

**И. В. Тихонова, К. С. Лебедева**

**Исследование психического развития младших школьников  
с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии  
в контексте их особых образовательных потребностей**

В статье представлены результаты исследования психического развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями. Выявленные особенности позволили сформулировать особые образовательные потребности данной группы школьников, которые авторы понимают как специфические трудности и барьеры, возникающие в процессе обучения. Проведен сравнительный анализ выделенных потребностей с потребностями, отраженными в адаптированной образовательной программе для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2).

Ключевые слова: дети с нарушениями в развитии, особые образовательные потребности, адаптированная образовательная программа, специальная индивидуальная программа развития, обучающиеся с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.

**L. V. Tikhonova, K. S. Lebedeva**

**Research of Mental Development of Primary School Children with Severe and Multiple  
Developmental Disorders in Terms of Their Special Learning Needs**

The paper presents the results of the research on mental development of primary school children with severe and multiple developmental disorders. The specific features, found in this study, allowed us to define special learning needs of this group of school children, such as specific learning difficulties and limitations.

The defined learning needs were comparatively analyzed with the needs described in the adapted curriculum for students with moderate, severe and deep mental retardation (intellectual disorders), severe multiple developmental disorders (variant 2).

Keywords: children with developmental disorders, special learning needs, adapted curriculum, individual development programme, students with severe and multiple developmental disorders.

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ позволил законодательно закрепить понятия инклюзивного обучения (обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, специальные образовательные условия, адаптированная образовательная программа и пр.), что открыло широкие образовательные перспективы для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Наибольшую образовательную «выгоду» получили такие категории детей, которые ранее считались не-обучаемыми. К ним относятся дети с комплексными и тяжелыми нарушениями развития, выраженными степенями умственной отсталости.

Термин «комплексные нарушения в развитии» приобрел свою актуальность для специальной педагогики и психологии не так давно, хотя практика воспитания и обучения детей с данными нарушениями насчитывает более чем столетнюю историю. Появление понятия «комплексное нарушение развития» связано со становлением в России тифлосурдопедагогики и разработкой подходов к обучению слепоглохих. В настоящий момент можно говорить, что группа лиц со сложными нарушениями развития достаточно разнообразна и полиморфна, в ней выделяют три подгруппы. К первой подгруппе относят

детей с осложненным дефектом, при котором речь идет об одном выраженном нарушении, сочетающемся с другим, представленным в слабой степени. Ко второй подгруппе относят детей со сложными (комплексными) нарушениями развития, представляющими собой сочетание двух первичных психофизических нарушений, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности социальной адаптации ребенка. Третья подгруппа представлена множественными нарушениями, которые характеризуются сочетанием трех и более первичных нарушений. В отношении этой подгруппы также используется термин «тяжелое множественное нарушение развития» (ТМНР), который определяют как совокупность различных психических и физических отклонений, возникающих вследствие органического поражения центральной нервной системы. Тяжесть нарушения определяется высокой степенью выраженности нарушений, а множественность – сложным характером нарушения, при котором страдают речь и коммуникация, интеллект, общая и мелкая моторика, сенсорная и эмоциональная сферы. Основными в клинической картине ТМНР являются сочетание и сложное переплетение всевозможных нарушений, последствия

которых образуют сложные взаимосвязи и в совокупности влияют на развитие ребенка [2, 3].

Дети с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии долгое время оценивались как «необучаемые», многие из них оказывались вне поля внимания сферы образования, а помощь осуществлялась только в рамках системы здравоохранения или социальной защиты. Важнейшим документом, определившим перспективы образования детей с комплексными, тяжелыми и множественными нарушениями, стал федеральный государственный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Положенные в основу стандарта принципы дифференциации и гибкости образовательной программы позволили создать вариативность программ обучения для всех школьников с ОВЗ, ориентированных на удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Определение образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ как «особых» указывает на их отличие от таких же потребностей сверстников с типичным развитием и диктует необходимость создания особых условий, которые будут учитывать в образовательном процессе специфику и возможности обучающихся с разного рода ограничениями. Однако анализ определения понятия «особые образовательные потребности» показывает, что существует неоднозначность в его трактовке.

