тест Филипса», с его помощью был выявлен общий уровень школьной тревожности учеников на каждом этапе исследования.

Все испытуемые были мотивированы на успешное и ответственное выполнение заданий (наличие высокого интереса к исследованию).

Большое значение для управления стрессами на личном уровне имеет знание особенностей собственной психики. Известно, что в зависимости от личных особенностей, реакция каждого человека на стресс является весьма специфическим. Для решения поставленной задачи исследования подросткам было предложено узнать личную шкалу проявления тревожности. В этом случае использовался опросник Ж.Тейлора, который позволил определить личную шкалу проявления тревожности каждого испытуемого (см. Приложение 1).

Подросткам был предложен бланк - опросник, содержащий 50 утверждений. Им предлагалось ответить на вопросы, касающиеся некоторых свойств их личности. Перед началом работы с учащимися был проведен инструктаж, в котором пояснялись правила ответа на опросник.

Обработка данных производилась с помощью ключа и критериями оценки (см. Приложение 1).

Анализ полученных результатов показал, что в основном, у всех подростков, за исключением 7-х человек, низкий уровень личностной тревожности, это обуславливается началом учебного года, отсутствием стрессовых ситуаций, связанных с учебной деятельностью, - зачет, контрольная работа, экзамен.

Таблица 1

 Уровень личностной тревожности подростков

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровень тревожности подростков** | **Количество****человек** |
|  Низкий уровень тревожности | 33 |
|  Средний уровень с тенденцией к низкому уровню | 7 |
|  Средний уровень с тенденцией к высокому уровню | 0 |
|  Высокий уровень | 0 |
|  Очень высокий уровень | 0 |
| **Всего испытуемых:** | 40 человек |

Процентный показатель различных уровней личностной тревожности учащихся от общего числа испытуемых мы изобразили в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Для выявления общего уровня информационного стресса учащихся на данном этапе исследования мы апробировали тест Филипса. Данная методика является распространенным способом определения информационного стресса у подростков, которая позволяет определить уровень школьной тревожности (см. Приложение 2).

Подросткам был предложен ряд вопросов в письменной форме. На каждый вопрос требовалось однозначно ответить «да» или «нет». На листе для ответов вверху записывалось имя, фамилия, класс испытуемого. При обработке теста выделялись вопросы ответы, на которые не совпадали с ключом.

Результаты тестирования показали, что на данном этапе исследования общее число несовпадений по всему тексту несущественное (у 34 из 40 подростков процент несовпадений составил всего лишь 15%), отсюда следует вывод, что у большинства учащихся низкий уровень школьной тревожности.

 Процентное соотношение уровня школьной тревожности был отображен в диаграмме 2.

Диаграмма 2

Таким образом, в ходе первого этапа исследования было выявлено, что в начале учебного года уровень информационного стресса у подростков низкий, наблюдается отсутствие личностной и общей тревожности, учащиеся находятся в состоянии внутреннего эмоционального спокойствия.

С начала первой и к концу второй четверти общая нагрузка на подростков возросла, в течение этого промежутка времени ученики писали контрольные работы, диктанты, проводились самостоятельные работы – все это могло стать причиной возникновения информационного стресса, чтобы подтвердить это к концу второй учебной четверти нами был проведен второй этап исследования.

Результаты вторичного тестирования по методике Ж.Тейлора, отраженные в таблице 2, доказали, что в ходе учебного процесса уровень информационной нагрузки на подростков увеличился, и к концу второй учебной четверти уровень тревожности существенно возрос и достиг критерия – высокий уровень. Присутствие таких факторов, как приближение итоговых контрольных работ, зачетов, экзаменов негативно сказалось и на эмоциональном состоянии испытуемых, мало, кто из учеников справляется с таким уровнем нагрузки.

 Таблица 2

Уровень личностной тревожности подростков

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровень тревожности подростков** | **Количество****человек** |
|  Низкий уровень тревожности | 3 |
|  Средний уровень с тенденцией к низкому | 4 |
|  Средний уровень с тенденцией к высокому | 12 |
|  Высокий уровень | 20 |
|  Очень высокий уровень | 1 |
| **Всего испытуемых:** | 40 человек |

С помощью диаграммы 3 нами был выявлен процентный показатель различных уровней личностной тревожности учащихся от общего числа испытуемых.

