

На правах рукописи

ШЕМЕТКОВА Елена Вячеславовна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ
С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ
КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

Специальность 19.00.03 – психология труда, инженерная психология,
эргономика по психологическим наукам

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Ярославль 2009

Работа выполнена на кафедре общей и социальной психологии
Тверского филиала Московского гуманитарно-экономического института

Научный руководитель доктор психологических наук, доцент
Леньков Сергей Леонидович

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Орёл Валерий Емельянович

 кандидат психологических наук, доцент
Темиров Таймураз Владимирович

Ведущая организация Психологический институт
 Российской академии образования

Защита диссертации состоится « » _____ 2009 г. в 12-00 на заседании диссертационного совета Д 212.002.02 в Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова по адресу: 150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д. 9, ауд. 208

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

Автореферат разослан «___» _____ 2009г.

Ученый секретарь диссертационного совета

Клюева Н.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Проблема профессионального стресса является одной из наиболее фундаментальных не только для психологии труда, но и для ряда других отраслей психологии (В.А. Бодров, Л.П. Гримак, Л.А. Китаев-Смык, А.Б. Леонова, А.О. Прохоров, R. Lazarus, N. Winner и др.). Профессиональный стресс является объективной закономерностью многих видов труда и оказывает существенное влияние на его эффективность, профессиональное становление и личностное развитие субъекта труда, его профессиональное долголетие, соматическое и психическое здоровье. Последствия стресса особенно значимы для коммуникативных профессий, таких как педагоги, медики, менеджеры, соцработники и др. В самостоятельное направление выделились исследования синдрома профессионального выгорания, возникающего под влиянием хронического профессионального стресса (Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Т.В. Темиров, Н.Ж. Freudenberg, К. Kondo, С. Maslach и др.). Большое внимание уделяется изучению стресса в педагогической деятельности (А.А. Баранов, А.И. Подольский, А.О. Прохоров, А.А. Реан, В.В. Рубцов, С.В. Субботин, I. Dunham, N. Gupta и др.). Вместе с тем, профессиональный стресс в деятельности педагогов, работающих с умственно отсталыми (УО) детьми (олигофренопедагогов), изучен значительно меньше. Редкие работы, затрагивающие отдельные аспекты данной проблемы, выполнены, как правило, в рамках педагогической психологии, акмеологии, педагогики, дефектологии, но не психологии труда; кроме того, проблема стресса рассматривается в них лишь фрагментарно (Р.О. Агавелян, Л.В. Блинов, И.В. Галанова, Н.С. Ефимова и др.). Однако даже эти разрозненные результаты показывают, что профессиональный стресс олигофренопедагогов имеет определенную и недостаточно исследованную специфику по сравнению со стрессом в обычном педагогическом труде. Аналогичное соотношение наблюдается и в степени изученности профессиональной деятельности обычного педагога и олигофренопедагога. Так, в работах А.В. Карпова раскрыта метасистемная организация педагогической деятельности. Большое внимание уделяется различным аспектам труда педагога: профессионально важным качествам, способностям и мастерству (М.М. Кашапов, Л.М. Митина, М.М. Рубинштейн, В.В. Рубцов), его личности (Н.В. Кузьмина и др.), профессиональному становлению (Л.В. Занков, С.Б. Малых, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков), психологическим средствам труда (В.В. Давыдов,

В.И. Панов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин) и др. Подобные вопросы для труда олигофренопедагога изучены в значительно меньшей степени. При этом социальная значимость труда олигофренопедагога и актуальность его изучения возрастают в силу увеличения количества детей, имеющих те или иные формы УО (Д.Н. Исаев, 2003 и др.), а также изменения отношения общества к таким детям, связанного с гуманистической парадигмой и стремлением создать условия для их максимально возможного личностного и субъектного развития.

Таким образом, в современных условиях имеется объективная необходимость во всестороннем изучении и совершенствовании профессиональной деятельности олигофренопедагога. Важной и неотъемлемой частью этой проблемы является исследование профессионального стресса в труде олигофренопедагога коррекционной школы-интерната.

Объект исследования – профессиональная деятельность олигофренопедагога коррекционной школы-интерната. **Предмет исследования** – психологическая сторона профессионального стресса в данной деятельности.

Цель исследования – выявить психологическое содержание, индикаторы, детерминанты и средства преодоления профессионального стресса в деятельности педагогов, работающих с умственно отсталыми детьми в условиях коррекционной школы-интерната.

Общая гипотеза исследования: выраженность профессионального стресса в деятельности педагогов школы-интерната для умственно отсталых детей зависит от силы объективных профессиональных стрессоров, а также от социально-демографических, индивидуально-типологических, когнитивных, личностных, профессиональных и интегральных свойств субъекта труда.

Общая гипотеза раскрывается в следующих **частных гипотезах:**

1. На выраженность профессионального стресса олигофренопедагога коррекционной школы-интерната влияет сила такого объективного профессионального стрессора, как стрессогенность школьного класса умственно отсталых детей, обусловленная их деятельностными, поведенческими и личностными особенностями, вызванными различными вариантами психопатологических и социально-психологических отклонений.

2. В состав детерминант профессионального стресса олигофренопедагога входят разноуровневые и разнородные характеристики субъекта труда, включающие социально-демографические, индивидуально-типологические, когнитивные, личностные, профессиональные и интегральные свойства.

3. Стрессоустойчивость олигофренопедагога школы-интерната является интегральным свойством субъекта труда, детерминируемым его социально-демографическими, индивидуально-типологическими, когнитивными, личностными и профессиональными свойствами и влияющим на выраженность профессионального стресса и эффективность деятельности.

Цель и гипотеза обусловили постановку **задач исследования**:

1. Выполнить психологический анализ деятельности олигофренопедагога школы-интерната и в результате определить требования к субъекту труда.

2. Выделить теоретико-методологические основания психологического изучения профессионального стресса олигофренопедагога школы-интерната.

3. Выявить общие и специфические стресс-факторы профессиональной деятельности олигофренопедагога коррекционной школы-интерната.

4. Провести констатирующий эксперимент по определению выраженности, индикаторов и детерминант профессионального стресса и стрессоустойчивости олигофренопедагога коррекционной школы-интерната.

5. Организовать формирующий эксперимент, направленный на повышение стрессоустойчивости олигофренопедагогов коррекционной школы-интерната.

