

УДК 376.4:37.013.42

ББК Ч459+Ч466.46

ГСНТИ 14.29.33

Код ВАК 13.00.03

Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская
Минск, Беларусь

T. L. Leshinskaya, T. V. Lisovskaya
Minsk, Belarus

МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

MECHANISMS OF SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN WITH SEVERE PSYCHOPHYSICAL MULTIPLE DISABILITIES

Аннотация. В статье социальное включение рассматривается как предмет исследования. Проблема социального включения потребовала формирования и уточнения методологии научного поиска, который определен феноменологически-гуманистической парадигмой. Обоснованы механизмы социального включения детей-инвалидов. Каждый механизм подкреплён примером практической деятельности педагога.

Ключевые слова: дети с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, феноменологически-гуманистическая парадигма, мобильная среда, символично-бытовые движения, доступная деятельность, эмоциональное общение.

Сведения об авторе: Лещинская Татьяна Лаврентьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (г. Минск)

Контактная информация: 220004, Белоруссия, Минск, ул. Короля, 16.

E-mail: www.adu.by@gmail.com.

Сведения об авторе: Лисовская Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: ведущий научный

Abstract. The article deals with social inclusion as a subject of study. The problem of social inclusion demands formation and refinement of the methodology of scientific research, which is defined by the phenomenological-humanistic paradigm. The article presents mechanisms of social inclusion of children with disabilities. Each mechanism is supported by an example from practical teacher's work.

Key words: children with severe multiple psychophysical disorders, phenomenological-humanistic paradigm, mobile environment, symbolic and everyday movement, available activities, emotional communication.

About the author: Leshinskaya Tatiana Lavrentievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher.

Place of employment: Laboratory of Special Education, National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus.

About the author: Lisovskaya Tatiana Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher.

Place of employment: Laboratory of

сотрудник лаборатории специального образования «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (г. Минск)

Контактная информация: 220004, Белоруссия, Минск, ул. Короля, 16.
E-mail: www.adu.by@gmail.com.

Научно-практическая работа, итоги которой представлены в этой статье, по социальному включению детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) проводилась в рамках выполнения проекта при участии Швейцарского бюро по сотрудничеству в Республике Беларусь: создавалось программно-методическое обеспечение домов-интернатов для детей с умственными и физическими нарушениями (2005—2010 гг.) [3; 4]. Социальное включение являлось предметом исследования также в рамках отраслевых научных заданий Министерства образования Республики Беларусь по созданию программно-методического обеспечения процесса обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями (2006—2011 гг.). Учитывался многолетний собственный опыт авторов статьи по непосредственной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Проблема социального включения потребовала формирования и уточнения методологии научного поиска, который определен *феноменологически-гуманистической парадигмой* [6]. Суть данной теории состоит в следующем: мы принимаем как данность феномен — ребенок с тяжелыми множественными психофизическими наруше-

Special Education, National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus.

ниями, человеческая сущность которого значительно пострадала (речь идет о детях, имеющих два и более психофизических нарушения, например, интеллектуальную недостаточность в выраженной степени (умеренная или тяжелая) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата) и признаем возможность его обучения, ориентируясь не на нарушения, а на способности к развитию; направления процесса обучения задает гуманистический подход в образовании, где главным является такое обучение ребенка, которое позволяет не навредить его здоровью, учитывает его экологию (общения, понимания, поведения), а также акцентирует преобладание социального развития над когнитивным и утверждает воспитывающий характер обучения.

Стало возможным переоценить и открыть новые перспективы для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, посмотреть на них как на обучаемых детей. С позиции заявленной методологии пересмотрена методика обучения. Главной структурной единицей обучения становится *способ деятельности*, представленный действиями и операциями. Выявляются интересы ребенка, который не переделывается, не подстраивается под требования

© Лещинская Т. Л., Лисовская Т. В., 2015

той или иной существующей программы обучения. Признается право ребенка на инаковость, он принимается таким, как есть, его обучение и воспитание выстраивается в соответствии с возможностями, потребностями и интересами. Монистический, единственно правильный путь обучения трансформируется в многообразие индивидуальных подходов по социальному включению каждого ребенка [7].

