

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

И. В. Кабелка,

доцент кафедры олигофренопедагогики
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, кандидат педагогических наук

Аннотация. В статье раскрывается типология географических понятий. Раскрываются специфические особенности овладения понятиями учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Описываются методические условия, способы и важнейшие этапы их формирования.

Ключевые слова. Понятия: общие и единичные специфические особенности овладения, методические условия, способы и этапы формирования.

Важнейшим структурным элементом системы географических знаний являются *понятия*. Проблема формирования понятий у учащихся массовой школы в процессе обучения географии получила широкое отражение в исследованиях ряда методистов (А. Е. Бибик, Т. П. Герасимовой, А. В. Даринского, В. А. Коринской, М. К. Ковалевской, Л. М. Панчешниковой и др.). Необходимо отметить, что отдельные ее аспекты освещены и в *специальной* методике географии (Р. Б. Каффеманас, Е. И. Липецкая, В. Н. Синев и др.). В частности, дефектологами выявлены некоторые *особенности* усвоения учащимися понятий, а также предложены *педагогические приемы*, содействующие их овладению школьниками. Несмотря на имеющиеся методические наработки, проблема формирования понятий у учащихся с интеллектуальной недостаточностью остается до сих пор недостаточно изученной. Главным образом это касается *методических условий*, позволяющих облегчить усвоение учениками понятий, а также самого *процесса* их формирования у учащихся.

Понятия, формируемые в курсе школьной географии, подразделяются на две основные группы: **общие** и **единичные**. Среди первой группы преобладают *конкретные* понятия (равнина, холм, гора, река, озеро и др.). Содержание общего понятия раскрывается в его *определении*, которое включает в себя *существенные* признаки, являющиеся *общими* для всех объектов, относящихся к данному понятию. Например: «Острова – небольшие, в сравнении с материками, участки суши со всех сторон омываемые водой».

Единичными являются понятия о *конкретных* объектах, имеющих свое собственное название (река Неман, Минская возвышенность, Полоцкая низменность, гора Дзержинская и др.). Содержание их раскрывается в *географическом описании* или *характеристике*. Каждое единичное понятие

включает не только существенные признаки, общие для группы однородных объектов, но обязательно отражает и *своеобразие* проявления этих признаков. В частности, для Днепра, как и для всякой другой реки, присущи такие общие признаки, как исток, русло, устье, наличие течения и др. Своеобразие проявления этих признаков заключается в том, что исток Днепра расположен на *Валдайской* возвышенности, на правом берегу реки находится *Подольская* возвышенность, впадает Днепр в *Черное* море и др.

Общие и единичные понятия тесно связаны между собой в процессе их формирования. В частности, общим понятием «река» учащиеся овладевают, опираясь на образ *конкретной* реки, и, чаще всего, той, за которой они наблюдали на экскурсии. В то же время школьники не в состоянии усвоить единичное понятие, например, река *Припять*, если у них не сформировано соответствующее общее понятие. Однако, как показывают наблюдения, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью овладевают общими понятиями с большим трудом. Это обусловлено *сложностью* самих понятий, прежде всего абстрактных, *немалым* их количеством, *недоразвитием* у школьников мыслительных операций, *недостаточной* сформированностью логических действий. Притом у учащихся обнаруживаются *специфические особенности* овладения общими понятиями, среди которых необходимо отметить следующие:

1. В большинстве своем школьники усваивают понятия на *низком уровне обобщения*, то есть затрудняются в подборе четких и точных их определений. Поэтому, даже осознав существенные признаки того или иного объекта, учащиеся лишь рассказывают о нем, перечисляя наряду с существенными признаками и несущественные. Например, о реке ученики рассказывают так: «Там вода, купаться можно, рыбы плавают, есть начало и конец». Знания об изученном объекте в данном случае репродуцируются ими на уровне *конкретных* представлений, а не *обобщенных* понятий.

