

Методические рекомендации для молодых специалистов по содержанию коррекционной работы педагога с обучающимися с глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Учитель-дефектолог Слушкова Л. В.

Основными эффектами внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), определяющими его место и значение в общей системе образования РФ, являются:

- обеспечение доступности качественного образования всем категориям учащихся за счет сохранения и модернизации системы специального образования, системного становления инклюзивного образования, развития форм семейного образования школьников с ОВЗ;

- повышение инновационного потенциала базового образования обучающихся с ОВЗ, в том числе за счет реализации деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного, культуросообразного подхода в образовании, особого структурирования содержания образования, в том числе через выделение в качестве компонентов «академической грамотности» и «жизненной компетенции»;

- модернизация институтов системы образования РФ, усиление их роли и возможностей в обеспечении социального развития лиц с ОВЗ, повышения конкурентоспособности выпускников, формирования комфортной социокультурной среды, в том числе и через изменение в подходах к внеурочной деятельности, к сетевому взаимодействию, к расширению зоны социальных контактов в образовании и к включению родителей в образование школьников;

- единение образовательного пространства РФ, обеспечение преемственности общего образования на разных его ступенях и вариантах, создание основы для разумной вариативности в содержании образования и путях его изучения школьниками с ОВЗ с учетом региональной специфики Стандарт ориентирован на интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовую школу. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного его уровню развития образования.

Эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специального психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса в целом, так и его отдельных структурных компонентов.

Целью сопровождения является обеспечение оптимального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, получения качественного образования детьми в условиях общеобразовательного учреждения. Реализация цели включает в себя выполнение следующих задач:

- координация деятельности педагогов и специалистов образовательного учреждения при организации образовательного процесса детей с ОВЗ;
- психолого-педагогическая поддержка всех участников инклюзивного обучения (детей с ОВЗ и их сверстников, родителей и педагогов);
- создание оптимального уровня психологического комфорта в образовательном учреждении через развитие толерантности детей, педагогов, родителей.

Психологическое сопровождение детей с ОВЗ предполагает целостный, и непрерывный комплекс мер, предусматривающий реализацию адекватных форм, методов, приемов взаимодействия всех участников образовательного процесса. Инклюзивное образование в условиях введения ФГОС требует кардинальной перестройки организации деятельности учителя на уроке.

Характеристика умственно отсталого ребенка

Категория детей с умственной отсталостью — неоднородная по составу группа школьников. Умственную отсталость связывают с нарушениями интеллектуального развития, которые возникают вследствие органического поражения головного мозга на ранних этапах онтогенеза (от внутриутробного до трех лет). Общим признаком у всех детей с умственной отсталостью выступает недоразвитие психики с явным преобладанием интеллектуальной недостаточности. Раннее возникновение психического недоразвития позволяет говорить о врожденном слабоумии, получившем в российской дефектологической науке название «олигофрении» (зарубежные ученые такой термин не используют). В настоящее время понятие «олигофрения» используется для принципиально важных случаев — дифференциации детей с врожденным слабоумием (олигофрения) и приобретённым (деменция). Дети с врожденным слабоумием (олигофренией) не обнаруживают усугубляющейся недостаточности интеллектуального статуса, поскольку болезненные процессы, имевшие место в их центральной нервной системе, прекращаются и дети имеют статус практически здоровых детей, что служит основанием для позитивных ожиданий в динамике их психического развития. Приобретенное слабоумие возникает после сравнительно длительного нормального развития (5-7 лет и более). Дети с приобретенным слабоумием имеют текущее, прогрессирующее заболевание головного мозга (эпилепсия, шизофрения, гидроцефалия и другие) с плохим прогнозом развития, и квалифицируется как больные дети. Умственно отсталые дети с приобретенным слабоумием (деменция) составляют незначительную по количеству группу учащихся. Наличие текущего заболевания головного мозга у таких детей, неуклонное ухудшение состояния их соматического и психического здоровья обуславливают необходимость создания для таких детей особых условий для реализации лечебных и коррекционно-воспитательных мероприятий. В создании таких же условий нуждаются дети с сочетанным дефектом, когда интеллектуальная недостаточность осложняется грубой моторной, сенсорной, речевой патологией. Таким образом, принципиальное отличие детей с олигофренической структурой дефекта от детей с деменцией в том, что первые обнаруживают в целом положительные динамику психического развития, а вторые — неуклонное

ухудшение психофизического статуса с плохим прогнозом. В настоящее время в России пользуются международной классификацией умственной отсталости. По степени выраженности интеллектуального дефекта детей-олигофренов делят на четыре группы: с легкой, умеренной, тяжелой, глубокой степенью умственной отсталости. Мы рассмотрим глубокую умственную отсталость.

