

**Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»**

И. В. Кабелка

**ОБУЧЕНИЕ ГЕОГРАФИИ
УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Учебно-методическое пособие

Минск 2006

УДК
ББК

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ
Рекомендовано секцией

Рецензент И. Н. Логинова, кандидат педагогических наук, доцент

Кабелка И. В.

Методика обучения географии учащихся вспомогательной школы. –
Мн.: БГПУ, 2006. – 53 с.

В учебно-методическом пособии рассмотрены важнейшие проблемы обучения географии учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а также раскрыто содержание управляемой преподавателем самостоятельной работы студентов.

Адресовано студентам, обучающимся по специальностям: «Олигофренопедагогика. Дошкольное образование». Шифр 030308-01. «Олигофренопедагогика. Логопедия». Шифр 030308-02. Может быть полезным в практической работе и начинающим учителям географии вспомогательной школы.

УДК
ББК

И. В. Кабелка, 2006
УИЦ БГПУ, 2006

ВВЕДЕНИЕ

В настоящем учебно-методическом пособии представлены тексты лекций по важнейшим проблемам обучения географии учащихся вспомогательной школы. Большинство из этих проблем в свое время подвергалось тщательному и всестороннему изучению. В частности, многими учеными (Т. Н. Головина, Р. Б. Каффеманас, В. Н. Синев, Т. И. Пороцкая, Т. А. Процко, В. Г. Чернобук и др.) исследовались особенности и методические условия формирования у школьников географических представлений (в том числе и первоначальных).

Рядом дефектологов (И. М. Бгажнокова, Р. Б. Каффеманас, Е. И. Липецкая, Т. И. Пороцкая, В. Н. Синев и др.) подробно рассматривалось своеобразие усвоения различных географических понятий учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Этими же дефектологами сформулированы педагогические условия и предложены методические приемы, содействующие успешному овладению школьниками общими и единичными географическими понятиями.

Некоторыми учеными (прежде всего И. М. Бгажноковой, В. Н. Синевым) выявлялись специфические особенности актуализации ранее усвоенных географических знаний у учащихся старших классов вспомогательной школы. Данными учеными показаны и возможности школьников в использовании имеющихся знаний для доказательства высказанных ими суждений. Кроме того, В. Н. Синевым установлены трудности и своеобразие запоминания географических названий учениками с интеллектуальной недостаточностью.

Отдельными дефектологами (Е. И. Липецкой, В. Н. Синев и др.) рассматривались особенности сравнения географических объектов и явлений учащимися вспомогательной школы. Этими же дефектологами определены некоторые педагогические условия и несколько разных уровней сравнения школьниками изучаемых географических объектов, а также показаны возможности применения этого логического приема в процессе формирования у учеников как общих, так и индивидуальных географических понятий.

В специальных исследованиях (В. Н. Вовк, А. В. Жагорова, Ю. К. Зубрилин, И. В. Кабелка, В. А. Липа, Т. И. Пороцкая, Е. Ф. Сегалевич, В. Н. Синев и др.) достаточно полно отражены вопросы, связанные с применением различных картографических пособий на уроках географии во вспомогательной школе. Учеными отмечены специфические трудности и своеобразие в усвоении картографической грамоты учащимися с интеллектуальной недостаточностью, выявлены особенности выполнения ими самых разных заданий с картографическими пособиями (главным образом, с географической картой).

Многими дефектологами (В. Н. Вовк, А. В. Жагорова, Ю. К. Зубрилин, И. В. Кабелка, В. А. Липа, Т. И. Пороцкая, Е. Ф. Сегалевич, В. Н. Синев и др.) предложены специальные приемы работы учащихся с картографическими пособиями. Некоторые из ученых (И. В. Кабелка, В. А. Липа и др.) подразделяют приемы на две большие группы (вспомогательные и основные), подчеркивая при этом тесную связь приемов между собой. Эти ученые обосновывают и

необходимость первоочередного применения вспомогательных приемов работы с картой на уроках географии во вспомогательной школе.

В отдельных работах (А. В. Жагорова, Т. И. Пороцкая, Е. Ф. Сегалевич и др.) представлены разнообразные дидактические игры и занимательные упражнения на основе картографических пособий (в частности, географической карты).

Немногими дефектологами (в первую очередь В. Н. Вовк, В. А. Липа и др.) определен целый ряд педагогических условий, которых целесообразно придерживаться при формировании у школьников с интеллектуальной недостаточностью приемов учебной работы с картографическими пособиями.

Некоторыми учеными (И. В. Кабелка, Т. И. Пороцкая, В. Н. Синев и др.) обоснована необходимость применения контурной карты на уроках географии во вспомогательной школе. Ими особо подчеркивают, что при организации работы с контурной картой следует исходить из познавательных возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Важно также тщательно продумывать и инструкции по выполнению заданий на контурной карте такими учениками.

В отдельных исследованиях (главным образом, В. Н. Синева) показана коррекционно-образовательная значимость работы по установлению причинно-следственных зависимостей на уроках географии во вспомогательной школе, выявлены трудности и специфические особенности понимания учащимися различных казуальных связей. Дефектологом разработаны методические условия и педагогические приемы, позволяющие постепенно подводить школьников с интеллектуальной недостаточностью к правильному раскрытию довольно сложных географических причинно-следственных зависимостей.

В немногих работах (Т. Н. Головина, отчасти – и В. Н. Синев) на материале физической географии выявлены некоторые специфические особенности пространственной ориентировки учащихся вспомогательной школы. Учеными показаны познавательные возможности в решении учениками с интеллектуальной недостаточностью несложных географических задач, предполагающих ориентирование на местности по меняющимся и постоянным направлениям.

Необходимо особо подчеркнуть, что в содержание лекций включены также и результаты многочисленных исследований, проведенных студентами всех форм обучения на кафедре олигофренопедагогики. Отражен и наш многолетний опыт преподавания курса «География с методикой преподавания во вспомогательной школе» на факультете дефектологии (в настоящее время – специального образования) педагогического университета.

В пособии раскрыто содержание управляемой самостоятельной работы студентов, определено время, формы и виды контроля ее выполнения. Предлагается и перечень специальных литературных источников, рекомендуемых студентам для самостоятельной работы по данной учебной дисциплине.

СПЕЦИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ГЕОГРАФИИ

1. Формирование географических представлений и понятий у учащихся вспомогательной школы

1.1. Образовательная задача географии предусматривает формирование у школьников с интеллектуальной недостаточностью *обобщенной системы элементарных, но правильных и точных географических знаний.*

Знания – это отражение в мышлении внешнего мира. Они являются основным компонентом, составляющим содержание школьной географии. Знания подразделяются на эмпирические и теоретические.

Эмпирические знания (факты, представления) выражают внешние особенности географических объектов, процессов или явлений.

Теоретические знания (понятия, причинно-следственные зависимости, закономерности) в обобщенном виде отражают сущность географических объектов, процессов или явлений, внутренние связи и отношения.

Неодинаково отражая географическую действительность, различные группы географических знаний формируются в учебном процессе по-разному. Ниже рассматриваются некоторые вопросы, связанные с формированием у школьников с интеллектуальной недостаточностью только отдельных составляющих из группы географических знаний (*представлений, понятий и причинно-следственных зависимостей*).

1.2. Формирование географических представлений у учащихся вспомогательной школы. Одним из структурных элементов, входящих в состав группы географических знаний, являются представления.

Географические представления – чувственно-наглядные образы географических объектов, процессов или явлений, не воспринимаемые в настоящий момент.

1.2.1. Типология географических представлений. По способу образования необходимо различать представления памяти и представления воображения.

Представления памяти формируются у учащихся на основе непосредственного восприятия изучаемого географического объекта (озеро, равнина, холм, река и др.).

Представления воображения образуются у школьников без непосредственного восприятия географического объекта, однако их основой является действительность. Такие представления формируются у учащихся в процессе словесного рисования (словесного описания) учителем изучаемого географического объекта, процесса или явления. Например, с помощью воссоздающего воображения школьники могут представить себе степь в летний знойный день, опираясь на описание степи учителем и на собственные представления о равнине, травянистой растительности, о жарком летнем дне.

По уровню «обобщенности» выше перечисленные географические представления подразделяются на единичные (индивидуальные) и обобщенные.

Индивидуальные представления – образы конкретных географических объектов, имеющих свое собственное название (река Свислочь, озеро Нарочь, Полесская низменность, Минская возвышенность и др.). Они тесно связаны с индивидуальными (единичными) географическими понятиями.

Обобщенные представления – образы, в которых на передний план выступают существенные признаки, общие для всех географических объектов данного вида (равнина, гора, залив, море и др.). Обобщенные представления служат основой для формирования общих географических понятий.

1.2.2. Специфика географических представлений. Во-первых, они являются *пространственными*, т.е. каждый географический объект занимает определенное положение в пространстве (на Земле как планете), относительно других объектов, имеет свои очертания, величину, протяженность и др.

Во-вторых, географические представления считаются *картографическими*. А это значит, что пространственную характеристику рассматриваемых географических объектов школьники могут усвоить только с помощью различных картографических пособий (карта, глобус и др.).

1.2.3. Особенности формирования географических представлений у учащихся вспомогательной школы. К важнейшим особенностям формирования у учеников географических представлений относятся следующие:

1. При воспроизведении образов изучаемых географических объектов школьники называют их *второстепенные, несущественные признаки*. И главным образом те, которые связаны с действиями людей или движущимися предметами. В частности, при описании реки (озера, моря) учащиеся ограничиваются высказываниями типа: «Там купаться можно», «Рыбы плавают».

2. Ученики неправильно представляют себе *размеры* рассматриваемых географических объектов и их *пространственную протяженность*. Например, ручейки школьники называют реками, холмы – горами, а озера – морями.

3. *Схематичность высказываний* учащихся об изучаемом географическом объекте, в котором отражается, как правило, один из его существенных признаков. В частности, говоря о реке, озере, море или океане школьники ограничиваются такими словами: « Там есть вода».

4. В ответах учащихся довольно часто присутствуют *элементы тавтологии* (повторение вопроса учителя в утвердительной форме с незначительным видоизменением). Например, на вопрос: «Что такое равнина?» школьники отвечают: «Равнина – это такая равнина».

5. При сравнении географических объектов со знакомыми предметами у учащихся проявляется склонность к *уподоблению образов* рассматриваемых объектов и предметов. Например, Скандинавский полуостров ученики уподобляют тигру, Апеннинский – сапогу, Кольский – голове лошади и др.

1.2.4. Методические условия, содействующие формированию географических представлений у учащихся вспомогательной школы. К важнейшим методическим условиям формирования у учеников географических представлений относятся следующие:

Во-первых, необходимо выяснить у школьников *запас представлений* об изучаемых объектах. Такая работа проводится во *вводной (вступительной) беседе* перед изложением нового учебного материала. Она может проходить с опорой на различные наглядные пособия. Учителю следует заранее продумать систему вопросов к вступительной беседе. Например, приступая к формированию общего понятия «река», можно обратиться к классу со следующими вопросами:

- Какой водоем изображен на картине (иллюстрации)?
- Какие части выделяют у реки?»
- Какие берега у реки (пологие, крутые, обрывистые)?
- Какая называется река, протекающая в нашей местности?
- По какой поверхности она протекает?
- Какое у реки течение?
- Почему у реки медленное (спокойное, плавное) течение?
- В каком направлении протекает река?
- Какие реки различают? и др.

Во-вторых, необходимо использовать методы обучения *в оптимальных вариантах их взаимосвязи*. Экспериментальные данные свидетельствуют, что применение на уроках географии только всех методов (словесных, наглядных, практических) в самых разных сочетаниях и соотношениях дает возможность учащимся усвоить до 50-60 % преподносимой учебной информации.

В-третьих, в процессе формирования у школьников обобщенных географических представлений (являющихся основой для усвоения общих понятий) следует постоянно использовать *прием модификации наглядных пособий* и, прежде всего, образных. Данный прием позволяет выделить не только *существенные признаки*, общие для однородной группы изучаемых объектов (гора, река, озеро, водохранилище и др.), но и показать *варьирование несущественных (второстепенных) признаков*. Тем самым ученики подводятся к пониманию того, что изменение несущественных признаков рассматриваемого объекта не влияет на принадлежность его к определенному географическому понятию. (Все равно горы, не важно какие они: высокие или низкие, с крутыми или пологими склонами, остроконечной или сглаженной вершиной и др.).

В-четвертых, необходимо учить школьников *распознавать* рассматриваемые объекты по их *существенным признакам*. В частности, перечислив существенные признаки нескольких изученных географических объектов (острова, полуострова, залива, пролива и др.), учитель предлагает учащимся назвать только те из них, которые характерны, например, для острова (небольшой участок суши, со всех сторон омывается водой). Постоянная и кропотливая работа по выделению и усвоению учениками существенных признаков рассматриваемых объектов приводит к тому, что у них формируются достаточно осознанные географические представления.

1.3. Формирование географических понятий у учащихся вспомогательной школы. Тесное взаимодействие между понятием и

представлением характеризуется ведущей ролью понятия: именно оно определяет содержание формируемого образа.

1.3.1. Типология географических понятий. Необходимо различать следующие основные типы географических понятий:

1. *Общие понятия* – мысль, в которой отражаются общие существенные признаки географических объектов, процессов или явлений. Данные понятия обозначаются *специальными терминами* (река, озеро, холм, гора, овраг, климат и др.). Содержание общего понятия раскрывается в *определении*, включающем в себя существенные признаки, которые являются общими для всех географических объектов, относящихся к данному понятию (например, «полуостров – часть суши, которая выступает в водное пространство»). Среди общих географических понятий следует выделять:

Конкретные общие понятия – понятия о конкретных географических объектах (холм, равнина, возвышенность, гора и др.).

Общие понятия об отдельных частях конкретных географических объектов (русло реки, склон горы, вершина холма и др.).

Общие абстрактные понятия – понятия о размерах, признаках и свойствах конкретных географических объектов (глубина, длина и течение реки, высота и протяженность гор и др.), понятия о географических процессах и явлениях (континентальность климата, образование оврагов, извержение вулкана и др.).

2. *Собирательные (сборные) понятия* – мысль о существенных признаках относительно небольшой группы родственных географических объектов. Например, моря Северного Ледовитого океана, реки Сибири, возвышенности Беларуси, города Минской области и др. Как свидетельствует само название, данные понятия включают в себя собрание однородных единичных объектов, каждый из которых при этом не утрачивает своей индивидуальности. В частности, реки Беларуси характеризуются незначительным уклоном. Однако по территории страны протекают и отдельные реки со сравнительно большим уклоном (например, Исloch в верхнем ее течении).