2. У учащихся зачастую формируются «узкие» понятия. Происходит это тогда, когда, наблюдая за объектом, они пытаются самостоятельно произвести обобщение, ориентируясь, как правило, на несущественные признаки воспринимаемого объекта. Так, если на местной реке школьники видели пороги, то этот зрительный образ может оказаться настолько доминирующим в сознании учащихся, что они сочтут наличие порогов существенным признаком для определения понятия «река». Когда второстепенный признак выбирается в качестве существенного, то это и приводит к сужению понятия: другие реки, на которых нет порогов, учащиеся могут и не подвести под понятие «река».

3. У школьников нередко образуются «диффузные», «широкие» понятия. Это наблюдается тогда, когда они усваивают только один или неполное количество существенных признаков формируемого понятия. В частности, по одному признаку – наличию воды – под понятие «река» ученики могут подвести и другие виды вод суши: озеро, пруд, водохранилище.

4. Изредка у учащихся обнаруживается *смешение* общих понятий. Это происходит в том случае, когда школьники не усвоили хотя бы один из нескольких его существенных признаков. Например, если учитель определяет озеро как «большую впадину суши, заполненную водой», то учащиеся в дальнейшем не смогут отличить озеро от пруда. А происходит это вследствие

того, что в определении понятия «озеро» отсутствует существенный и наиболее значимый для разграничения данных понятий признак, а именно: озеро представляет собой *естественное* углубление суши. Школьники не дифференцируют и такие общие понятия, которые обозначаются терминами, *созвучными* по произношению: залив – пролив, остров – полуостров, исток – приток, пояс – полюс и др.

Для того чтобы облегчить усвоение учащимися с интеллектуальной недостаточностью общих географических понятий, учителю необходимо строить процесс их формирования, придерживаясь определенных **методических условий**.

Первое из них – правильная организация мыслительной деятельности учеников, которая может протекать как *индуктивным*, так и *дедуктивным* способом. Выбор того или иного способа обуславливается степенью сложности формируемого понятия, наличием у школьников опорных представлений об изучаемом объекте, их познавательными возможностями, оснащённостью наглядными средствами и др.

Индуктивный способ позволяет подвести учащихся к *словесным обобщениям* на основе анализа *собственных* наблюдений и *частных* фактов. Например, в процессе формирования понятия «равнина» школьники вначале воспроизводят образ *равнинной* поверхности, за которой они наблюдали в ближайшем окружении, рассматривают картины (иллюстрации и др.) с изображением разных равнин: плоских и холмистых, с растительным покровом и без него и др.

Затем учащиеся, под руководством учителя, сравнивают равнины, выделяют *общие* для них существенные признаки, которые абстрагируются от конкретных объектов и сводятся в *определение* понятия «равнина». Как видно, важнейшими мыслительными операциями при индуктивном способе формирования понятий являются *абстрагирование* и *обобщение*. Этот способ целесообразно применять на *начальной* ступени изучения географии.

Дедуктивный способ основывается на том, что школьники уже располагают *запасом* представлений и подготовлены к усвоению понятий посредством *словесных обобщенных* указаний без предварительного анализа *конкретных* фактов. В частности, работу по формированию понятия, например, «озеро», учитель может начать с определения понятия. Потом он демонстрирует классу картины с изображением разнообразных озёр (горных и равнинных, с сильно и слабо изрезанными берегами, больших и малых и др.), говорит о различии по глубине, показывает озёра на карте, обращая внимание класса на разную их форму. При этом учитель раскрывает признаки существенные и варьирующие, проводит кропотливую работу по их разграничению учащимися. Главной мыслительной операцией при дедуктивном способе формирования понятий является *конкретизация*.

Применение дедуктивного способа возможно только при условии полного понимания школьниками всех слов, входящих в определение общего понятия. Например, при формировании таким способом понятия «река», учитель может исходить из того, что учащиеся уже знакомы с рекой в описательном плане, наблюдали за ней на экскурсии. Однако дедуктивный способ формирования понятий следует использовать на более *поздних* этапах изучения географии.

Однако, как показывает практика, индуктивный и дедуктивный способы тесно переплетаются, поэтому процесс формирования общих понятий осуществляется значительно сложнее, сочетает в себе тот и другой способы при доминирующем положении одного из них.