Так, В. И. Лубовский, раскрывая сущность и содержание особых образовательных потребностей, указывает, что это «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» [7].

В. З. Денискина подчеркивает ориентированность данного понятия на реализацию законодательно-правовых норм обучения лиц с ОВЗ. Она понимает особые образовательные потребности как «спектр образовательных и (ре)абилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации» [4, с. 18].

Т. В. Фуряева определяет особые образовательные потребности детей с ОВЗ как социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса [10]. Автор указывает на то, что потребность нельзя приписывать только одному субъекту как нечто принадлежащее лишь ему, она включает отношение минимум двух субъектов, один из которых выступает адресантом, а другой – адресатом социального запроса. Понятие «особые потребности» ставит на передний план педагогические

решения, связанные с самим ребенком, с его воспитанием, с улучшением его жизненной, учебной ситуации [11].

Особые образовательные потребности, по мнению С. В. Алехиной, необходимо определять как трудности и барьеры, возникающие у обучающихся в школьной жизни. Автор отмечает, что потребности, мешающие полноценно воспринимать школьную программу, возникают иногда спонтанно не только у детей с ограниченными возможностями здоровья, но и у обучающихся без отклонений в развитии [1].

Таким образом, анализ понятий показывает, что наиболее близким именно к практике оказания реальной коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ (то есть полезным для конкретной практической деятельности педагога) будет представление об особых образовательных потребностях как о специфических трудностях и барьерах, возникающих в образовательном процессе и определяемых спецификой психического развития таких детей.

На сегодняшний день определение содержания специфических особых образовательных потребностей становится актуальным для детей с комплексными нарушениями развития, что нашло отражение в разработанных адаптированных программах начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (варианты 3 и 4) и для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2).

Предлагаемый для обучения стандарт начального общего образования для детей с множественными нарушениями указывает, что для них характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение [8].

Как отмечает А. М. Царев, вследствие системных нарушений развития детям показан индивидуальный уровень итогового результата общего образования, а принципы организации предметно-развивающей среды, оборудование, технические средства, программы учебных предметов, содержание, методы обучения и воспитания определяются индивидуально. То есть в связи с особой отягощенностью развития детей с ТМНР их особые образовательные потребности в процессе обучения могут быть реализованы только в ходе овладения специальной индивидуальной программой развития (СИПР). Специаль-

ная индивидуальная программа развития разрабатывается на основе адаптированной основной общеобразовательной программы (вариант 2) с учетом их индивидуальных особенностей [12, с. 114–115]. Соглашаясь с автором и понимая выраженную специфику и индивидуальность психического развития каждого ребенка с ТМНР, определяемую многообразием возможных сочетаний первичных нарушений в структуре дефекта, степенью выраженности каждого нарушения и т. д., хотелось бы определить как проблемное поле понимание реальных трудностей, которые возникают в образовательном процессе при работе с такими детьми, определяют образовательные потребности ребенка с ТМНР и возможности их учета как в процессе обучения, так и при составлении СИПР.

С целью определения специфических особых образовательных потребностей, характерных для детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, и степени реализации данных потребностей в адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) нами было проведено исследование. Так как особые образовательные потребности являются производными от трудностей ребенка при обучении, а они, в свою очередь, определяются ограниченными возможностями обучающихся, то становится возможным сформулировать их через изучение особенностей психического развития детей с комплексными нарушениями. Таким образом, формулируя особые образовательные потребности детей с комплексными нарушениями в развитии, можно определить спектр актуальных и уникальных для детей данной категории нужд, удовлетворение которых способствует их эффективному обучению и воспитанию.

В исследовании приняли участие 18 учащихся начальных классов с комплексными нарушениями в развитии. Средний возраст детей – 9,2 г. В структуре нарушений сформированной выборки детей отмечались разные варианты сочетания нарушений зрения (астигматизм, гиперметропия, амблиопия, катаракта, косоглазие, нистагм, атрофия зрительного нерва), слуха (сенсоневральная тугоухость IV степени), функций опорно-двигательного аппарата (ДЦП, врожденный двусторонний вывих бедра, мышечная гипотония), эмоционально-волевой сферы (расстройства аутистического спектра) с умственной отсталостью (легкой, умеренной или тяжелой степени).