Диаграмма 3

Наличие высокого уровня личностной тревожности испытуемых, было также подтверждено результатами вторичного тестирования, с помощью методики Филипса на выявление общего уровня школьной тревожности у подростков. Количество несовпадений по данному тестированию существенно возросло, отсюда следует, что уровень информационного стресса подростков увеличился в конце второй учебной четверти.

Процентное соотношение результатов исследований в диаграмме 4 показало, что наличие 50% несовпадений говорит о повышенной тревожности подростков, о нестабильности их эмоционального состояния.

Диаграмма 4

 Исходя из показателей диграммы 4, следует, что неблагоприятное воздействие, экстремальные стрессовые ситуации, такие как, контрольные работы, зачеты, экзамены, самостоятельные работы, в условиях учебной деятельности, их чрезмерное воздействие на конкретного индивида, несоответствие его функциональ­ным возможностям, представлениям и установкам парировать, преодолевать эти неожиданные, интенсивные, длительные воздействия стало причиной развития информационного стресса подростков.

 Таким образом, результаты первого и второго этапа исследования подтвердили выдвинутую нами гипотезу. Именно наличие стрессовых ситуаций в учебной деятельности подростков, неблагоприятно сказывается на самой учебной деятельности, у подростка повышается уровень внутреннего эмоционального состояния, в ходе учебного процесса появляется тревожность, состояние личностной неуверенности в собственных силах, страх неудачи и тем самым появление различных предпосылок для развития информационного стресса.

**2.2. Методические рекомендации для подростков по преодолению негативных явлений, связанных с информационным стрессом в учебной деятельности**

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)». Пережи­вание состояния при этом отодвигается в сознании на второй план.

Влияние самооценки проявляется в том, что подростки 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, можно сделать вывод, что стресс в большой мере является индиви­дуальным феноменом.

Рассмотрим возможные реакции организма на стресс [20, 213]:

- 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 подростка, 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.

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

Предлагаем методические рекомендации, способствующие преодолению влияния информационного стресса на учебную деятельность подростков:

- Если вы оказались в острой стрессовой ситуации, то можно использовать некоторые приемы аутогенной тренировки.

- Разработайте систему приоритетов в образовательном процессе.

- Научитесь говорить «нет», когда достигнете предела, после которого вы уже не можете взять на себя больше работы.

- Наладьте особенно эффективные и надежные отношения с вашими преподавателями.

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

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

- Необходимо уметь организовывать свой отдых во внеучебное время таким образом, чтобы избавляться от накапливаемого напряжения и получать заряд бодрости. Это может быть прогулки по лесу, различного рода увлечения. Универсальным успокаивающим средством является отдых у движущейся воды (реки, водопада, аквариума) или у огня (костер, свеча). Каждый человек в соответствии со своими предпочтениями и возможностями в состоянии найти для себя способ наиболее эффективного отдыха. Владение методами избавления от отрицательных эмоций помогает быть в постоянной готовности реагировать на любую возникшую ситуацию.

- Способом избавления от негативных эмоций может стать прямое высказывание своих претензий, что называется «выпустить пар». Однако сделать это необходимо таким образом, чтобы не усугубить и без того напряженную ситуацию, не вызвать со стороны оппонента или случайного собеседника реакции защиты или агрессии.

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.

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 [21, 104], 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.

 Эффективность усвоения любой предъявляемой информации определяется психофизиологическим состоянием человека. Обучающийся должен уметь целенаправленно управлять своим состоянием. Основными условиями высокой эффективности усвоения информации как в режиме осознанного, так и субсенсорного восприятия, являются:

1. Желание заниматься - основной принцип любой учебной деятельности. Обучающийся должен уметь сознательно вызывать и поддерживать у себя состояние желания заниматься. Желание - это источник нашей энергии. Заниматься без внутреннего желания - все равно что пытаться уехать на автомобиле без топлива. Причем, желание изучить язык и желание его изучать - не одно и то же. Многочисленные эксперименты психологов, занимающихся проблемами обучения, показали, что любые попытки усвоения учебной информации без наличия внутреннего желания обучаться, то есть без внутренней мотивации, имеют практически нулевой результат, так как в этом случае на уровне психических процессов происходит блокировка каналов поступления информации в долговременную память. И достаточно только каким-либо образом вызвать у человека состояние желания заниматься, как на уровне нашей психики процессы усвоения информации сразу же активизируются, и память становится восприимчивой к предъявляемому учебному материалу.