Социокультурный контекст развития детей в Республике Беларусь потребовал корректировки теории и практики их обучения, выстраивания в соответствии с нашими социальными реалиями и возможностями. Республика Беларусь — небольшая страна. Здесь нет крупных промышленных объединений, нет больших запасов полезных ископаемых. Нет больших возможностей для возведения показательных, сверхдорогих учреждений, которые могут поразить ультрасовременным оснащением. Использовались имеющиеся достижения отечественной науки, техники, человеческий потенциал — трудолюбие, нацеленность на успех, креативность.

Работа по социальному включению проводится в системе учебных занятий, в классе и дома. Коррекционные занятия предусмотрены учебным планом во втором отделе вспомогательной школы (учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью), в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (государственные учрежде-

ния образования для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями) [8].

При изучении детей с выраженными психофизическими нарушениями выявляются социопатобиологические детерминанты, обуславливающие нарушения. Умственная отсталость вызывается генетическими нарушениями, травмами головного мозга и многими другими факторами. Но большое значение имеет социальное окружение, которое может быть позитивным и негативным, созидательным и разрушающим.

Приведем некоторые примеры. Возраст детей в диапазоне от 5 до 7 лет. Все имеют одинаковый диагноз невролога — тяжелая умственная отсталость.

Мальчик Х. — плотного телосложения, «сельский мужичок», не разговаривает, проживает в сельской местности. Родители затрудняются, в какую школу его определить. При обследовании у дефектолога проявляет хорошую эмоциональную реакцию, разыскивает спрятанную игрушку, не говорит, но контактен, выполняет задания неторопливо. Живет с бабушкой и дедушкой. Они о внуке рассказывают: «Всё делает по дому. Кур накормит. Дрова для печки принесет. Картошку копать помогает».

Мальчик В. — худенький, неговорящий, видит плохо, визус зрения не определен из-за отсутствия контакта. Опрятен. Мать не работает. Отец военнослужащий. Из слов матери: «Я все время с ним. Он издает отдельные звуки. Но я в транс-

порте стараюсь, чтобы он не привлекал внимания и молчал. Играть с детьми я его не пускаю. Все делаю за него сама». На приеме мальчик держался за маму, боялся взять игрушку, но смог показать, где мама.

Мальчик С. Не говорил, но переводил взгляд на тот предмет, о котором шла речь. Мать рассказала, что отец — алкоголик. Ночью может устроить дебош, и тогда они убегают к соседям.

При одинаковом психоневрологическом диагнозе (не все диагнозы оказались достоверными, впоследствии некоторые были изменены) дети были разными. Они находились в различных социальных условиях. Среди детей с тяжелой умственной отсталостью могут быть дети и с аутистическими нарушениями, с нарушениями речи, органическими поражениями центральной нервной системы, и с нормальным интеллектуальным развитием. В связи с этим представляется не фантастической, а реальной задача по отношению к отдельным детям из этой категории — воспитание жизнеспособной и социально полноценной личности, соответствующей принятым в данном обществе правилам поведения [5]. В любом случае, детей следует обучать не по диагнозу, а с учетом их возможностей и потребностей.

Анализируя опыт центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, учреждений образования для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями в Республике Беларусь и личный практический

опыт, попытаемся обосновать **механизмы социального включения** особенных детей. Заметим, что излагаемое нельзя рассматривать как единственно правильный, рецептурный путь коррекционно-развивающей помощи. Мы стоим на позициях нелинейности, многовариативности правильных решений и зависимости индивидуализации деятельности от имеющихся у детей потребностей и возможностей.

