
Опыт развития речевого общения и взаимодействия в группе молодых людей со сложной структурой дефекта

М.К. Зайцева,
педагог-психолог ГБОУ СПО Технологический колледж № 21
E-mail: dodes_kaden@mail.ru

Е.А. Кричевец,
учитель-дефектолог ГБОУ СПО Технологический колледж № 21
E-mail: kricheliz@mail.ru

В условиях группового обучения молодых людей со сложными нарушениями развития в ремесленных мастерских специальные психолого-педагогические приемы позволяют не только формировать новые трудовые навыки, но и повышать коммуникативные умения, что, в конечном счете, увеличивает шансы молодых людей на адаптацию к жизни в обществе.

Ключевые слова: трудовая адаптация, психологическое взросление, коммуникативные умения, социальная компетентность, эмоциональное вовлечение, активное слушание.

Когда молодые люди с нарушенным развитием так или иначе преодолевают этап своего школьного обучения, встает вопрос об их дальнейшем включении в общественную жизнь. Одна из удачных форм подобной работы, особенно если речь идет о молодых людях со сложной структурой дефекта, – это трудовая адаптация в рамках ремесленных мастерских, организованных в условиях колледжа или другой государственной или общественной организации.

В нашем Технологическом колледже № 21 (г. Москва) обучение молодых людей проводится в малых и средних группах (от 4 до 12 человек). Каждую из групп, кроме мастера, обучающего профессиональным навыкам, курирует педагог-психолог. Работа психолога в такой группе имеет свою специфику: он не только и не столько отслеживает изменения в психологическом состоянии учеников, используя те или иные тесты или методики, сколько непосредственно включается

Особые дети – особый взгляд на мир



в работу группы, становясь по сути групповым психотерапевтом, а нередко и совмещая эту роль с ролью ведущего педагога. Он курирует как каждого члена группы, так и всю группу как целое.

Можно очертить круг задач психолога следующим образом. Психолог сопровождает весь процесс обучения, помогая ученикам включиться в учебу и работу, преодолеть возникающие у них в этом процессе трудности. Постепенно обучаясь ремеслу, а в дальнейшем участвуя в работе мастерских как «помощники мастера», молодые люди должны не только освоить и начать использовать те или иные трудовые навыки, но и принять на себя новый социальный статус, расширить свои возможности адаптации к миру.

Одна из ключевых задач, решаемых в ходе обучения в колледже, – это психологическое взросление и увеличение социальной компетентности молодых людей. Необходимо помочь им переосмыслить свое место в мире, свои права и обязанности, возможности, желания, планы на будущее. Нужно помочь как можно более объективно оценить перспективы своего развития, наладить взаимоотношения с родными и друзьями на новом уровне и в новом качестве.

Большинству наших учеников недостает адекватного восприятия как самих себя, так и своего окружения, поскольку у них практически нет опыта активного взаимодействия с социумом и получения от него адекватной обратной связи. Они либо с раннего детства живут и взрослеют в специально созданных для них условиях, а люди, общающиеся с ними, относятся с пониманием и поддержкой к их сложностям; либо, напротив, сталкиваются с непониманием и отторжением со стороны окружения, которое чрезмерно агрессивно и негативно настроено в их адрес. В обоих случаях отношение не способствует формированию объективного представления о

происходящем вокруг и о себе самом, а это, накладываясь на эмоциональные и когнитивные нарушения наших учеников, затрудняет возможности их социальной адаптации.

Исключительно важна работа психолога по развитию общения у учеников. Уже при поступлении в колледж молодые люди с нарушенным развитием испытывают большие сложности включения в новую, непривычную для них структуру взаимоотношений: в отношении в группе и в ремесленной мастерской. Эти сложности усугубляются и характерным для наших учеников неумением общаться. Замкнутость на своих переживаниях, отсутствие опыта общения сразу с несколькими людьми, общения не на какую-то заданную тему, а как процесса обмена мнениями и впечатлениями, – все это препятствует спонтанному формированию коммуникативных умений у учеников.

Поэтому задача создания для обучающихся коммуникативной среды, развития общения, формирования умения молодых людей адекватно, в соответствии с контекстом, использовать свои речевые возможности и, слушая других, вступать с ними во взаимодействие, – это одна из первых задач, возникающих перед психологом, и она остается актуальной в течение всего времени нахождения молодых людей в колледже.

