

Кабелка, И.В. Приемы работы с картой на уроках географии в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И.В. Кабелка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 8. – С. 3-11.

ПРИЁМЫ РАБОТЫ С КАРТОЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

И. В. Кабелка,

Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

Аннотация. В статье раскрываются содержания понятий «знать», «читать» и «понимать» географическую карту. Рассматриваются специфические особенности овладения учащимися с интеллектуальной недостаточностью картографическими знаниями и умениями. Показываются возможности применения основных и вспомогательных приемов работы с картой на уроках географии в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

Ключевые слова. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью; картографические пособия, знание, понимание и чтение карты, особенности овладения картографическими знаниями и умениями, основные и вспомогательные приемы работы с картами.

Проблема, связанная с применением картографических пособий, остается и на сегодняшний день одной из важнейших в специальной методике географии. В свое время к этой проблеме обращался целый ряд дефектологов (В. Н. Вовк, Т. Н. Головина, В. А. Липа, Т. И. Пороцкая, Е. Ф. Сегалевич, В. Н. Синев и др.). В частности, учеными обнаружены специфические трудности и своеобразие усвоения картографической грамоты учащимися с интеллектуальной недостаточностью, выявлены возможности выполнения ими различных заданий с картой. Отдельными исследователями (В. Н. Вовк, В. А. Липа) определены также некоторые педагогические условия, содействующие формированию у школьников приемов работы с картографическими пособиями.

Из всех картографических пособий на уроках географии в специальной (коррекционной) школе чаще других применяется карта. Она является обязательным элементом географии, без которого обучение данному предмету не имеет смысла. Однако при организации работы с картой должны учитываться не только познавательные возможности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, но и специфика карты как **символического** пособия:

реальные объекты на ней передаются посредством **условных** обозначений. Это своего рода азбука, не овладев которой нельзя рассмотреть изображенную на карте местность, равно как и без знания букв невозможно читать книгу. Отсюда следует, что у школьников необходимо формировать **знание** карты, к важнейшим компонентам которых относятся:

- **понимание** карты – правильная *расшифровка (декодирование)* ее условных обозначений, умение пользоваться *масштабом*, выполнение упражнений на *пространственную ориентировку*;

- **чтение** карты – за каждым ее *условным* обозначением представлять себе *реальный* объект. Или, как отмечал проф. В. П. Буданов (массовая школа), «*видеть местность так, как она есть на самом деле*»;

- наличие **картографических представлений** – представлений о *местоположении* и *взаимном расположении* географических объектов, их *форме*, *величине*, *протяженности* и др.

По известным причинам **знание** карты (даже на самом элементарном уровне) формируется у учащихся с интеллектуальной недостаточностью со значительными сложностями. При этом у них проявляются **специфические особенности** овладения картографическими знаниями и умениями, среди которых необходимо отметить следующие:

Во-первых, школьники с трудом усваивают **условные обозначения** карты (глобуса). Поэтому нецелесообразно применение на уроках географии во вспомогательной школе *других символов и знаков* (достаточно общепризнанных специальных картографических).

Во-вторых, ученики допускают типичные ошибки при расшифровке **условных цветов** физической карты. Так, *зеленый цвет* они декодируют как лес, луг, трава; *желтый* – песок; *коричневый* – пашня, огород; *голубой (синий)* – небо и др. Возникновение этих погрешностей обусловлено главным образом тем, что у учащихся «житейские» представления доминируют над географическими. Как показывают наблюдения, к неправильной расшифровке условных цветов физической карты зачастую подталкивают школьников и учителя вопросами типа: «**Что** на карте закрашивается в *желтый (коричневый) цвет?*» и др.