3. *Единичные (индивидуальные) понятия* – мысль о существенных признаках конкретных географических объектов, имеющих свое собственное название (река Свисloch, Минская возвышенность, Полоцкая низменность, гора Дзержинская и др.). Содержание индивидуальных понятий раскрывается в их *географическом описании или характеристике*. Каждое единичное понятие включает не только общие существенные признаки группы однородных географических объектов (т.е. четко соотносится с общим), но обязательно раскрывает и своеобразие проявления данных признаков. В частности, для Волги, как и для всякой другой реки, присущи такие *общие существенные признаки*, как наличие истока, русла, правого и левого берега, устья, течения, притоков. Своеобразие проявления названных признаков заключается в том, что исток Волги располагается на Валдайской возвышенности, на правом берегу реки находится Приволжская возвышенность, устье Волги при впадении в Каспийское море разделяется на рукава, образуя при этом обширную дельту и т.д.

Индивидуальные географические понятия могут иметь самую разную степень сложности и находиться между собой в различных отношениях: *подчиненных* (Минская область – Беларусь – Европа – Евразия), *соподчиненных* (Минская область – Витебская область – Гродненская область).

1.3.2. Трудности в усвоении общих географических понятий учащимися вспомогательной школы. Понятия формируются в тесной взаимосвязи с представлениями. Однако общие географические понятия усваиваются школьниками с интеллектуальной недостаточностью с большим трудом. Объясняется это недоразвитием у учащихся как *мыслительных операций* (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, конкретизации), так и *логических действий* (сравнения и установления причинно-следственных зависимостей).

1.3.3. Особенности и методические условия формирования общих географических понятий у учащихся вспомогательной школы. К важнейшим особенностям формирования общих понятий у школьников причисляются:

1. Усвоение учениками понятий на *низком уровне обобщения*, т.е. они затрудняются в подборе четких и правильных *словесных определений общих понятий*. Поэтому учащиеся не воспроизводят определение того или иного понятия, а лишь рассказывают о географическом объекте, называя при этом как существенные, так и несущественные его признаки. Например, о реке школьники говорят так: «Там вода течет, есть начало и конец, рыбы плавают». Знания об изученном объекте – в данном случае реке – репродуцируются учащимися на уровне *конкретных представлений*, а не *обобщенных географических понятий*.

Указанная выше особенность формирования у школьников общих понятий (*низкий уровень обобщения*) объясняется **следующими моментами:**

Во-первых, недоразвитием у учащихся *мыслительных операций*, главным образом *обобщения и абстрагирования*. Тем не менее, введение в процесс обучения несложных определений общих понятий целесообразно. Это имеют не только важное коррекционно-развивающее значение, но и содействует более эффективному усвоению школьниками преподносимого учебного материала.

Во-вторых, *недостаточно продуманной работой* учителей по формированию общих географических понятий у учащихся, которая сводится, по существу, к заучиванию ими требуемых определений. Хотя определения общих понятий встречаются в учебниках географии не так часто, однако пользоваться ими учителю следует осторожно. Объясняется это тем, что одни определения непонятны для школьников (овраг – это глубокая промоина...), другие – тавтологичны (ледник – это ледяные массы льда), а научность третьих, – сомнительна (полуостров – участок суши, окруженный с трех сторон водой).

Для преодоления отмеченной выше особенности формирования у школьников общих географических понятий (*усвоения их на низком уровне обобщения*) необходимо соблюдать следующие **методические условия:**

Первое условие предполагает *правильный выбор* учителем *пути формирования общих географических понятий* у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. На начальной ступени обучения географии должен использоваться *индуктивный путь*, при котором школьники подводятся к

словесным обобщениям на основе имеющихся у них личных наблюдений и обобщений конкретных фактов. Для учащихся старших классов большее значение приобретает *дедуктивный путь*. Объясняется это тем, что ученики уже располагают достаточным запасом географических представлений и более подготовлены к усвоению общих понятий посредством словесных обобщенных указаний учителя без предварительного анализа частных фактов.

Второе условие предусматривает *четкое определение содержания общего географического понятия*. Это условие направлено на выяснение учителем тех существенных признаков формируемого общего понятия, которые могут быть усвоены школьниками данного возраста с учетом как их предшествующей географической подготовки, так и уровня развития познавательной деятельности. При определении содержания общего географического понятия существенные признаки отбираются учителем с таким расчетом, чтобы каждый из них был необходим, а вместе взятые существенные признаки позволяли бы учащимся отличить один рассматриваемый объект от другого.

2. *Механическое заучивание школьниками определений общих географических понятий*. Наблюдения показывают, что учащиеся нередко довольно точно воспроизводят определения общих понятий в ответах на вопросы учителя, зачастую не понимая сути того, что за ними скрывается. Поэтому необходимо предупредить механическое заучивание учащимися определений общих понятий (обеспечить проверку понимания определений учениками). Содействовать этому будут следующие *методические приемы*:

Во-первых, целесообразно предусмотреть выполнение учащимися *различных практических действий* и, в первую очередь, *показа* изучаемых географических объектов по предъявлению их изображений, который постепенно усложняется. Например, в начале школьники показывают требуемые объекты (в частности, реки) на картинах, цветных иллюстрациях большого формата, затем – на схематических рисунках и, наконец, – на картографических пособиях.

Во-вторых, учителю необходимо постоянно *включать* рассматриваемые географические объекты и явления в *причинно-следственные отношения*. В частности, учащиеся не только отвечают на вопрос учителя: «Какие реки называются равнинными?», но и пытаются пояснить при этом: «Почему у них медленное (спокойное, плавное) течение?».

В-третьих, следует вводить в содержание урока задания на *распознавание* школьниками географических объектов. На первых порах по предъявлению *изображения* (картина, иллюстрация и др.), а затем и по *словесному описанию* (словесному рисованию) учителем рассматриваемого объекта. В такое рисование (описание) целесообразно включать заведомо *ложную информацию* (учащиеся предупреждаются об этом предварительно). Школьникам предлагается ее опровергнуть, опираясь на имеющиеся знания. Например: «Равнинные реки текут по равнинам. Поэтому течение у них быстрое (бурное, стремительное)».

3. Формирование у учащихся так называемых «узких» *географических понятий*. Они образуются в том случае, когда школьники, самостоятельно наблюдая за изучаемым географическим объектом, пытаются произвести

обобщение, ориентируясь при этом на его несущественные признаки. В частности, если на местной реке ученики видели пороги, то данный зрительный образ может оказаться настолько доминирующим в сознании учащихся, что они сочтут наличие порогов существенным признаком для определения понятия «река». Если второстепенный признак выбирается в качестве существенного, то это приводит к *«сужению» географического понятия*: другие реки, на которых нет порогов, школьники могут и не подвести под понятие «река», называя их озерами, прудами, водохранилищами и т.д.

Для предупреждения формирования у учащихся *«узких» географических понятий* необходимо соблюдать следующие **методические условия**:

Во-первых, следует максимально разнообразить *чувственный опыт* школьников, используя *прием модификации различных наглядных пособий* и, прежде всего, образных, на которых варьируются только второстепенные (несущественные) признаки рассматриваемых географических объектов (существенные признаки остаются при этом постоянными). В частности, в процессе формирования общего понятия «река», учителю необходимо показать учащимся географические картины (иллюстрации, слайды, рисунки и др.) с изображением самых разных рек: равнинных и горных, с порогами и без порогов, с водопадами и без водопадов, с притоками и без притоков и др.

Во-вторых, учителю следует проводить целенаправленную и кропотливую работу по усвоению школьниками *всех общих существенных признаков формируемого географического понятия*. Например, при формировании у учащихся общего понятия «река» с помощью системы заранее продуманных вопросов учителем обязательно выясняется у класса, что всем рекам свойственны такие существенные признаки, как наличие одинаковых частей (исток, устье, русло), уклона в одном направлении, течения воды. В дальнейшем существенные признаки общего понятия «река» абстрагируются от конкретного объекта (река) и сводятся в определение общего географического понятия. Применительно к рассматриваемому случаю: река – естественный постоянный водный поток, который протекает по руслу, от истока к устью.

Учащимся также оказывается помощь в выделении и обобщении *несущественных, второстепенных признаков* изучаемых объектов (в частности, различают горные и равнинные реки, не на всех реках имеются пороги и водопады, скорость течения воды в реках различная, количество притоков у реки может быть самым разным и т.д.). Тем самым у школьников формируется представление о многообразии проявления данного географического понятия (все равно река и неважно при этом какая она: равнинная или горная, с притоками или без притоков, с порогами или без порогов, с водопадами или без водопадов и др.).

В-третьих, необходимо проводить постоянную и целенаправленную работу *по разграничению* учащимися *существенных и несущественных признаков* изучаемых географических объектов. При этом целесообразно использовать *специальные карточки-задания*, в которые вписываются те и другие признаки рассматриваемых объектов. Учитель предлагает одним школьникам отобрать

карточки, в которых зафиксированы только существенные признаки требуемого географического объекта (например, озера), а другим – несущественные.

Рекомендуется практиковать и *географические диктанты* (учителем читается несколько предложений, в которых отражаются существенные и несущественные признаки изучаемых объектов, а учащиеся записывают названные признаки отдельно в своих рабочих тетрадях).

4. Формирование в некоторых случаях у школьников так называемых «*диффузных*», «*широких*» *географических понятий*. Это происходит в том случае, если учащимся усваивается только один из нескольких существенных признаков общего географического понятия. В частности, по одному существенному признаку – наличию воды – под понятие «река» ученики могут подвести и другие виды поверхностных вод: озеро, пруд, водохранилище и т.д.

5. *Смешивание учащимися общих географических понятий*. Наблюдается это тогда, когда школьники не усваивают хотя бы один из нескольких существенных признаков формируемого общего понятия. Например, если учитель определяет озеро как «большую впадину суши, заполненную водой», то учащиеся в дальнейшем не в состоянии отличить озеро от пруда. А происходит это потому, что в определении понятия «озеро» отсутствует существенный и наиболее значимый для разграничения данных общих понятий признак, а именно: озеро представляет собой *естественное* углубление суши.

Многочисленные наблюдения свидетельствуют, что учащимся довольно часто смешиваются и те общие географические понятия, которые обозначаются *терминами, созвучными по своему произношению*. А среди смешиваемых учениками общих понятий наиболее распространены такие, как: залив – пролив, остров – полуостров, полюс – пояс, исток – приток и др.

С целью преодоления последней из отмеченных особенностей усвоения школьниками общих географических понятий (*их смешивания*) необходимо соблюдать следующие *методические условия*:

Во-первых, постоянно использовать *прием сравнения* изучаемых объектов, в процессе которого учителем специально выделяется тот существенный признак, который дает возможность школьникам разграничить смешиваемые географические понятия. В частности, в процессе формирования таких общих понятий, как «остров» и «полуостров», учитель обращает самое пристальное внимание учащихся на то, что остров со всех сторон омывается водой, а полуостров – с нескольких (одной стороной соединяется с сушей).

Во-вторых, совместно составлять простейшие *сравнительные таблицы* (например, на сравнение залива и пролива, горы и холма и др.).

1.3.4. Пути формирования общих географических понятий у учащихся вспомогательной школы. К одному из важнейших условий формирования общих географических понятий у учеников относится *правильная организация их мыслительной деятельности*, которая протекает в двух направлениях: *индуктивным путем и дедуктивным*. Выбор учителем того или иного пути формирования общего понятия определяется рядом факторов, решающими из

которых являются: содержание понятия, познавательные возможности учащихся, наличие у них конкретных представлений, имеющиеся наглядные средства.

Индуктивный путь формирования общих географических понятий предусматривает совместную деятельность учителя и учащихся в следующей последовательности: а) наблюдение за объектами и явлениями; б) сравнение объектов и явлений, выделение на этой основе их признаков; в) обобщение признаков; г) работа над определением понятия; д) применение знаний.

Для *дедуктивного пути* формирования общих географических понятий характерна такая очередность: а) определение понятия; б) усвоение учащимися признаков понятия; в) закрепление признаков понятия; г) установление связи с другими понятиями; д) упражнения в различении понятий. Формирование общего понятия дедуктивным путем возможно только при условии полного понимания учениками всех слов, входящих в определение понятия.

Школьная практика показывает, что в процессе формирования общих географических понятий чаще всего *сочетаются оба пути* (индуктивный, дедуктивный), но при доминирующем положении одного из них.

1.3.5. Последовательность формирования общих географических понятий у учащихся вспомогательной школы. В процессе формирования каждого общего географического понятия совместная деятельность учителя и школьников должна протекать в строго определенной очередности:

Во-первых, у учащихся обязательно выясняется *запас приобретенных ранее представлений и знаний* об изучаемом географическом объекте. С этой целью учителем проводится *вводная (вступительная) беседа*, предшествующая этапу формирования новых знаний. Она может сопровождаться демонстрацией самого разного наглядного материала и, прежде всего, образного. Учителю необходимо тщательно продумывать вопросы к вступительной беседе. В частности, приступая к формированию общего понятия «озеро», целесообразно предложить классу ответить на следующие вопросы:

- Какой водоем изображен на картине (иллюстрации)?
- Какие части различают у озера?
- Какие берега у озера (крутые, обрывистые, пологие)?
- Как называется озеро, расположенное в нашей местности?
- На какой форме земной поверхности оно расположено?
- Какая река вытекает из озера?
- Какова величина озера?
- Какие озера различают? и др.

Во-вторых, под руководством учителя организуется *целенаправленное наблюдение* учащихся за изучаемым объектом в ближайшем окружении. Причем, необходимо обеспечить «*активное восприятие*» школьниками географического объекта. А это значит, что ученики не только наблюдают за ним на местности (например, за холмом), но и, по мере возможности, выполняют *несложные практические действия*. В частности, поднимаясь по склонам холма, учащиеся определяют, какой из них более крутой (пологий). Учитель предлагает

школьникам обойти вокруг холма. Классу поясняется, что место, в котором начинается холм, называется его подошвой.

Необходимо предусмотреть также *сравнение* холмов по высоте друг с другом или с хорошо знакомыми ученикам предметами (например, с отдельно растущими деревьями). Такую работу с учащимися на местности учителю следует проводить постоянно. Тем самым в памяти школьников фиксируется *«эталон»*, позволяющий глазомерно оценивать *реальные размеры* (высоту, протяженность) и других предусмотренных для изучения географических объектов.

В-третьих, учащиеся с помощью учителя *целенаправленно рассматривают изучаемый объект*, изображенный на образных наглядных пособиях. В первую очередь необходимо использовать географические картины (цветные иллюстрации большого формата, слайды и др.). Касается это преимущественно тех географических объектов, рекомендованных программой для изучения, за которыми невозможно организовать наблюдения в виду их отсутствия в ближайшем окружении (для нашей местности, например, гор). Классу следует предъявить географические картины (иллюстрации, слайды и др.) с изображением самых разных гор (с крутыми и пологими склонами, с остроконечными и сглаженными вершинами, со снежными шапками и без снежных шапок и др.). Тем самым создается *прием модификации географических картин* (иллюстраций и др.), на которых варьируются только несущественные признаки изучаемого географического объекта. Данный прием позволяет разнообразить чувственный опыт учеников (все равно горы и при этом неважно, какие они: высокие или низкие, молодые или старые, с остроконечными или сглаженными вершинами, с крутыми или пологими склонами и др.).