Механизмом первостепенной важности считаем *обеспечение мобильной среды, благоприятной для жизни и развития ребенка*, обеспечивающей удовлетворение витальных потребностей ребенка, включение его в деятельность и общение на доступном для него уровне коммуникации. Мобильность среды обеспечивается путем изменения состава малых детских групп, педагогов, значимых взрослых. Среда переоснащается, тем самым включаются новые механизмы перестройки психической деятельности. Изменения вносятся постепенно, осторожно. Со временем создаются стрессовые ситуации, когда осуществляются коренные изменения. Речь идет только о положительных стрессах (эустрессах), которые помогают адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

Стрессы могут выполнять двойную роль: активизировать ребенка и тормозить. Важен психолого-педагогический анализ того, как у ребенка меняются существующие связи, как перестраивается его психическая деятельность. Осуществляется направляющее наблюдение

за эмоциональным стрессором, фактором, вызывающим повышенное нервно-психическое напряжение, в целях обеспечения безопасного поведения ребенка. Эффект действия на внезапное, неожиданное изменение среды может быть различным.

Индивидуальная природа человеческой личности («интегральной индивидуальности» по В. С. Мерлину) обуславливает необходимость индивидуальных стратегий обеспечения мобильности социальной среды и использования стрессовых ситуаций.

Стресс (от англ. *stress* — давление, напряжение) — физиологическая реакция организма на внешнее воздействие, необходимая для адаптации к изменившимся условиям жизни (Ганс Селье).

Длительное, одинаковое состояние вызывает торможение. В какой бы степени ни было выражено нарушение, дети не должны оставаться «потолочными» (смотреть в одну точку на потолке), лишеными новых впечатлений и социальных контактов. На занятии дети деятельны: разыгрывают ситуации приветствия, угощения, извинения, обращения за помощью и другие, сравнивают и группируют предметы. На занятиях используются веселые истории, шутки, проводятся эмоциональные и физкультурные минутки. Положение детей меняется: они сидят за партами и на ковровом покрытии, могут побыть в уголке уединения, который отгорожен, или выполнить упражнения у гимнастической стенки. Дети ра-

ботают, стоя на двух, на одной ноге, лежа, работают попеременно правой или левой рукой. Занятия требуют большой изобретательности от учителя, изменения нагрузок. Статичность детей неприемлема, только в условиях подвижности, трансформации среды обитания у детей будут развиваться представления и расширяться возможности социального взаимодействия.

Механизмом социального включения, кроме создания мобильной среды, является *формирование символично-бытовых движений*. Устанавливается связь между моторикой (движениями) и мозговой (умственной) деятельностью. Включаются движения, которые активизируют психическую деятельность. Дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями наблюдают и выполняют бытовые повседневные действия. Например, действия по приему пищи. Затем практическое, материальное действие преобразуется в символическое. Ребенок осознанно, с помощью моторных символов (движений, жестов), показывает, как ест суп, намазывает маслом ломоть батона (в этом случае левая ладошка обозначает ломоть, указательный палец правой руки — нож). Символьно выполняются действия: одевание шапки, варежек, застегивание молнии и т. д. На основе восприятия формируются представления, тем самым активизируются нервные связи.

Механизмом социального включения является также *создание условий для осознания ребенком себя как ценности*. Ему внушают,

что у него всё получается, что он лучший. Этому способствуют специально спрогнозированные формы работы: поручения, помощь другому, замещение старшего по возрасту, исполнение новой роли, оценка деятельности другого ребенка. Ведется работа над тем, чтобы дети могли оценить значимость окружающих предметов, потребность в них и умели ими пользоваться для удовлетворения своих нужд. Обращается внимание на предпочтения ребенка: какой цвет для него приятен, какую пищу он любит, кто его друзья и кому он хотел бы помочь. Приемлемыми средствами коммуникации ребенок выражает, что любит, что хочет, и показывает, что умеет. Окружающие считаются с его желаниями, если они не носят асоциального характера, не являются безнравственными. Ценностно-ориентированная деятельность повышает самооценку ребенка, осознание своей значимости.

Механизмом социального включения является *осуществление ребенком доступной деятельности*. Используются жизненные ситуации. Ребенок включается в жизненно значимую, практическую деятельность. Методами и приемами обучения являются: ситуационные упражнения, ситуационный анализ и синтез, сравнение ситуаций, включенная деятельность, комментирование деятельности, интерпретация деятельности жестами, телодвижениями. Главным является определение, в каком виде или в каких видах деятельности ребенок сможет развить и реализо-

вать свою социальную сущность, на какую деятельность имеется спрос. Деятельность раскладывается на действия, действия — на операции, которые многократно повторяются.