Исследование проводилось в соответствии с алгоритмом и диагностическими параметрами, выделенными М. В. Жигоревой и отраженными в «Диагностическом комплексе психолого-педагогического обследования детей с комплексными нарушениями

развития» (М. В. Жигорева, 2009). Использовались методы наблюдения, беседы с родителями и педагогами, изучение медицинской документации. Эмпирическое исследование предполагало реализацию комплекса методик, нацеленных на определение уровня социального (характер взаимодействия ребенка с окружающими, сформированность коммуникативных навыков, сформированность навыков самообслуживания, сформированность игровых навыков), психического (конструктивный праксис, пространственные представления, восприятие, мнестическая деятельность, мышление, внимание, моторные возможности) и речевого развития. В ходе логопедического обследования оценивалось речевое развитие детей с комплексными нарушениями: устанавливались формы речи, которыми владеет ребенок (устная, дактильная, устно-дактильная, жестовая), обследовалось строение органов артикуляционного аппарата и их подвижности, изучались компоненты устной речи (при ее наличии) [5].

Наглядный и слухоречевой стимульный материал и инструкции были адаптированы с учетом зрительных и слуховых нарушений. Количественный анализ полученных в ходе исследования данных предполагал определение успешности выполнения всех заданий, выраженный через коэффициент успешности. Качественный анализ предполагал оценку особенностей психического развития детей по следующим показателям: самостоятельность при выполнении заданий, способность к подражанию, самоконтроль при выполнении заданий, использование помощи. Система оценки опиралась на предложенные М. В. Жигоревой критерии перевода качественных достижений детей в количественные баллы. «Для удобства сравнения между собой количественных достижений разнородных качественных показателей был условно принят высший оценочный балл, равный 4 (для высшего ранга оценочных параметров), низший – 1 (для низшего ранга оценочных параметров) и промежуточные значения как результат постепенного уменьшения высшего значения оценочного параметра (4 балла) при переходе к его низшему значению (1 балл)» [6, с. 138]. М. В. Жигоревой были выделены три уровня успешности выполнения заданий: низкий уровень – коэффициент успешности менее 39 %; средний уровень – коэффициент успешности не более 79 %; уровень выше среднего – коэффициент успешности более 79 %.

Качественный и количественный анализ эмпирических данных позволил выделить две группы детей с комплексными нарушениями, имеющих разные уровни психического развития. Так, первая группа детей (22,2 % обследуемых) имела коэффициент успешности ниже 39 %, что указывает на низкий уровень социального, психического и речевого развития. Средний балл выполнения заданий этими детьми составил 1,28. Данная группа респондентов

была выделена нами как дети с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, для них оказались характерны сочетания умственной отсталости (умеренной или тяжелой степени) с нарушениями сенсорной или эмоционально-волевой сфер. Наши предыдущие исследования, а также результаты исследований М. В. Жигаревой показали, что определяющими уровнем психического развития детей с комплексными нарушениями являются наличие в структуре дефекта умственной отсталости, эмоционально-волевых и двигательных нарушений [6, 9]. В ходе исследования также была выделена вторая группа детей (77,8 % обследованных), показавшая средний уровень психического развития. Их коэффициент успешности был не более 79 %, средний балл выполнения заданий составил 2,39. Наше внимание при анализе специфики психического развития и, соответственно, особых образовательных потребностей было сосредоточено на первой группе – детях с тяжелыми и множественными нарушениями.

Дети с тяжелыми и множественными нарушениями имеют низкий уровень социального развития. У них отмечается значительное снижение количественных показателей, характеризующих сформированность коммуникативных навыков: им трудно выражать свои желания и реакции на запреты, в арсенале средств коммуникации у детей наблюдались только единичные жесты, взгляды и вокализации. Дети с ТМНР отличаются выраженной несформированностью навыков самообслуживания, так демонстрируют владение единичными навыками, такими как самостоятельный прием пищи, пользование туалетом. В профиле социального развития самые низкие значения имеет развитие игровой деятельности, дети данной группы не владеют даже простейшими игровыми действиями, у них наблюдаются неадекватные или манипулятивные действия с игрушками.