Теоретико-методологическая основа исследования: концепции строения и психологического анализа профессиональной деятельности (Е.М. Иванова, А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков), субъектно-деятельностный подход и его применение в психологии труда (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Д.Н. Завалишина, С.Л. Ленков, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.), концепции профессионального становления и профессиональной адаптации (Ф.Б. Березин, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.), психологические основы педагогического труда (Л.И. Божович, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.И. Панов, А.А. Реан, Н.П. Фетискин и др.) и труда олигофренопедагога (О.К. Агавелян, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, L. Brunet, L.M. Dunn и др.), концепции профессионального стресса и профессиональных деформаций личности (Ю.А. Александровский, А.А. Баранов, В.А. Бодров, Ф.Е. Василюк, Л.А. Китаев-Смык, А.Б. Леонова, Н.И. Наенко, В.Е. Орел, А.О. Прохоров, С.В. Субботин, R. Lazarus и др.); теоретико-методические подходы к организации психологического сопровождения профессиональной деятельности (И.В. Вачков, Н.В. Клюева, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская и др.).

Методы исследования включают комплекс общепсихологических методов и методов психологии труда, релевантных цели и задачам: теоретический анализ литературы, психологический анализ профессиональной деятельности, методы опроса (анкетирование, беседа, экспертная оценка), структурный анализ системы ПВК (А.В. Карпов, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков), анализ документации, констатирующий и формирующий эксперименты, методы психодиагностики, включающие методики для измерения: профессионального стресса Д. Фонтаны, стрессоустойчивости педагогов С.В. Субботина, самооценки психических состояний Г. Айзенка, переключаемости внимания и психической работоспособности Шульте, свойств нервной системы Я. Стреляу, профессиональной направленности личности Дж. Холланда (адаптация В.А. Сониной), интернальности локуса контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинды), эмоционального выгорания К. Маслач, С. Джексон (адаптация Н.В. Водопьяновой), мотивации профессиональной деятельности А.А. Реана, удовлетворенности профессией К. Замфир (адаптация А.А. Реана). Применялись также многофакторные личностные опросники FPI (форма В) (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел) и 16-PF Р. Кеттелла (форма С) (адаптация А.Н. Капустиной). Для анализа и обработки данных применялись программы SPSS и Statistica и статистические методы: корреляционный, дисперсионный и регрессионный анализ; методы проверки статистических гипотез (Краскела-Уолиса, Манна-Уитни, Хи-квадрат).

Экспериментальная база – коррекционная школа-интернат № 1 г. Твери для детей с УО. В соответствии с целью и задачами в эксперименте принимали участие олигофренопедагоги (76 чел., в т.ч. – 15 муж., 61 жен., возраст – от 23 до 62 лет, общий педстаж – от 1 года до 40 лет, стаж работы в данной школе – от 1 года до 36 лет) и эксперты, оценивавшие эффективность и условия труда (руководство и ведущие специалисты интерната).

Исследование проводилось с 2001 по 2008 год и включало **этапы**: 1) теоретико-методологический (2001-2002 гг.): изучение состояния проблемы, анализ существующих подходов к психологическому анализу профессиональной деятельности и стресса, отбор релевантных методов и методик; 2) констатирующий эксперимент (2002-2003 гг.): сбор данных по свойствам олигофренопедагогов, показателям их деятельности, профессионального стресса и стрессоустойчивости; 3) формирующий эксперимент (2003-2004 гг.) по

повышению стрессоустойчивости и снижению выраженности стресса олигофренопедагогов; 4) завершающий (2007-2008 гг.): систематизация, интерпретация и теоретическое обобщение результатов исследования.

Научная новизна. Выявлен и обоснован ряд психологических закономерностей профессионального стресса олигофренопедагогов коррекционной школы-интерната, в том числе: разноуровневых индикаторов и детерминант профессионального стресса и стрессоустойчивости, включающих социально-демографические, индивидуально-типологические, когнитивные, личностные, профессиональные и интегральные свойства субъекта труда, а также такой объективный профессиональный стрессор, как стрессогенность школьного класса УО детей, обусловленная их деятельностными, поведенческими и личностными особенностями, вызванными различными вариантами психопатологических и социально-психологических отклонений. Показано, что профессиональная стрессоустойчивость олигофренопедагога школы-интерната является интегральным свойством субъекта труда, детерминируемым его социально-демографическими, индивидуально-типологическими, когнитивными, личностными и профессиональными свойствами и влияющим на выраженность стресса и эффективность деятельности, но при этом высокая стрессоустойчивость еще не гарантирует высокой эффективности деятельности. Установлено, что олигофренопедагоги – мужчины и женщины – статистически не различаются по уровню выраженности профессионального стресса и стрессоустойчивости, но различаются по их индикаторам и детерминантам, в том числе – входящим в состав профессионально важных качеств.

Теоретическая значимость. Систематизированы концептуальные подходы к изучению профессионального стресса и стрессоустойчивости, упорядочены и обобщены профессиональные стрессоры и индикаторы стресса. Обосновано понимание профессиональной стрессоустойчивости как интегрального свойства субъекта труда, детерминируемого его индивидуально-типологическими, когнитивными, личностными, социально-демографическими и профессиональными свойствами. На примере деятельности олигофренопедагогов школы-интерната показана роль различий в структуре ПВК, обусловленных половым диморфизмом, в детерминации профессионального стресса и стрессоустойчивости.

Практическая значимость. Выявлены состав и структура ПВК, а также индикаторы и детерминанты профессионального стресса и стрессоустойчивости олигофренопедагогов школы-интерната могут использоваться при психологическом отборе, профессиональной подготовке и повышении квалификации кадров коррекционных школ-интернатов, а также при разработке профессиограмм и психограмм. Разработанный семинар-тренинг по повышению стрессоустойчивости может применяться при организации психологического сопровождения профессиональной деятельности олигофренопедагогов школ-интернатов.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечиваются логикой исследования, комплексным применением методов, экспериментальной проверкой теоретических положений, использованием статистических методов обработки данных, положительными оценками внедрения результатов.

Апробация результатов. Основные результаты диссертации опубликованы в 13 печатных работах, докладывались на Всероссийских и межвузовских конференциях, внедрены в организацию психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов коррекционной школы-интерната № 1 г. Твери и в учебный процесс подготовки психологов в Тверском филиале Московского гуманитарно-экономического института.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Выраженность профессионального стресса олигофренопедагога коррекционной школы-интерната зависит от разнородных и разноуровневых характеристик субъекта труда, включающих определенные социально-демографические, индивидуально-типологические, когнитивные, личностные, профессиональные и интегральные свойства, а также от силы такого объективного профессионального стрессора, как стрессогенность школьного класса умственно отсталых детей, обусловленная их деятельностью, поведенческими и личностными особенностями, вызванными различными вариантами психопатологических и социально-психологических отклонений.