В-третьих, учащиеся переносят **значения условных цветов** с одной карты на другую. В частности, территорию, закрашенную на карте природных зон в *зеленый* цвет, они декодируют как равнину, в *желтый* – возвышенность и др. Поэтому, сопоставляя карты, например, физическую и природных зон, учитель должен добиваться от школьников понимания того, что на них в *одинаковые* условные цвета (или близкие по оттенкам) закрашиваются *различные* объекты: формы земной поверхности и природные полосы. В связи с этим необходимо

ограничить и *количество* карт, используемых на уроках географии в специальной (коррекционной) школе. Прежде всего следует применять такие карты, как физическая, природных зон и политическая. Не является целесообразным употребление *специальных* карт: климатической, природных ресурсов, плотности населения и др. Они еще больше усложняют работу с картой учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

В-четвертых, школьники испытывают сложности при выполнении заданий, предусматривающих *пространственную ориентировку* по картографическим пособиям. Например, учащиеся успешнее показывают на них требуемый объект *в целом* (Россию), чем его *заданную часть* (восточную часть России). В специальной (коррекционной) школе стоит пересмотреть способ определения сторон горизонта по «*краям*» карты и, главным образом, таких из них, как *север* и *юг*. В частности, при работе с картой полушарий этот способ отыскания сторон горизонта является правильным для объектов, расположенных в срединной части каждого из полушарий. А чем ближе объект находится к краям полушарий карты, тем больше будет его отклонение от положения относительно севера или юга.

В-пятых, ученики не в состоянии правильно прочитать *масштаб* картографических пособий (в 1 см 50 км и др.). Они с большим трудом усваивают и разграничивают такие понятия, как «*крупный*» и «*мелкий*» масштаб карты. Данные понятия у школьников ассоциируются с величиной числа. Например, карту мелкого масштаба они причисляют к крупномасштабной, отмечая: «Потому что у него число больше». В связи с этим работу по дифференциации понятий «крупный» и «мелкий» масштаб необходимо проводить уже при вычерчивании учащимися *несложных планов* (предметов большого размера).

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

Сравнивая построенные планы, учитель подводит школьников к пониманию, что *крупнее (мельче)* масштаб у того плана, у которого *больше (меньше)* изображение объекта. Следовательно, у плана стола *большого (меньшего)* размера число, соответствующее мере длины в действительности,

меньше (больше). Одновременно с вычерчиванием несложных планов школьники упражняются в *правильном* прочтении масштабов. Применительно к данному случаю: 1 см на плане соответствует 10 (20) см в действительности.

При дальнейшей работе с масштабом используются карты разного размера (например, карты России: стенная и атласа). При этом учитель особо подчеркивает, что на данных картах изображена *одинаковая* по величине территория. Однако одна из карт России *большого* размера. Объясняется это тем, что у нее масштаб *крупнее*, то есть площадь страны уменьшена в *меньшее* количество раз (выясняется, во сколько раз). У карты России *малого* размера масштаб *мельче*, то есть площадь страны уменьшена в *большее* количество раз (определяется, во сколько раз). Такие задания выполняются школьниками с интеллектуальной недостаточностью с большим трудом, поэтому работа по формированию и разграничению понятий «крупный» и «мелкий» масштаб требует настойчивости и терпения со стороны учителя.

В-шестых, у учащихся обнаруживаются сложности в запоминании *названий* конкретных объектов, связанных с картой (в усвоении *географической номенклатуры*). Эти названия вызывают затруднения у школьников как в *произношении*, так и в *написании*. В частности, вместо «Кольский полуостров» они часто говорят и пишут «Скольский», вместо «река Замбези» – «Забизи», вместо «Индийский океан» – «Индийский» и др.

В-седьмых, ученики не обращаются к *легенде* (таблице условных обозначений) картографических пособий, которая является «ключом» к их пониманию. Постоянная и кропотливая работа с легендой, например, физической карты содействует предупреждению типичных ошибок учеников в расшифровке её условных обозначений.

Как свидетельствует практика, специфические особенности усвоения учащимися с интеллектуальной недостаточностью условных обозначений карты и сложности в выполнении упражнений с нею вызваны не только *своеобразием* их познавательной деятельности. Это обусловлено еще и тем, что ученики не овладевают приемами работы с картой и, в первую очередь, – **вспомогательными**. Как раз данные приемы содействуют преодолению трудностей в формировании у школьников картографических знаний и умений.

Более того, вспомогательные приемы закладывают определенные предпосылки для овладения учащимися в дальнейшем и **основными** приемами работы с картой. Вот почему учитель должен проводить постоянную и кропотливую работу по формированию у школьников, прежде всего, **вспомогательных** приемов работы с картографическими пособиями, среди которых наиболее значимыми являются следующие:

1. Обращение к **названию** карты. Этот прием 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 (после длительного применения физической), учителю необходимо сосредоточить внимание класса на таких вопросах и заданиях: «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» и др.