Все дети с множественными нарушениями показали крайне низкие познавательные способности. В числе основных трудностей следующие: большая часть заданий ими не принималась, они не могли повторить действия за взрослым, не принимали помощи, отказывались от выполнения задания, проявляли негативизм либо приступали к заданию, но выполняли его с грубыми ошибками. У детей с ТМНР отсутствовали простейшие конструктивные и ориентировочные действия, они показали несформированность сенсорных эталонов, неумение анализировать образец, выраженные трудности в запоминании зрительных объектов и мест их расположения. Для них типичны выраженные трудности концентрации внимания, невозможность длительного и глубокого сосредоточения на выполняемой деятельности. Мыслительные пробы показали относительную результативность наглядно-действенных проб, при

выполнении которых дети пытались решить поставленные задачи, проявляли активность, но для них характерны практические действия без зрительного примеривания, использование силы и метода проб и ошибок. По уровню развития моторики дети данной группы показали разные достижения в зависимости от сохранности двигательных функций, но в целом у них наблюдались нарушения координации движений, тремор, замедленность движений, неловкости тонкой моторики.

Анализ результатов показывает значительные различия в речевом развитии детей с комплексными нарушениями, в сравнении с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями. Детям с ТМНР доступны только простые, привычные, постоянно повторяющиеся в конкретной ситуации слова и поручения, у многих отмечалось отсутствие речи, имелись только отдельные вокализации, лексико-грамматическое оформление фразы было недоступно.

Таким образом, на основе исследования был выявлен актуальный уровень психического развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, что позволяет прогнозировать возможные трудности при их обучении и определять особые образовательные потребности. Данные трудности были нами систематизированы и определены потребности этих детей, проявляющиеся в образовательном процессе (Таблица 1).

Сравнительный анализ выявленных в ходе данного исследования особых образовательных потребностей и потребностей, выделенных в АООП НОО для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (вариант 2), позволил нам выделить условно три блока потребностей: 1) выявленные в ходе исследования особые образовательные потребности, реализованные в АООП НОО; 2) выявленные в ходе исследования особые образовательные потребности, не отраженные в АООП НОО; 3) не выявленные в ходе исследования особые образовательные потребности, но отраженные в АООП НОО. Ко второй группе потребностей нами были отнесены потребность в предварительной работе по установлению и развитию контакта с ребенком; потребность в развитии способности к подражанию действиям взрослого; потребность в развитии мотивации и интереса к познанию окружающего мира; потребность в обучении ребенка принимать и использовать разные виды помощи.

Таким образом, формулирование специфических особых образовательных потребностей обучающихся с ТМНР на основе выявления их трудностей и барьеров при обучении позволяет рассмотреть их в контексте реального практического взаимодействия учителя и ученика в образовательной деятельности.

Таблица 1

**Трудности детей с ТМНР в образовательной деятельности и особые образовательные потребности**

Выявленные трудности при обучении	Особые образовательные потребности
Несформированность коммуникативных навыков	Потребность в развитии доступных средств коммуникации и общения. Потребность в обучении альтернативным видам коммуникации
Трудности социально-бытовой ориентировки и самообслуживания	Потребность в формировании навыков социально-бытового ориентирования. Потребность в формировании навыков самообслуживания, физически доступных ребенку. Потребность формирования социально-бытовых навыков в естественных условиях
Недоразвитие игровой деятельности	Потребность в формировании игровой деятельности как средства усвоения и закрепления представлений ребенка об окружающем мире и о мире социальных отношений
Отсутствие подражания действиям взрослого	Потребность в развитии имитационной деятельности ребенка
Отсутствие познавательной активности	Потребность в развитии мотивации и интереса к познанию окружающего мира
Неспособность принимать помощь	Потребность в специальной работе по обучению ребенка обращаться за помощью, принимать ее, адекватно используя
Отсутствие речи, малый объем пассивного и активного словаря	Потребность в создании условий для стимуляции речевой активности. Потребность в специальной работе по увеличению понимаемых и соотносимых с предметами слов
Ограниченность моторной сферы. Не сформирована ориентировка на себе и относительно себя	Потребность в создании специальных условий, обеспечивающих физическое развитие ребенка

**Библиографический список**

1. Алехина С. В. Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования [Текст] / С. В. Алехина // Российский научный журнал. – 2013. – № 5 (36). – С. 132–139.