Особенности общения молодых людей, обучающихся в мастерских колледжа

Постоянно наблюдая группу учеников колледжа, можно заметить, что в их общении друг с другом и с педагогом встречается ряд характерных паттернов (их описания частично пересекаются):

– использование одного и того же стандартного набора фраз (часто – цитат), заменяющих оригинальные высказыва-

ния, повторение их вне зависимости от ситуации;

– резонерская речь о чем угодно с потерей нити беседы;

– многократные реплики на стереотипные темы (обсуждение каких-то жизненных событий, страхов, пугающего опыта, навязчивых интересов, значимых людей и пр.). **Например**, ученик, выглядывая из окна мастерской, спрашивает: «Интересно, что здесь делает двенадцатый?» – окружающие недоумевают. Оказывается, юноша, увлеченный темой городского транспорта, имел в виду трамвай номер 12, который поехал не по своему маршруту.

– Повторяющийся из раза в раз разговор об одном и том же, в котором эмоциональное наполнение не зависит от результатов предыдущей беседы и не меняется;

– разговоры ведутся как будто не с конкретным собеседником, а со всеми присутствующими (один из наших учеников нередко начинал свои высказывания с обращения «Ребята!»), здесь же можно отметить разговоры с самим собой вслух; многократно также приходилось наблюдать, что ученик апеллирует исключительно к педагогам, игнорируя всех членов своей учебной группы;

– разговор, необходимый для привлечения внимания, желательно всеобщего, причем чаще всего для таких разговоров выбираются неприятные и социально неодобряемые темы;

– навязчивое повторение вопросов без внимания к получаемым ответам. Чаще всего за такими вопросами стоит либо страх, либо очень высокий уровень тревожности, либо это резонерские вопросы – для привлечения внимания;

– «хождение по кругу» – безостановочное говорение на любую тему без необходимости в слушателе, но с привлечением в разговор максимального количества участников;

– произнесение всех знакомых фраз, которое может начинаться с тематически связанных с происходящим, но постепенно отдаляется по смыслу, перерастая в набор несвязных высказываний;

– сочетание общей речевой расторможенности и невозможности что-то сказать к месту, по ситуации;

– очень сухая, редуцированная, почти отсутствующая речь, используемая крайне редко, чаще всего – в ответ на вопрос преподавателя или кого-то ещё;

– трудности построения высказываний, малый словарный запас, а нередко и уход от высказываний, стеснительность и замыкание в себе;

– неумение высказать (словесно сформулировать) собственное мнение. Чаще всего это сопутствует общей обедненности выразительных средств психики;

– неумение высказать собственные мысли и тенденция соглашаться со сказанным, избегая собственных оценочных суждений;

– нарушения невербальной стороны общения – молодые люди не смотрят на собеседника, нередко сопровождают разговор неуместными в данном случае движениями и жестами;

– «глухота» к ответам собеседника, их игнорирование;

– недостаточный уровень понимания речевых сообщений.

Описание этих проявлений можно резюмировать следующим образом. Для молодых людей со сложной структурой дефекта очень характерна «речь без собеседника», то есть разговор, посвященный не собственно общению на какую-то тему и обмену мнениями, а призванный прорабатывать «точки напряжения» психики. Такие разговоры характеризуются не только эмоциональной напряженностью, но и повторяемостью от собеседника к собеседнику, единством формы построения высказываний и внутренней структуры беседы.

Здесь не происходит собственно коммуникации; с другой стороны, коммуникация может возникнуть, если собеседник начнет так или иначе развивать затронутую тему, и тогда взаимодействие будет сродни психотерапевтическому общению.

Значительную роль в общении молодых людей играют сверхценные идеи или интелесы. Зачастую общение сводится к рассказу о значимом и многократному переживанию какого-то эмоционального состояния, к обсуждению тем навязчивостей, страхов и сверхценных идей. Такие комплексы индивидуально важной информации редко находят отклик у окружающих, и порой происходит так, что участники группы разговаривают каждый о своем и совершенно не заинтересованы в собеседнике, могут поменять его, даже не заметив этого.