Механизмом социального включения является *присоединение ребенка к общению*, которое может быть наглядным и абстрактным, эмоциональным и интеллектуальным, но обязательно развивающим. Научный поиск выявил зарубежный опыт организации альтернативного (дополнительного), аугментативного (расширяющего) общения детей с отклонениями в психическом развитии [2]. Ведущим выступает развитие общения. На занятиях используются различные средства для общения: наглядные (фотографии, картинки, изображения, символы), вербальные (доступные формы речи), кинестетические и тактильно-осознательные (изображение предметов, действий жестами, движениями), аудиовизуальные (прослушивание в записи голосов, звуков, слов, песен, музыки и их совместное воспроизведение или сопровождение жестами, телодвижениями, мимикой). Виды работы на занятии чередуются: используется 5—6 видов (по 6—10 минут на каждый вид работы). Большое место занимает драматизация, перевоплощение, имитация, самовнушение («всё у меня хорошо», «я весёлый», «я смогу», «я помогу»), совместная деятельность со взрослым и самих детей.

Успешность социального включения определяется сформирован-

ностью эмоционального общения, которое оживляет ребенка, мотивирует его к деятельности. Первоначально дети учатся передавать и понимать эмоции. Перед зеркалом они изображают и посылают социально значимые сигналы: «Я хочу есть», «Мне холодно», «Я рад, что ты пришла». Они передают то, что действительно значимо для ребенка. Затем дети общаются эмоционально друг с другом, обмениваясь однородными эмоциями; «Ты смешная», «Ты тоже смешной», «Ты красивая», «Ты тоже красивая» — и т. д. В общении используются противоположные эмоции: «Ты мне нравишься», «А я не хочу с тобой разговаривать», «Ты красивая», «Нет, я безобразная». Создаются предпосылки для разыгрывания эмоциональных диалогов в несколько действий: «Угости меня, пожалуйста». — «Пожалуйста, возьми». — «Большое спасибо». — «Я рад угостить».

Проведение этих занятий отличается не только содержанием, но и формой. Начало занятия необычное, разнообразное. Его назначение — вызвать удивление, включить всех детей в деятельность, мотивировать последующую работу. Педагог не монументален, он конгруэнтен детям, он весел, забавен, артистичен, комичен. Он не боится выглядеть смешным. Приведем некоторые образцы: дети «здороваются» носиками, лобиками, ладошками, плечиками. Дети под музыкальное сопровождение воспроизводят приветствие, имитируя игру на музыкальных инструментах жестами, движениями (игра

на баяне, дудочке, пианино, барабане и др.). Учитель в шутовском колпаке и наряде клоуна здоровается с каждым учеником. Ученики надевают маски животных и приветствуют учителя, поочередно воспроизводя животных: мяу-мяу, гав-гав, ку-ку, ку-ка-ре-ку — или артикулируя беззвучно. Учитель дает позитивную оценку происходящему и положительную установку на последующую деятельность: «Молодцы, хорошо постарались!», «На уроке все получится!». Если ребенок не произносит звуков, то он воспроизводит движения животного: зайчик прыгает, птичка летает, машет крыльями, теленок вытягивает губы (ребенок беззвучно говорит: «Му-у»). Если ребенок не участвует в работе, на этом не фиксируется внимание. Отмечается только позитивное: «Витя красиво стоит», «Колья хочет посидеть», «Вова смотрит книгу, пока мы здороваемся».

Эмоциональное общение повышает чувствительность, нравственно развивает ребенка. Жизненные явления и ситуации приобретают иной смысл. Деятельность начинает нравиться ребенку, эмоции мотивируют его на успех. Эмоциональное общение обогащает индивидуальный опыт ребенка. Он начинает вычленять различные способы поведения и замечать красивую походку, привлекательную внешность, симпатичную девочку (симпатичного мальчика) и т. д. Положительные стрессы, эмоциональное общение развивают аффективную сферу. Чередование приятных и неприятных эмоций и со-

стояний вызывает чувство облегчения, радости, что сказывается на активности ребенка.