2. Психологические механизмы детерминации и индикации профессионального стресса и стрессоустойчивости олигофренопедагогов школы-интерната обусловлены половым диморфизмом. У педагогов – мужчин и женщин различаются социально-демографические, когнитивные, индивидуально-типологические, когнитивные, личностные и профессиональные детерминанты стресса и стрессоустойчивости. Кроме того, в силу различий в

структуре профессионально важных качеств различные ПВК участвуют в детерминации стресса и стрессоустойчивости.

3. Стрессоустойчивость олигофренопедагога школы-интерната является интегральным свойством субъекта труда, детерминируемым его определенными социально-демографическими, индивидуально-типологическими, когнитивными, личностными и профессиональными свойствами и влияющим на выраженность профессионального стресса и эффективность труда. При этом связь стрессоустойчивости с выраженностью стресса и эффективностью труда является сложной и опосредованной. Высокая стрессоустойчивость обеспечивает, в общем случае, только среднюю выраженность стресса и может сочетаться как с высокой, так и с низкой эффективностью труда. В то же время, при высокой эффективности труда могут наблюдаться как низкая стрессоустойчивость, так и высокая выраженность стресса.

4. Выявленные психологические механизмы индикации и детерминации профессионального стресса позволяют организовать целенаправленную коррекцию стрессоустойчивости олигофренопедагогов школы-интерната с помощью специального семинара-тренинга, в ходе которого коррекции подлежат такие личностные детерминанты стресса и стрессоустойчивости, как фрустрированность, ригидность, тревожность, спонтанная агрессивность, депрессивность, невротичность, застенчивость, низкая эмоциональная уравновешенность и заниженная самооценка.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений, включающих глоссарий рабочих терминов, описание измерительных методик, исходные экспериментальные данные и вспомогательные материалы их статистического анализа. Основной текст диссертации объемом 160 страниц содержит 25 таблиц и 32 рисунка. Список литературы включает 301 источник, в т.ч. 28 – на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** определена степень разработанности проблемы, обоснована актуальность исследования; охарактеризованы его цель, задачи, гипотезы, объект, предмет, научная новизна, значимость, этапы, экспериментальная база, методы; сформулированы положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Психологический анализ профессиональной деятельности педагогов коррекционной школы-интерната для умственно отсталых детей»

посвящена выявлению психологического содержания деятельности и определению ее требований к субъекту труда. В *первом параграфе* «Теоретико-методологические основания психологического изучения профессиональной деятельности педагога коррекционной школы-интерната» рассмотрены имеющиеся в психологии труда подходы к изучению профдеятельности (А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, О.Г. Носкова, В.Д. Шадриков и др.). Обоснованы теоретико-методологические основания исследования. Отмечено, что для изучения труда олигофренопедагога целесообразно применить процедуру (Е.М. Иванова), предусматривающую три уровня анализа деятельности: нормативно-параметрический, морфологический и функциональный. Рассмотрен нормативно-параметрический уровень данной деятельности; на морфологическом уровне конкретизированы ее составляющие и показано, что, в силу специфики контингента УО детей, ее предмет, условия, средства и процесс целесообразно рассмотреть совместно.

Во *втором параграфе* «Специфика предмета, условий, средств и процесса труда педагогов коррекционной школы-интерната» приведено определение умственной отсталости (УО) по МКБ-10; рассмотрены современные подходы к пониманию УО и классификации ее форм. Проанализирована специфика психического и социального развития: 1) УО детей, включая познавательную, эмоционально-волевою и нравственно-ценностную сферы, общение и межличностные отношения (Л.С. Выготский, Д.Н. Исаев, И.Л. Крыжановская, D. Gampel, J. Gottlieb, R. Harrison и др.), 2) детей в школах-интернатах, требующая учета недоразвитости их эмоционально-волевых качеств, особенностей общения и т.д. (М.П. Аралова, И. Лангеймер, З. Матейчек и др.). В условиях интерната дети находятся в кругу одних и тех же сверстников, впечатлений, педагогических воздействий, и в этом не только большая сила интерната, позволяющая предотвратить стихийные влияния окружающей среды, но и большая опасность, поскольку ошибка воспитателя уже никак и ничем не будет компенсирована (Л.И. Божович). Социальная ситуация развития ребенка в интернате отличается отсутствием интимно-личностных контактов со взрослыми (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.Г. Харчев), поэтому ребенок стремится установить подобные отношения, и такие попытки могут приводить к накоплению негативного социального опыта. Педагог школы-интерната как референтный взрослый попадает в сферу данных сложных отношений и должен быть к ним готов как в профессиональном, так и в личностном плане.

Третий параграф «Психологическое содержание профессиональной педагогической деятельности с умственно отсталыми детьми в условиях коррекционной школы-интерната» посвящен выявлению психологических особенностей данного труда в сравнении с трудом педагога обычной школы. Для решения этой задачи рассмотрено психологическое содержание педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.). Проанализированы ПВК педагога (Е.С. Асмаковец, М.М. Кашапов, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, Е.С. Романова, К. Роджерс и др.). Сделан вывод о том, что олигофренопедагог школы-интерната должен обладать как подобными общими ПВК, так и особыми ПВК, обусловленными спецификой труда. Для выявления таких ПВК проанализированы психологические особенности деятельности с УО детьми в условиях школы-интерната, в частности, необходимость разрешения различного рода эксцессов, связанных с особенностями эмоционально-волевой и личностной сфер детей (расторженность, повышенная агрессивность, патология влечений и т.д.). С ними взаимосвязаны повышенная функциональная сложность, высокие эмоциональные затраты и рутинность труда, сложности коммуникации и т.д. По мнению Л.С. Выготского, помимо первичного дефекта, у аномального ребенка развиваются вторичные личностные и социально-психологические девиации, поэтому основным объектом воздействия должен стать именно вторичный дефект. По мнению А.Р. Лурии, аномальные дети имеют потенциальные возможности развития за счет компенсаторных возможностей в онтогенезе формирующихся высших психических функций. Соответственно, патологические изменения личности аномального ребенка происходят в случае несвоевременно проводимой коррекции дефекта, а также при неблагоприятной социальной ситуации развития. Все это накладывает на олигофренопедагога огромную ответственность.