Второе условие – организация активной познавательной деятельности учащихся на всех этапах формирования понятий. В частности, этому будут способствовать *проблемные ситуации*, совместный анализ которых позволит учителю подвести учащихся к тому, что имеющихся у них знаний недостаточно для объяснения выявленных фактов или решения поставленной практической задачи. Основной формой выражения учебных проблем в начале изучения географии будут *проблемные вопросы*. Например, при формировании понятия «река», выяснив с учащимися характер течения разных рек, учитель обращается к классу с такими вопросами: «Почему у равнинных (горных) рек медленное (быстрое) течение?».

Третье условие – точное определение содержания формируемого *общего понятия*. Это условие направлено на выяснение учителем тех *существенных* признаков понятия, которые могут быть усвоены школьниками данного возраста, исходя из предшествующей подготовки и познавательных возможностей. При определении содержания понятия существенные признаки выделяются с таким расчетом, чтобы каждый из них был необходим, а вместе взятые признаки позволили бы учащимся отличать один изучаемый объект от другого.

Четвертое условие – обоснованный отбор объектов, с опорой на которые будет формироваться общее понятие. Эти объекты выбираются учителем таким образом, чтобы на их примере можно было с наибольшей наглядностью продемонстрировать *существенные* признаки формируемого понятия и, по возможности, полнее показать *многообразие* проявления существенных признаков в разных объектах, входящих в *содержание* понятия. Учитывается также и то, как отобранные объекты изображаются на карте. При формировании, например, понятия «*равнина*», отбираются те из них, которые на физической карте могут быть выделены учащимися без особых затруднений.

Пятое условие – разнообразные средства наглядности, подобранные в соответствии с содержанием, сложностью и степенью раскрытия формируемого понятия, уровнем подготовки школьников и их познавательными возможностями. Для правильного обобщения необходимо, чтобы учащиеся имели возможность сравнить *не менее 2-3 объектов*, изображенных на картинах (иллюстрациях и др.), устанавливая при этом, с помощью учителя, *сходство* и *различие* между ними. В свою очередь, сравнение создает предпосылки для выяснения не только *общих* признаков для ряда объектов (их обобщения), но и того, как могут *варьироваться* объекты, охватываемые данным понятием.

Шестое условие – продуманная система заданий самого различного уровня сложности, направленная на выработку у школьников умений оперировать усвоенными понятиями при решении учебных задач.

Седьмое условие – знание учителем *этапов формирования* у учащихся общих понятий, а также «*узловых точек*» их обогащения. Это будет содействовать не только видению *перспективы* в своей деятельности по овладению школьниками соответствующими понятиями, но и *грамотному* ее

осуществлению.

Процесс формирования общих понятий включает в себя несколько этапов. При их выделении необходимо принимать во внимание степень раскрытия понятия и способы его формирования, деятельность учащихся и учителя, преобладание тех или иных приемов учебной работы и умственной деятельности. Правильно организованный процесс формирования общих понятий предусматривает соблюдение таких тесно взаимосвязанных между собой этапов, как:

Во-первых, выяснение у школьников *запаса* приобретенных ранее *представлений* об изучаемом объекте. Для этого проводится *вводная беседа*, входящая в состав этапа изучения нового материала. Она может сочетаться с демонстрацией *наглядного материала*, прежде всего *образного*. Учителю необходимо тщательно продумывать систему вопросов к такой беседе. В частности, приступая к формированию понятия «озеро», можно предложить классу ответить на такие вопросы: «Как называется озеро нашей местности? На какой форме земной поверхности оно расположено? Какие берега у озера (крутые, пологие, заболоченные)?» и др.

Во-вторых, организация, под непосредственным руководством учителя, *наблюдения* учащихся за изучаемым объектом в ближайшем окружении. При этом следует обеспечить, «*активное восприятие*» школьниками рассматриваемого объекта. А это значит, что учащиеся не только *целенаправленно* наблюдают за ним на местности (например, за холмом, оврагом, рекой и др.), но и, по мере возможности, выполняют несложные *практические действия*. Например, в процессе формирования понятия «холм» учитель может предложить школьникам обойти вокруг него. Классу поясняется, что самая низкая часть холма называется подошвой. Поднимаясь по разным склонам холма, учитель совместно с учащимися определяет, какой склон более крутой (пологий). Взобравшись на холм, школьники узнают, что это его самая высокая часть – вершина. Спускаясь с холма, учитель уточняет, как называется часть холма, расположенная между вершиной и подошвой. Тем самым специальный термин «склон», равно как и другие, вводится в речь учащихся.

