

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 376.3

**Ю.О. АНТИБУРА,**

*аспірант кафедри педагогіки та корекційної освіти  
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара*

### ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглянуто проблеми організації індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку в умовах сучасної України. Досліджено етіологію сучасної термінології, застосовуваної у вітчизняній та зарубіжній літературі для позначення цього типу порушень психофізичного розвитку. Проаналізовано з погляду доречності вживання кожен термін: складні дефекти, комбіновані порушення, комплексні порушення розвитку, численні та супутні дефекти.

*Ключові слова: комплексні порушення, множинні порушення, ускладнене порушення, складні порушення, комбінований дефект, етіологія та причини порушень розвитку.*

**Постановка проблеми.** На фоні розгалуженої системи спеціального навчання та впровадження інклюзивної освіти для різних категорій дітей, які мають відхилення в розвитку, не повною мірою визначено особливості індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Хоча останніми роками відзначено тенденції до збільшення їх кількості.

Більшість дітей із комплексними порушеннями розвитку не здатні засвоїти навчальний матеріал у строки, передбачені програмами для спеціальних шкіл, також вони мають специфічні труднощі в процесі соціальної інтеграції. Через складність або взагалі неспроможність навчання у навчально-реабілітаційних центрах за одним типом нозології дітям цієї категорії необхідне навчання у спеціальних групах чи класах. Існує окрема категорія дітей, які через особливості розвитку, спричинені глибиною та складністю наявного в них комплексного порушення, потребують організації індивідуального навчання. Через недоліки системи спеціальної освіти такі діти в більшості випадків позбавлені можливості оволодіти навичками, необхідними для самостійного життя в суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень.** У вітчизняній та зарубіжній спеціальній педагогіці здійснено низку розробок з питань організації корекційного навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами на основі всебічного врахування їх психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей. Особливої уваги заслуговують дослідження В. Бондаря, Л. Вавіної, Т. Власової, В. Засенка, І. Єременко, М. Іполітової, С. Постовойтової, Т. Сак, Є. Соботович, В. Синьова, В. Тарсун, В. Турчинської, О. Хохліної, О. Чеботарьової, М. Шеремет та ін., утім питання організації індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку залишається недостатньо вивченим.

**Формулювання мети.** Мета статті полягає в аналізі термінології, застосовуваної у вітчизняній та зарубіжній літературі щодо складних порушень психофізичного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** У різні періоди розвитку суспільство надавало перевагу тим чи іншим організаційним системам навчання. Ще в школах стародавнього світу панувала система індивідуального навчання. Учитель навчав окремо кожного учня, який виконував завдання самостійно, звертаючись за безпосередньою або непрямою допомогою до вчителя.

У Середньовіччі (XVI ст.) дедалі більшого значення набувала індивідуально-групова система організації навчального процесу, за якої вчитель працював як з одним учнем, так із групою різновікових дітей з різним рівнем підготовки.

Розвиток суспільного виробництва XVI–XVII ст. зумовив необхідність розширення та вдосконалення системи шкільної освіти. У зв'язку з цим сформувалася класно-урочна система, доцільність та шляхи застосування якої обґрунтував Я. Коменський.

Реалізація ідеї врахування індивідуальних особливостей в умовах класно-урочної системи виявилася для педагогів досить складною. Тому в деяких країнах було зроблено спроби її видозмінити або замінити іншими формами навчання. Разом з белл-ланкастерською (Англія, Індія) системою, Дальтон-планом (США) існували мангеймська (Європа), батавська (США) та інші системи організації навчального процесу. Характерною ознакою дидактичного пошуку нових форм навчання стала організація індивідуального режиму навчальної роботи в поєднанні з диференціацією учнів за здібностями.

Однак, крім позитивних сторін, зазначені форми навчання мали суттєві недоліки. Це призвело до того, що школа повернулася до уроку як основної форми організації навчального процесу.