На основе анализа объемного перечня свойств, приводимых в литературе в качестве ПВК олигофренопедагога, сделан вывод о том, что, фактически вопрос о составе и структуре его ПВК остается дискуссионным. Ряд приводимых в литературе свойств не обеспечен измерительными методиками (эмпатийная направленность на аномального ребенка и др.). В силу этого поставлена задача выявления состава ПВК данной деятельности.

Основным результатом первой главы является выявление стрессогенной психологической специфики деятельности олигофренопедагога школы-интерната по сравнению с работой педагога обычной школы.

Вторая глава «Теоретико-методологические и эмпирические основания психологического изучения профессионального стресса педагогов коррекционной школы-интерната для умственно отсталых детей» содержит три параграфа. В первом параграфе «Профессиональный стресс и его проявления в педагогической деятельности» отмечено, что терминологический аппарат, используемый для описания предметной области стресса, до сих пор остается дискуссионным (Т.Н. Горобец, О.И. Жданов, 2008). В связи с этим выполнен анализ теоретико-методологических подходов к пониманию стресса, начиная с его понимания как общего адаптационного синдрома (У. Кеннон, Г. Селье). Отмечено, что Р. Лазарус разграничил *физиологический* и *психический* стресс. Различные авторы делают акцент на физиологической стороне стресса (К.И. Погодаев), его эмоциональных проявлениях (Р.С. Немов), роли субъективной оценки степени угрозы, неопределенности и контролируемости ситуации (Б.А. Вяткин, Л.П. Гримак, А.А. Обознов, М. Борневассер и др.). Стресс часто понимается как функциональное состояние (А.Г. Маклаков, В.В. Суворова, Ч.Д. Спилбергер и др.). Ф.Е. Василюк разделяет понятие стресса с родственными понятиями фрустрации, конфликта и кризиса, выделяя для стресса в качестве его онтологического поля «витальность». Многие авторы связывают эмоциональный стресс с психической напряженностью, но последняя разделяется на операциональную и эмоциональную (Н.И. Наенко). В связи с этим целесообразно выделять также операциональный психический стресс.

На основе систематизации подходов к пониманию стресса предложено понимать под *стрессом* состояние сильной напряженности функциональных систем человека, близкое к его индивидуальному *порогу адаптации* (по Ю.А. Александровскому), либо превышающее этот порог. Отмечено, что при изучении стресса целесообразно применять концепцию А.В. Карпова уровневого строения психических процессов. В соответствии с последней, в зависимости от уровня подвергаемых перегрузке психических процессов можно выделить две формы стресса: психофизиологический, затрагивающий преимущественно низший уровень (психофизиологических функций), и психологический, охватывающий более высокие уровни (элементарных, интегральных и рефлексивных психических процессов). Из такого разделения видны

взаимосвязь форм стресса, обусловленная уровневым строением психических процессов, а также их соответствие психофизиологической и психологической формам адаптации человека, выделенным Ф.Б. Березиным.

Отмечено, что профессиональный стресс является разновидностью стресса, поэтому в его структуре можно выделить психофизиологическую и психологическую составляющие. Проанализированы результаты исследований профессионального стресса (А.Н. Занковский, Л.А. Китаев-Смык, А.Б. Леонова, В.Л. Марищук, А.В. Филиппов, Э. Макмихаэл, R. Ross, N. Winner и др.), в том числе в труде педагогов (А.А. Баранов, А.И. Подольский, А.О. Прохоров, А.А. Реан, В.В. Рубцов, С.В. Субботин, I. Dunham, N. Gupta и др.). Отмечено, что стресс олигофренопедагога школы-интерната еще не стал предметом систематического психологического изучения. Проанализированы общие стресс-факторы профессиональной деятельности (М.А. Дмитриева А.Б. Леонова, Т.А. Немчин Л. Леви и др.). На основе этого рассмотрены стресс-факторы педагогической деятельности: перегруженность, неопределенность, повседневная рутина, социальная оценка процесса и результатов труда, конфликты и др. (Л.Г. Борисова, К.М. Левитан, А.А. Орлов, В.И. Журавлев, В.В. Рубцов, I. Dunham, N. Gupta и др.).

Рассмотрено профессиональное выгорание педагогов как следствие хронического профстресса. Как показал В.Е. Орел, синдром выгорания характерен даже для профессий субъект-объектного типа. Однако основное внимание в изучении выгорания уделяется коммуникативным профессиям, в т.ч. – профессии педагога (Н.А. Аминов, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, С.Б. Малых, В.Е. Орел, А.Л. Рукавишников, Т.В. Темиров, М. Грабе, С. Cherniss и др.). Проанализированы подходы к понятийному аппарату, структуре и детерминантам выгорания. В рамках исследования используется трехфакторная модель выгорания С. Maslach, включающая эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Наиболее полно и систематически феномен выгорания исследован в работах В.Е. Орла, в которых, в частности, выделены индивидуальные и организационные факторы, вызывающие выгорание. С учетом этого проанализировано выгорание в педагогическом труде, рассмотрены его индивидуально-типологические и личностные детерминанты. Отмечена противоречивость результатов, полученных различными авторами, в т.ч.: 1) выгоранию подвержены те, кто работают с особым интересом (К. Kondo); увлеченность работой

противоположна выгоранию (Д.А. Кутузова, W. Schaufeli, A. Bakker); 2) выгоранию сильнее подвержены молодые работники (С. Maslach); степень выгорания педагогов с возрастом увеличивается (Л.М. Маркова); синдром выгорания проявляется в «педагогических кризах», наступающих через 10-15 лет работы в школе (А.А. Орлов). Сделан вывод о том, что выгорание является следствием хронического профессионального стресса, но при этом может являться и его предпосылкой.