В процессе формирования общего понятия «горы» необходимо обратить пристальное внимание школьников на *высоту гор*, которая, как отмечается многими методистами, недостаточно выражена на географических картинах (иллюстрациях, рисунках и др.). Если этого не делать, то ученики будут изображать фигурки людей одинаковыми по высоте с холмами, а деревья – с горами. Поэтому, в процессе работы по формированию общего понятия «горы», географическая картина (иллюстрация и др.) обязательно дополняется *приемом словесного описания (словесного рисования)* учителем изучаемого объекта. В ходе такого описания (рисования) ярко, красочно изображается время, которое необходимо затратить альпинистам при подъеме на высокие горы. Отображаются также и те трудности, которые их ожидают на этом пути. Для образности языка учителю рекомендуется использовать доступную для учащихся детскую научно-популярную географическую (хрестоматийную) литературу.

Для формирования у школьников правильных представлений о *реальных размерах (высоте, длине, протяженности* и др.) изучаемых объектов как дополнение к географической картине (иллюстрации, рисунку и т.д.) учителем могут быть использованы на уроках и другие *специальные методические приемы*. В частности, применительно к рассматриваемому случаю, целесообразно *сравнить* горы по высоте с изображением на картине (иллюстрации, слайде,

рисунке и т.д.) тех географических объектов, высота (размеры, протяженность) которых учащимся уже известна.

В-четвертых, с привлечением самых разнообразных наглядных пособий (макеты, модели, картины, иллюстрации, слайды, схематические рисунки, простейшие картосхемы, план местности, физическая карта и др.) учащимися под непосредственным руководством учителя вычленяются *существенные признаки, общие* для всех географических объектов рассматриваемой группы. Например, для низменностей такими признаками будут: равнинный характер поверхности и высота не более 200 м над уровнем моря. На основании выделенных существенных признаков учителем совместно с классом формулируется *определение* общего географического понятия, в которое включаются только те из существенных признаков, которые являются *общими* для всех низменностей (равнины, расположенные не выше 200 м над уровнем моря).

Школьная практика свидетельствует, что у многих учащихся обнаруживаются значительные затруднения в понимании *абсолютной высоты* (высоты над уровнем моря). Поэтому учителю необходимо *конкретизировать представление* учеников о такой высоте. Для этого к нижнему краю классной доски подвешивается географическая картина (иллюстрация большого формата) с изображением моря (в Беларуси отсчет абсолютной высоты ведется от уровня Балтийского моря). На доске мелом проводится прямая пунктирная линия, показывающая уровень воды в данном море. Над пунктирной линией учителем схематически рисуются горы с отметкой их абсолютных высот.

Конкретизировать представление школьников об абсолютной высоте можно и посредством сравнения ее с *уровнем пола* в классе. При этом необходимо обратить внимание учащихся также и на самую разную высоту над уровнем пола предметов, находящихся в классной комнате.

С применением различного наглядного материала в обязательном порядке проводится целенаправленная работа по выделению и *несущественных признаков* рассматриваемой родственной группы географических объектов. В частности, для низменностей к таким признакам причисляются: размеры (величина), степень расчлененности ее реками, характер растительного покрова и др. Если данную работу не проводить, то учащиеся будут не только смешивать существенные и несущественные признаки изучаемых объектов, но и вводить последние из них в *определение* общего географического понятия.

В-пятых, учителю необходимо предусмотреть постоянную и кропотливую работу по *разграничению общих географических понятий*. В противном случае у школьников наблюдается их *смешивание* (в частности, холма и горы, озера и пруда и др.). Для разграничения формируемых общих понятий используется *прием сравнения*, в процессе которого особое внимание учащихся обращается на *признаки различия* рассматриваемых географических объектов. Целесообразно видоизменять и формулировку вопроса (задания), предполагающего выполнение учениками данного логического действия. Например:

- Чем озеро отличается от пруда?

- По какому признаку озеро отличается от пруда?
- Каково различие озера и пруда?
- Какая разница между озером и прудом? и т. д.

С целью разграничения формируемых географических понятий возможна и совместная работа по составлению самых простых *сравнительных таблиц* (например, холма и горы, залива и пролива).

В-шестых, школьниками под руководством учителя выполняются различные задания на применение в *практической деятельности формируемых географических знаний*. В частности, по теме «Формы поверхности Земли» семиклассникам для выполнения предлагается ряд таких заданий, наиболее значимыми из которых являются:

1. *Моделирование* отдельных форм земной поверхности (равнины, оврага, холма, горы и др.) с одновременным выявлением всех общих существенных признаков рассматриваемых географических объектов, которые дают возможность относить их к соответствующим общим понятиям.

2. *Упражнения с физической картой* (нахождение и показ самых обширных равнин и высоких гор Земли, крупнейших форм рельефа Беларуси и др.) с неизменным выделением и целенаправленным разграничением существенных и несущественных признаков изучаемых объектов. Выполняя различные задания с географической картой, учащиеся под руководством учителя овладевают и несложными приемами понимания и чтения ее условных обозначений.

3. *Простейшие схематические зарисовки* самых разных форм земной поверхности (например, холма, оврага, горы и др.), которые сопровождаются надписыванием школьниками названий важнейших частей данных объектов.

1.3.6. Познавательные возможности в усвоении общих географических понятий учащимися вспомогательной школы. В процессе работы по формированию у школьников общих географических понятий, учителю необходимо предусмотреть их *оптимальный научный уровень*. Причем, этот уровень зависит не только от *сложности формируемых общих понятий*, но и от *познавательных возможностей* их усвоения учениками с интеллектуальной недостаточностью. Как показывают многочисленные наблюдения, большинство нынешних учащихся вспомогательной школы способны овладеть общими понятиями только *на первом уровне глубины их усвоения*. А это значит, что:

Во-первых, с опорой, прежде всего, *на образную наглядность* ученики могут усваивать *существенные признаки формируемых у них общих географических понятий* (в частности, для озера такими признаками являются: природное замкнутое углубление суши, постоянно заполненное водой).

Во-вторых, школьники в состоянии *не смешивать существенные и несущественные (второстепенные) признаки* рассматриваемых географических объектов. В частности, для озера к последним из признаков причисляются: величина, глубина, характер берегов, соленость, пресность и др.

В-третьих, учащиеся могут *распознавать* изучаемые географические объекты *по внешним признакам* (например, озеро в природе, на картине, цветной

иллюстрации, слайде, фотографии, схематическом рисунке, плане местности, картографических пособиях и др.).

1.4. Формирования единичных географических понятий у учащихся вспомогательной школы. Общие и индивидуальные географические понятия тесно связаны между собой в процессе формирования. В частности, общим понятием «река» школьники овладевают на основе образа *конкретной реки* (и чаще всего той, за которой они наблюдали в ближайшем окружении). В то же время учащиеся не в состоянии усвоить единичное понятие (река Свислочь), если у них не сформировано соответствующее *общее понятие* (река).

1.4.1. Трудности в усвоении индивидуальных географических понятий учащимися вспомогательной школы объясняются следующими моментами:

Во-первых, *специфическими особенностями памяти* учеников с интеллектуальной недостаточностью (быстрое забывание преподносимой учебной информации; неточность, неполнота воспроизведения: особенно страдает отсроченное воспроизведение; необходимость многократных повторений, причем в самых разнообразных связях и др.).

Во-вторых, *новизной* предъявляемого учебного материала: индивидуальные географические понятия впервые формируются у учащихся вспомогательной школы (например, Западно-Сибирская равнина, Среднерусская возвышенность, Уральские горы, река Енисей, озеро Байкал и др.).

В-третьих, *значительным количеством* единичных географических понятий. В частности, в теме «Карта Евразии» предусматривается работа по формированию у восьмиклассников около 30-ти индивидуальных понятий.

В-четвертых, необходимостью *запоминания* школьниками *самых разнообразных сведений* о конкретных географических объектах (их названия, краткого описания и «положения» на картографических пособиях).

1.4.2. Особенности усвоения индивидуальных географических понятий учащимися вспомогательной школы. К важнейшим особенностям усвоения учениками единичных понятий относятся следующие:

1. *Смешивание* школьниками *общих и индивидуальных географических понятий*. Например, к горам Евразии школьники причисляют Уральские горы, Кавказские горы, Памир, Гималаи, пик и вулкан.

2. Затруднения учащихся *в соотношении близких географических понятий*. В частности, среди островов Евразии ученики называют и полуострова (Сахалин, Северная Земля, Новая Земля, Скандинавский, Кольский).

3. *Отнесение* школьниками *конкретных географических объектов к той территории, на которой они не расположены*. Например, к рекам, протекающим по территории Беларуси, учащиеся причисляют Днепр, Неман, Березину, Припять, Западную Двину, Северную Двину.

4. *Несуществующие, придуманные* учениками *названия*, которые являются результатом случайных связей, аналогий или ассоциаций. Так, к островам, расположенным в зоне тундры Евразии, они относят Новую Землю, Северную Землю, Землю Франца-Иосифа и Новосибирскую Землю.

К придуманным названиям часто приводят и *грубые искажения* учащимися *названий* географических объектов. В частности, вместо «Таймыр» школьники нередко говорят «Ташмыр», «Иссык-Куль» – «Сыкуль», «Антарктида» – «Тарктида (Трактида)», «Атлантический» – «Антлантический» и др.

5. Учащиеся испытывают значительные трудности и при *нахождении конкретных объектов на картографических пособиях* (глобусе, карте).

6. Знания школьников о рассмотренных ранее географических объектах характеризуются *крайне бедным содержанием*. Ученики довольно часто не в состоянии рассказать о предложенном географическом объекте (процессе, явлении) как в описательном, так и в понятийном плане.

1.4.3. Методические условия, направленные на формирование индивидуальных географических понятий у учащихся вспомогательной школы. Среди методических условий, которых следует придерживаться учителю при формировании у школьников единичных понятий, выделяются такие:

Во-первых, учителю необходимо добиваться того, чтобы школьники запомнили не только *название* рассматриваемого конкретного объекта, но и его *«положение»* на картографических пособиях. Достижению этого будут способствовать самые разные приемы работы учащихся, главным образом с географической картой. Учителю целесообразно варьировать и задания, предполагающие выполнение школьниками одного и того же действия, а именно: *показа* требуемого объекта на соответствующей карте. Например:

- Покажите Уральские горы.
- Покажите старые горы Евразии.
- Покажите горы, по склонам которых проходит условная граница между Европой и Азией.
- Покажите горы, которые расположены к востоку от Восточно-Европейской равнины.
- Покажите горы, которые находятся к западу от Западно-Сибирской равнины.
- Покажите горы, которые расположены между Восточно-Европейской и Западно-Сибирской равнинами.
- Покажите горы Евразии, которые протянулись на огромное расстояние с севера на юг и др.

Во-вторых, учителю необходимо стремиться и к тому, чтобы у школьников формировался *зрительный образ* изучаемого объекта, в противном случае запоминание будет носить формальный характер. Достижению этого будут содействовать, прежде всего, *образные наглядные пособия* (географические картины, иллюстрации, слайды, рисунки и др.). Причем, они должны отображать существенные признаки рассматриваемых объектов в их неповторимом своеобразии. В частности, для Енисея такими признаками будут: полноводность, широкое русло, стремительность течения, высокие и скалистые берега.

Главная задача учителя при формировании у учащихся индивидуальных географических понятий – выявление *своеобразия проявления существенных признаков* изучаемого географического объекта (применительно к данному

случаю – реки Енисей), его отличительных особенностей в сравнении с другими реками. Поэтому необходимо постоянно использовать *прием сравнения* различных рек (например, Енисей с Волгой – европейской рекой). Большую роль в создании конкретных образов принадлежит и *словесной характеристике* географических объектов (приему словесного описания или словесного рисования), в процессе которого учителем выделяются как общие, так и специфические черты рассматриваемых объектов.

В-третьих, учителю необходимо постоянно проводить целенаправленную и кропотливую работу по *разграничению* учащимися *общих и индивидуальных географических понятий*. Единичное понятие школьники должны уметь правильно соотносить с общим. В связи с этим учитель обязательно выясняет у учащихся, о скольких изучаемых объектах идет в данном случае речь – об одном или нескольких (их большой однородной группе).

В-четвертых, при рассмотрении конкретных географических объектов ученикам необходимо разъяснять происхождение их *названий*. Это позволит школьникам лучше разобраться в особенностях изучаемых объектов, а главное – осознаннее и прочнее усвоить необходимые сведения о них. Так, учитель обязательно поясняет классу, что Байкал в переводе обозначает «богатое озеро», Енисей – «большая вода», Памир – «крыша мира», Алтай – «золотые горы» и др.

1.5. Применение дидактического приема сравнения на уроках географии во вспомогательной школе. Многие разделы и темы географии рассматриваются в *сравнительном плане* (материки, океаны, климат, тепловые пояса, природные зоны и др.). Еще К. Д. Ушинский, придавая сравнению важное методологическое значение, говорил, что «...сравнение есть основа всякого *понимания* и всякого *мышления*...». Проф. Н. Н. Баранский (массовая школа) в свое время подчеркивал, что «сравнение – *душа* географии». Однако, как свидетельствуют многочисленные наблюдения, школьники с интеллектуальной недостаточностью с большим трудом справляются с заданиями на сравнение изучаемых географических объектов и явлений.

1.5.1. Особенности сравнения географических объектов учащимися вспомогательной школы. Среди важнейших особенностей сравнения рассматриваемых объектов учениками выделяются следующие:

1. Сравнение школьники довольно часто подменяют *поочередным скудным описанием* сначала одного, а затем – другого географического объекта (например, Уральских и Кавказских гор, Днепра и Западной Двины).

2. Учащиеся пытаются сравнивать предложенные объекты, ориентируясь на их *внешние признаки*, главным образом, *размеры*. В частности: «Звезды – больше, а планеты – меньше», «Озеро – маленькое, а море – большое» и др.

3. У школьников нередко встречаются сравнения *«хаотического характера»*, в которых требуемые объекты сравниваются по несопоставимым признакам. Например: «Звезды светятся, а планеты кружатся», «Вода в реке течет, а в море она соленая» и др.

4. При сравнении географического объекта со знакомым предметом учащиеся проявляют склонность к *уподоблению образов* (рассматриваемого

объекта и хорошо знакомого предмета). В частности, Скандинавский полуостров ученики уподобляют тигру, Апеннинский полуостров – сапогу, Кольский полуостров – голове лошади, остров Сахалин – рыбе и др.