Эмоциональное общение имеет одновременно негативную сторону. Отсутствие эмоциональных контактов, одиночество ребенка имеет только негативные последствия. Критические ситуации, затруднения в решении жизненных ситуаций при неумении их правильно понять могут давать обратных эффект. Психическое развитие может тормозиться, состояние ребенка ухудшаться. Выход видится в оказании помощи, в совместном коллективном разрешении, казалось бы, неразрешимых ситуаций. Внимательное отношение к ребенку позволяет заметить приближающиеся критические моменты, предупредить аффект. Имеется тонкая грань между допустимым и недопустимым, между состоянием эустресса (положительного стресса) и дистресса (негативного стресса), когда может разрушаться положительная динамика. Выход видится один: в недопустимости резких негативных переходов, в легких стрессовых ситуациях и расширении зоны положительных эмоций. Сам ребенок (подросток) не может найти выход — он способен только к направляемой самостоятельности. Состояние дистресса находится на совести окружающих людей, которые, как правило, своим неправильным поведением провоцируют ребенка на неадекватные действия.

Образование ребенка — это определенный отрезок его жизни.

Если прошел даже один день, и ребенок не порадовался, не пережил приятных эмоций, то это свидетельствует о негуманном и несистемном характере коррекционной помощи. Может наступить разочарование и недоверчивое, подозрительное отношение к жизни.

Оценка достижений, в том числе социальной включенности, вызывает полемику: о целесообразности использования балльной системы оценок или парциальной (частичной, выраженной одобрительными суждениями «Молодец!», «Ты хорошо выполнил задание!»). Успехи могут оцениваться посредством гедонических вознаграждений (дольки любимых фруктов, конфеты, фломастеры, сувениры, игрушки), выражения успехов через фантики, бантики, лестницу успехов, дерева пожеланий, цветных полосок бумаги различной длины и ширины, геометрических фигур различной формы (круг — большой успех, квадрат — успех поменьше, треугольник — символ небольшого успеха), но все ученики признаются успешными.

Опыт учреждений образования Республики Беларусь, интроспекция (обращение автора к собственному опыту и его непредвзятая оценка, насколько это возможно) позволяет выделить еще один механизм социального включения — *подключение ребенка к созданию нового, оригинального в различных сферах деятельности*, прежде всего в искусстве, но это может касаться и обыденной жизни, учебы, прикладного труда. Медицинская

помощь, которая не отвергается и не противопоставляется педагогической, может быть причиной патологического состояния ребенка вследствие того, что лекарства вызывают наркотическую зависимость, деформируют эмоционально-ценностный, а затем поведенческий компонент личности. Создание творческого продукта, признание успеха меняет самооценку ребенка, служит источником развития его личности, уменьшает комплекс неполноценности. В связи с этим представляется важным изменение установки отношения к детям-инвалидам. Они становятся недееспособными во многом из-за того, что общество не спешит включать их в социальные связи. Легче признать их недееспособность, тяжелую интеллектуальную недостаточность, чем показать свою несостоятельность и неподготовленность к социальному включению и признанию равных прав особенных детей.

Опыт Республики Беларусь выявляет ведущую тенденцию — *включение детей в социальное взаимодействие*. Обучение детей приобретает другие черты. Нововведение — социальное включение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями — повышает качество всего образовательного процесса и по всем предметным областям: по основам жизнедеятельности, по коммуникации, по практической математике и др. Новый теоретический конструкт — социальное включение — обозначает использование различных стратегий и тактик в учебном про-

цессе в целях обеспечения личной приспособленности и вовлечения учащихся в решение жизненных вопросов. Усиливается гуманистический эффект получаемого образования. Перспективной является разработка способов, техник переноса и развития социальной включенности в иных предметных областях, которые предусмотрены учебным планом [1].