2. Головчиц, Л. А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития [Текст] / Л. А. Головчиц // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 3–11.

3. Головчиц, Л. А. Проблемы терминологии в области образования лиц, имеющих комплексные нарушения [Текст] / Л. А. Головчиц, А. М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 3. – С. 3–11.

4. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения [Текст] / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 17–24.

5. Жигорева, М. В. Индивидуализация оценки возможностей развития детей с комплексными нарушениями [Текст] / М. В. Жигорева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2009. – № 4 (34). – С. 15–19.

6. Жигорева, М. В. Специфические особенности психического развития дошкольников с комплексными нарушениями [Текст] / М. В. Жигорева // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 137–145.

7. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности. [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». – 2013. – № 5. – Режим доступа: URL: [http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf\\_version.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf_version.pdf)

8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с изменениями, внесенными [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-и-2-варианты-АООП-УО-11-декабря-2015.pdf>

9. Тихонова, И. В., Адеева, Т. Н., Голубева, М. С. Специфика социализации дошкольников с комплексными и множественными нарушениями в развитии [Текст] / И. В. Тихонова, Т. Н. Адеева, М. С. Голубева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2014. – № 3. – С. 178–182.

10. Фуряева Т. В. Интеграция особых детей в общество [Текст] / Т. В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 29–37.

11. Фуряева, Т. В. Социально-педагогическое сопровождение семьи с особым ребенком: антропоогические смыслы [Электронный ресурс] / Т. В. Фуряева // Сибирский вестник специального образования. – 2011. – № 1. – С. 77. – Режим доступа: URL: <http://sibsedu.kspu.ru/index.php?option=content&task=view&id=245>

12. Царев, А. М. Организация образования на основе специальной индивидуальной программы развития (СИПР) в контексте требований ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / А. М. Царев // Сибирский вестник специального образования. – 2016. – № 1–2 (16–17). – С. 114–121.

**Bibliograficheskij spisok**

1. Alehina S. V. Osoby obrazovatel'nye potrebnosti kak kategorija inkljuzivnogo obrazovanija [Tekst] /

S. V. Alekhina // Rossijskij nauchnyj zhurnal. – 2013. – № 5 (36). – S. 132–139.

2. Golovchic, L. A. K probleme terminologii: «slozhnye, mnozhestvennye, kompleksnye...» narusheniya razvitiya [Tekst] / L. A. Golovchic // Defektologija. – 2011. – № 3. – С. 3–11.

3. Golovchic, L. A. Problemy terminologii v oblasti obrazovaniya lic, imejushih kompleksnye narusheniya [Tekst] / L. A. Golovchic, A. M. Carev // Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitiya. – 2014. – № 3. – С. 3–11.

4. Deniskina, V. Z. Osoby obrazovatel'nye potrebnosti detej s narusheniem zrenija [Tekst] / V. Z. Deniskina // Defektologija. – 2012. – № 6. – S. 17–24.

5. Zhigoreva, M. V. Individualizacija ocenki vozmozhnostej razvitiya detej s kompleksnymi narushenijami [Tekst] / M. V. Zhigoreva // Korrekcionnaja pedagogika: teorija i praktika. – 2009. – № 4 (34). – С. 15–19.

6. Zhigoreva, M. V. Specificheskie osobennosti psihicheskogo razvitiya doskol'nikov s kompleksnymi narushenijami [Tekst] / M. V. Zhigoreva // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2009. – № 105. – S. 137–145.