Глубокая умственная отсталость. Обычно резкое ограничение в подвижности. Лица с глубокой умственной отсталостью не способны заботиться о себе, в частности контролировать физиологические отправления. Сопровождается внешними проявлениями многочисленных физических дефектов (заячья губа, неправильный рост зубов, диспластичное телосложение и т.п.). Однако выделение степеней умственной отсталости является недостаточным основанием для дифференциации и индивидуализации их обучения. Эта задача более успешно решается на основе учета особенностей и потенциальных возможностей умственно отсталых детей (легкая степень) в зависимости от варианта их интеллектуального дефекта, которые описаны в классификации М.С. Певзнер, выделившей пять групп. Дети в этих группах различаются по качеству и выраженности органического поражения центральной нервной системы, выраженности психических недостатков и рекомендуемых каждой группе детей коррекционных мероприятий в зависимости от их индивидуальных особенностей.

I группа Основная (неосложненная). У детей этой группы поверхностное, диффузное поражение коры головного мозга. Нарушена синтетическая функция, например: они затрудняются сделать вывод из прочитанного рассказа, установить логику событий на картинке. Относительно сохранен анализ (оптический, звуковой). Нарушено взаимодействие сигнальных систем. Словесная система плохо выполняет организационную и контрольную функции. Эмоциональная сфера относительно сохранна, они адекватно реагируют на похвалу и порицание. Не отмечаются выраженные нарушения письма, речи; отсутствуют апраксии, агнозии. Однако сложные движения нарушены. Дети исполнительны, старательны, сравнительно критичны, работоспособны. Почти не конфликтуют. Но могут конфликтовать, так как не понимают отдельных ситуаций или понимают их буквально. Проводя коррекционную работу, необходимо разъяснить суть непонятных ситуаций, проводить словарную работу. Развивать умение устанавливать причинно-следственную связь, зависимость.

II группа. Дети с нарушением нейродинамики. В этой группе выделяют две подгруппы: а) дети с преобладанием возбуждения над торможением; б) дети с преобладанием торможения над возбуждением. а) Дети с преобладанием возбуждения над торможением У этих детей отмечается поверхностное недоразвитие коры головного мозга в сочетании с нарушением ликворообращения. Дети с трудом удерживают деятельность в пределах задания, «соскальзывают» с произвольной деятельностью. Импульсивные действия возникают чаще всего из-за того, что нарушена тормозная функция. Для таких детей характерна повышенная возбудимость, раздражительность, отвлекае-

мость, эмоциональная лабильность. Движения ускоренные, неловкие. Этот дефект очень заметен на уроках письма. Неумение произвольно регулировать свои поступки. На уроках вскакивают, выкрикивают, задирают соседей, выбегают из класса. Коррекционная работа должна быть направлена на формирование умения тормозить непосредственные реакции. б) Дети с преобладанием торможения над возбуждением У детей отмечается поверхностное недоразвитие коры головного мозга в сочетании с нарушением ликворообращения. Дети этой группы не только не выходят за пределы задания, которое им нужно выполнить, но совсем не приступают к нему. Быстрая истощаемость, пассивность, индифферентность, трудности включения в деятельность. Эмоциональный тонус снижен, эмоциональная тупость, безразличие ко всему, монотонность реакций. Замедленные и неуверенные движения, амимичность, осанка сгорбленная. Безынициативны, почти не конфликтуют, замкнуты, неконтактны. Являются объектом агрессии со стороны тех детей, у которых процессы возбуждения преобладают над торможением. Проводя коррекционную работу с детьми этой подгруппы, следует постоянно их подбадривать, давать посильные задания.

III группа (умственно отсталые дети с нарушением зрительной и слуховой зон коры) Поверхностное недоразвитие коры с поражением височной и затылочной зон. Вследствие чего, дети, например, не дифференцируют близкие по характеру звуки: Б-П; Т-Д. Искажают произношение слов, часто затрудняются в понимании обращенной речи. С трудом овладевают письмом. Страдают операции зрительного анализа и синтеза. Часто не узнают предметы и их изображения. Нарушена пространственная ориентировка. Особых нарушений эмоциональной сферы не отмечается. Нарушены основы речевой артикуляции – движения губ, языка, гортани. Как следствие нарушений речи, имеющих у этой группы детей, снижается коммуникативная активность и замедляется установление речевых контактов с другими людьми. В основном с такими детьми должна проводиться логопедическая работа.