Для молодых людей характерны и неумение выразить свои мысли и чувства, недостаточность рефлексии и самоанализа. Часто это связано с эмоциональной недифференцированностью психики, а у некоторых молодых людей – и с малым количеством и низкой интенсивностью переживаний (что обычно сопровождается эмоциональной скупостью, амимичностью, слабым развитием невербальных средств коммуникации). Встречаются и затруднения, связанные с бедностью чисто языковых средств выражения, недостаточностью вербального развития.

Серьезным затруднением для молодых людей с нарушениями развития является неумение слушать других, что предполагает внутреннее прочувствование слов собеседника, рефлексии, смещение акцентов с собственных переживаний на переживания рассказчика.

Как проводится работа по развитию общения

Эту работу следует проводить в групповом формате. В чем сильная сторона

группового общения? В группе естественным образом возникает ситуация «рассказчик – слушатели», хотя, казалось бы, в группе собрались только рассказчики. Все присутствующие, даже не слушая, слышат беседу и могут принять в ней участие. У каждого слушателя и пассивного участника формируется какое-то свое мнение, свое восприятие; его ответ или высказывание будет неожиданным для прочих участников беседы. Соответственно будут смещаться эмоциональные аспекты, меняться тема, возникать какая-то напряженность, не типичная для участников беседы. Будет в той или иной степени происходить обмен мнениями, эмоциональное вовлечение и активное слушание со стороны всех присутствующих (ведь даже молчание является реакцией, если только это не отстраненное молчание, например, кататонического происхождения). То есть любой разговор, начинающийся в группе, потенциально содержит в себе возможность полилога или диалога.

В литературе накоплен некоторый опыт тренировки умения общаться у подростков и молодых людей с нарушенным развитием в рамках разнообразных клубов и тренингов [1]; разработаны программы, направленные на обучение ведению беседы на заданную тему (например, зарубежная программа «Teach Me Language»).

В отличие от такого направленного обучения общению, в колледже ситуация развития общения возникает естественным образом. Такая работа может и не выделяться в рамках учебного плана, а проводиться во время обычных занятий (по обучению ремеслу, общеобразовательным предметам). Это дает нам некоторое преимущество: поскольку обучение проводится в естественной ситуации, то и проблем с переносом навыков возникает меньше.

В основном мы имеем дело с двумя формами общения учеников в группе между собой и с педагогом: это общение на равных, часто спонтанное (обсуждение чего-то, беседа) и «педагогическое», иерархически выстроенное общение (рассказ педагога, инструктирование, прямое обращение).

Общение на равных

Нередко в группе спонтанно возникает беседа или обсуждение какой-то темы. Интересно, что такие разговоры часто происходят во время работы, не требующей очень большого сосредоточения, например, при выполнении росписи изделий: все сидят, понемногу работают кисточками и краской и болтают между собой. Понятно, что выполнение трудной работы, такой как пиление по прямой линии в столярной мастерской, беседе не способствует.

Поскольку так или иначе педагог является ориентиром и обладает авторитетом для всех членов группы, он может воспользоваться этой ситуацией и занять одновременно роль и равного участника беседы, и «комментатора». Пока беседа развивается спонтанно, и присутствующие действительно обмениваются мнениями, обсуждают что-то, педагог ведет себя так же, но если кто-то из участников беседы начинает «уходить» в какие-то из описанных выше форм стереотипных трудностей, педагог может прокомментировать происходящее, обращаясь как с этому человеку, так и к группе.

Пример

Обсуждается митинг, разворачивающийся на Чистопрудном Бульваре. Все присутствующие рассказывают то, что знают, высказываются по этому поводу, эмоционально соучаствуют, спорят и соглашаются друг с другом. Речь заходит о полицейских. Один из участников раз-