5. Школьники с большим трудом справляются с так называемыми «развернутыми» сравнениями (т.е. сравнениями изучаемых объектов или явлений по нескольким заданным признакам). Например, такой вопрос учителя, как: «Чем черноземные степи отличаются от сухих?» предусматривает сравнение учениками данных природных полос по следующим признакам: географическое положение, формы земной поверхности, климат, реки и озера, растительный и животный мир, хозяйственная деятельность населения.

1.5.2. Методические условия, содействующие формированию приема сравнения у учащихся вспомогательной школы. Важнейшими методическими условиями формирования у учеников логического приема сравнения являются:

Во-первых, необходимо не только постоянно включать в учебный процесс *самые разные задания* на сравнение географических объектов и явлений, но и предъявлять школьникам *образцы правильного сравнения*.

Во-вторых, следует учить школьников выделять *существенные признаки*, по которым предполагается сравнение рассматриваемых объектов и явлений.

В-третьих, необходимо стимулировать умственную деятельность учащихся по установлению *как различия, так и сходства* в сравниваемых географических объектах и явлениях.

В-четвертых, следует использовать *специальные карточки*, в которые вписываются существенные признаки нескольких изученных географических объектов (например, реки, холма, оврага). Школьникам предлагается отобрать только те карточки, в которых отражены существенные признаки одного из таких объектов (например, реки).

1.5.3. Уровни сравнения географических объектов учащимися вспомогательной школы. Выделяются *три* возможных уровня сравнения географических объектов учениками с интеллектуальной недостаточностью.

Первый уровень предполагает сравнение изучаемых географических объектов в процессе непосредственного восприятия их школьниками с опорой на натуральную (предметную) или иллюстративную наглядность (*т.е. сравнение на уровне наглядно-образного мышления*).

Второй уровень предусматривает сравнение требуемых объектов на основе имеющего у школьников *запаса представлений* (главным образом – памяти).

Третий уровень предполагает сравнение рассматриваемых объектов в процессе *элементарного чтения* школьниками *картографических пособий* (преимущественно географической карты). Например, по условным цветам физической карты полушарий (Евразии) учащиеся под непосредственным руководством учителя сравнивают по внешнему виду такие обширнейшие равнины, как Восточно-Европейская (*холмистая*) и Западно-Сибирская (*плоская*).

2. Методика изучения причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе

2.1. Значимость работы по установлению причинно-следственных зависимостей на уроках географии во вспомогательной школе. В свое время Я. А. Каменский объяснение причин явлений называл *«путеводительницей ума»*. Проф. А. В. Даринский (массовая школа) говорит о том, что вопросы на раскрытие казуальных связей являются *главными* в географии. В. А. Грузинская (автор первого учебника географии для вспомогательной школы) отмечала, что усвоение причинно-следственных связей, существующих в природе, содействует формированию у умственно отсталых учащихся *научного понимания мира*.

Совместная работа по установлению географических причинно-следственных зависимостей способствует коррекции и развитию, прежде всего, *логического мышления* школьников с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, раскрытие казуальных связей предусматривает также и формирование *операции обратимости* в причинном мышлении учащихся.

Постоянная и кропотливая работа над причинно-следственными зависимостями на уроках географии позволяет создать перед школьниками своеобразную *проблемную ситуацию*. А для выхода из такой ситуации, кроме актуализации имеющихся географических знаний, ученикам необходимо выполнить и ряд *умственных операций*. Это, безусловно, повышает интеллектуальную активность учащихся, способствует их умственному развитию.

Систематическая работа по установлению географических причинно-следственных связей содействует более *прочному*, а главное, *осознанному усвоению* школьниками с интеллектуальной недостаточностью преподаваемого материала, т.к. в данном случае достигается его *логическая обработка*.

2.2. Классификация географических причинно-следственных зависимостей производится по содержанию и количеству действующих причин (вытекающих из них следствий). По *содержанию* выделяются такие основные виды причинно-следственных зависимостей:

1. Связи между *географическим положением и климатом той или иной местности* («Почему в Африке жаркий климат?», «Почему в Австралии сухой климат?», «Почему в Беларуси умеренно континентальный климат?» и др.).

2. Зависимости между *преобладающими ветрами, морскими течениями и климатом* («Почему в европейской части лесной зоны Евразии теплее, чем в азиатской?», «Почему юго-западная часть Баренцева моря не замерзает?», «Почему у берегов Японского моря климат теплее?» и др.).

3. Связи между *рельефом местности и климатом* («Почему на Черноморском побережье Кавказа влажный климат?», Почему в сухих степях

холодная зима?» и др.); *климатом и внутренними водами* («Почему в пустынях мало рек?», «Почему в тундре много озер и болот?» и др.).

4. Зависимости между *климатом, растительным и животным миром* («Почему в экваториальных лесах Африки разнообразный растительный мир?», «Почему в тундре не растут высокие деревья?», «Почему в пустынях бедный животный мир?», «Почему птицы улетают к незамерзающим морям?» и др.).

5. Связи между *Солнцем и планетами Солнечной системы* («Почему звезды кажутся маленькими и неподвижными?», «Почему Солнце освещает только одну половину Земли?», «Почему происходит смена дня и ночи?» и др.).

6. Зависимости между *природными условиями, природными ресурсами и занятиями населения* («Почему в Беларуси занимаются растениеводством?», «Почему в Беларуси развита строительная промышленность?» и др.).

7. Связи между *преобразующей деятельностью человека и изменениями природы* («Почему необходимо бережно относиться к природным ресурсам?», «Почему надо охранять лес?», «Почему нужно беречь пресную воду?» и др.).

По *количеству действующих причин (вытекающих из них следствий)* различают следующие виды географических причинно-следственных связей:

1. *Однозначные зависимости*, в которых единственная (одна) причина вызывает единственное (одно) следствие («Почему Днепр в нижнем течении делает крутой поворот?», «Почему у горных рек быстрое течение?» и др.).

2. *Многозначные связи*, в которых следствие обуславливается рядом причин или же причина вызывается несколькими следствиями («Почему происходит смена времен года?», «Почему происходит смена дня и ночи?» и др.).

3. *Причинные цепи*, т.е. такие причинно-следственные зависимости, в которых каждое последующее явление рассматривается одновременно и как следствие предыдущего явления, и как причина последующего. Причинная цепь может быть представлена в виде такой несложной *логической схемы*.



2.3. Трудности в усвоении географических причинно-следственных зависимостей учащимися вспомогательной школы. Многочисленные наблюдения говорят о том, что усвоение, а тем более самостоятельное раскрытие даже очевидных казуальных связей вызывает у школьников с интеллектуальной недостаточностью серьезные затруднения. *Сложности в усвоении учащимися географических причинно-следственных зависимостей обусловлены:*

Во-первых, как недоразвитием у учащихся *логического мышления*, так и несформированностью у них *операции обратимости* в причинном мышлении.

Во-вторых, тем, что подавляющее большинство казуальных связей относятся к *многозначным*. А как показывают экспериментальные данные, у школьников ярко проявляется тенденция к *однозначному* их установлению.

В-третьих, значительные затруднения в усвоении учащимися причинно-следственных зависимостей вызывают и такие их особенности, как *большая протяженность* процесса образования следствия во времени или в пространстве, *переплетение* причинных отношений с пространственными отношениями между объектами и явлениями, входящими в данную казуальную связь.

В-четвертых, большие сложности в понимании причинно-следственных зависимостей вызывают *абстрактность или отдаленность* от жизненного опыта школьников с интеллектуальной недостаточностью тех географических понятий, которые необходимо привлечь для правильного установления предложенной учителем казуальной связи.

В-пятых, трудности в усвоении учащимися причинно-следственных зависимостей обусловлены и тем, что свойство причинного явления, которое нужно выделить для объяснения данного следствия оказывается *«заслоненными»* другими, более яркими свойствами, которые и привлекаются школьниками для объяснения казуальных связей. Например, на вопрос учителя: «Почему высыхают лужи?» учащиеся отвечают: «Потому что вода уходит в землю».

В-шестых, большинство причинно-следственных зависимостей *недоступно* учащимся для *непосредственного восприятия*, т.е. их действие нельзя показать наглядно (в натуральном виде или на иллюстративных пособиях).

В-седьмых, *недостаточно продуманная работа* учителей по раскрытию географических причинно-следственных связей. Школьная практика показывает, что вопросы учителя на понимание учащимися казуальных зависимостей «повисают в воздухе». Не зная, как подвести школьников к нахождению причины рассматриваемого явления, учитель идет кратчайшим, но «педагогически бесплодным» путем, предлагая ученикам для запоминания готовые ответы.

2.4. Особенности понимания географических причинно-следственных связей учащимися вспомогательной школы. Среди важнейших особенностей понимания географических причинных зависимостей учениками с интеллектуальной недостаточностью необходимо выделить следующие:

1. При раскрытии казуальных связей учащиеся *«соскальзывают»* на более легкий путь выполнения предложенного задания. В одних случаях это приводит к *ответам-описаниям*. Например, при ответе на вопрос учителя: «Почему в тундре не растут высокие деревья?», школьники дают описание природы данной природной полосы («Тундра летом очень красивая, там растут лишайники и мхи, много озер и болот, прилетают птицы, небо переливается...»).

В других случаях для учащихся характерны *ответы-тавтологии*, т.е. повторение вопросов учителя в утвердительной форме, с некоторым их видоизменением. Так, на вопрос: «Почему в пустынях бедная растительность?» ученики отвечают следующим образом: «Потому что там мало растений».

Возникновение описанных выше особенностей установления школьниками с интеллектуальной недостаточностью причинно-следственных зависимостей объясняется тем, что в их сознании представления об изучаемых географических объектах и явлениях доминируют над понятийными знаниями. Кроме того, в высказываниях подобного рода проявляется и низкая критичность мышления учащихся вспомогательной школы, недостаточная детерминированность решений конкретными условиями задания.

2. При установлении причинно-следственных зависимостей школьники в своей деятельности ориентируются *не на задание в целом, а только на отдельные его фрагменты*, что, в конечном счете, и приводит к неправильным, ошибочным ответам. В частности, на вопрос учителя: «Почему в тундре не растут высокие деревья?» учащиеся отвечают так: «Потому что там нет удобрений». Этот пример ярко свидетельствует о том, что школьники привлекли имеющиеся знания об условиях, необходимых для роста деревьев (растений), но не связывают их с особенностями природы зоны тундры: сколько не удобряй почву, все равно не вырастут высокие деревья (суровый климат, многолетняя мерзлота).

3. При раскрытии причинно-следственных связей учащиеся нередко допускают ошибки, которые говорят об их неумении *дифференцировать причинные и следственные компоненты* анализируемых явлений. Поэтому школьники в своих ответах *подменяют причину следствием (или наоборот)*. Например, на вопрос учителя: «Почему в тундре многолетняя мерзлота?» ученики отвечают: «Потому что там не растут высокие деревья».

4. При установлении многозначных казуальных зависимостей у школьников обнаруживается *однозначность причинного мышления*, т.е. учащиеся ссылаются только на *одну из нескольких возможных причин (или одно из нескольких следствий)* географического явления. В частности, на вопрос учителя: «Почему происходит смена времен года?» школьники ограничиваются ответами типа: «Земля кружится», «Земля круглая», «Земля движется».

5. При объяснении причинно-следственных зависимостей учащиеся довольно часто дают *синкретические ответы*, в которых вообще не прослеживается логической связи воспроизводимых ими географических сведений с предложенным заданием (т.е. устанавливаются связи «всего со всем»). Например, на вопрос учителя: «Почему Луна светится?» школьники отвечают таким образом: «Потому что она вращается вокруг Земли».

6. При установлении казуальных зависимостей школьники часто *смешивают различные географические понятия*, что, в конечном счете, приводит к ошибочным высказываниям. В частности, на вопрос учителя: «Почему вода в роднике холодная?» они говорят: «Потому что вода течет с гор». Ответы учащихся свидетельствуют об усвоении ими географических сведений о том, что и в горной реке, и в роднике вода холодная. Однако, смешивая общие понятия («родник», «горный ручей»), ученики дают неправильные ответы. Возникновение отмеченной выше особенности объясняется отсутствием у школьников правильных и четких представлений о тех географических объектах и явлениях, между которыми устанавливается данная причинно-следственная связь.

7. При раскрытии географических казуальных зависимостей учащиеся, *указывая* на причины следственных явлений, *бессильны* в последующем их *обосновании*. В частности, на вопрос: «Почему в Африке жаркий климат?» школьники ограничиваются ответом типа: «Потому что там жаркий пояс». А все попытки учителя, направленные на объяснение учащимися причины жаркого климата в данном тепловом поясе, бесплодны.

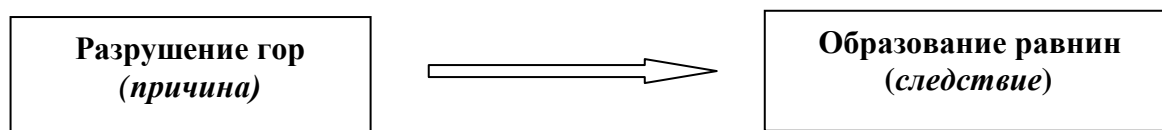
2.5. Методические условия, содействующие пониманию географических причинно-следственных зависимостей учащимися вспомогательной школы. К важнейшим методическим условиям, направленным на понимание учениками причинных связей, относятся следующие:

Во-первых, работу по усвоению учениками казуальных зависимостей следует начинать уже *в младших классах* и последовательно продолжать ее *в старших*. При этом учитель не просто сообщает школьникам *«готовые» сведения* о причинах и следствия изучаемых явлений, а, опираясь на имеющиеся у учащихся географические представления и знания, постепенно подводит их целенаправленными вопросами к необходимым *самостоятельным выводам*.

Во-вторых, учитель должен хорошо представлять себе как *специфику* рассматриваемых географических причинно-следственных зависимостей, так *трудности и характерные особенности их понимания* школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

В-третьих, при работе по установлению причин анализируемых географических явлений учителю целесообразно применять в качестве *наглядной опоры* различный иллюстративный материал. Он в значительной мере определяет успех в раскрытии причинно-следственных зависимостей учащимися вспомогательной школы. По возможности, учителем организуется также и *наблюдения* школьников за компонентами, указывающими на причины и следствия рассматриваемого явления в *натуральном или моделированном виде* (и, что особенно важно, в наглядно-действенном плане).

В-четвертых, следует постоянно обучать школьников различать *причинные и следственные компоненты* рассматриваемых географических объектов и явлений (действие причины всегда вызывает следствие). Казуальные связи полезно представлять учащимся в виде несложной *опорной схемы*. Школьная практика свидетельствует, что опорная схема в значительной мере облегчает понимание учениками географических причинно-следственных зависимостей. Такие простейшие схемы целесообразно применять на всех этапах обучения географии учащихся вспомогательной школы.