IV группа (умственно отсталые дети с психопатоподобным поведением). Поверхностное недоразвитие коры сочетается с поражением подкорки. Снижена работоспособность, так как дети «уходят в конфликт». На фоне гнева и аффекта прекращают деятельность. Раздражимы, эмоционально лабильны, эмоциональная тупость, проявляющаяся в садизме. Индифферентное отношение к событиям. В моторике не отмечается наличие особых нарушений. Импульсивны, своенравны; свои амбиции сопровождают криком, слезами, нецензурной лексикой. Иногда вспышки гнева заканчиваются «формальным» припадком. Направления коррекционной работы: не давать детям уходить в конфликт, профилактика возникновения конфликта.

V группа (умственно отсталые дети с грубым недоразвитием личности). Поверхностное нарушение коры головного мозга и лобных долей. Недоразвитие регулирующей, планирующей, контролирующей функции. Плохо подчиняют свои действия словесному заданию. Целенаправленная деятельность нарушена. Почти не свойственно чувство смущения, стыда. Не способны обижаться. Желания эмоционально не окрашены. Исполнение желания не

переживается. Затруднены автоматизированные движения. Задания на движения по инструкции выполняются плохо. Плохая произвольность сложных движений.

Поведение не изменяется, когда дети попадают в незнакомую ситуацию (окружение). Они беспардонны, не критичны, нет стеснения. Коррекционная работа должна осуществляться через регуляцию деятельности, через подражание и совместную деятельность. Таким образом, недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой, личностной сфер умственно отсталых детей разных групп проявляется не только в качественных и количественных отклонениях от нормы, но и в глубоком своеобразии их социализации. Они способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, иногда с резкими изменениями всей психической деятельности ребёнка. При этом, несмотря на многообразие индивидуальных вариантов структуры данного нарушения, перспективы образования умственно отсталых детерминированы в основном степенью выраженности недоразвития интеллекта, при этом образование, в любом случае, остается нецензовым.

Особые образовательные потребности умственно отсталых детей включают как общие, свойственные всем детям с ОВЗ, так и специфические, которые состоят в следующем:

- как можно более раннем получении специальной помощи средствами образования;
- выделении пропедевтического периода в образовании, обеспечении преемственности между дошкольным и школьным его этапами;
- обязательности непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание образовательных областей, так и в процессе индивидуальной работы;
- увеличении сроков освоения адаптированной образовательной программы до 9 – 11 лет;
- наглядно-действенным характере содержания образования;
- упрощении системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования;
- введении учебных предметов, способствующих формированию представлений об естественных и социальных компонентах окружающего мира, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;
- специальном обучении «переносу» сформированных знаний умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- обеспечении обязательности начального профессионального образования;
- необходимости постоянной актуализации знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения;
- обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов умственно отсталых детей;
- использовании преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;

- стимуляции познавательной активности, формировании позитивного отношения к окружающему миру;
- психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;
- психологическом сопровождении, направленном на установление взаимодействия семьи и образовательного учреждения;
- постепенном расширении образовательного пространства, выходящем за пределы образовательного учреждения.

Обучение детей с глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Обучение включает в себе три основные части: обучение, воспитание и развитие. Обучение непосредственно направлено на усвоение учащимися опыта, а воспитание и развитие осуществляются опосредованно. Все три процесса – воспитание, обучение и развитие – выступают единым, органично связаны друг с другом, и выделять, разграничивать их практически невозможно, да и нецелесообразно.

Исходя из концепции специального образования, коррекционно – педагогическая работа должна занимать центральное положение в системе; так как она определяет дефектологическую направленность учебно-воспитательного процесса в специальной школе.

Цели и задачи обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей, с одной стороны, общие с задачами воспитания всех детей вообще, с другой – глубоко специфичные.

Общие цели и задачи для обучения и воспитания всех детей – содействие развитию и выявлению положительных сторон личности, сглаживанию отрицательных, воспитание детей наиболее трудоспособными и полезными членами общества. Для глубоко умственно отсталых детей эти цели остаются актуальными, но при их осуществлении необходимо учитывать значительно более низкий уровень достигнутых успехов, применять особые методические приёмы, уделять внимание воспитанию внешних навыков и привычек культурного поведения и самообслуживания.

Цель коррекционно-воспитательной работы с глубоко умственно отсталыми детьми, в конечном счете, – их социальная адаптация, трудоустройство и дальнейшее приспособление к жизни, в том числе в условиях, когда они не выключены из окружающей социальной среды. Необходимо, используя все познавательные возможности детей, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту и в специальных производственных цехах простую работу, жить по возможности в семье и в трудовом коллективе.