У 70-х роках минулого століття в багатьох школах США перевага надавалась індивідуальним формам організації навчання, що переважали над колективними. Центром уваги став «план Трампа», який розробив професор педагогіки Ллойд Трамп. Сутність плану як системи полягала в максимальному стимулюванні індивідуального навчання за допомогою гнучкості форм його організації.

Питання індивідуалізації навчання неодноразово порушували такі відомі науковці, як А. Дистервег, А. Макаренко, М. Монтесорі, К. Ушинський, Р. Штайнер.

А. Макаренко дійшов висновку, що гармонійний розвиток учня можливий за умов створення індивідуально скоригованої програми формування і розвитку особистості.

Згідно з К. Ушинським головною умовою всебічного, гармонійного розвитку особистості є пізнання вікових можливостей та індивідуальних навчальних особливостей (мотиви, інтереси, здібності, нахили тощо). На нашу думку, це положення може бути покладене в основу індивідуалізації навчання учнів зі складними порушеннями психофізичного розвитку в спеціальній школі.

Таким чином, історія становлення організаційних форм навчання свідчить про постійні спроби удосконалення класно-урочної та інших систем навчання в напрямі його індивідуалізації та диференціації.

Теоретико-практичні аспекти індивідуального навчання, яке свого часу називали домашнім, висвітлено в працях П. Євстахієвої, І. Олесницького, М. Скворцова, К. Смирнова ще до 1917 р. З часом вітчизняна педагогіка більше уваги приділяла індивідуалізованому навчанню в умовах класно-урочної системи, що відповідала вимогам та завданням радянської школи.

Вагомий внесок у дослідження питання індивідуалізації навчання в масовій школі в другій половині XX ст. зробили Ю. Бабанський, А. Бударний, А. Кірсанов, Н. Мурачковський, П. Сікорський, І. Унт та ін.

Індивідуальне навчання П. Сікорський розглядає як організацію засвоєння знань, умінь і навичок, яка дозволяє кожному навчатися за індивідуальними планом і програмою, адаптованими до особливостей дитини в індивідуальному темпі.

Проблемі індивідуалізації навчання в допоміжній школі приділено значну увагу в першому в Україні підручнику «Олігофренопедагогіка» О. Грабарова, Н. Кузьміної, Ф. Новіка (1941 р.). Так, Ф. Новік вважав, що «поняття розумова відсталість» лише умовно об'єднує у практичних, клінічних і педагогічних цілях різні категорії дітей. Розумова відсталість, за Ф. Новіком, спричинена різними порушеннями матеріальної основи психічного розвитку і тому по-різному проявляється в загальному розвитку, ступені інтелектуальної недостат-

ності. Звідси випливає висновок, про необхідність диференційованого підходу до вивчення особливостей розвитку різних категорій розумово відсталих дітей і організації педагогічної роботи з ними. Теоретичні ідеї зазначеної праці досі не втратили своєї актуальності [10, с. 7–8].

На нашу думку, правильним є твердження Ф. Новіка, що, поділяючи дітей за ступенем розумової відсталості, клінічною типологією, психологічними групами, слід враховувати своєрідність кожного учня, і тому застосовувати індивідуальний підхід у процесі навчально-виховної роботи.

Одним із перших на важливість індивідуального підходу в процесі саме корекційного навчання дітей вказав відомий російський науковець Л. Занков, ефективність організації навчання якого пов'язують з глибоким знанням педагогіки, специфіки розвитку кожної дитини.

Важливі аспекти індивідуалізації навчання в допоміжній школі розкрито в праці Ж. Шиф. Зокрема зазначено, що за нерівномірного поширення дефекту на різні прояви психіки у дебілів велика кількість збережених можливостей. Відзначено також, що нерівномірне порушення складних видів інтелектуальної діяльності являє собою загальний для всіх олігофренів недолік.

Спираючись на теорію Л. Виготського про первинні та вторинні дефекти, Ж. Шиф наголошує на необхідності аналізувати розвиток поведінки кожного учня, виявляти запас індивідуальних позитивних можливостей, що можуть бути компенсацією недоліків. Саме на цьому наполягає автор щодо індивідуалізації корекційно-виховного впливу в умовах навчально-виховного процесу [10, с. 10].