Во втором параграфе «Профессиональная стрессоустойчивость педагогов и влияние на нее специфики деятельности» на основании систематизации различных подходов к пониманию стрессоустойчивости (СУ) (Л.М. Аболин, Б.Х. Варданян, Б.А. Вяткин, П.Б. Зильберман, С.В. Субботин и др.) сделан вывод, что *профессиональная СУ* – это интегральное свойство индивидуальности человека, характеризующееся таким взаимодействием индивидуально-типологических, интеллектуальных, эмоциональных, волевых, и мотивационных компонентов психической деятельности, которое обеспечивает высокую сопротивляемость негативному воздействию профессионального стресса на состояния и свойства субъекта труда, а также на эффективность выполнения деятельности. Отмечено, что СУ часто связывают с возможностями адаптации, которыми обладает субъект труда. В связи с этим рассмотрены подходы к пониманию профессиональной адаптации (Ф.Б. Березин, М.А. Дмитриева; Е.А. Климов, О.Г. Носкова и др.). На основании общих представлений о СУ проанализирована ее специфика в деятельности педагога. Так, Л.М. Митина разделяет все способы преодоления педагогом трудностей в работе на два основных класса: конструктивные, основу которых составляют механизмы психологической регуляции или совладания, и неконструктивные, в основе которых лежат механизмы психологической защиты.

Рассмотрены выделяемые в литературе детерминанты СУ педагога: самооценка, фрустрированность, агрессивность, возраст и педагогический стаж, тревожность, психическая ригидность, удовлетворенность профессией, терпимость, эмпатийность, интернальный локус контроля, структура мотивации, педагогические способности, свойства нервной системы и темперамента, сензитивность, эмоциональная гибкость, уровень мастерства и др. Отмечено, что сведения о влиянии ряда детерминант на СУ педагогов противоречивы. Например, одни авторы считают, что сила нервной системы повышает СУ

педагога (Л.М. Митина, С.В. Субботин), а другие – что СУ педагога не зависит от силы нервной системы (Н.А. Аминов, С.А. Изюмова; А.А. Баранов).

Третий параграф «Профессиональный стресс в труде педагогов школы-интерната для умственно отсталых детей» содержит систематизацию стресс-факторов изучаемой деятельности. На основе анализа специфики воспитания и обучения УО ребенка, связанной с особыми чертами поведения, усложняющими работу учителя (Н.М. Буфетов и др.), искажением навыков и умений межличностного взаимодействия (Е.В. Хлыстова), наличием речевых расстройств, снижающих потребность в общении (Е. Zigler, R.M. Hodapp) и т.д., сделан вывод о том, что контингент УО детей является источником повышенного стресса олигофренопедагогов.

Основным результатом второй главы является сформированная теоретико-методологическая основа исследования, а также выявление специфики профессионального стресса и стресс-факторов профессиональной деятельности олигофренопедагогов коррекционных школ-интернатов.

Третья глава «Экспериментальное изучение профессионального стресса педагогов коррекционной школы-интерната для умственно отсталых детей» включает три параграфа. *Первый параграф* «Констатирующий эксперимент по выявлению индикаторов и детерминант профессионального стресса педагогов коррекционной школы-интерната» содержит описание программы, этапов, методик, базы и процедуры эксперимента. Проанализированы общие характеристики педагогов интерната. 75% педагогов (57 чел.) имеет высшее образование, 25% (19 чел., в основном – мужчины-«трудовики») – среднее специальное, что связано со значительной ролью трудового воспитания УО детей; 54% педагогов находятся в браке, 78% имеют детей. Отмечено, что по данным характеристикам выборки мужчин и женщин практически не отличаются, что позволяет считать, что психологические различия между ними обусловлены половым диморфизмом. Выделены категории данных: по возрасту (1 – от 23 до 29 лет, 2 – от 30 до 39, 3 – от 40 до 49, 4 – свыше 50), общему педагогическому стажу и стажу работы в данной школе (1 – от 0 до 4 лет, 2 – от 5 до 9, 3 – от 10 до 19, 4 – от 20 до 29, 5 – 30 и более) и др.

С помощью экспертной оценки определен состав ПВК олигофренопедагога интерната, включающий свойства: индивидуально-типологические (психическая работоспособность), когнитивные (гибкость мышления, вербальный интеллект, переключаемость внимания, оперативная

память) и личностные (отсутствие агрессивности, эмоциональная уравновешенность, самоконтроль, сензитивность, педагогическая и социальная направленность, общительность, добросовестность, самостоятельность, лидерские качества, инициативность, дипломатичность, экспрессивность, уверенность в себе).

Установлено, что структура ПВК по группам мужчин и женщин имеет как общие черты, так и различия. Общность обусловлена профессиональной принадлежностью и состоит в следующем: группы не различаются по уровню когнитивных, индивидуально-типологических и многих личностных ПВК; к общим ведущим ПВК относятся педагогическая направленность и самостоятельность, к базовым – психическая работоспособность, инициативность, сензитивность, лидерские качества. Вместе с тем, мужчины имеют более высокие уровни общительности, эмоциональной уравновешенности, сензитивности и творческого воображения ($p < 0,05$). С помощью метода структурного анализа (А.В. Карпов, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков) выявлены различия в структуре ПВК: мужчины имеют большие количество и суммарный вес связей внутри системы ПВК. У женщин к ведущим ПВК относятся психическая работоспособность, инициативность, гибкость мышления, отсутствие агрессивности, у мужчин – оперативная память и добросовестность. К базовым ПВК у женщин относятся оперативная память, педагогическая направленность личности, экспрессивность, добросовестность, уверенность в себе, творческое воображение, у мужчин – самоконтроль, общительность, самостоятельность, дипломатичность, переключаемость внимания. Сделан вывод о том, что профессиональный стресс целесообразно исследовать с учетом специфики структуры ПВК педагогов – мужчин и женщин.

Во втором параграфе «Индикаторы и детерминанты профессионального стресса и стрессоустойчивости педагогов коррекционной школы-интерната» отмечено, что детерминанты стресса и СУ выявлялись с помощью однофакторного дисперсионного анализа Фишера (ANOVA) и дополнительно проверялись с помощью регрессионного анализа. На основе анализа данных 112 учащихся 7-9 классов школы-интерната № 1 г. Твери в возрасте 12-18 лет, страдающих легкой и умеренной УО, проанализирована стрессогенная специфика контингента УО детей. Установлено, что легкая УО наблюдается у 81,3%, а умеренная – у 18,8% воспитанников. Более половины (55,4%) детей имеют осложненные формы УО, в т.ч. – неврозоподобные, психопатоподобные,

церебрастенические, речевые и др. расстройства, что существенно затрудняет работу с ними, даже в случае легкой УО. Для каждого педагога с учетом специфики состава школьных классов с помощью экспертной оценки определены показатели силы профессионального стрессора, обусловленного контингентом УО детей. Установлено, что выраженность стресса педагога значимо зависит от категории интенсивности указанных стрессоров (рис. 1).