говора вообще имеет слабость ко всему «такому», а также к девушкам. Он сразу спрашивает – а были ли там девушки-полицейские? После чего, уже не слушая ответа и нарушая ход общей беседы, начинает самозабвенно рассказывать о том, как девушкам идет полицейская форма, и какие у них всех стройные ножки. Все прочие участники беседы сникают и замолкают, поскольку многих такие откровенности смущают. Педагог участвовала в беседе совершенно искренне, поскольку обсуждение было ей интересно, но когда ученик начал развивать стереотипную тему, педагог обращается к молодому человеку: «Р.! Мы знаем про твою слабость к девушкам и ко всему полицейскому, ты сейчас хочешь ещё раз рассказать то, что уже много раз рассказывал, чтобы мы послушали тебя одного. Может, это не всем интересно, давай спросишь? Если интересно, продолжим, а вообще речь ведь была совсем о другом». Учащийся, немного смутившись, соглашается, что речь была о другом, беседа восстанавливается, но этот молодой человек, уже не принимая в ней участия, очень выразительно смотрит в окно и не слишком тихо бормочет о том, какие красивые ножки у всех полицейских девушек и прочее в том же роде. Тогда педагог, нарушая хода беседы (а обсуждение развернулось бурное: тема оказалась провокационной и интересной), тихо предлагает Р. написать то, что он хочет сказать, при этом объясняя, что прочим это несколько неудобно слушать, рассказывая, какие чувства это вызывает у окружающих, и объясняя, что громкие высказывания мешают говорящим. Молодой человек отказывается писать, замолкает и через некоторое время снова присоединяется к обсуждению, которое за это время уже изменило тему.

На этом примере видно, как демонстративные тенденции одного из участ-

ников обсуждения могут разрушить само обсуждение.

Вообще, роль «комментатора» необходима для того, чтобы выбивающиеся по содержанию высказывания не разрушали саму ситуацию общения. «Комментатор» выполняет еще и роль внешней рефлексии: он не дает никому выпасть из происходящего, возвращая к общему обсуждению. В то же время, благодаря комментариям педагога, ничьи высказывания не остаются незамеченными, и на все сторонние фразы тоже реагируют, они перестают быть сторонними.

В ситуации, когда спонтанная беседа не складывается, педагог может начать её, привлекая присутствующих: обращаясь к ним, постепенно вовлекая их, переключая внимание участников на разные предметы и темы. Так можно построить беседу вокруг каких-то типовых высказываний одного из учащихся.

Пример

Молодой человек, который любит ездить в метро, непрестанно готов рассказывать об этом всем присутствующим. Каждый раз, когда он начинает рассказывать одно и то же, педагог, расспрашивая его и выясняя какие-то подробности, становится реальным собеседником, привлекает нескольких членов группы, и далее обсуждение переключается на топографию города: кто где живет, как к кому проехать и т. д. Молодой человек, изначально автор этой темы, привлекается в качестве эксперта, к его знаниям обращаются уже с запросом, информация получает контекст. В дальнейшем этот молодой человек все реже «просто так» рассказывал о метро, его рассказы стали носить характер описаний: он стал вспоминать какие-то случаи, произошедшие с ним в метро, расспрашивать присутствующих об их опыте, вспоминать то, что когда-то рассказывали ему. Тема метро стала для него не просто пово-

дом к разговору, а темой обсуждения. Иногда он утомлял окружающих своей заинтересованностью, но постепенно научился включаться и в другие разговоры, забывая об излюбленном предмете, о котором до того мог говорить без умолку, не говоря более ни о чем и ничего не слыша.

Зачем нужны такие разговоры? В подобном общении возникает обмен эмоциями и мнениями. Участники беседы могут заинтересоваться друг другом. Но более важно то, что спонтанная беседа содержит в себе необходимость слушать и не только отвечать на именно тебе адресованный вопрос, а самостоятельно вступать в разговор, оценивать его. Постепенно речь становится инструментом общения, а у учащихся формируется умение «отвечать, не отвечая»: активизируется внутренняя речь в ответ на услышанное, но не адресованное им лично (с этим у наших учеников тоже большие сложности). Такое умение помогает понимать художественные тексты, воспринимаемые на слух, развивает рефлексивность, эмпатию, чуткость к происходящему и к присутствующим.

Пример

Один из участников группы практически никогда не принимал участия в общей беседе, поскольку был очень погружен в себя, и почти всегда говорил на одни и те же темы. Однажды он услышал, как обсуждается событие, сходное с его ключевыми переживаниями. Он долго слушал, после чего подошел к говорившему и начал подробно расспрашивать его. В дальнейшем говоривший стал первым и главным лицом в группе, к которому адресовался этот молодой человек. У них стал формироваться какой-то диалог, иногда они стали что-то обсуждать; они изменили мнение друг о друге, стали более остро и ярко переживать личности друг друга. И хотя они не стали друзьями

или приятелями, но перестали быть абстрактными одноклассниками.