У працях зустрічаємо термін «складна структура аномального розвитку дитини з дефектом». У ході дослідження дітей, які потребують спеціального корекційного впливу, було встановлено, що дефект внаслідок того чи іншого захворювання не ізольований. У процесі розвитку дитини з дефектом сенсорного аналізатора чи інтелектуальним дефектом формується ціла низка відхилень, її розвиток має атиповий, аномальний характер [6, с. 185].

Відповідно до вчення Л. Виготського як у нормі, так і в разі патології, психічні функції розвиваються поетапно. У випадку порушення сенсорного сприйняття зберігаються ті ж закономірності розвитку, що й у дітей без патології. Але у зв'язку із сенсорною недостатністю етапи формування психічних процесів можуть бути сповільнені [7, с. 17–20].

Багаторічний досвід допоміжних шкіл України в 1970-х роках показує, що для розвитку потенційних можливостей розумово відсталих учнів є значні резерви і можливості. Ступінь збереження у них функцій, що мають істотне значення для навчання, дозволяє розширити пізнавальні завдання для цих учнів. Не можна залишати поза увагою суперечності між загальними для всього класу педагогічними вимогами (єдиний темп навчання, зміст програмного матеріалу тощо) і різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей учнів. Наслідки захворювань мозку залежать від причини, характеру, локалізації, обсягу і початку захворювання. Тому кожен учень виконує навчальні завдання на різному рівні пізнавальних можливостей. За цих умов фронтальна робота з учнями малоефективна навіть у кваліфікованих учителів. У будь-якому класі є учні, не здатні засвоїти передбачені програмою уроку знання, працювати в однаковому темпі з усім класом. Учителю, плануючи урок і визначаючи темп навчання, орієнтується на слабших учнів, оскільки не має в розпорядженні інших способів. Мова йде про організацію навчання, яка б відповідала особливостям розвитку пізнавальної діяльності кожного учня. Таку застосовують у школах для дітей з вадами слуху, зору і мови. Це диференційоване навчання, яке орієнтоване на глибину і складність дефекту в дітей.

Отже, диференційоване навчання за групами залежно від рівня навчальних можливостей є однією з важливих умов реалізації принципу індивідуального підходу. Розробкою цього питання займалися співробітники відділу дефектології педагогіки УССР І. Єременко, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова.

Навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку в різних типах навчальних закладів спричинило значні труднощі з визначенням змісту педагогічної роботи. На практиці методика навчання таких дітей орієнтована на провідне порушення і, як виявляється, не може забезпечити достатньою мірою всебічність і цілісність навчального впливу, що необхідно в разі поєднання численних первинних порушень [8, с. 10].

Складний дефект – поєднання двох і більше дефектів розвитку, які зумовлюють якісно своєрідну структуру психічного дефекту. Серед дітей зі складним дефектом виділяють такі групи: розумово відсталі сліпі та зі слабким зором; розумово відсталі глухі та зі слабким слухом; глухі та зі слабким зором; сліпоглухі; глухі та зі слабким слухом з порушенням опорно-рухового апарату та ін. Поєднання названих дефектів спотворює розвиток дітей значно більшою мірою, ніж аномальних дітей інших категорій. Їх навчають та виховують у спеціальних освітньо-виховних закладах, у які направляють на підставі висновку про ступінь вираженості того чи іншого дефекту. Застосовуваний раніше термін «комбінований дефект» щодо зазначених категорій дітей нині визнано таким, що недостатньо відображає специфіку їхнього розвитку [4, с. 430].

Взагалі в спеціальній літературі має місце непорядкованість термінології для позначення поєднання декількох порушень розвитку. Постала необхідність з'ясування змісту та уточнення значення ряду термінів, застосовуваних у сучасній спеціальній україномовній і російськомовній літературі. У працях вітчизняних дослідників ми зустрічаємо терміни: складний дефект, порушення складної структури, складні, численні, комплексні та комбіновані порушення розвитку.