В-пятых, необходимо организовать *совместную работу* по раскрытию причинно-следственных зависимостей, главное направление которой – повышение

самостоятельности мышления учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Особая роль в такой работе принадлежит учителю: он *разъясняет и подводит* школьников к пониманию довольно сложных казуальных связей; *исправляет и дополняет* ответы учеников; *направляет* их умственную деятельность на решение поставленной познавательной задачи.

2.6. Приемы подведения к раскрытию географических причинно-следственных связей учащихся вспомогательной школы. К важнейшим приемам подведения учеников к правильному установлению географических причинных зависимостей относятся следующие:

1. Прием *акцентирование внимания* школьников на вопросе «Почему?». Он используется в тех случаях, когда учащиеся дают *ответы-тавтологии* или ограничиваются *описанием* рассматриваемых объектов (явлений). Этот прием позволяет удержать внимание учеников на необходимости отыскания причины анализируемого географического явления и направляет их умственную деятельность на решение предложенной познавательной задачи. *Суть данного приема:* видоизменяется формулировку вопроса, на который от учащихся получен неправильный ответ.

У: Почему в тундре многолетняя мерзлота?

у: Потому что там земля мерзлая.

У: Почему в тундре мерзлая земля?

у: Потому что земля оттаивает на небольшую глубину.

У: Почему в тундре земля оттаивает на небольшую глубину?

У: Почему ты так думаешь? И т. д.

2. Прием *создания противоречий* между высказываниями учеников и реальными фактами (хорошо им известными). Применяется тогда, когда школьники ошибочно установили причинно-следственную зависимость. *Суть этого приема* состоит в том, что, используя факты, хорошо известные учащимся из жизненного опыта, учитель показывает неправильность высказанных ими суждений. Причем, учителю необходимо привлекать факты, полученные школьниками в *наглядно-действенной или наглядно-образной ситуациях*. Как отмечал проф. К. П. Ягодский (массовая школа), следует «поставить ученика в такую ситуацию, которая позволит ему понять нелепость высказанной мысли».

У: Почему вода в реке течет?

у: Потому что ветер подгоняет воду (потому что дует ветер).

У: А ветер всегда дует в одном направлении? (Нет).

У: А вода в реке течет в одном направлении? (Да).

У: Так почему вода в реке течет?

3. Прием *установления временной последовательности* рассматриваемых географических явлений. Он применяется в том случае, когда школьники в своих ответах *причину подменяют следствием или наоборот*. Данный прием дает возможность учителю подвести учащихся к пониманию того, что причинное явление во времени всегда предшествует следственному. Например:

У: Почему над пустынями нет облаков?

у: Потому что там не идет дождь.

У: Значит, сначала идет дождь, а потом образуются облака?

у: Нет, так не бывает.

У: Так правильно ли ты ответил на вопрос?

Необходимо также заметить, что охарактеризованные выше приемы выполняют положительную роль, являясь средством торможения неправильно установленных казуальных связей учащимися вспомогательной школы.

Велико и коррекционно-развивающее значение, особенно двух последних приемов. Данные приемы действенны не только для торможения в сознании школьников ошибочно раскрытых географических причинных зависимостей, но и позволяют подвести их к конечному правильному ответу.

Тем не менее, применение всех описанных приемов подведения учащихся к интеллектуальной недостаточности к установлению казуальных связей географического содержания требует от учителя *определенного мастерства*.

Во-первых, он должен улавливать *малейшую нелогичность* в высказываниях учеников. Во-вторых, учитель обязан постановкой тщательно продуманных вопросов указать школьникам *на допущенную ошибку и возможности ее исправления*.

4. Прием *исключения* учителем названной учащимися *причины из следственного явления*. Применяется при раскрытии многозначных казуальных зависимостей. Суть этого приема заключается в том, что указанная учениками причина переносится в такую ситуацию, в которой она утрачивает свое ведущее значение, т.е. уступает место другой причине. Тем самым учитель стимулирует школьников к дальнейшим рассуждениям. Например:

У: Почему в разных местах Земли различная растительность?

у: Потому что в одних местах жарко, а в других – холодно.

У: А почему в жарком поясе есть места с богатой растительностью и места, где почти ничего не растет?

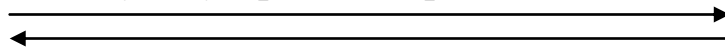
Последний вопрос учителя как бы исключает из рассматриваемой ситуации названный учащимися температурный фактор. Школьники видят, что для ответа на поставленную познавательную задачу необходимо искать другое объяснение (другую причину).

5. Прием *указания количественного фактора*. Он используется (как и выше описанный) при установлении *многозначных* географических причинно-следственных зависимостей. В частности, на вопрос учителя: «Почему происходит смена дня и ночи?» школьники отвечают таким образом: «Земля кружится», «Земля круглая». Учителю необходимо объединить разрозненные высказывания учащихся в единое целое, т.е. он должен указать на *количество причин*, приводящих к данному следственному явлению, а именно: «Назовите *две причины*, которые приводят к смене дня и ночи».

6. Прием *установления двусторонних связей*. Он позволяет проводить совместную работу по раскрытию географических причинных зависимостей как в *прямом*, так и в *обратном направлениях*. Этот прием можно представить в виде следующей схемы.

Почему в тундре бедная растительность?

С



П

Как климат влияет на растительность тундры?

Как показывают наблюдения, на уроках географии во вспомогательной школе казуальные связи раскрываются преимущественно от *следствия к причине* и только в исключительных случаях, наоборот – от *причины к следствию*. Это приводит к тому, что *операция обратимости* в причинном мышлении учеников оказывается недоразвитой. Поэтому учителю необходимо *варьировать вопросы* по установлению учащимися географических причинно-следственных зависимостей («Почему...?», «Как влияет...?», «Что будет в результате...?» и др.).

Задания на раскрытие учениками казуальных связей от причины к следствию можно сконструировать по-разному. В одном случае учитель начинает предложение, которое обрывается словами *«и поэтому»*, предлагая школьникам закончить начатую мысль. Например: «В Беларуси много хороших пастбищ и поэтому...» (развито животноводство). В другом случае, от учащихся требуется отыскать в научно-познавательной статье учебника предложение, отражающее причинную зависимость в направлении, противоположном тому, в котором она была только что раскрыта в беседе.

3. Применение картографических пособий на уроках географии во вспомогательной школе

3.1. Специфика картографических пособий.

Специфика картографических пособий (географическая карта не является исключением) заключается в том, что реальные объекты на них передаются посредством *условных обозначений* (условных цветов и условных знаков). Это своего рода *азбука*, не овладев которой нельзя рассмотреть изображенную на географической карте местность, равно как и без знания букв невозможно читать книгу. В связи с этим у школьников с интеллектуальной недостаточностью необходимо формировать хотя бы *элементарное знание географической карты*, которое, в свою очередь, предусматривает следующее:

Во-первых, **понимание карты**, т.е. *правильную расшифровку (декодирование)* учащимися *ее условных обозначений* (условных цветов и условных знаков). Кроме того, понимание географической карты предполагает наличие у школьников определенных умений не только пользоваться *масштабом карты*, но и выполнять на ней *упражнения на пространственную ориентировку*.

Во-вторых, **чтение карты**, т.е. *за каждым ее условным обозначением* ученикам необходимо *представлять себе реальный географический объект*. Или, как отмечал в свое время проф. В. П. Буданов (массовая школа), учащиеся должны «видеть местность так, как она есть на самом деле».

В-третьих, важнейшим составным элементом знания карты является наличие у школьников **запаса картографических представлений**, т.е.

представлений о расположении географических объектов как в пространстве (имеется в виду на Земле, как планете), так и относительно друг друга.

3.2. Особенности работы с картографическими пособиями учащихся вспомогательной школы. Специфическими особенностями работы учеников с интеллектуальной недостаточностью с такими пособиями являются:

Во-первых, школьники с большим трудом усваивают *условные обозначения* разных картографических пособий (географическая карта, глобус и др.). В связи с этим является нецелесообразным использование *других символов и знаков* на уроках географии во вспомогательной школе (на наш взгляд, достаточно общепринятых специальных картографических).

Во-вторых, для учеников типичны погрешности в *расшифровке (декодировании) условных цветов* физической карты. Например, ее *зеленый цвет* учащиеся декодируют как лес, поле, луг, трава; *желтый* – песок; *темно-коричневый* – пашня, огород; *голубой (синий)* – небо. Объясняется это тем, что при расшифровке условных цветов физической карты ученики скорее опираются на имеющиеся у них «житейские» представления, нежели географические. По нашему наблюдению, к неправильному декодированию условных цветов физической карты довольно часто подталкивает школьников и учителя вопросом типа: «*Что на физической карте закрашивается в желтый цвет?*».

В-третьих, учащиеся нередко переносят значения *условных цветов с одной географической карты на другую*. В частности, территорию, закрашенную на карте природных зон мира (Евразии) в *зеленый цвет*, учащиеся называют равниной, а в *желтый* – возвышенностью и т.д. Поэтому при сопоставлении, например, физической карты полушарий с картой природных зон мира, учителю следует добиваться понимания школьниками того, что на них в *одинаковые условные цвета* (или близкие по оттенкам) закрашены *различные объекты*: формы земной поверхности и природные зоны.

Необходимо ограничить и *количество карт*, применяемых на уроках географии во вспомогательной школе. Такими картами могут быть: физическая полушарий (Евразии), Беларуси; природных зон мира (Евразии), политическая карта мира (Евразии). Не рекомендуется использовать *специальные географические карты*: климатическую, природных ресурсов, плотности населения и др. Они еще больше усложняют работу с картографическими пособиями учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

В-четвертых, школьники испытывают определенные сложности при выполнении *упражнений на пространственную ориентировку* по картографическим пособиям. В частности, ученики намного успешнее показывают на географической карте требуемый объект *в целом* (покажи Беларусь), чем его *заданную часть* (покажи Северную Беларусь). На наш взгляд, во вспомогательной школе целесообразно пересмотреть и сам способ определения учащимися сторон горизонта по «краям» карты. Главным образом это касается таких основных направлений, как север и юг. Названный способ нахождения сторон горизонта (С-Ю) верен только для тех изучаемых объектов, которые расположены в срединной части географической карты. А чем ближе

рассматриваемый объект находится к краям карты, тем больше будет его отклонение от положения относительно севера или юга.

В-пятых, многие учащиеся не в состоянии правильно прочитать *масштаб* картографических пособий. Они с большим трудом усваивают и разграничивают такие понятия, как «*крупный*» и «*мелкий*» *масштаб* географической карты. Данные понятия у школьников ассоциируются с величиной числа. Например, карту мелкого масштаба карту ученики причисляют к крупномасштабной, отмечая при этом: «Потому что у него число больше». В связи с этим работу по *разграничению* понятий «крупный» и «мелкий» масштаб учителю необходимо проводить уже в 7 классе при вычерчивании учащимися *простейших планов* (в частности, предметов большого размера).

Семиклассникам предлагается построить планы стола учителя в *различных масштабах* – крупном и мелком. В первом случае изображение стола на плане уменьшается в 10 раз, а в другом – в 20. Выясняется у школьников, каких размеров прямоугольники надо начертить в тетрадях. С помощью учителя они вычерчивают планы стола (слабым учащимся учитель предъявляет готовые планы). Внимание учеников обращается на то, что они построили два плана разной величины. Еще раз уточняется у учащихся, почему вычерченные планы стола не одинаковы по размерам. Учитель спрашивает у класса, какой масштаб надо записать под планом стола большего размера: 1 см-10 см, а какой – под планом меньшего размера: 1 см-20 см.

Необходимо упражнять школьников в *правильном прочтении* самых разных масштабов. Применительно к рассматриваемому случаю: 1 см на плане соответствует 10 (20) см в действительности (на местности). *Сравнивая* планы стола, учитель подводит учащихся к пониманию, что *крупнее (мельче)* масштаб у того из них, у которого *больше (меньше)* изображение объекта. Следовательно, у плана стола *большого (меньшего)* размера число, соответствующее мере длины в действительности, *меньше (больше)*.

При проведении дальнейшей работы с различным масштабом следует использовать географические карты *большого и малого размера* (например, физическую карту Беларуси: стенную и атласа). При этом учителем особо подчеркивается, что на данных картах изображена *одинаковая по величине территория*. Однако одна из карт Беларуси большего размера. Объясняется это тем, что у нее *масштаб крупнее*, т.е. площадь страны уменьшена в *меньшее количество раз* (выясняется с классом, во сколько раз). У карты Беларуси меньшего размера *масштаб мельче*, т.е. площадь республики уменьшена в *большее количество раз* (определяется с классом, во сколько раз). Дается это школьникам с большим трудом, поэтому работа по формированию и разграничению понятий «крупный» и «мелкий» масштаб требует настойчивости и терпения со стороны учителя.

В-шестых, учащиеся не в состоянии (да мало кто из учителей обращает на это внимание) вычислять *с помощью масштаба* протяженность крупнейших географических объектов, равно как и расстояний между ними. А между тем данная работа позволяет формировать у школьников так называемое «*чувство*

масштаба», т.е. представлений как о *реальной протяженности* рассматриваемых объектов, так и *реальных расстояниях* между ними.

В-седьмых, ученики редко обращаются к *легенде* (таблице условных обозначений) *картографических пособий*, которая является «ключом» к их пониманию. Постоянная работа с легендой географической карты позволяет предупредить типичные ошибки учащихся в расшифровке ее условных обозначений (условных цветов и условных знаков).

В-восьмых, у школьников обнаруживаются определенные сложности в запоминании *названий конкретных географических объектов*, связанных с картографическими пособиями (в усвоении ими *географической номенклатуры*). Данные названия вызывают большие трудности у учащихся как в плане *произношения*, так и *написания*. В частности, вместо «Кольский полуостров» они довольно часто говорят и пишут «Скольский», «река Замбези» – «Забизи», «Индийский океан» – «Индейский» и др.

Описанные выше особенности усвоения учащимися условных обозначений картографических пособий и трудности выполнения различных заданий с ними объясняются не только *своеобразием познавательной деятельности* учеников с интеллектуальной недостаточностью. Это обусловлено еще и тем, что школьники *не овладевают* в должной мере *приемами работы* с картографическими пособиями (и, в первую очередь, – *вспомогательными*). Именно последние из них и содействуют сглаживанию отмеченных выше недостатков учащихся в понимании картографических пособий (в том числе и географической карты).

Более того, *вспомогательные приемы* закладывают определенные предпосылки успешного овладения школьниками в дальнейшем и *основными приемами работы* с картографическими пособиями. Вот почему учителю необходимо проводить постоянную и кропотливую работу по формированию у учащихся, прежде всего, *вспомогательных приемов* работы с картографическими пособиями вообще, а с географической картой – в частности.