«Педагогическое общение»

Этим термином мы называем любое предметное, ситуативное высказывание, исходящее от педагога и адресованное кому-то из учеников или всей группе. В течение обычного учебного дня педагог много общается с группой по поводу каких-то заданий и дел, которые необходимо сделать. Как правило, это общение не адресовано кому-то лично, за исключением ситуации индивидуального сопровождения. Так, необходимо организовать всех учеников на уборку помещения, для составления расписания, к началу урока или занятия, на переключение между видами деятельности и пр. Все это является неотъемлемой составляющей учебного и рабочего процесса.

Однако для многих из наших учеников очень сложным является понимание речи, не обращенной к ним непосредственно, т.е. выполнение фронтальной инструкции педагога, а также проявление самостоятельной активности и инициативы в тех случаях, когда она не продиктована собственными желаниями молодого человека.

Например, если педагог по завершении учебного занятия скажет, что необходимо убрать рабочие места, учащиеся, как правило, не отнесут это на свой счет и не начнут уборку, если только не будет конкретизировано, кому что делать. Или же кто-то уберет свое собственное рабочее место, но, закончив, не сообразит, что можно сделать что-нибудь еще: помочь кому-то, сделать что-то для всех.

В этой ситуации хорошо работает своеобразное построение высказываний педагога. Сперва в общем виде говорится, что нужно сделать, а после каждому предлагается, кто чем может заняться, а завершает фразу опять какое-то общее высказывание.

Пример такого построения высказываний педагога: «Ребята, пора убраться на столах! Р., ты можешь, например, вылить воду, а ещё нужно помыть баночки, расставить все фактуры на свои места. Д., не сиди, пожалуйста, просто так, нужно заняться уборкой: вот грязные кисточки, и краски нужно убрать. О., присоединяйся, тут ещё много дел – вода не вылита, и лишнюю глину нужно отнести. Можно попросить кого-то из парней помочь тебе, а то она тяжелая. Чем быстрее мы закончим с уборкой, тем больше времени останется на чтение».

Чем меньше педагог обращается с конкретным заданием к конкретному ученику, тем больше инициативы и самостоятельности этот учащийся сможет проявить. Однако педагог должен очень подробно описывать, какие именно действия необходимо сделать. Это помогает учащимся не теряться в конкретном процессе, запоминать набор и последовательность действий и постепенно формировать собственное представление о том, что и как должно быть сделано. Подобное построение высказываний помогает ученикам не только сформировать собственную картину происходящего, самостоятельно принимать решение о том, чем заняться, но и ориентироваться в целом в ситуации, а значит и в действиях других людей, соотнося себя с ними. Такой подход, кроме того, до некоторой степени смягчает разделение ролей на ведущего (педагога) и ведомых (учащихся).

Подобное построение педагогом высказываний уместно не только при инструктировании, но и в ряде других ситуаций, таких как просьба о помощи в чем-то, планирование распорядка работы и выбор конкретной деятельности, вопросы, обращенные ко всей группе, вмешательство в конфликтные ситуации и ситуации, задевающие кого-то из членов группы (например, обсуждение кого-

то в негативном ключе в его присутствии). Во всех подобных случаях общие высказывания призваны описать ситуацию целиком, а конкретные обращения несколько размыты и не являются прямыми однозначными инструкциями; они оставляют ученику, к которому обратились, возможность самостоятельно сориентироваться в происходящем, да и просто активизируют его внимание.

Следует отметить еще один момент в общении учеников и педагога. Большая часть учеников мастерских – это взрослые люди, которые всю жизнь провели в ситуации гиперопеки со стороны их родных. Так или иначе, во взаимодействии педагога и учеников возникают моменты, когда педагог чему-то учит, что-то объясняет, хвалит или критикует, о чем-то расспрашивает. Следует помнить, что чем более директивна речь педагога, тем больше у ученика будет закрепляться несамостоятельная, ведомая позиция, следовательно, меньше ответственности он будет принимать на себя, и хуже будет его целостная ориентировка в происходящем.