2. Принцип радости. Любую работу, в том числе и учебную, надо выполнять с внутренней радостью, в условиях внутреннего психологического комфорта, на фоне положительных эмоции. Только в таком состоянии человек способен легко усваивать и перерабатывать большие объемы информации. Если усвоение информации происходит на фоне отрицательных эмоций, внутреннего психологического дискомфорта, то возникает знакомый каждому подростку информационный стресс (невроз) в виде усталости, головной боли, раздражительности, чувстве тревожности, исчезновения желания заниматься. Таким образом, первопричиной информационных стрессов (неврозов) является не усвоение больших объемов информации само по себе, а отрицательные эмоции в процессе обучения.

3. Принцип полного расслабления. Излишнее внутреннее физическое и психологическое напряжение резко снижает эффективность любой деятельности, в том числе и интеллектуальной. В древности по этому поводу говорили: «Стоящий на цыпочках долго стоять не сможет». Если подросток не научится в процессе обучения расслабляться, снимать мышечные зажимы (блоки), особенно в районе лица, шеи, плеч и кистей рук, которые максимально представлены в коре головного мозга, то не добьется высоких результатов, так как будет быстро утомляться. Усвоение информации в состоянии внутренней физической и психологической напряженности (как и при отрицательных эмоциях) может повлечь за собой явления информационного стресса (невроза).

4. Принцип тотального внимания или сосредоточенности («Быть здесь и сейчас»). Основным условием эффективного обучения является то, что в течение всего учебного времени подросток должен быть полностью сосредоточены на учебном материале, мысленно находиться в своем внутреннем пространстве (физическом теле), или «здесь и сейчас». Если же во время обучения он мысленно находится в другом месте, то до того момента, пока его сознание не возвратится во внутреннее пространство и не сосредоточится на предъявляемой учебной информации.

Таким образом, подобранные методические рекомендации для подростков можно использовать в процессе по преодолению негативных явлений, связанных с информационным стрессом в учебной деятельности.

**Выводы по второй главе:**

1. Исследование влияния информационного стресса на учебную деятельность подростков показало, что с увеличением информационной нагрузки на подростков, увеличивается и уровень информационного стресса у учащихся, что негативно сказывается на учебной деятельности подростков.

2. Результаты исследования позволили разработать методические рекомендации для подростков по преодолению негативных явлений, связанных с информационным стрессом в учебной деятельности, которые помогут им в ходе реализации себя и своих способностей не только в учебной, но и в любой другой интеллектуальной деятельности.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Работа была посвящена изучению особенностей информационного стресса в учебной деятельности подростков и способам его преодоления.

Проведенный анализ результатов исследования проблемы информационного стресса показал, что характерной особенностью процесса обучения при решении учебных задач является периодическое возникновение проблемных (сложных, нештатных) ситуаций и воздействие неблагоприятных, экстремальных экологических и инфор­мационных факторов, которые приводят к развитию у подростка психической напряженности и психологичес­кого стресса.

Анализ результатов информационного 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 подростка позволяют выделить особую форму профессионального и психологического стресса - информа­ционный стресс в учебной деятельности.

Приведенные материалы изучения механизмов развития информационного стресса позволили 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.