3.3. Вспомогательные приемы работы с картографическими пособиями.

Среди вспомогательных приемов работы школьников с картографическими пособиями целесообразно выделить следующие:

1. Прием обращения к *названию географической карты*. Он позволяет в некоторой степени предупредить ошибки, связанные с переносом учащимися *значения условных цветов с одной карты на другую*. В частности, приступая к работе с картой природных зон мира или Евразии (после длительного применения физической карты полушарий), учителю необходимо постоянно обращаться к школьникам с вопросами и заданиями типа:

- С какой картой мы работали раньше?
- С какой картой мы начали работать?
- Как называется карта, которая висит на стене?
- Какие объекты закрашены на ней в условные цвета?
- Найдите в своих атласах карту природных зон мира (Евразии) и др.

2. Прием обращения к *легенде (таблице условных обозначений)* географической карты. Он используется в том случае, когда школьники

неправильно расшифровывают условные обозначения картографических пособий. Например, обнаружив ошибки в декодировании условных знаков полезных ископаемых, учитель обращается к классу с такими вопросами и заданиями:

- Найдите таблицу условных обозначений карты (но не легенду, т.к. программой применение данного термина не предусмотрено).
- В каком углу карты расположена таблица?
- Найдите треугольник, закрашенный в черный цвет.
- Покажите его.
- Прочитайте название полезного ископаемого, которое изображается таким условным знаком и др.

3. Прием использования *звездочки ориентирования*. Данный прием применяется учителем в том случае, когда школьники допускают ошибки при выполнении заданий на *пространственную ориентировку* по географической карте. Из плотной бумаги (картона) вырезается *четырёхлучевая звезда*, на лучах которой пишутся начальные буквы названий основных сторон горизонта. Крепится эта звездочка на стенную карту таким образом, чтобы ее лучи с буквами «С» и «Ю» были направлены в точки соответствующих полюсов.

4. Прием применения *разноцветных стрелок*. С их помощью показываются направления распространения преобладающих ветров и морских течений. Этот прием целесообразно использовать при рассмотрении тем, связанных с формированием сложного для школьников общего абстрактного понятия «*климат*». В частности, при выяснении отличительных особенностей климата лесной зоны Евразии, слова учителя о смягчающем воздействии влажных и теплых ветров, поступающих из Атлантического океана в западную часть этой природной полосы, поясняются *цветными стрелками*, которые иллюстрируют направления распространения этих ветров (стрелки прикрепляются на соответствующие места стенной карты природных зон мира).

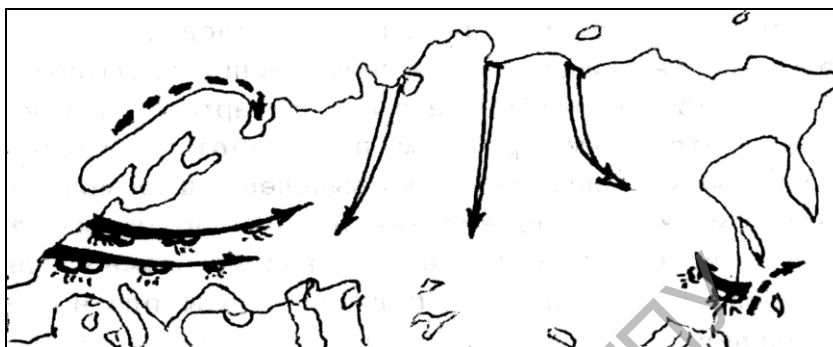
Такие стрелки закрашиваются в *синий цвет*, а окантовываются – в *красный*. Под ними изображаются *облака*, размеры которых, по известным причинам, уменьшаются по мере удаления этих ветров от Атлантического океана. Под облаками косыми короткими линиями рисуются *осадки* (в виде дождя). Причем, по мере продвижения ветров вглубь материка, линии изображаются реже: тем самым показывается уменьшение количества выпадающих осадков.

Далее учитель, объясняет классу влияние на климат западной части полосы лесов Евразии теплового течения, которое, огибая Скандинавский полуостров, заходит в Баренцево море. На стенную карту природных зон мира прикрепляется *красная пунктирная стрелка*, показывающая направление движения течения.

При выяснении причин сурового климата в восточной части лесной зоны Евразии, учителем отмечается, что в Сибирь проникают холодные и сухие ветры с Северного Ледовитого океана (на стенную карту накладываются в направлении с севера на юг *черно-белые стрелки*, иллюстрирующие распространение этих ветров.) Внимание класса обращается и на то, что на юго-востоке полосы лесов Евразии, у берегов Японского моря теплее, климат близкий к морскому. Поясняется школьникам, что смягчающее влияние на климат Дальнего Востока

оказывают как теплые и влажные ветры, поступающие с Тихого океана, так и теплое течение, которое заходит в Японское море. К стенной карте природных зон мира крепятся *красная пунктирная* и *синяя сплошная стрелки*.

Таким образом, в процессе объяснения нового учебного материала учащимися под руководством учителя постепенно создается *несложная картосхема* «Влияние преобладающих ветров и морских течений на климат лесной зоны Евразии».



Выступая в качестве *своеобразной, но наглядной опоры*, данная простейшая картосхема облегчает понимание учениками причин различия климата в лесной полосе изучаемого материка. В известной мере она заменяет климатическую карту, которая практически недоступна для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

5. Прием использования *слово-карточек*, т.е. карточек небольшого размера, в которые вписываются названия изучаемых объектов. Они позволяют концентрировать внимание школьников на необходимой для работы части географической карты. Например, при рассмотрении населения материков применяются *карточки с названиями народов*, которые проживают на той или иной их территории. Крепить такие карточки целесообразно на стенную карту природных зон мира. В частности, приступив к изучению населения Африки, учитель сначала называет ее коренных жителей, среди которых, прежде всего, выделяются *арабы*. Внимание класса обращается на то, что живут они в северной части данного материка (на этом месте стенной карты природных зон закрепляется *карточка со словом «арабы»*).

Затем учащимся говорится, что южную часть Африки населяют *бушмены* (на соответствующее место стенной карты прикрепляется *слово-карточка*). Выясняется с классом, что экваториальную часть континента населяют *пигмеи* (закрепляется *слово-карточка*). Далее рассматривается пришлое население Африки. Среди него выделяются *французы*, которые проживают на северном побережье материка (прикрепляется *слово-карточка*). Называются также и *англичане*, населяющие южную часть Африки (применяется *слово-карточка*). Таким образом, слово-карточки, являясь *вспомогательным приемом* работы с географической картой, облегчают выделение школьниками мест компактного проживания народов на территории этого материка. К тому же исключается применение сложной для учащихся карты народов и плотности населения.

6. Прием *соотнесения условного обозначения* изучаемого объекта на географической карте с его *реальным изображением* (иллюстрацией, рисунком и др.). Он позволяет наполнять *конкретным содержанием* символы (знаки) разных картографических пособий. Тем самым предупреждаются типичные ошибки школьников с интеллектуальной недостаточностью при их декодировании. Например, при рассмотрении условных цветов физической карты полушарий (Евразии) применяются иллюстрации небольшого размера с изображением различных форм земной поверхности. Причем, работу класса с ними можно организовать по-разному. В одном случае школьникам предлагается найти иллюстрацию (рисунок), на которой нарисована равнина, а затем прикрепить ее на соответствующее место стенной физической карты полушарий (Евразии).

В дальнейшем, по мере изучения условных обозначений физической карты полушарий (Евразии), задания можно несколько усложнить. В частности, из серии иллюстраций (рисунков) учащимся предлагается отобрать только ту, на которой изображена плоская (холмистая) равнина, а затем отыскать и прикрепить ее к тому месту карты, в котором она расположена. В другом случае работа с иллюстрациями может проводиться как с *сигнальными карточками*. Например, учитель предъявляет классу иллюстрации с изображением самых разных форм земной поверхности, а учащиеся показывают карточки, закрашенные в соответствующие условные цвета физической карты полушарий (Евразии). Такие виды работ позволяют школьникам установить тесную взаимосвязь между *условным знаком объекта и его образом*, что очень важно в последующей работе с символическими наглядными средствами.

Кроме рассмотренных выше, при работе с картографическими пособиями можно использовать и другие *вспомогательные приемы*. В частности, *разноцветные полоски бумаги* при изучении форм земной поверхности (зеленым цветом обозначаются равнины, желтым – возвышенности, коричневым – горы). Такие полоски будут содействовать выделению учащимися условных цветов из картографического изображения. К разновидности вспомогательного приема можно, отчасти, отнести *дидактические игры и занимательные упражнения* на основе различных картографических пособий. Подробное описание некоторых дидактических игр и упражнений представлено Т. И. Пороцкой (1977).

Наряду со вспомогательными приемами учителю необходимо применять на уроках географии и *основные приемы* работы с картографическими пособиями (в частности, с географической картой). Тем более что подразделение приемов на такие группы весьма условное.

3.4. Основные приемы работы с картографическими пособиями. К важнейшим приемам работы с картографическими пособиями, составляющим данную группу, причисляются следующие:

1. Прием *показа* учащимися *изучаемых географических объектов на картографических пособиях*. Чаще других используется учителями на уроках географии. Однако учителя не всегда добиваются от учащихся правильного показа рассматриваемых объектов. Например, полуостров, остров, залив следует

показывать по *береговой линии* (границе суши и воды), пролив – *линией*, река – *линией* по руслу от истока к устью и т.д.

Необходимо особо подчеркнуть, что прием показа учащимися географических объектов на картографических пособиях не так прост, как кажется на первый взгляд. Ведь кроме показа требуемого объекта, он предусматривает выполнение учениками и других, не менее сложных, действий.

Во-первых, учащимся следует выделить *условное обозначение* предложенного учителем *объекта из картографического изображения*. Однако наблюдения свидетельствуют, что школьники испытывают значительные затруднения при выполнении данного действия в составе приема показа изучаемого объекта. Поэтому на уроках географии должны применяться картографические пособия, предназначенные для начальных классов массовой школы. Они имеют более *насыщенную окраску*, содержат *небольшое количество* географических названий, а главное – несут *меньшую символическую нагрузку*, что очень важно для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Во-вторых, ученикам необходимо *вербализовать действия*, связанные с показом требуемых объектов на картографических пособиях. Например, показывая Африку как часть света, школьники поясняют выполняемое ими действие следующим образом: часть света Африка показывается как *материк с прилегающими островами*. Понятно, что вербализация действия в составе приема показа географического объекта вызывает у учащихся наибольшую сложность. К тому же пояснение учащимися выполняемого действия часто выпадает из поля зрения учителей. В силу этого прием показа объекта на картографических пособиях в значительной степени утрачивает свою коррекционную значимость.

2. Прием *воображаемого путешествия по картографическим пособиям* (карте, глобусу). Так, при изучении береговой линии Африки классу предлагается совершить путешествие по карте вдоль берегов материка. Оно проводится в *игровой, занимательной форме*. При этом используется красочная аппликация корабля, которая крепится к стенной карте (физической карте полушарий). Выбирается капитан, а другие учащиеся класса составляют его команду. Капитан прослеживает путь корабля по стенной карте, члены команды – по картам своих атласов. Путешествие начинается с северного берега Африки (кораблик находится в заливе Средиземного моря). У команды (класса) выясняется:

- У какого берега Африки стоит корабль?
- Какое море омывает северный берег материка?
- Частью какого океана является Средиземное море?
- Какой пролив соединяет это море с Атлантическим океаном?

Совершив воображаемое путешествие вдоль северного берега материка, учитель меняет капитана, что позволяет задействовать большее число учащихся при работе со стенной картой. Затем путешествие продолжается вдоль восточного берега Африки. Учитель спрашивает у капитана и его команды:

- В каком направлении мы плывем?
- Через какой канал можно проплыть в Красное море?
- Какой берег материка омывает Красное море?

- Частью какого океана является Красное море?
- Какой полуостров мы огибаем?
- Как он выступает в воду (сильно, слабо)?
- На каком берегу Африки расположен полуостров?
- Какой залив его омывает?
- Частью какого океана является Аденский залив?
- Через какой пролив мы проплываем?
- В каком направлении мы плывем?
- Какой остров отделяет Мозамбикский пролив от материка?
- В каком направлении от Африки находится остров Мадагаскар?

Аналогичная работа проводится и во время воображаемого путешествия школьников вдоль западного и южного берегов Африки. После путешествия, делается совместный вывод о том, что береговая линия данного материка изрезана очень слабо: на его восточном побережье расположен большой полуостров Сомали, сильно выступающий в воду. А западный берег Африки омывает один из крупнейших заливов – Гвинейский, слабо вдающийся в сушу.

3. Прием *установления пространственных связей между географическими объектами*. Суть этого приема заключается в том, что школьникам предлагается определить положение изучаемого объекта относительно уже известных. Причем, в пространственные отношения рекомендуется включать не более 2-3-х объектов. Например, при рассмотрении форм земной поверхности Евразии полезно выяснить у учащихся, в каких направлениях по отношению к Восточно-Европейской равнине располагаются Уральские и Кавказские горы.

Прием установления пространственных связей содействует не только лучшему запоминанию учениками «положения» объектов на географической карте, но и несет определенную *коррекционную нагрузку*: содействует развитию у школьников пространственной ориентировки. Следует особо подчеркнуть, что коррекционная значимость этого приема значительно возрастает при изучении географии Беларуси. Он обеспечивает так называемую «*привязку*» отдаленных географических объектов к своей местности, которая является в данном случае постоянной «*точкой стояния*» учеников вспомогательной школы.

4. Прием *включения* рассматриваемого объекта в *причинно-следственные связи*. Суть данного приема заключается в том, что с опорой на соответствующую географическую карту учащимся предлагается установить причинно-следственные отношения изучаемых объектов с уже известными. В частности, при рассмотрении рек Евразии предпринимается совместная попытка связать *направления их течения с формами земной поверхности*. Учитель обращается к классу с такими вопросами:

- Почему реки Восточной Сибири несут свои воды на север?
- Почему Днепр в нижнем течении делает крутой поворот?
- Почему у горных рек быстрое течение?
- Почему у равнинных рек медленное течение? и др.

Школьная практика свидетельствует о том, что географическая карта, в известной мере, помогает учащимся найти правильный ответ на поставленную учителем познавательную задачу.

