

Кабелка, И.В. Методика формирования понятий у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида в процессе обучения географии / И.В.Кабелка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 7. – С.13-19.

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

*И.В. КАБЕЛКА,  
Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка,  
Минск*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности овладения общими понятиями учащимися, раскрываются методические условия и этапы их формирования.

**Ключевые слова.** Общие и единичные понятия, особенности усвоения, методические условия, способы и этапы формирования.

Важнейшей дидактической единицей знаний школьной географии являются понятия. Понятия, формируемые в курсе географии коррекционной школы, подразделяются на две основные группы: *общие* и *единичные*. Среди первой группы доминируют *конкретные* понятия (равнины, горы, реки, озера 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: «Залив – часть водного пространства (океана, моря), вдающаяся в сушу».

*Единичными* являются понятия о *конкретных* объектах, имеющих свое собственное название (река *Волга*, *Среднерусская* возвышенность, *Среднесибирское* плоскогорье и др.). Содержание их раскрывается в *географическом описании* или *характеристике*. Каждое единичное понятие включает не только существенные признаки, общие для однородной группы объектов, но в обязательном порядке отражает и *своеобразие* проявления этих признаков. Так, для Волги, как и для всякой другой реки, характерны такие общие признаки, как исток, русло, устье, наличие течения и др. Своеобразие проявления этих признаков заключается в том, что исток Волги расположен на *Валдайской* возвышенности, на правом берегу реки находится *Приволжская* возвышенность, впадает Волга в *Каспийское* море, образуя многоукавное устье и др.

Общие и единичные понятия тесно взаимосвязаны между собой в процессе их формирования. В частности, общим понятием «река» учащиеся овладевают, опираясь на образ *конкретной* реки, чаще всего той, за которой они наблюдали на экскурсии. В то же время школьники не в состоянии усвоить единичное понятие, например, река *Енисей*, если у них не сформировано соответствующее общее понятие. Однако, как показывают многочисленные наблюдения, учащиеся с

интеллектуальной недостаточностью овладевают общими понятиями с большим трудом. Это обусловлено сложностью самих понятий, главным образом абстрактных, значительным их количеством, недоразвитием у школьников мыслительных операций, а также недостаточно продуманной работой учителей. При этом 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, 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 так называемые «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 с трудом дифференцируют и такие общие понятия, которые обозначаются специальными терминами, созвучными по произношению: залив – пролив, остров – полуостров, исток – приток, пояс – полюс и др.

Для того чтобы облегчить усвоение учащимися с интеллектуальной недостаточностью общих 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 различных 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 определенным 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 учащимся картины с изображением разнообразных озер (горных и равнинных, с сильно и слабо изрезанными берегами, больших и малых и др.), говорит о различии их по глубине, показывает озера на карте, акцентирует внимание школьников на разную их форму. При этом учитель раскрывает признаки существенные и варьирующиеся, 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. Вместе с тем, 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 познавательной задачи. Основной формой выражения учебных проблем в начале изучения географии будут *проблемные вопросы*. Например, при формировании понятия «река», выяснив с учащимися характер течения различных рек, учитель

обращается к учащимся 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 наглядных средств**, 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 *различия* 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 разного уровня сложности*, направленная на выработку у школьников умений оперировать усвоенными понятиями при решении поставленных 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. Методически правильно организованный процесс формирования общих понятий предусматривает следующие тесно взаимосвязанные между собой этапы.

**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 школьникам 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. Ученикам 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 называется вершиной. 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 действительные 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.). Это касается главным образом тех объектов, за которыми невозможно организовать наблюдения ввиду их отсутствия в ближайшем окружении (для центральной части России, например, гор). В связи с этим школьникам следует 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.). То есть применяется *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 учащихся 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 (словесного 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 учителю целесообразно использовать адаптированную детскую научно-популярную географическую литературу.

Для формирования у учащихся правильных представлений о действительных 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, 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 со школьниками, 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 размера) с изображением моря. На доске мелом проводится прямая пунктирная линия, показывающая уровень воды в море. Над пунктирной линией учитель схематически изображает горы (использует аппликацию) 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 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 рассматриваемых 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 формируемых общих понятий. Иначе у школьников будет наблюдаться их смешение (в частности, холма и горы, озера и пруда и др.). Для дифференциации формируемых понятий целесообразно применять прием

сравнения, в процессе которого особое внимание учащихся 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 (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 обширных равнин и высоких гор 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 (надписывание на несложных зарисовках названий форм земной поверхности и их частей, заполнение простейших схем и таблиц разного вида; 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 рассматриваемых 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 следует 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.

### *Литература*

*Кабелка, И.В.* Обучение географии учащихся вспомогательной школы / И.В. Кабелка. – Мн.: БГПУ, 2006. – 52 с.

*Каффеманас, Р.Б.* Первоначальные географические представления и понятия у учащихся вспомогательной школы / Р. Б. Каффеманас // Дефектология. – 1976. – № 1. – С. 32-37.

*Процко, Т.А.* Роль пространственной ориентировки в формировании первоначальных понятий у умственно отсталых школьников / Т.И. Процко, В.Г. Чернобук // Дефектология. – 1984. – № 5. – С. 30-35.

*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.

*Соломина, Е.Н.* Формирование естественнонаучных знаний в специальной школе / Е.Н. Соломина // Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский [и др.]; под ред. Б.П. Пузанова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 152-171.

Подпись