Дослідження проблематики навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку почалося з вивчення особливостей психічного розвитку окремих випадків поєднання сенсорних порушень. Спочатку в центрі уваги дослідників (І. Соколянський, О. Мещеряков, Р. Мареева) та ін. стала сліпоглухонімота, рідше сліпоглухота – складне порушення розвитку внаслідок одночасного ураження слухової та зорової функції, яке спричиняє відсутність мовлення.

На думку А. Ярмоленко, сліпоглухонімою слід вважати людину, позбавлену від народження слуху та зору повністю або таку, яка втратила їх у ранньому дитинстві до закріплення словесного мовлення як засобу спілкування та мислення. Поняття «сліпоглухонімота» та «сліпоглухота» науковець розглядає як окремі форми єдиного комплексного порушення [12, с. 46].

Нині тлумачення термінів «сліпоглухонімота», «сліпоглухонімий» науково застаріле, оскільки в назві складних порушень розвитку відображено лише первинні дефекти, а німота – це вторинне порушення у складній структурі дефекту за одночасної відсутності слуху та зору [1, с. 435].

Термін «складне порушення» набув значного поширення в працях дослідників у 80–90-х роках ХХ ст. М. Блюміна [3, с. 3–10] вважає складними порушеннями тільки такі аномалії розвитку, за яких мають місце два або більше первинних порушень з характерними для них вторинними відхиленнями, що ускладнюють загальну структуру порушення і затримують його компенсацію.

Термін «складні порушення розвитку» закріпився в російській спеціальній літературі. Вчені-дефектологи характеризують складне порушення як поєднання двох чи більше психофізичних порушень (зору, слуху, мовлення, розумової відсталості) в одній дитині, що однаковою мірою визначають структуру нетипового розвитку і труднощі реалізації освітніх програм щодо неї [11, с. 332–333].

Пізніше для позначення порушень слуху та зору Н. Александрова, Г. Бертинь, М. Певзнер, Р. Мареева почали застосовувати поняття «бісенсорні порушення» або «складні сенсорні порушення». Ми також зустрічаємо назви, у яких зазначено провідне порушення (тобто виражене більшою мірою) із додаванням слів-термінів «додаткові», «ускладнені» або «супутні порушення» («глухі діти з додатковими порушеннями», «сліпі діти із супутніми порушеннями»). Використання ж таких словосполучень є недоречним у відношенні, наприклад, до глухої дитини з розумовою відсталістю, коли інтелектуальне порушення не може розглядатися як супутнє, а впливає на перебіг розвитку дитини такою ж мірою, як і порушення слуху.

Тлумачення суті ускладненого порушення знаходимо в працях О. Мастюкової [9], М. Жигоревої [8] та ін. На їхню думку, ускладнене порушення – це наявність декількох (як правило, двох) первинних порушень, одне з яких визначає структуру порушення, оскільки обумовлює вторинні відхилення, а інше не призводить до виражених негативних наслідків і не має значного впливу на провідне. Прикладом ускладненого порушення може бути незначне зниження слуху у дитини з церебральним паралічем.

У своїх наукових працях М. Певзнер [2], Г. Бертинь [2], В. Чулков [11], Р. Мареева, А. Катаєва, Т. Башилова [1] вдаються до поняття «потрійний дефект», яке позначає різноманітні поєднання порушень слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату. Повертаючись до терміна «численні порушення», зазначимо, що його також застосовують у спеціальній педагогіці для визначення поєднання трьох і більше виражених порушень розвитку. Наприклад, О. Мещеряков застосовував цей термін щодо сліпоглухонімих дітей з розумовою відсталістю.

Грунтуючись на аналізі наукових досліджень з окресленої проблеми, М. Жигорева зазначає, що: комплексні порушення являють собою декілька первинних порушень, кожне з яких, взяте окремо, визначає характер і структуру аномального розвитку. Всі порушення мають багатоаспектний вплив одне на одного і взаємопідсилюються. Як наслідок, негативний прояв таких дисфункцій є кількісно і якісно набагато грубішим порівняно з простим доданням окремих порушень [8, с. 186].