Показано, что выборки педагогов мужчин и женщин не различаются по уровню выраженности стресса и СУ и имеют как общие, так и специфические индикаторы и детерминанты стресса и СУ. Выявлены следующие прямые (+) и обратные (-) детерминанты стресса: 1) социально-демографические: у мужчин – возраст (-), у женщин – количество детей (-); 2) индивидуально-типологические: у женщин – психическая работоспособность (-); 3) когнитивные: у мужчин – ригидность мышления (+), вербальный интеллект (+); 4) личностные: общие – раздражительность (+), фрустрированность (+), невротичность (+), реактивная агрессивность (+); у мужчин – эмоциональное истощение (+), суммарное выгорание (+), застенчивость (+); у женщин – тревожность (+), спонтанная агрессивность (+), депрессивность (+), эмоциональная лабильность (+), самооценка (-); 5) профессиональные: у мужчин – эффективность труда (-); общий педстаж (-), стаж работы в данной школе (-); 6) интегральные: общая - уровень СУ (-); 7) объективные: общая - уровень стрессогенности школьных классов УО детей, с которыми работает данный педагог (+). Выявлены следующие детерминанты СУ: 1) социально-демографические (у женщин – количество детей); 2) индивидуально-типологические: у женщин – психическая работоспособность (+), сила НС по торможению (+); 3) когнитивные: у мужчин – гибкость мышления (+), переключаемость внимания (+), вербальный интеллект (-); 4) личностные: общие – раздражительность (-), фрустрированность (-); у мужчин – реактивная агрессивность (-), эмоциональное истощение (-), суммарное выгорание (-), застенчивость (-); у женщин – невротичность (-), доминантность (+), тревожность (-), спонтанная агрессивность (-), депрессивность (-), эмоциональная лабильность (-), самооценка (+), интернальность локуса контроля в области достижений (+), эмоциональная уравновешенность (+); 5) профессиональные: у мужчин – стаж работы в данной школе (+); 6) интегральные: общая - уровень выраженности профессионального стресса (-). Установлено, что в силу различий в структуре

ПВК, у мужчин и женщин в детерминации стресса и СУ участвуют разные ПВК (перечень представлен в выводах исследования).

Проанализирована динамика показателей стресса и СУ по категориям социально-демографических свойств педагогов (по полу, возрасту, семейному положению, уровню образования, общему стажу и стажу работы в данной школе-интернате). Установлено, в частности, что общий стаж снижает выраженность стресса, кроме последней категории, что связано с завершением профессиональной деятельности и с возрастными изменениями (рис. 2). При этом суммарное выгорание достигает максимума в 3-й категории стажа, подтверждая точку зрения о наличии «педагогических кризов» (рис. 3). Сделан вывод, что такая социально-демографическая характеристика как «возраст», для выраженности стресса не так важна, как профессиональная характеристика «стаж работы», связанная с накоплением опыта, ростом мастерства, переходом к более высоким стадиям профессионального становления.

Выявлена сложная взаимосвязь выраженности стресса, СУ и эффективности труда. В табл. 1 приведено распределение педагогов по категориям выраженности стресса, СУ и эффективности.

Таблица 1

**Распределение педагогов по категориям стрессоустойчивости,
выраженности стресса и эффективности профессиональной деятельности**

Группа	N	СУ	Выраженность стресса			Эффективность труда		
			1	2	3	1	2	3
Женщины	61	1	1	2	13	8	5	3
		2	4	26	3	5	17	11
		3	5	7	0	2	6	4
Мужчины	15	1	0	0	3	0	3	0
		2	0	6	1	0	4	3
		3	2	3	0	0	2	3
Всего	76	1	1	2	16	8	8	3
		2	4	32	4	5	21	14
		3	7	10	0	2	8	7

Как видно из таблицы, высокая СУ еще не гарантирует ни высокой эффективности, ни низкой выраженности стресса. Причиной является множественная детерминация стресса и эффективности данного труда, а также опосредованное влияние СУ. На рис. 4 показана динамика эффективности труда по категориям выраженности стресса, однако различия в эффективности между категориями оказались статистически незначимы, причем, даже между

полярными 1-й и 3-й ($p=0,272$). Следовательно, нельзя утверждать, что снижение выраженности стресса статистически достоверно приводит к повышению эффективности данного труда. В отличие от этого, с ростом СУ эффективность труда достоверно повышается ($p=0,029$) (рис. 5), что обусловлено высоким «скачком» эффективности при переходе от 1-й ко 2-й категории СУ ($p=0,020$), в то время, как различия между 2-й и 3-й категориями незначимы ($p=0,547$).

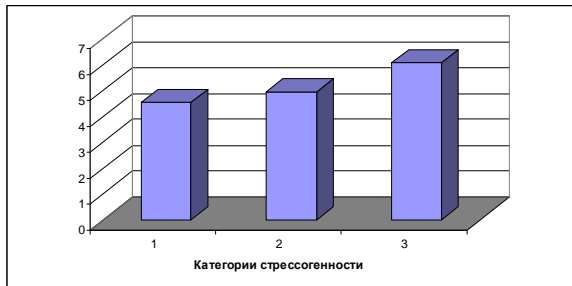


Рис. 1. Динамика выраженности зависимости от категорий интенсивности объективных стрессоров.

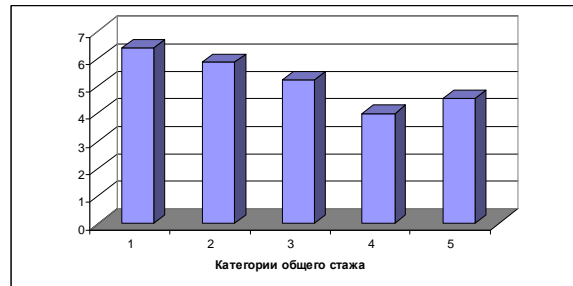


Рис. 2. Зависимость выраженности стресса в стресса от категорий общего стажа.

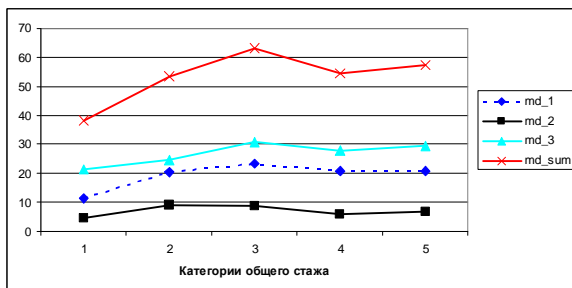


Рис. 3. Динамика показателей выгорания в зависимости от категорий общего стажа работы.