В процессе работы над проблемой было изучено влияние информационного стресса на учебную деятельность подростков, выявлены его основные уровни и компоненты в период учебной деятельности, проведено исследование, по результатам которого нами были разработаны методические рекомендации, способствующие преодолению влияния информационного стресса на учебную деятельность подростков. Проанализированные материалы исследования и сформулированные на их основе выводы, позволяют говорить о негативном влияние информационного стресса на учебную деятельность подростков и наличии способов его преодоления.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Александровский Ю. Л. Стресс и его механизмы. - М., 2005. - 154 с.
2. Анохина П. К. Психофизиологический метод оценки тревожности. - М., 2007. - 104 с.
3. Бодров В. А. Информационный стресс. - М., 2004. - 382 с.
4. Бодров В. А., Обознов А.А., Турзин П. С. Информационный стресс
в операторской деятельности. - М., 2008. - 124 с.
5. Васильева В. Личностные характеристики и состояние напряженно­сти в трудовой деятельности // Психологическая напряженность в трудовой деятельности. - М., 2009. – С. 117
6. Горбунов Н. Г., Гушева Т.М.. Зинченко Т.П. и др. Исследование информационного поиска в экстремальных условиях.- М., 2006. – 123 с.
7. Горизонтов П. Д. Стресс. - БМЭ, 2003. - 348 с.
8. Гримак Л. П., Епишкин А. К. Исследование возможностей прогнози­рования стресс-устойчивости // Психофизиологические ис­следования функционального состояния человека. - М., 2003. – С. 167
9. Дикая Л. Г., Махнач А. В. Отношение человека к неблагоприятным
жизненным событиям и факторы его формирования // Психол. журн. – 2006. – С. 156
10. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический ас­пект. - М., 2005. - 125 с.
11. Занковский А. И. Психическая напряженность как свойство лично­сти // Психическая напряженность в трудовой деятельности. - М., Наука, 2009. - С. 157
12. Занковский А. Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния // Психологические проблемы профессиональной деятель­ности. - М., 2001. – С. 120
13. Изард К. Эмоции человека. - М., 2000. - 340 с.
14. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. - М., Наука, 2003. - 135 с.
15. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. - М., 2000. – С. 251
16. Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. - М., 2009. – С. 108
17. Маркова А.К. Психология труда преподавателя. - М., 2003. - 256 с.
18. Наенко Н. И. Психическая напряженность. - М., 2006. - 245 с.
19. Психоэмоциональный стресс/Под ред. К. В. Судакова. - М., 2002.-241 с.
20. Русалова М. Н. Экспериментальные исследования эмоциональных
реакций человека. - М., Наука, 2009. - 170 с.
21. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. - М., 2000. - 267 с.
22. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. - М., 2003. - 187 с.
23. Смит Т.Дж. Профессиональный стресс // Человеческий фактор / Под ред. Г. Салвенди. - М., Мир, 2001. – С. 99
24. Суворова В. В. Психофизиология стресса. - М., 2005. – 208 с.
25. Судаков К. В. Стресс как экологическая проблема научно-технического прогресса // Физиология человека. - М., 2002. – С. 124
26. Такман Б.В. Педагогическая психология. - М., Прогресс, 2004.- 157 с.

 **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

**Опросник Ж. Тейлор**

**(личностная шкала проявления тревожности)**

 **Цель:** выявление уровня личностной тревожности испытуемого.

 **Материал:** бланк-опросник, содержащий 50 утверждений.

 **Инструкция.** Вам предлагается ответить на опросник, в котором содержатся утверждения, касающиеся некоторых свойств личности. Здесь не может быть хороших и плохих ответов, поэтому свободно выражайте свое мнение, не тратьте время на размышления. Давайте первый пришедший в голову ответ. Если Вы согласны с данным утверждением по отношению к Вам, напишите рядом с его номером «Да», если не согласны – «Нет», если не можете четко определить – «не знаю».

  **Обработка данных производится с помощью ключа.**

 **Ключ:** утверждения 1 – 37 за ответ «Да» – 1балл, «Нет» – 0 баллов;

 утверждения 38 – 50 за ответ «Нет» – 1балл, «Да» – 0 баллов.

 В соответствии с ключом подсчитывается сумма баллов и к ней

прибавляется число ответов «Не знаю», деленное на два. Полученный итоговый результат соотносится с критериями оценки.

 **Критерии оценки:**

 0 – 5 баллов – низкий уровень тревожности;

 5 – 15 баллов – средний уровень с тенденцией к низкому;

 15 – 25 баллов средний уровень с тенденцией к высокому;

 25 – 40 баллов высокий уровень;

 40 – 50 баллов – очень высокий уровень.

 **Вопросы.**

 1. Обычно я работаю с большим напряжением.

 2. Ночью я засыпаю с трудом.

 3. Для меня неприятны неожиданные изменения в привычной обстановке.

 4. Мне нередко снятся кошмарные сны.

 5. Мне трудно сосредоточится на каком-либо задании или работе.

 6. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.

 7. Я хотел бы быть таким же счастливым, как, на мой взгляд, счастливы

 другие.

 8. Безусловно, мне не хватает уверенности в себе.

 9. Моё здоровье сильно беспокоит меня.

 10. По временам я чувствую себя совершенно бесполезным.