М. Жигорева також вважає, що комплексні порушення розвитку можуть мати додаткові, меншою мірою виражені відхилення, які ускладнюють структуру самого комплексного порушення. З огляду на значну варіативність поєднання порушень кожен випадок потребує індивідуального опису. Відповідно, дослідниця визначає такі основні групи дітей з комплексними порушеннями:

- діти зі складними порушеннями двох сенсорних систем – зору та слуху;
- діти з глухонімотою і зі зниженим інтелектом;
- діти з порушенням зору й інтелекту;
- діти з порушеннями опорно-рухової системи та інтелекту;
- діти з комплексними порушеннями: сенсорними, опорно-руховими, інтелектуальними і мовленнєвими [5, с. 170].

Окрім того, серед дітей з комплексними порушеннями можемо виділити такі три категорії: комплексні порушення з двома вираженими вадами розвитку, ускладнені комплексні порушення, численні комплексні порушення.

До найбільш складних категорій комплексних порушень розвитку, на нашу думку, належать поєднання порушень опорно-рухового апарату, інтелекту та зору, що потребує диференційованого підходу до психолого-педагогічної корекції дітей з такими проблемами.

**Висновки.** Питання навчання та виховання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку досі залишаються дискусійними і потребують ґрунтовного дослідження. Водночас існує практична необхідність визначення навчальних можливостей дітей зі складними порушеннями розвитку, розробки заходів, спрямованих на їх соціалізацію. Особливу увагу слід звернути на дітей з численними, складними порушеннями психофізичного розвитку, які, крім того, мають сенсорні, опорно-рухові, інтелектуальні та мовленнєві порушення.

### Список використаних джерел

1. Башилова Т.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Т.А. Башилова; под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2001. – 360 с.
2. Бертинь Г.П. Клинико-генеалогическое и психолого-педагогическое изучение лиц со сложным дефектом. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей / Г.П. Бертинь. – М., 1990 – 280 с.
3. Блюмина М.Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов / М.Г. Блюмина // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 3–10.
4. Дефектологічний словник: навч. посіб. / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: МП «Леся», 2011. – 528 с.
5. Вожегова Т.В. Проблема индивидуализации и дифференциации обучения (исторический аспект) / Т.В. Вожегова // Наука і освіта. – 2003. – № 1. – С. 63–67.
6. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л.С. Выготский // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей: сб. тр. – М., 1924. – 281 с.



7. Выготский Л.С. Проблемы развития в структурной психологии / Л.С. Выготский // Коррекционные основы психического развития. – М.; Л., 1943. – 281 с.
8. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
9. Мастюкова Е.М. Интеллектуальные нарушения при детском церебральном параличе / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1983. – № 6. – С. 34.
10. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении / С.Л. Мирский. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
11. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями / В.Н. Чулков // Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2001. – 400 с.
12. Ярмоленко А.В. Очерки психологии слепоглухонемых / А.В. Ярмоленко. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1961. – 162 с.