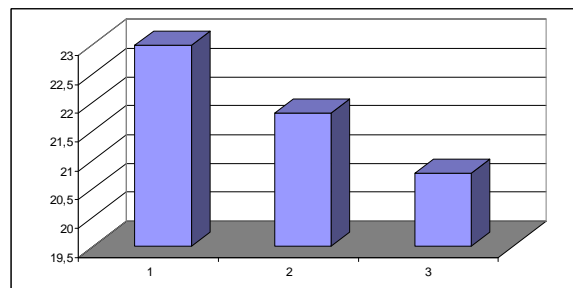


Рис. 4. Динамика эффективности труда по категориям выраженности стресса.

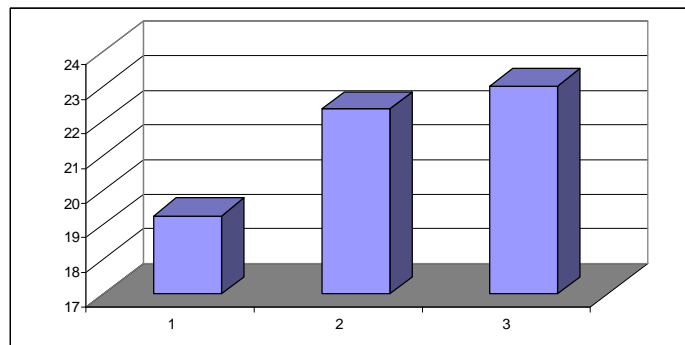


Рис. 5. Динамика эффективности труда по категориям стрессоустойчивости.

Следовательно, для повышения эффективности труда необходимо повысить категорию СУ педагога хотя бы до второй. Дальнейшее увеличение эффективности должно, очевидно, обеспечиваться уже другими средствами: повышением мастерства, профессиональной мотивации и т.д. Сделан вывод о том, что проведенный эксперимент продемонстрировал необходимость и возможность разработки программы повышения СУ педагогов.

Третий параграф «Формирующий эксперимент по повышению стрессоустойчивости педагогов школы-интерната» включает описание программы и процедуры эксперимента. Отмечено, что педагоги с низкой СУ часто отмечают у себя наличие чувства апатии, вины, «вымотанности», больше подвержены фрустрационным проявлениям и т.д. Подчеркнуто, что выявленные закономерности детерминации профессионального стресса и СУ создают основу для организации коррекционной работы. Так, свойство «застенчивость» показывает предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу, а свойство «невротичность» свидетельствует об усилении в стрессовых ситуациях выраженного невротического синдрома астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями, который усиливает деструктивную силу стрессовых проявлений и приводит к психопатизации.

Представлен разработанный семинар-тренинг повышения СУ олигофренопедагогов, программа которого включает лекционно-семинарские занятия по проблемам СУ в педагогической деятельности, а также психологический тренинг по повышению СУ. Отмечено, что повышение СУ целесообразно рассматривать во взаимосвязи с повышением эффективности труда. Педагог должен достичь высокого уровня саморегуляции в стрессогенных ситуациях деятельности. В силу этого цель семинара-тренинга – повышение СУ посредством коррекции качеств личности и развития педагогических умений. Из многочисленных детерминант стресса и СУ для коррекции отобраны только некоторые личностные свойства, являющиеся детерминантами стресса и/или СУ (общими, у женщин или у мужчин): раздражительность, фрустрированность, невротичность, тревожность, спонтанная агрессивность, депрессивность, низкая самооценка, застенчивость, эмоциональная уравновешенность. В апробации программы семинара-тренинга приняли участие 17 педагогов с низкой и средней СУ. В результате тренинга показатели СУ и выраженности стресса статистически достоверно улучшились ($p < 0,01$).

В *заключении* подведены итоги работы, намечены перспективы продолжения исследования, сформулированы его выводы.

Выводы исследования:

1. Выраженность профессионального стресса олигофренопедагога школы-интерната зависит от стрессогенности школьного класса умственно отсталых детей, обусловленной их деятельностными, поведенческими и личностными особенностями, вызванными различными вариантами психопатологических и социально-психологических отклонений.

2. Профессиональный стресс олигофренопедагога, кроме объективных стрессоров, детерминируется разнородными и разноуровневыми характеристиками субъекта труда, включающими его социально-демографические, индивидуально-типологические, когнитивные, личностные, профессиональные и интегральные свойства.

3. Олигофренопедагоги школы-интерната – мужчины и женщины статистически не различаются по выраженности профессионального стресса и имеют ряд его общих индикаторов и детерминант: объективных (стрессогенность школьных классов УО детей), интегральных (низкая СУ) и личностных (раздражительность, фрустрированность, невротичность, реактивная агрессивность). Вместе с тем выявлены различия в составе детерминант стресса: социально-демографических (небольшой возраст у мужчин), индивидуально-типологических (у женщин – низкая психическая работоспособность), когнитивных (у мужчин – ригидность мышления и высокий вербальный интеллект), личностных (у мужчин – эмоциональное истощение, суммарное профессиональное выгорание, застенчивость; у женщин – тревожность, спонтанная агрессивность, депрессивность, эмоциональная лабильность, низкая самооценка), профессиональных (у мужчин – низкая эффективность труда, маленький общий педстаж и стаж работы в данной школе-интернате).

4. Стрессоустойчивость олигофренопедагога школы-интерната является интегральным свойством субъекта труда, детерминируемым его социально-демографическими, индивидуально-типологическими, когнитивными, личностными и профессиональными свойствами и влияющим на выраженность профессионального стресса и эффективность труда.

5. Олигофренопедагоги школы-интерната – мужчины и женщины статистически не различаются по СУ и имеют ряд ее общих индикаторов и

детерминант: интегральных (высокая выраженность стресса) и личностных (низкие раздражительность и фрустрированность). Выявлены различия в составе детерминант СУ: социально-демографических (у женщин – количество детей), индивидуально-типологических (у женщин – психическая работоспособность и сила нервной системы по торможению), когнитивных (у мужчин – гибкость мышления, переключаемость внимания, низкий вербальный интеллект), личностных (у мужчин – низкие реактивная агрессивность, застенчивость, эмоциональное истощение, суммарное выгорание; у женщин – низкие невротичность, тревожность, спонтанная агрессивность, депрессивность, эмоциональная лабильность; высокие доминантность, самооценка, интернальность локуса контроля в области достижений, эмоциональная уравновешенность), профессиональных (у мужчин – стаж работы в данной школе).