5. Прием *создания ассоциативного ряда*. Он позволяет формировать у учащихся *обобщенные представления* об изучаемых географических объектах. **Этот прием предполагает выполнение школьниками нескольких действий.**

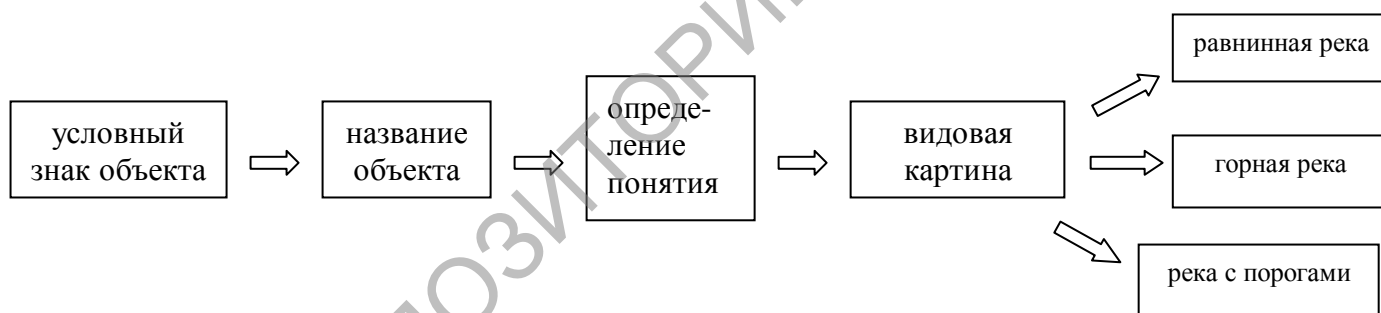
Во-первых, они с помощью учителя выделяют из картографического изображения *условное обозначение* требуемого объекта (например, реки).

Во-вторых, учащиеся *расшифровывают* условное обозначение рассматриваемого объекта (реки) и находят карточку с ее названием («река»).

В-третьих, школьниками под руководством учителя формулируется *определение общего понятия*. Применительно к данному случаю – «реки»: постоянные водные потоки, которые протекают по руслу от истока к устью.

В-четвертых, учащимися рассматривается *картина* с изображением реки.

В-пятых, ученики из *нескольких иллюстраций* с изображением водоемов суши отбирают только те, на которых нарисованы *различные реки* (равнинные и горные, с притоками и без притоков, с порогами и без порогов, с водопадами и без водопадов и т.д.). Схематически *ассоциативный ряд* может быть представлен в следующем виде:



Проводя такую работу по формированию у школьников понятия «река», учитель не только добивается *осознания* ими существенных признаков, которые являются общими для всех рек, но и показывает *многообразие* проявления данного понятия (река). Тем самым предупреждается образование у школьников так называемых «узких» *понятий* (для учащихся Беларуси реками являются только те, которые протекают по равнинам, ведь других рек они не видели).

6. Прием *описания географических объектов с опорой на картографические пособия*. Его целесообразно применять в старших классах. Необходимо постоянно упражнять учащихся в описании изучаемых объектов. При этом в качестве *словесной опоры* желательно использовать несложные планы. В частности, при рассмотрении географического положения материков рекомендуется придерживаться следующего плана:

1. Полушария, в которых расположен материк.
2. Положение материка относительно экватора.

3. Положение изучаемого материка по отношению к другим материкам.

4. Океаны и моря у берегов материка (новой программой по географии предусматривается как тема отдельного урока).

На первых порах школьники описывают географическое положение изучаемых материков совместно с учителем. При этом необходимо тщательно продумывать вопросы и задания, которые будут предложены классу для такого описания. Например, выясняя *полушария*, в которых расположена Африка, учитель обращается к классу со следующей их серией:

- В каких полушариях расположена Африка?
- В каких полушариях находится Африка относительно экватора?
- Покажи ту часть материка, которая расположена в Северном полушарии.
- Как называется часть материка, которая находится в Северном полушарии?
- Покажи ту часть материка, которая расположена в Южном полушарии.
- Как называется эта часть материка?
- Сравните Северную и Южную Африку по величине.
- Какая из них больше (меньше) по величине? и др.

На этапе обобщения более подготовленным школьникам учителем предъявляются вопросы типа:

- В скольких полушариях расположена Африка?
- В каком полушарии находится ее большая (меньшая) часть? и др.

При выяснении положения Африки относительно *экватора*, учащимся предлагается измерить расстояние от экватора до крайних точек материка на севере и юге. Тем самым школьники убеждаются в том, что линия экватора почти посередине пересекает Африку. Проводя данную работу, учителю следует избегать и непонятного для учащихся вопроса: «Как расположена Африка относительно экватора?». В этом случае уместными будут вопросы:

- На какие две части по величине экватор делит материк?
- По какой части Африки проходит экватор? и др.

При определении положения Африки относительно *других материков*, в начале называется континент, который граничит с ней, затем близко расположенный и, в последнюю очередь, – самый удаленный. Учителю целесообразно обратиться к школьникам с такими вопросами:

- С каким материком граничит Африка?
- В каком направлении от Африки расположена Евразия?
- Какие водоемы разделяет материки?
- Какой перешеек соединял раньше Африку с Евразией?
- Какой материк дальше всех расположен от Африки?
- В каком направлении он находится от Африки?
- Какой океан разделяет эти материки? и др.

Рассмотрение *океанов и морей* у берегов Африки начинается с севера. Школьники находят и показывают на физической карте полушарий *северный берег* изучаемого континента. У класса выясняется, какое море омывает этот берег Африки. Учащиеся определяют, частью какого океана является Средиземное

море. Ими называется также и пролив, который соединяет Средиземное море с Атлантическим океаном. Проводя такую работу, учитель подводит класс к пониманию того, что все водоемы, омывающие северный берег Африки, являются частью Атлантического океана. Аналогичным образом рассматриваются другие океаны и моря у берегов этого материка.

Завершается изучение океанов и морей у берегов Африки совместным выводом. В частности, подчеркивается, что Африка омывается водами двух океанов – Атлантического (выясняется, какие берега материка относительно основных сторон горизонта) и Индийского (определяется, какие берега). По возможности внимание школьников обращается и на то, что южный берег Африки, имеющий наименьшую (малую) протяженность, омывается непосредственно двумя океанами (Атлантическим и Индийским), граница между которыми условна (она прочерчивается фломастером на стенной карте).

7. Прием *сопоставления картографических пособий*. В частности, возникает необходимость в сопоставлении глобуса и физической карты полушарий. И, прежде всего, при рассмотрении таких крупнейших географических объектов, как *океаны и материки*. Именно в процессе сопоставления глобуса и карты полушарий у школьников формируются *целостные представления* о самих рассматриваемых объектах (в частности, Антарктиды, Евразии, Атлантического и Северного Ледовитого океанов), их положении в пространстве (Земле как планете) и относительно друг друга.

Однако необходимо весьма осторожно подходить к сопоставлению картографических пособий во вспомогательной школе. Главным образом это касается географических карт, в частности физической карты полушарий и природных зон мира. При этом учителю следует исходить не только из *познавательных возможностей* учащихся с интеллектуальной недостаточностью, но и того, что на данных картах *в одинаковые цвета (или довольно близкие по оттенкам)* закрашены *различные* географические объекты. Например, на физической карте полушарий *желтым цветом* закрашиваются *возвышенности*, а на карте природных зон мира – *степная полоса*. Поэтому учителю с особой тщательностью необходимо продумывать вопросы и задания по сопоставлению названных выше географических карт. В первую очередь не следует провоцировать школьников на *абсурдные (нелепые) ответы* вопросом типа: «*Что на карте природных зон мира (физической полушарий) закрашивается в желтый цвет?*». Вопросы должны звучать следующим образом:

- Какая природная зона закрашена в зеленый (желтый) цвет?
- Какая форма земной поверхности закрашена в коричневый (желтый) цвет?
- В какой условный цвет закрашена лесная зона (равнина)? И т.д.

8. Прием *сравнения* рассматриваемых объектов *с опорой на картографические пособия*. В частности, при изучении форм земной поверхности Евразии вместе с учащимися можно сравнить с опорой на физическую карту полушарий (Евразии) Восточно-Европейскую и Западно-Сибирскую равнины. Сначала с классом сравнивается их *географическое положение*. Прежде всего,

выясняется *различие* в расположении равнин (находятся в разных частях света), а затем – *сходство* (они расположены на одном и том же материке).

Предпринимается попытка воссоздать у учеников и *внешний вид (облик)* сравниваемых равнин. Школьниками по физической карте Евразии определяется, что Восточно-Европейская равнина закрашена в *зелено-желтые цвета*. Значит, это *холмистая равнина* (классу предъявляется иллюстрацию с ее изображением). К тому же *заболочена лишь ее северо-западная часть* (об этом ученики узнают по небольшим поперечным черточкам, изображенным на физической карте). В то же время Западно-Сибирская равнина закрашена только в *темно-зеленый цвет*. Значит, эта равнина является *плоской* (классу показывается картина с ее изображением). Школьникам поясняется слово «плоская»: ровная, как крышка стола. И, в отличие от Восточно-Европейской равнины, она *вся очень сильно заболочена* (классу предъявляется иллюстрация плоской равнины).

Учитель пытается установить с учащимися по течению рек *направления наклона* сравниваемых равнин. Проще это показать на примере Западно-Сибирской равнины. Со школьниками выясняется, что по этой равнине протекает одна крупная река со своими многочисленными притоками (Обь). С классом определяется, что она несет свои воды с севера на юг (к стенной карте прикрепляется стрелка, показывающая направление течения воды в реке). Следовательно, Западно-Сибирская равнина наклонена в северном направлении.

Труднее решается познавательная задача с Восточно-Европейской (Русской) равниной. Тем не менее, обращается внимание учащихся на то, что большинство крупных рек, протекающих по этой равнине, берет начало в серединной ее части. Более того, реки несут свои воды почти во *всех направлениях* (к стенной карте прикрепляются стрелки, иллюстрирующие направления течения рек). Отсюда следует совместный вывод о том, что и Восточно-Европейская равнина наклонена в различные стороны (выясняется с учащимися, в какие и только относительно основных сторон горизонта). Однако преимущественный наклон равнина имеет все-таки в южном направлении. В завершение необходимо подчеркнуть, что при слабом составе класса работа по сравнению изучаемых географических объектов с опорой на картографические пособия предельно упрощается, а при сильном – постепенно усложняется.

Кроме описанных выше, можно использовать и другие основные приемы работы с картографическими пособиями. Например, вычисление *реальной протяженности* изучаемых географических объектов и *реальных расстояний* между ними *с помощью масштаба*. Однако многочисленные наблюдения показывают, что этот прием практически не применяется учителями. К тому же он вызывает определенные сложности и у учеников вспомогательной школы. Тем не менее, именно данный прием дает возможность формировать у учащихся так называемое «*чувство масштаба*», т. е. представления о реальной протяженности рассматриваемых объектов (равно как и реальных расстояниях между ними). Следует особо подчеркнуть, что значимость указанного приема особенно возрастает при изучении школьниками географии Беларуси.

В целом же, организуя работу с картографическими пособиями учащихся с интеллектуальной недостаточностью, необходимо учитывать *своеобразие овладения* ими *картографической грамотой*. Подспорьем учителю при проведении такой работы будут, прежде всего, *вспомогательные приемы*. Данная группа приемов позволяет в значительной степени предотвратить многочисленные погрешности учащихся в понимании условных обозначений картографических пособий вообще, а географической карты – в частности.

Целесообразно расширить рамки использования и *основных приемов* работы с картой. Только при таком подходе картографические пособия (в том числе и географическая карта), несмотря на их специфику, превратятся для учеников из *предмета изучения в источник знаний*.

3.5. Работа с контурной картой на уроках географии во вспомогательной школе. Проф. Н. Н. Баранский (массовая школа) в свое время отмечал: «Хорошее знание карты учениками предполагает работу по заполнению *контурной карты*. И, наоборот, отсутствие такой работы неизбежно ведет к *никуда не годным пространственным представлениям*». На необходимость применения контурной карты на уроках географии во вспомогательной школе указывают и отдельные дефектологи (Т. Н. Головина, Т. И. Пороцкая, В. Н. Синев и др.). Главным образом в процессе формирования у учащихся *индивидуальных географических понятий*.

3.5.1. Виды работы с контурной картой на уроках географии во вспомогательной школе. Новой программой по географии (2004 г.) школьникам для выполнения предлагаются следующие упражнения на контурной карте:

1. *Надписывание названий* изучаемых географических объектов (*надписать* на контурной карте *названия*: полушарий, тепловых поясов, океанов, материков, крупнейших морей, обширных равнин Евразии, самых длинных рек Африки, областей и областных центров Беларуси и др.).

2. *Закрашивание (штрихование) условным цветом* рассматриваемых географических объектов: различных форм земной поверхности, отдельных природных зон и крупнейших государств мира (*закрасить* на контурной карте самую высокую возвышенность Беларуси; *заштриховать* на контурной карте: европейскую часть лесной зоны Евразии, Канаду и др.).

3. *Зарисовка* условных знаков важнейших полезных ископаемых; стрелок, иллюстрирующих направления течения воды крупнейших рек (*нарисовать* на контурной карте: условные знаки полезных ископаемых, добываемых в Южной Америке, в Беларуси; *нарисовать* на контурной карте стрелку, показывающую направление течения воды в реке Днепр и др.)

4. *Нанесение (обведение, обозначение, проведение) береговых линий* материков, границ тепловых поясов, природных, государственных, условных границ и др. *Обвести* на контурной карте: экватор, границы северного умеренного теплового пояса, государственную границу Беларуси, береговую линию Северной Америки и др. *Нанести* на контурной карте: границы экваториального леса Африки (Южной Америки), европейской части лесной зоны Евразии, Китая и др. *Обозначить* на контурной карте Северный и Южный полюса Земли и др.

Провести на контурной карте: условные границы между Атлантическим и Индийским океаном, Европой и Азией и др.

Все названные выше задания на контурной карте дополняются *элементом пространственной ориентировки*. А наиболее яркими упражнениями, связанными с пространственной ориентировкой школьников на контурной карте, могут быть следующие:

- Обведите *восточную* границу Беларуси.
- Надпишите названия материков *Северного* полушария.
- Нарисуйте условные знаки полезных ископаемых, добываемых в *Южной* Африке.

3.5.2. Методические требования к организации работы учащихся с контурной картой на уроках географии во вспомогательной школе. При организации работы учеников с контурной картой учителю необходимо придерживаться следующих *методических требований*:

Во-первых, вверху, посередине контурной карты учащиеся пишут ее *название* (крупным чертежным шрифтом), а внизу – *свою фамилию и имя*.

Во-вторых, подавляющее большинство *надписей* географических объектов (только за редким исключением) школьники делают *печатным шрифтом* (по возможности, мелко, четко и красиво).

В-третьих, *названия* географических объектов, имеющих большую протяженность, ученики пишут в *направлении их простираения* (горы, моря, заливы, проливы и др.).

В-четвертых, *названия* некоторых географических объектов (городов, островов, озер и др.) учащиеся располагают примерно по *параллелям*.

В-пятых, *названия* самых длинных рек школьники надписывают *несколько раз* (исток, середина и устье) и, как правило, *курсивом*.