### References

1. Basilova, T.A. (2001). *Vospitanie i obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta so slozhnymi i mnozhestvennymi narushenijami. Special'naja doshkol'naja pedagogika: ucheb. posobie* [Upbringing and education of preschool children with complex and multiple disabilities. Special Preschool Pedagogy: Textbook. Manual]. Ed. E.A. Strebelevoy. Moscow. 360 p. (In Russian)
2. Bertyn, G.P. (1990). *Kliniko-genealogicheskoe i psihologo-pedagogicheskoe izuchenie lic so slozhnym defektom. Differencirovannyj podhod pri obuchenii i vospitanii slepogluhih detej* [Clinical-genealogical, psychological and pedagogical study of individuals with complex defects. Differentiated approach to training and education of deaf-blind children]. Moscow. 280 p. (In Russian).
3. Bljumina, M.G. *Rasprostranennost', jetiologija i nekotorye osobennosti klinicheskikh projavlenij slozhnyh defektov* [The prevalence, etiology, and some clinical manifestations of complex defects] *Defektologija* [Defectology]. 1989. No. 3, pp. 3-10. (In Russian).
4. Cooper, V.I., Synova, V.M. (2011). *Defektologichnij slovnyk: navchal'nyj posibnyk* [Mental retardation dictionary: Textbook]. Kyiv. IM "Lesia" Publ. 528 p. (In Ukrainian).
5. Vozhegova, T.V. (2003). *Problema individualizacii i differenciacii obuchenija (istoricheskij aspekt)* [The problem of individualization and differentiation of education (historical aspect)]. *Nauka i osvita* [Science and Education]. No. 1, pp. 63-67. (In Russian).
6. Vygotskij, L.S. (1924). *K psihologii i pedagogike detskoj defektivnosti* [To psychology and pedagogy of children's defectiveness]. *Voprosy vospitanija slepyh, gluhonemyh i umstvenno otstalyh detej* [Questions of education of the blind, deaf and mentally retarded children]. Moscow. 281 p. (In Russian).
7. Vygotskij, L.S. (1943). *Problemy razvitija v strukturnoj psihologii* [Problems of development in structural psychology]. *Korrekcionnye osnovy psihicheskogo razvitija* [Correctional bases of mental development]. Moscow; Leningrad. 281 p. (In Russian).
8. Zhigoreva, M.V. (2006). *Deti s kompleksnymi narushenijami v razvitii: pedagogicheskaja pomoshh': ucheb. posobie dlja stud.vyssh ucheb.zavedenij* [Children with complex developmental disabilities: pedagogical help: Instruction manual for students of higher institutions]. Moscow. Akademija Publ. 240 p.
9. Mastjukova, E.M. *Intelektual'nye narushenija pri detskom cerebralnom paraliche* [Intellectual disorders in children Cerebral Palsy]. *Defektologija* [Defectology]. 1983. No. 6, p. 34 (In Russian).
10. Mirskij, S.L. (1990). *Individual'nyj podhod k uchashhimsja vspomagatel'noj shkoly v trudovom obuchenii* [Individual approach to pupils of auxiliary school in the employment training]. Moscow. Pedagogika Publ. 160 p. (In Russian).
11. Chulkov, V.N. (2001). *Razvitie i obrazovanie detej so slozhnymi narushenijami* [Development and education of children with complex disorders]. *Special'naja pedagogika* [Special pedagogy]. Ed. N.M. Nazarova. Moscow. 400 p. (In Russian).
12. Jarmolenko, A.V. (1961). *Ocherki psihologii slepogluhonemyh* [Essays on the psychology of deaf-blind]. Leningrad. Leningrad Univ. Press, 162 p. (In Russian).

Рассмотрены насущные проблемы организации индивидуального обучения детей со сложными нарушениями психофизического развития в условиях современной Украины. Исследована этиология современной терминологии, используемой в современной и зарубежной литературе для обозначения данного типа нарушений психофизического развития. Осуществлен анализ с точки зрения уместности использования каждого термина – сложный дефект, комбинированные нарушения, комплексные нарушения развития, множественные и сопутствующие дефекты.

*Ключевые слова: комплексные нарушения, множественные нарушения, осложненный дефект, комбинированный дефект, этиология и причины нарушения развития.*

The article discusses the problems of individual educating of children with complex deviations of psycho-physical development in conditions of modern Ukraine. It considers the etiology of the current terminology that is used in domestic and foreign literature to refer to this type of deviations of psychophysical development. The analysis is made from the point of view of expediency of using each of the following terms: a complex defect, combined disorders, comprehensive developmental disorders, and associated multiple defects.

*Key words: complex disorders, multiple deviations, complicated deviations, complex disorders, combined defect, the etiology and causes of developmental disabilities.*

*Одержано 9.10.2015.*