Достижение поставленных целей обеспечивается решением следующих основных задач с детьми вспомогательной школы:

- Развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков. Основное внимание в этой работе должно быть направлено на умственное развитие.
- Воспитание глубоко отсталых детей, формирование у них правильного поведения. Основное внимание в этом разделе работы направлено на нравственное воспитание.
- Трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда. Физическое воспитание. Самообслуживание.
- Бытовая ориентировка и социальная адаптация – как итог всей работы.

Реализация поставленных задач подразумевает идею гуманизма коррекционно-развивающего обучения в качестве основополагающего. Другими словами, нельзя всерьез ожидать какого-либо эффекта от обучения ребенка в режиме коррекции, если педагог не будет следовать идеям гуманизма в своей работе.

Применение адекватных программ и методов обучения глубоко отсталых детей, соответствующих возможностям и целям их воспитания, – важнейшее и в значительной мере решающее условие для развития всей их познавательной деятельности. Необходимо такое развивающее обучение умственно отсталых детей, при котором у них осуществляется элементарный перенос знаний, возникает возможность применения их для решения новых аналогичных задач. Для достижения такого эффекта, обучение должно быть рассчитано на актуальный уровень развития детей и возможности зоны ближайшего развития, должно основываться на ведущей деятельности данного возрастного периода.

Для глубоко умственно отсталых детей особенно вредны обучение на завышенном материале, методом многократного повторения плохо осмысленного материала; обилие словесного обучения в расчете на механическое запоминание; чтение текстов и вопросо-ответный метод без опоры на наглядность, на реальные адекватные представления по прочитанному и наглядно – действенное мышление учащихся; оперирование заученными штампами и бессмысленное манипулирование цифрами при обучении счету. Все обучение должно проводиться методом предметно-практической деятельности учащихся с речевым сопровождением и должно быть направлено на выработку пусть примитивных, но осмысленных, правильных представлений по пройденному материалу и практических умений.

Требования к педагогическому процессу

Первое. В педагогическом процессе ребенка постоянно должно сопровождать чувство свободного выбора. Это вовсе не означает свободы действий (пусть, делает, что хочет, пусть учится, когда ему захочется). Положение о предоставлении ребенку свободного выбора в педагогическом процессе означает, что ребенок свободно выбирает игру, сам в нее включается и так же свободно из нее выходит, без принуждения со стороны взрослого. Игра – это метод познания действительности. Роль учителя заключается в том, чтобы направить познавательную деятельность ребенка. «Личностно-гуманный

подход в том и заключается, чтобы необходимое для усвоения в определенный период педагогического процесса сделать личностно значимым, т. е. чтобы ребенок педагогически и социально-обязательную учебную задачу осознал как свободно выбранную, принимал ее на основе хотения». Учиться с увлечением и охотой ребенок будет в том случае, если педагог вовлекает его в разнообразную деятельность, в которой он сам добывает знания, проводя опыты, свободно высказывая свои мысли или впечатления. Педагогический процесс должен постоянно поощрять сознательную самостоятельную учебно-познавательную деятельность, побуждать детей к сотворчеству, сотрудничеству с учителем.

Второе. Педагогический процесс коррекционного обучения должен характеризоваться ярко выраженной развивающей тенденцией. Необходимое условие и источник развития – трудности. Если эти трудности выходят за пределы возможностей ребенка, а мы требуем, чтобы он преодолел их, то они могут породить лень, недисциплинированность, грубость. В педагогическом процессе, построенном на личностно-гуманных началах, трудности в познании и обретении жизненного опыта, навыков нравственного поведения приобретают для ребенка совершенно иной психологический смысл: посильная трудность создает условие для переживания чувства удовлетворения, дарит радость познания, веры в свои силы.

Третье. Педагогический процесс должен предоставить ребенку радость жизни. Урок должен обогатиться всей гаммой интересов детей. Нужно выбрать время, чтобы поговорить о вчерашней детской телепередаче; подбодрить ребенка, у которого заболела мама; посоветоваться о том, каким они хотят сделать урок или же каким он получился и т. д. Суть этих минут заключается в том, чтобы создать непринужденную обстановку, дать ребятам положительный эмоциональный заряд, освободить от отрицательных эмоций, с которыми они могли прийти в школу. Радость жизни ребенок ощутит только в том случае, если на уроке царит духовная общность между учителем и детьми.

Индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению детей с глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Реализация дифференцированного и индивидуального подходов в процессе обучения помогает оптимизировать процесс обучения в разнородных группах и добиться как можно более высокого раскрытия потенциала каждого ученика или отдельно взятой группы.