 11. Я часто плачу, у меня «глаза на мокром месте».

 12. Я замечаю, что мои руки начинают дрожать, когда я пытаюсь сделать

 что- либо трудное или опасное.

 13. Временами, когда я нахожусь в замешательстве, у меня появляется

потливость и это чрезвычайно беспокоит и смущает меня.

 14. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то беспокоит и тревожит.

 15. Нередко я думаю о таких вещах, о которых не хотелось бы говорить.

 16. Даже в холодные дни я легко потею.

 17. У меня бывают периоды такого беспокойства, что я не могу усидеть на

 месте.

 18. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.

 19. Я гораздо чувствительнее, чем большинство людей.

 20. Я легко прихожу в замешательство.

 21. Моё положение среди окружающих сильно беспокоит меня.

 22. Мне очень трудно сосредоточиться на чем-либо.

 23. Почти все время я испытываю тревогу из-за кого-нибудь или из-за чего-

 нибудь.

 24. Временами я становлюсь таким возбужденным, что мне трудно заснуть.

 25. Мне приходилось испытывать страх даже в тех случаях, когда я точно

 знал, что мне ничего не угрожает.

 26. Я склонен принимать все слишком всерьез.

 27. Мне кажется порой, что передо мной нагромождены такие

 трудности, которые мне не преодолеть.

 28. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.

 29. Я почти все время чувствую неуверенность в своих силах.

 30. Меня весьма тревожат возможные неудачи.

 31. Ожидание всегда нервирует меня.

 32. Бывали периоды, когда тревога лишала меня сна.

 33. Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков.

 34. Я человек легко возбудимый.

 35. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.

 36. У меня не хватает духа вынести все предстоящие трудности.

 37. Порой мне кажется, что моя нервная система расшатана и я вот-вот

 выйду из строя.

 38. Обычно мои ноги и руки достаточно теплые.

 39. У меня обычно ровное и хорошее настроение.

 40. Я почти всегда чувствую себя вполне счастливым.

 41. Когда нужно чего-либо долго ждать, я могу делать это спокойно.

 42. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и

 неприятностей.

 43. У меня бывает сердцебиение при ожидании чего-либо нового или

 трудного.

 44. Мои нервы расстроены не больше, чем у других людей.

 45. Я уверен в себе.

 46. По сравнению с моими друзьями я считаю себя вполне смелым.

 47. Я застенчив не более, чем другие.

 48. Обычно я спокоен и вывести меня из себя нелегко.

 49. Практически я никогда не краснею.

 50. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

**Методика диагностики уровня информационного стресса Филлипса**

**Обработка и интерпретация результатов**.

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы, на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

**Текст опросника**

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить,

насколько ты знаешь материал?

1. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
2. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
3. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
4. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
5. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
6. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
7. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
8. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в

разные игры?

1. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
2. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
3. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что

тебя, как правило, не выбирают?

1. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают от-

вечать?

1. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассни-

ков не хочет делать то, чего хочешь ты?

1. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
2. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
3. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
4. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь

ошибку при ответе?

1. Похож ли ты на своих одноклассников?
2. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним спра-

вился?

1. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо за-

помнишь?

1. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос

учителя?

1. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
2. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей ра-

боты будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?

1. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя

спрашивают?

1. Боишься ли ты временами вступать в спор?
2. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учи-

тель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

1. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих

друзей, что ты хочешь выслужиться?

1. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к ко-

торым ребята относятся с особым вниманием?

1. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя за-

девает?

1. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не

справляются с учебой?

1. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают

на тебя внимание?

1. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
2. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
3. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих

одноклассников?

1. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
2. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
3. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои

одноклассники?

1. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это

время другие?

1. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых

нет у других ребят в классе?

1. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть

лучше их?

1. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
2. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учите-

лем?

1. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и по-

ведение?

1. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше,

чем другие ребята?

1. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли

ты, что вот-вот расплачешься?

1. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
2. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совер-

шенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

1. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
2. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит,

что собирается дать классу задание?

1. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
2. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувству-

ешь ли ты страх, что не справишься с ним?

1. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то,

чего не можешь ты?

1. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одно-

классники понимают его лучше, чем ты?

1. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу

проверочную работу?

1. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь

это плохо?

1. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на

доске перед всем классом?