Учителю следует предусмотреть *сравнение* холмов по *высоте* друг с другом или с хорошо знакомыми школьникам объектами (например, отдельно растущими деревьями). Подобную работу с учащимися на местности необходимо проводить постоянно. Таким образом, в их памяти фиксируется «*эталон*», позволяющий глазомерно определять *настоящие* размеры (высоту, протяженность) и других изучаемых объектов.

В-третьих, целенаправленное восприятие учащимися природного объекта, изображенного на *образных* наглядных пособиях. В первую очередь следует применять географические картины (иллюстрации, слайды и др.). Касается это преимущественно тех объектов, за которыми невозможно организовать наблюдения в виду их отсутствия в ближайшем окружении (для нашей местности, например, гор). В связи с этим классу надо предъявить картины (иллюстрации, слайды и др.) с изображением *различных* гор (с крутыми и пологими склонами, с остроконечными и сглаженными вершинами, со снежными шапками и без них и др.). Тем самым создается *прием модификации* картин (иллюстраций), на которых

варьируются только *несущественные* (второстепенные) признаки изучаемых объектов. Данный прием позволяет *разнообразить* чувственный опыт учащихся (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 понятия «горы» необходимо обратить самое пристальное внимание класса на их *высоту*, которая, как отмечают многие методисты, недостаточно выражена на картинах (иллюстрациях, рисунках и др.). Если этого не делать, то школьники будут изображать фигурки людей одинаковыми по высоте с холмами, а деревья – с горами. Поэтому, при формировании понятия «горы», картина (иллюстрация) обязательно дополняется *приемом словесного описания (рисования)* учителем изучаемого объекта. В процессе такого описания (рисования) ярко, красочно изображается время, которое необходимо затратить альпинистам при подъеме на самые высокие горы. Отображаются также и трудности, ожидающие их на этом пути. Для образности языка целесообразно использовать *адаптированную* детскую научно-популярную географическую литературу.

Для формирования у учащихся правильных представлений о *настоящих* размерах (высоте, длине, протяженности) изучаемых объектов, как дополнение к картине (иллюстрации, рисунку), могут быть использованы и другие *специальные приемы*. Применительно к данному случаю, целесообразно сравнить горы по высоте с изображением на картине (иллюстрации, слайде) тех объектов, высота (размеры, протяженность и др.) которых учащимся уже известна.

В-четвертых, с привлечением *различных наглядных средств* (картин, иллюстраций, слайдов, макетов, моделей, картосхем, плана местности, карты и др.) *вычленение* учащимися, под руководством учителя, *существенных* признаков, *общих* для всех объектов однородной группы. В частности, для низменностей такими признаками будут: равнинный характер поверхности и высота не более 200 метров над уровнем моря. На основании выделенных существенных признаков учителем, совместно с классом, формулируется *определение* понятия «низменность», в содержание которого включаются только *существенные* признаки, являющиеся *общими* для всех низменностей, а именно: равнины, расположенные не выше 200 метров над уровнем моря.

Как показывают практика, у учащихся с интеллектуальной недостаточностью обнаруживаются значительные затруднения в понимании *абсолютной* высоты (высоты над уровнем моря). Поэтому учителю необходимо конкретизировать представление школьников о такой высоте. Для этого к нижнему краю классной доски подвешивается картина (иллюстрация большого формата) с изображением моря (в Беларуси отсчет абсолютной высоты ведётся от уровня Балтийского моря). На доске мелом проводится прямая пунктирная линия, показывающая уровень воды в море. Над пунктирной линией учитель схематически рисует горы (использует аппликации) с отметкой их абсолютных высот. Конкретизировать представление школьников об этой высоте можно и посредством сравнения ее с *уровнем* пола в классе. При этом учителю следует обратить внимание учащихся также и на самую разную высоту над уровнем пола предметов, находящихся в классной комнате.