В-шестых, «нанесенные» на контурной карте географические объекты учащиеся обязательно расшифровывают в *легенде* (таблице условных обозначений) карты. Школьники оформляют легенду таким образом, чтобы с ее помощью можно было быстро найти и показать географические объекты, изображенные на соответствующей карте.

3.5.3. Последовательность работы по «нанесению» географического объекта на контурную карту учащимися вспомогательной школы. При «нанесении» учениками требуемого объекта на контурную карту целесообразно придерживаться следующей очередности:

Во-первых, *показ* изучаемого географического объекта *учителем на стенной карте*, а вслед за ним и *несколькими учащимися* (показ четкий, неторопливый, правильный).

Во-вторых, *нахождение* школьниками требуемого географического объекта в *соответствующей карте своих атласов* (учитель, в случае необходимости, оказывает помощь в их отыскании, проверяет правильность показа объекта).

В-третьих, *первичное «оформление»* учащимися предложенных учителем заданий на контурной карте (работают только простым карандашом).

В-четвертых, *окончательное «оформление»* учениками требуемых заданий на контурной карте (надписывание названий изучаемых географических объектов, их обозначение, закрашивание в условные цвета и др.)

На первых порах с контурной картой школьники работают только в классе.

Следует максимально учитывать возможности каждого учащегося с интеллектуальной недостаточностью при организации работы с контурной картой. Учителю необходимо тщательно продумывать также и инструкции по выполнению школьниками упражнений на контурной карте. При работе с ней учащиеся в обязательном порядке опираются на соответствующую географическую карту. Объем выполняемых учениками заданий на контурной карте должен быть *жестко ограничен* (не более 1-2 изучаемых объектов). В дальнейшем (в зависимости от состава класса) количество «наносимых» географических объектов несколько увеличивается, но перегружать такими заданиями учащихся не целесообразно. *Один раз в месяц* учитель выставляет в классный журнал отметки школьникам за выполнение упражнений на контурной карте (в отличие от работы в тетрадях).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Содержание управляемой самостоятельной работы

1. На управляемую преподавателем самостоятельную работу студентов по предмету «География с методикой преподавания во вспомогательной школе» отводится 16 часов (по 8 часов на каждый из семестров). В течение года студентам предъявляются две самостоятельные работы (по методике обучения географии учащихся с интеллектуальной недостаточностью и важнейшим вопросам географии). *За выполнение первой самостоятельной работы студенты отчитываются в седьмом семестре, а второй – в восьмом.*

2. Самостоятельная работа № 1 проводится, главным образом, по материалам лекций, представленным в настоящем учебно-методическом пособии. Кроме того, студентам для самостоятельного изучения рекомендуется и ряд других специальных литературных источников (1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30). За выполнением студентами заданий первой самостоятельной работы со стороны преподавателя предусматриваются следующие виды текущего контроля:

2.1. Письменная проверочная работа выполняется студентами в седьмом семестре на последнем практическом занятии. В содержание такой работы включаются важнейшие вопросы методики обучения географии учащихся вспомогательной школы. Свои ответы на предложенные ниже вопросы (представлены по темам) студенты обязательно иллюстрируют примерами.

Тема 1. Формирование географических представлений и понятий у учащихся вспомогательной школы.

- Сформулируйте образовательную задачу обучения географии учащихся вспомогательной школы.
- Охарактеризуйте основные компоненты содержания школьной географии.
- Что входит в состав группы географических знаний?
- Типология географических представлений.
- Какова специфика географических представлений?
- Особенности формирования географических представлений у школьников с интеллектуальной недостаточностью.
- Охарактеризуйте методические условия формирования географических представлений у учащихся вспомогательной школы.
- Типология географических понятий.
- Каков характер взаимодействия представлений и понятий?
- Почему учениками с интеллектуальной недостаточностью с большим трудом усваиваются общие географические понятия?
- Каковы особенности формирования общих географических понятий у учащихся вспомогательной школы?
- Опишите методические условия формирования общих географических понятий у школьников с интеллектуальной недостаточностью.
- Охарактеризуйте пути формирования общих географических понятий у учащихся вспомогательной школы.

- Чем определяется выбор пути формирования общих географических понятий у школьников с интеллектуальной недостаточностью?
- В какой последовательности формируются общие географические понятия при применении индуктивного (дедуктивного) пути?
 - В какой очередности формируются общие географические понятия у школьников с интеллектуальной недостаточностью?
- Что значит первый уровень глубины усвоения общих географических понятий учащимися вспомогательной школы?
 - Каким образом общие и единичные географические понятия связаны между собой в процессе формирования?
- Почему затруднено усвоение индивидуальных географических понятий учащимися вспомогательной школы?
 - Каковы особенности усвоения единичных географических понятий школьниками с интеллектуальной недостаточностью?
- Охарактеризуйте методические условия формирования индивидуальных географических понятий у учащихся вспомогательной школы.
 - Каковы особенности сравнения географических объектов и явлений школьниками с интеллектуальной недостаточностью?
- Опишите методические условия, содействующие формированию приема сравнения географических объектов и явлений учащимися вспомогательной школы.
 - Охарактеризуйте уровни сравнения географических объектов учащимися вспомогательной школы.
- В каких случаях предусматривается сравнение школьниками с интеллектуальной недостаточностью географических объектов и явлений на наглядно-образном уровне (на основе имеющегося у учащихся запаса представлений и с опорой на картографические пособия)?

Тема 2. Методика изучения причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе.

- Какова коррекционно-образовательная и воспитательная значимость работы по установлению казуальных зависимостей на уроках географии во вспомогательной школе?
 - Классификация географических причинно-следственных связей.
 - Объясните причины затруднений в установлении географических казуальных зависимостей учащимися вспомогательной школы.
- Каковы особенности понимания географических причинно-следственных связей школьниками с интеллектуальной недостаточностью?
 - Охарактеризуйте методические условия, содействующие раскрытию географических казуальных зависимостей учащимися вспомогательной школы.
 - Опишите приемы подведения школьников с интеллектуальной недостаточностью к правильному установлению географических причинно-следственных связей.

Тема 3. Применение картографических пособий на уроках географии во вспомогательной школе.

- Виды картографических пособий на уроках географии во вспомогательной школе.
- Какова специфика картографических пособий (географической карты)?
- Обоснуйте необходимость применения картографических пособий на уроках географии во вспомогательной школе.
- Что предполагает знание географической карты?
- Как соотносятся такие понятия, как: «знать», «понимать» и «читать» географическую карту?
- Почему необходимо ограничивать количество географических карт, применяемых во вспомогательной школе?
- Каковы важнейшие особенности понимания картографических пособий учащимися вспомогательной школы?
- Какие трудности испытывают школьники с интеллектуальной недостаточностью при работе с географической картой?
- Каково назначение вспомогательных приемов работы с картографическими пособиями (географической картой)?
- Охарактеризуйте вспомогательные (основные) приемы работы с картографическими пособиями.
- Обоснуйте необходимость применения контурной карты на уроках географии во вспомогательной школе.
- Почему школьники с интеллектуальной недостаточностью испытывают определенные сложности при работе с контурной картой?
- Каким образом можно дифференцировать работу с контурной картой учащихся вспомогательной школы?
- Какие виды задания на контурной карте предусмотрены для выполнения школьниками с интеллектуальной недостаточностью?
- Сформулируйте методические требования по оформлению контурной карты учащимися вспомогательной школы.
- В какой последовательности проводится работа по «нанесению» школьниками с интеллектуальной недостаточностью изучаемых географических объектов на контурную карту?

2.2. Графический диктант «Типология географических понятий». Его написание студентами предполагается на одном из практических занятий в седьмом семестре.

2.3. Индивидуальная проверка заданий, включенных в содержание первой самостоятельную работу, предусматривается в конце седьмого семестра. Все перечисленные ниже задания (представлены по темам) выполняются студентами письменно в рабочих тетрадях по предмету.

Тема 1. Формирование географических представлений и понятий у учащихся вспомогательной школы.

- Разработайте систему вопросов и заданий на пространственную характеристику одного из крупнейших географических объектов (определяется студентом).

- Проанализируйте не менее пяти определений общих географических понятий, содержащихся в одном из разделов учебника для седьмого класса вспомогательной школы (количество определений понятий, соответствие их научным требованиям, доступность для усвоения учащимися с интеллектуальной недостаточностью).

Тема 2. Методика изучения причинно-следственных зависимостей на уроках географии во вспомогательной школе.

- Выпишите из учебника географии не менее четырех вопросов на установление школьниками географических причинно-следственных связей (прежде всего тех вопросов, которые вписываются в классификацию, предложенную в соответствующей лекции).

- Проанализируйте каждую из выписанных географических казуальных зависимостей по содержанию, количеству действующих причин и вытекающих из них следственных явлений.

- Разработайте три приема по раскрытию школьниками с интеллектуальной недостаточностью географических причинно-следственных зависимостей (акцентирование внимания на вопросе «почему?», указание количественного фактора, установление двусторонних связей).

- Составьте простейшую схему взаимосвязей между географическими объектами и явлениями (на примере одной из изучаемых природных зон Евразии).

Тема 3. Применение картографических пособий на уроках географии во вспомогательной школе.

- Проанализируйте один из посещенных уроков географии во вспомогательной школе с позиции применения картографических пособий (примерная схема тематического анализа урока представлена во второй части учебно-методического пособия «Основы географии с методикой преподавания во вспомогательной школе», Мн., 2001).

- Промоделируйте не менее трех разных приемов работы школьников с картографическими пособиями (глобусом, географической картой).

- Определите виды заданий (приведите их примеры) на контурной карте, которые предусмотрены программой вспомогательной школы по одной из тем географии (на усмотрение студента).

- Разработайте инструкции по выполнению учениками с интеллектуальной недостаточностью не менее четырех различных упражнений на контурной карте.

2.4. Индивидуальный устный опрос студентов проводится по географической номенклатуре в седьмом семестре на последнем лабораторном занятии. Студенты работают с разными стенными географическими картами: физической и политической мира, физической Беларуси. Они находят, правильно показывают на данных картах названные преподавателем географические объекты, поясняя при этом выполняемые действия. Географическая номенклатура и некоторые методические указания по ее изучению представлены во второй части учебно-методического пособия «Основы географии с методикой преподавания во вспомогательной школе», Мн., 2001.

3. Самостоятельная работа № 2 предусмотрена в восьмом семестре. На последнем практическом занятии студенты выполняют тестовые задания по таким важнейшим разделам географии, как «Общие сведения о Земле» и «Физико-географический обзор Республики Беларусь». Тестовые задания для самостоятельной работы студентов разработаны практически в такой же последовательности, в которой изложен лекционный материал в первой части учебно-методического пособия «Основы географии с методикой преподавания во вспомогательной школе», Мн., 2001. Из других литературных источников для подготовки к выполнению тестовых заданий студентам рекомендуются: 3, 4, 6, 11, 14, 18, 19, 24.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЛИТЕРАТУРА

1. Бгажнокова И. М. К вопросу актуализации ранее усвоенных географических знаний у учащихся вспомогательной школы // Дефектология. М., 1974. № 6.
2. Бгажнокова И. М. Мыслительные операции у умственно отсталых школьников в процессе реализации знаний // Дефектология. М., 1975. № 3.
3. Галай И. П., Мешечко Е. Н., Сидор С. И., Пособие по географии для поступающих в вузы. Мн., 1988.
4. Географічні паняцці і тэрміны / Пад рэд. М. М. Курловіч і інш. Мн., 1993.
5. Головина Т. Н. Решение географических задач // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965.
6. Горощенко В. П., Мельчаков Л. Ф., Степанов И. А. Основы природоведения. М., 1976.
7. Душина И. В., Таможняя Е. А., Пятунин В. Б. Методика и технология обучения географии в школе. М., 2002.
8. Жагрова А. В. Активизация учащихся V – VIII классов на уроках географии // Специальная школа. М., 1966. № 2.
9. Зубрилин Ю. К. Работа с картой на уроках географии во вспомогательной школе // Специальная школа. М., 1969. № 1.
10. Кабелка И. В. Формирование приемов работы с картой у учащихся вспомогательной школы // Дефектология. Мн., 1997. № 6.
11. Кабелка И. В. Основы географии с методикой преподавания во вспомогательной школе: В 2 ч. Ч. 1. Основы географии. Мн., 2001.
12. Кабелка И. В. Основы географии с методикой преподавания во вспомогательной школе: В 2 ч. Ч. 2. Специальная методика географии. – Мн., 2001.
13. Каффеманас Р. Б. Первоначальные географические представления и понятия у учащихся вспомогательной школы // Дефектология. М., 1976. № 1.
14. Кудло К. К. Землязнаўства і краязнаўства. Мн., 1996.
15. Липа В. А. Картографическая наглядность в коррекционном обучении учащихся вспомогательной школы // Дефектология. М., 1997. № 3.
16. Липецкая Е. И. Использование дидактического приема сравнения на уроках географии во вспомогательной школе // Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Л., 1969.
17. Липецкая Е. И. Некоторые педагогические условия повышения эффективности усвоения единичных географических понятий учащимися V класса вспомогательной школы // Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Л., 1971.
18. Любушкина С. Г., Пашканг К. В. Естествознание: Землеведение и краеведение. М., 2002.

19. Науменко Н. В., Стреха Н. Л. География для поступающих в вузы. Мн., 2004.
20. Нудельман М. М. Представления умственно отсталых школьников // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965.
21. Обух Г. Г. Методика обучения географии. Мн., 2001.
22. Пороцкая Т. И. Обучение географии во вспомогательной школе. М., 1977.
23. Процко Т. А., Чернобук В. Г. Роль пространственной ориентировки в формировании первоначальных географических понятий у умственно отсталых школьников // Дефектология. М., 1984. № 5.
24. Ратобыльский Н. С., Лярский П. А. Землеведение и краеведение. Мн., 1987.
25. Сегалевич Е. Ф. Карта на уроках географии во вспомогательной школе // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. М., 1981.
26. Синев В. Н. Коррекция развития познавательных процессов у учащихся на уроках географии // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г. М. Дульнева. М., 1971.
27. Синев В. Н. Индуктивные и дедуктивные умозаключения учащихся вспомогательной школы // Дефектология. М., 1973. № 3.
28. Синев В. Н. Психологические проблемы коррекционной работы на уроках географии во вспомогательной школе // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж. И. Шиф и др. М., 1980.
29. Синев В. Н. Стожок Л. С. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. Киев, 1977.
30. Соломина Е. Н. Формирование естественнонаучных знаний в специальной школе // Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / Под ред. Б. П. Пузанова. М., 2001.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
СПЕЦИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ГЕОГРАФИИ.....	5
1. Формирование географических представлений и понятий у учащихся вспомогательной школы.....	5
2. Методика изучения причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе.....	22
3. Применение картографических пособий на уроках географии во вспомогательной школе.....	29
СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	46
ЛИТЕРАТУРА.....	50

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