Дифференцированный подход в обучении:

- это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента.
- это комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

В Концепции дифференциации обучения сформулированы основные цели дифференциации образования, определяемые с трех позиций.

С психолого-педагогических позиций цель дифференциации – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления и учета в обучении склонностей, развития интересов, потребностей и способностей каждого школьника.

Цели индивидуализации:

- учет индивидуальных различий для лучшей реализации общих, единых для всех целей обучения;
- воспитание индивидуальности с целью противодействия нивелирования личности. Важнейшим средством для достижения второй цели является предоставление учащимся возможности выбора.

С социальной точки зрения цель дифференциации – целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

С дидактической точки зрения цель дифференциации – решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально иной мотивационной основе.

В психолого-педагогической, дидактической и методической литературе различают два основных типа дифференциации содержания обучения:

- уровневую;
- профильную.

Уровневая дифференциация – это такая организация обучения, при которой школьники имеют возможность и право усваивать содержание обучения на различных уровнях глубины и сложности. Частным случаем уровневой дифференциации является углубленное изучение отдельных предметов.

Указанный вид дифференциации осуществляется при разделении учебного коллектива на группы на основе разных показателей: имеющегося уровня знаний, умений и навыков (уровень успеваемости); уровня интеллектуального развития; интересов, склонностей и способностей; эмоциональных и волевых качеств (в том числе – отношения к учению).

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход.

Существует несколько авторских педагогических технологий дифференциации обучения: внутрипредметная дифференциация (Гузик Н. П.), уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (Фирсов В. В.), культурно-воспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей (Закатова И. В.).

Одной из задач дифференциации является создание и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей; содействие различными средствами выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости учащихся, развитие познавательных интересов и личностных качеств.

Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента, характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

Наиболее принятые в педагогике определения видов индивидуализации.

«Внутриклассная индивидуализация обучения – это те приёмы и способы индивидуальной работы, которые использует учитель на уроке в обычном классе массовой школы. Можно выделить два разных критерия, которые лежат в основе внутриклассной индивидуализации: 1) ориентация на уровень достижений школьника и 2) ориентация на процессуальные особенности его деятельности».

Индивидуальный подход необходим умственно отсталым школьникам, независимо от их успехов в учебе. Нельзя искусственно задерживать в развитии хорошо успевающих учеников, им нужно давать дополнительные задания, иногда, может быть, и сверх программных требований, чтобы поддерживать у них и развивать интерес к учению.

Если индивидуальные особенности, характерные для одних умственно отсталых школьников, будут наблюдаться и у других, то такие особенности называют типическими, т. е. присущими определенной группе учащихся.

Индивидуальный подход имеет большое значение при оценке успеваемости, так как умственно отсталые школьники в силу неоднородности дефекта имеют разные учебные возможности. Оценка их успеваемости не может основываться на общих оценочных нормах, она должна учитывать степень продвижения ученика, стимулировать процесс его учения и выполнять воспитательную функцию.

Важнейшим направлением теоретических и практических разработок в области обучения детей с умственной отсталостью является исследование особенностей, возможностей и педагогических условий формирования у учащихся высших психических функций посредством коррекционно-развивающего обучения.

Современное направление организации помощи умственно отсталым детям представляет собой результаты развития взглядов на слабоумие и возможности его лечения.

Целью коррекционной работы является исправление (доразвитие) психических и физических функций аномального ребенка в процессе общего его образования, подготовка к жизни и труду.

Чтобы правильно определить содержание коррекционной работы, необходимо увязать коррекцию со всеми основными компонентами системы образования и только после этого рассматривать внутренние структуры подсистемы и их содержательно-педагогическую роль.

Коррекция развития детей, особенно младшего возраста, должна осуществляться преимущественно в тех видах деятельности, которые характерны для детей раннего и дошкольного возраста. Основным методом обучения должна стать организация постоянной активной предметно-практической деятельности глубоко умственно отсталых детей на всех уроках. В предметно-практической деятельности дети могут овладевать знаниями и умениями в такой степени, чтобы были осуществлены принципы сознательности и доступности обучения.

В практическом осуществлении учебно-воспитательной работы коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс неразличим и не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания.

Коррекционное обучение – усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психического и физического развития и усвоения способов применения полученных знаний.

Любое обучение и воспитание одновременно в какой-то мере развивают, что и относится и к коррекционным процессам. Вместе с тем коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения перестраиваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта, им придаётся новый характер.