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

В-пятых, проведение учителем постоянной и кропотливой работы по ***разграничению общих понятий***. Иначе у школьников будет наблюдаться их *смешение* (в частности, холма и горы, озера и пруда, острова и полуострова и др.). Для дифференциации формируемых понятий целесообразно применять *прием сравнения*, в процессе которого особое внимание класса обращается на *различие* групп однородных объектов. Учителю следует видоизменять и формулировку вопроса (задания) по выполнению школьниками данного логического действия. Например: «Чем озеро отличается от пруда? По какому признаку озеро отличается от пруда? Какова разница между озером и прудом? С целью разграничения учащимися общих понятий возможна также и совместная работа по заполнению простейших сравнительно-сопоставительных таблиц (озера и водохранилища, холма и горы, залива и пролива, острова и полуострова и др.).

В-шестых, выполнение школьниками, под руководством учителя, разнообразных ***практических действий по применению усвоенных понятий***. В частности, в начальном курсе физической географии, в процессе изучения форм земной поверхности, учащимся предлагается выполнить ряд таких действий, среди которых наиболее значимыми являются:

- ***моделирование*** форм земной поверхности (равнины, холма, горы и др.) с выделением *существенных* признаков объектов, позволяющих относить их к соответствующим понятиям;

- ***упражнения*** с иллюстративным материалом: *распознавание (различение)* форм земной поверхности; *соотнесение* их с условными изображениями на физической карте;

- ***работа*** с физической картой (*нахождение и показ* обширнейших равнин и высочайших гор Земли, крупнейших форм поверхности своей страны) с выделением и целенаправленным *разграничением* существенных и несущественных признаков объектов. Выполняя различные задания с картой, учащиеся, под руководством учителя, будут овладевать приемами ее *понимания*, а в дальнейшем и *чтения*;

- ***задания*** в тетрадях на печатной основе (*подписывание* на простейших рисунках названий форм земной поверхности и их частей, *заполнение* несложных схем и таблиц; *зарисовка* условных знаков полезных ископаемых и др.).

Проводя работу по формированию у школьников общих понятий, учителю необходимо предусмотреть их ***оптимальный научный уровень***. Он зависит не только от *сложности* понятий, но и от *познавательных возможностей* учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Как показывают наблюдения, школьники могут овладевать понятиями исключительно на *первом уровне* степени их усвоения, а это означает, что:

Во-первых, с опорой на *наглядность*, и прежде всего *образную*, учащиеся осознают *существенные признаки*, которые являются *общими* для группы однородных объектов. Например, для озера такими признаками будут: природное замкнутое углубление суши, постоянно заполненное водой.

Во-вторых, школьники дифференцируют *существенные* и *несущественные признаки* объектов, принадлежащих к одной и той же группе. Так, для озера несущественными признаками являются: величина, форма, глубина, характер берегов, и др.

В-третьих, учащиеся *распознают* изученные объекты *по внешним признакам*. В частности, озеро в природном окружении, на картинах, иллюстрациях, слайдах, рисунках, плане местности, карте и др.

В завершение необходимо особо подчеркнуть, что формирование общих понятий у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является очень сложным и длительным процессом. Поэтому при его построении учителю необходимо принимать во внимание степень раскрытия понятий, трудности и специфические особенности их усвоения школьниками. Кроме того, процесс формирования понятий должен осуществляться с соблюдением определенных методических условий, сочетать в себе индуктивный и дедуктивный способы при ведущей роли одного из них и иметь целенаправленный характер.

Список использованной литературы

1. Кабелка, И.В. Обучение географии учащихся вспомогательной школы / И.В. Кабелка. – Мн.: БГПУ, 2006. – 52 с.
2. Каффеманас, Р.Б. Первоначальные географические представления и понятия у учащихся вспомогательной школы / Р. Б. Каффеманас // Дефектология. – 1976. – № 1. – С. 32-37.
3. Синев, В.Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В.Н. Синев, Л.С. Стожок. – Киев: Рад. школа, 1977. – С. 3-47.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