Во всех подобных ситуациях педагогу лучше описывать и объяснять свое мнение, обращать внимание не на конкретное высказывание и его смысл, а на весь контекст происходящего. Например, при обучении чему-то: «В., смотри, тебе ещё нужно сделать зайцу лапы и нанести рисунок, ты можешь взять для этого какие-то фактуры в шкафу. Чем больше твой заяц будет похож на эскиз, тем лучше. Постарайся сделать его очень аккуратно, тогда не нужно будет его потом мучительно обрабатывать, и брака будет меньше». Проще и короче было бы сказать иначе: «В., сделай зайцу лапы и рисунок, как на эскизе. Работай аккуратно. Можешь использовать фактуры». Но чем больше общение похоже на разговор, чем меньше оно напоминает «инструкцию к пылесосу», тем лучше оно учит ориентироваться

в целостном контексте происходящего, улавливать всю ситуацию с ее настроенными участниками, подробностями и изменениями. Конечно, от педагога требуется определенная «ловкость»: нужно постоянно указывать на конкретные действия и подробности, вплетая их в свою речь максимально органично, иначе высказывание окажется либо перегруженным информацией, либо наоборот, слишком обобщенным. То есть высказывание педагога должно содержать все то, что есть в «инструкции», но это содержание должно быть включено в смысловой и эмоциональный контекст.

Таким образом педагог может одновременно регулировать ситуацию в группе и создавать вполне свободную атмосферу, подталкивающую учеников к самостоятельной ориентировке в происходящем и к самостоятельным высказываниям и действиям, к оценке ситуации и к обращению к другим за помощью при необходимости.

Умение слушать

Те принципы общения педагога с учениками, о которых мы говорили, по сути направлены на формирование у учеников умения ориентироваться в речи как в источнике информации, в средстве общения и в ситуации, которую эта речь описывает. Но здесь мы сталкиваемся с еще одной проблемой – отсутствием у молодых людей умения слушать.

Многие психотерапевты обращают внимание на целебный эффект активного слушания, это, по сути, один из наиболее действенных инструментов психотерапии. Но умение слушать полезно не только тому, кого слушают, но и тому, кто слушает. Остановимся на этом поподробнее. Большинство молодых людей с нарушенным развитием слушают мир избирательно. Часто возникает ощущение, что человек закрыл уши так же, как мы можем закрыть глаза.

Особые дети – особый взгляд на мир



Поскольку большая часть того, что слышат эти молодые люди, не обладает какой-то значимостью для них, либо является «перегрузкой», они дистанцируются от слушания как такового. Редко получается узнать у кого-то из учащих, о чем только что говорили в группе, если сам этот человек не принимал участия в беседе. Редко получается расспросить о прослушанной книге, музыкальной композиции, о спектакле, пьесе. Неумение слушать в сочетании с недостаточностью понимания речи и вообще искаженностью речевого общения, о которой рассказывалось выше, приводит к тому, что молодые люди выпадают из контекста происходящего. Любая речевая ситуация для них сложна уже сама по себе.

А слушание – это не только умение уловить информацию, но и эмоциональное переживание, мотивационная оценка, связывание получаемой информации с собственными представлениями об обсуждаемом предмете. Таким образом, чем лучше человек умеет слушать, тем целостнее он переживает все происходящие вокруг него события и людей, его окружающих.

Все, что раньше было сказано про речь педагога, так или иначе помогает развить

умение слушать. Когда в присутствии многих людей обсуждается что-то интересное, либо предлагается что-то сделать, либо звучит просьба, обращенная ко всем присутствующим, и т. п., – во всех этих случаях умение слушать обязательно, чтобы принять участие в происходящем.

Поэтому необходимо вводить большое количество речевых ситуаций во время обучения и работы в мастерской. Если разговор сильно мешает обучению ремеслу, можно найти множество других обстоятельств и поводов поговорить: во время других уроков, за обедом, на перемене можно обсудить что-то произошедшее, что-то распланировать, придумать, рассказать. Роль педагога в данном случае – обеспечение этой речевой атмосферы, чтобы речь становилась не столько инструментом для достижения каких-то узких целей, сколько средством коммуникации, приобретая самостоятельное значение. Ситуация группового обучения помогает всему этому, она создает живое, незапрограммированное, спонтанное общение. Важно только помочь ему развиться, поддержать изначальный интерес людей друг к другу и дать им способы этот интерес проявить. ■

Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2005.
2. Творческие профессии для людей с инвалидностью /сост. Липес Ю. В. – М.: Теревинф, 2009.