6. В состав ПВК олигофренопедагога школы-интерната, определенный в ходе исследования, входят индивидуально-типологические, когнитивные и личностные свойства. Структура ПВК по группам мужчин и женщин имеет как общие черты, так и различия. Общность обусловлена профессиональной принадлежностью и состоит в том, что данные группы не различаются по уровню когнитивных, индивидуально-типологических и многих личностных ПВК, а также имеют ряд общих ведущих и базовых ПВК. Различия, обусловленные половым диморфизмом, проявляются в уровне развития ряда личностных ПВК, составе ведущих и базовых ПВК и значениях таких обобщенных структурных показателей, как количество и суммарный вес связей ПВК.

7. В силу различий в структуре ПВК, для олигофренопедагогов – мужчин и женщин в детерминации профессионального стресса участвуют разные ПВК: индивидуально-типологические (у женщин – низкая психическая работоспособность), когнитивные (у мужчин – ригидность мышления и вербальный интеллект). В детерминации СУ у мужчин и женщин также участвуют разные ПВК: индивидуально-типологические (у женщин – психическая работоспособность), когнитивные (у мужчин – гибкость мышления, переключаемость внимания и низкий вербальный интеллект), личностные (у женщин – доминантность, лидерские качества, сензитивность и эмоциональная уравновешенность).

8. Для олигофренопедагогов школы-интерната эффективность труда статистически значимо зависит от СУ, поэтому СУ относится к ведущим ПВК данной деятельности. При этом не выявлено связи эффективности с выраженностью стресса. При высокой эффективности деятельности наблюдаются как низкая СУ, так и высокая выраженность стресса. Связь СУ с эффективностью является сложной и опосредованной. Низкая СУ приводит к низкой эффективности труда, но высокая СУ, в общем случае, еще не обеспечивает высокой эффективности труда. Вместе с тем, высокая СУ, хотя и может сочетаться как с высокой, так и с низкой эффективностью профессиональной деятельности, в целом обеспечивает, по крайней мере, среднюю выраженность профессионального стресса и эффективности труда.

9. Для повышения стрессоустойчивости олигофренопедагогов школы-интерната целесообразно применять специальный семинар-тренинг, ориентированный на различные целевые аудитории, отличающиеся механизмами детерминации стресса и СУ, в ходе которого коррекции подлежат такие детерминанты стресса и СУ, как фрустрированность, ригидность, низкая эмоциональная устойчивость, заниженная самооценка, тревожность, спонтанная агрессивность, депрессивность, невротичность и застенчивость.

Материалы диссертации отражены в следующих публикациях:

Статьи в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, включенных в перечень ВАК:

1. *Шеметкова, Е.В.* Профессиональный стресс в работе педагогов, работающих с контингентом умственно отсталых детей / *Е.В. Шеметкова* // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер. Психологические науки «Акмеология образования». – 2008. Т. 14. № 2. – С. 144-146.

2. *Шеметкова, Е.В.* Фрустрационная толерантность как психологический фактор успешного коррекционного педагога / *Е.В. Шеметкова* // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14. № 3. С 35-38.

Другие научные публикации:

3. *Морева, Е.В.** Показатели состояния психического здоровья у учащихся коррекционной школы-интерната №1 г. Твери / *Е.В. Морева*// Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. 2002. №1. – С. 35-37.

4. *Морева, Е.В.** Социально-психологические аспекты здоровья у воспитанников- подростков школы-интерната № 1 г. Твери / *Е.В. Морева*// Проблемы развития гуманитарных и социально-экономических наук: Материалы Всерос. научн.-метод. конф. – Тверь, 2002. – С. 29-31.

5. *Морева, Е.В.** Уровни употребления алкоголя подростками, страдающими умственной отсталостью/*Е.В. Морева*, // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. 2003. № 3. – С. 111-112.

6. *Морева, Е.В.** Школьный класс умственно отсталых детей как источник эмоционального «выгорания» педагогов коррекционной школы-интерната / *Е.В. Морева*// Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. 2004. № 2. – С. 62-66.

7. *Морева, Е.В.** Исследование уровня устойчивости к психоэмоциональному стрессу у педагогов коррекционной школы-интерната VIII вида / *Е.В. Морева*// Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества: Материалы Всерос. научн.-практ. конф. – М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2004. – С. 83-85.

8. *Морева, Е.В.** Источники стресса в педагогической деятельности / *Е.В. Морева*// Научно-методические проблемы развития общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин в вузе: Материалы Всерос. научн.-метод. конф. – Тверь, 2005. – С. 73-75.

9. *Шеметкова, Е.В.* Психологические проблемы профессиональной деятельности педагогов спецшкол / *Е.В. Шеметкова* // Актуальные проблемы развития социально-экономических, психологических и правовых знаний: Материалы межвуз. научн.-практ. конф. – Тверь, 2007. – С. 38-39.

10. *Шеметкова, Е.В.* Синдром «эмоционального сгорания» у педагогов коррекционной школы-интерната VIII вида. / *Е.В. Шеметкова* // Взаимодействие науки и практики в современной психиатрии: Материалы Всерос. научн.-практ. конф. – М.: РОП, «Медпрактика», 2007. – С. 207-209.

11. *Шеметкова, Е.В.* Фрустрация как стресс-фактор профессионального стресса / *Е.В. Шеметкова* // Проблемы развития гуманитарно-экономических и естественных наук: Материалы межвуз. научн. конф. – Тверь, 2008. – С. 39-40.

12. *Шеметкова, Е.В.* Профессионально значимые качества в профессии олигофренопедагога / *Е.В. Шеметкова* // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. 2008. № 4. – С. 57-60.

13. *Шеметкова, Е.В.* Специфика психического и социального развития умственно отсталых детей в школах-интернатах / *Е.В. Шеметкова* // Роль научного знания в формировании специалиста гуманитарно-экономического профиля: Материалы межвуз. научно-методич. конф. – Тверь, 2009. – С. 72-74.

* Шеметкова Е.В. (фамилия изменена в связи с регистрацией брака).