Люди с инвалидностью, дети и взрослые, обретают смысл жизни вследствие социального включения. Механизмами являются: а) мобильная среда, которая создается плавными и резкими, вызывающими стресс изменениями; б) выполнение непосредственных физических действий и, на основе этих прототипов, символических действий — движений; в) создание условий для осознания ребенком себя как ценности; г) выполнение ребенком доступной ситуационной деятельности; д) включение ребенка в активное общение, в котором важную роль играет эмоциональное общение; е) подключение ребенка к созданию нового, вызывание интереса к деятельности; ж) использование символической формы оценки достижений.

Литература

1. Аб в учебных планах спецыяльнай дукацыі [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 августа 2011 г. № 242 / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx> (дата доступа: 18.11.2013).

2. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа разви-

тия, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии : сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. (18—20 сент. 2014 г.) / под науч. ред. В. Л. Рыскиной. — СПб., 2014. — 240 с.

3. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : НИО, 2007. — 216 с.

4. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : НИО, 2008. — 435 с.

5. Лещинская, Т. Л. Методика сенсомоторного обучения : учеб.-метод. пособие для учителей центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. Т. Л. Лещинской. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — С. 3—83, 162—167.

6. Логинова, Е. Т. Феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Е. Т. Логинова, Т. В. Лисовская. — Педагогическая наука и образование. — 2014. — № 4 (37). — С. 94—99.

7. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. А. Н. Коноплевой. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. — 192 с.

8. Положение о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь : 16 авг. 2011 г. : №233. — Режим доступа: <http://uomoik.gov.by/page/spezialnoe-obrazovanie.aspx> (дата доступа: 29.01.2013).

Literature

1. Ab v uchebnykh planakh spetsyual'-

naya dukatsyi [Elektronnyy resurs] : postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 26 avgusta 2011 g. № 242 / Nats. tsentr pravovoy inform. Resp. Belarus'. — Rezhim dostupa: <http://www.pravo.by/main.aspx> (data dostupa: 18.11.2013).

2. Al'ternativnaya i dopolnitel'naya kommunikatsiya kak osnova razvitiya, reabilitatsii i obucheniya lyudey s narusheniyami v razvitii : sb. statey Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18—20 sent. 2014 g.) / pod nauch. red. V. L. Ryski-noy. — SPb., 2014. — 240 s.

3. Vospitanie i obuchenie detey v usloviyakh domov-internatov: posobie dlya pedagogov / I. K. Borovskaya [i dr.] ; pod red. T. V. Lisovskoy. — Minsk : NIO, 2007. — 216 s.

4. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota v domakh-internatakh dlya detey s umstvennym i fizicheskim nedorazvitiem / I. K. Borovskaya [i dr.] ; pod red. T. V. Lisovskoy. — Minsk : NIO, 2008. — 435 s.

5. Leshchinskaya, T. L. Metodika sensomotornogo obucheniya : ucheb.-metod. posobie dlya uchiteley tsentrov korrektsionno-razvivayushchego obucheniya i reabilitatsii / T. L. Leshchinskaya [i dr.] ; pod red. T. L. Leshchinskoy. — Minsk : Adukatsyya i vykhavanne, 2010. — S. 3. — 83, 162 — 167.

6. Loginova, E. T. Fenomeny pedagogicheskoy sistemy korrektsionno-razvivayushchego obucheniya detey s tyazhelymi mnozhestvennymi psikhofizicheskimi narusheniyami // E. T. Loginova, T. V. Lisovskaya. — Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. — 2014. — № 4 (37). — S. 94—99.

7. Metodicheskie aspekty sotsializatsii detey s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya : posobie dlya pedagogov spets. uchrezhdeniy obrazovaniya / T. L. Leshchinskaya [i dr.] ; pod red. A. N. Konoplevoy. — Minsk : Adukatsyyai vykhavanne, 2009. — 192 s.

8. Polozhenie o tsentre korrektsionno-

razvivayushchego obucheniya i reabilitatsii [Elektronnyy resurs] : postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Resp. Belarus' : 16 avg. 2011 g. : №233. — Rezhim dostupa: <http://uomoik.gov.by/page/specialnoe-obrazovanie.aspx> (data dostupa: 29.01.2013).