7. Lubovskij, V. I. Osoby obrazovatel'nye potrebnosti. [Elektronnyj resurs] / V. I. Lubovskij // Elektronnyj zhurnal «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru». – 2013. – № 5. – Rezhim dostupa: URL: [http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf\\_version.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf_version.pdf)

8. Primernaja adaptirovannaja osnovnaja obshheobrazovatel'naja programma obrazovaniya obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami) s izmenenijami, vnesennymi [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-i-2-varianty-AOOP-UO-11-dekabrja-2015.pdf>

9. Tihonova, I. V., Adeeva, T. N., Golubeva, M. S. Specifika socializacii doskol'nikov s kompleksnymi i mnozhestvennymi narushenijami v razvitii [Tekst] / I. V. Tihonova, T. N. Adeeva, M. S. Golubeva // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. – 2014. – № 3. – S. 178–182.

10. Furjaeva T. V. Integracija osobyh detej v obshhestvo [Tekst] / T. V. Furjaeva // Pedagogika. – 2006. – № 7. – S. 29–37.

11. Furjaeva, T. V. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i s osobym rebenkom: antropoogicheskie smysly [Elektronnyj resurs] / T. V. Furjaeva // Sibirskij vestnik special'nogo obrazovaniya. – 2011. – № 1. – S. 77. – Rezhim dostupa: URL: <http://sibsedu.kspu.ru/index.php?option=content&task=view&id=245>

12. Carev, A. M. Organizacija obrazovaniya na osnove special'noj individual'noj programmy razvitiya (SIPR) v kontekste trebovanij FGOS obrazovaniya obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami)

[Tekst] / A. M. Carev // Sibirskij vestnik special'nogo obrazovaniya. – 2016. – № 1–2 (16–17). – S. 114–121.

#### Reference List

1. Alekhina S. V. Special educational needs as a category of inclusive education // Russian scientific magazine. – 2013. – № 5 (36). – P. 132–139.

2. Golovchits L. A. To a terminology problem: «difficult, multiple, complex ...» development disorders // Defectology. – 2011. – № 3. – С. 3–11.

3. Golovchits L. A. Terminology problems in the field of education of persons having complex disorders // Education and training of children with development disorders. – 2014. – № 3. – P. 3–11.

4. Deniskina V. Z. Special educational needs of children with impairment of vision // Defectology. – 2012. – № 6. – P. 17–24.

5. Zhigoreva M. V. Assessment individualization of development opportunities of children with complex disorders // Correctional pedagogics: theory and practice. – 2009. – № 4 (34). – С. 15–19.

6. Zhigoreva M. V. Specific features of mental development of preschool children with complex disorders // News of A. I. Herzen Russian state pedagogical university. – 2009. – № 105. – P. 137–145.

7. Lubovsky V. I. Special educational needs [Electronic resource] / V. I. Lubovsky // «Psychological science and education psyedu.ru» Online magazine. – 2013. – № 5. – Access mode: URL: [http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf\\_version.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/3989/pdf_version.pdf)

8. The approximate adapted main general education programme of mentally retarded students (intellectual disorders) with the made changes [An electronic resource]. – Access mode: URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-i-2-varianty-AOOP-UO-11-dekabrja-2015.pdf>

9. Tikhonova I. V., Adeeva T. N., Golubeva M. S. Specificity of socialization of preschool children with complex and multiple disorders in development // the Bulletin of Kostroma state university named after N. A. Nekrasov. – 2014. – № 3. – P. 178–182.

10. Furyaeva T. V. Integration of special children into society // Pedagogics. – 2006. – № 7. – P. 29–37.

11. Furyaeva T. V. Social and pedagogical support of family with the special child: anthropological meanings [An electronic resource] / T. V. Furyaeva // Siberian messenger of vocational education. – 2011. – № 1. – P. 77. – Access mode: URL: <http://sibsedu.kspu.ru/index.php?option=content&task=view&id=245>

12. Tsarev A. M. Organization of education on the basis of the special individual programme of development (SIPD) in the context of FSES requirements of mentally retarded students' education (intellectual disorders) / A. M. Tsarev // the Siberian messenger of vocational education. – 2016. – № 1–2 (16–17). – P. 114–121.