2. Обращение к **легенде (таблице условных обозначений)** карты. Данный прием применяется тогда, когда школьники **неправильно расшифровывают** её **условные обозначения**. Например, обнаружив погрешности в декодировании условных знаков полезных ископаемых, учитель формулирует перед классом вопросы и задания типа: «Найдите таблицу условных обозначений карты. В каком углу карты она расположена? Найдите (покажите) треугольник, закрашенный в черный цвет. Прочитайте название полезного ископаемого, которое изображается таким условным знаком» и др.

3. Использование **звездочки ориентирования**. Этот прием применяется в том случае, когда школьники испытывают **затруднения** в выполнении заданий, связанных с **пространственной ориентировкой** по карте. Из плотной бумаги (картона) вырезается **четырёхлучевая звезда**, на лучах которой буквами обозначаются основные стороны горизонта. Крепить эту звездочку на стенную карту, например, физическую полушарий, следует таким образом, чтобы ее лучи с буквами «С» и «Ю» были направлены в точки соответствующих полюсов.

4. Применение **цветных стрелок**, посредством которых иллюстрируются направления распространения **господствующих ветров** и **морских течений**. Этот прием целесообразно использовать при изучении климата той или иной местности. В частности, при выяснении особенностей климата России, слова учителя о смягчающем влиянии влажных ветров, поступающих с Атлантического океана в западную часть страны, поясняются **цветными стрелками**, которые показывают направления их распространения (стрелки крепятся на соответствующее место стенной карты). Стрелки закрашиваются в **синий цвет**, под ними рисуются **облака**, размеры которых, по известным причинам, уменьшаются при удалении ветров от Атлантического океана. Под облаками изображаются **осадки** (в виде капель дождя или снежинок). Причем, по мере продвижения ветров вглубь страны, капли дождя (снежинки) рисуются реже: тем самым подчеркивается уменьшение количества выпадающих осадков.

Выясняя причины сурового климата в восточной части России, учитель отмечает, что в эту часть страны проникают холодные ветры с Северного

Ледовитого океана (на стенную карту накладываются в направлении с севера на юг *черно-белые* стрелки, иллюстрирующие поступление ветров.)

Внимание класса обращается и на то, что на юго-востоке России, у берегов Японского моря, климат смягчается. Классу поясняется, что такое влияние на него оказывают влажные и теплые ветры, поступающие с Тихого океана, а также теплое течение, которое заходит в Японское море. К стенной карте крепятся *красная пунктирная и синяя сплошная* стрелки с облаками.

Таким образом, в процессе объяснения нового материала учащиеся, под непосредственным руководством учителя, постепенно создают несложную *картосхему* «Влияние ветров и течений на климат России». Выступая в качестве своеобразной, но *наглядной* опоры, она позволяет облегчить понимание и усвоение школьниками причин различия климата страны.

5. Использование словокарточек, то есть *карточек* небольшого размера, в которые вписываются *специальные термины* или *названия* изучаемых объектов. Этот прием позволяет сконцентрировать внимание учащихся на необходимой для работы части карты. Например, при изучении населения материков могут быть использованы *карточки с названиями народов*, проживающих на той или иной их территории. Крепятся они на стенную карту *природных зон* мира, которая будет *наглядной* опорой и для выяснения причин различной плотности заселения материков. В частности, рассматривая население Африки, учитель сначала называет ее коренных жителей, среди которых выделяет *арабов*. Внимание класса обращается на то, что живут они в северной части материка (на это место стенной карты закрепляется карточка со словом «арабы»).

Затем учащимся говорится, что южную часть Африки населяют *бушмены* (на соответствующее место карты крепится карточка). Выясняется с классом, что экваториальную часть материка населяют *пигмеи* (используется карточка). Далее изучается пришлое население Африки. Среди него выделяются *французы*, которые живут на северном побережье материка (прикрепляется карточка). Называются также и *англичане*, населяющие южную часть Африки (применяется карточка). Таким образом, *словокарточки*, являясь *вспомогательным* приемом работы с картой, призваны облегчить выделение школьниками мест компактного проживания народов рассматриваемого материка. Кроме того, эти карточки дают возможность сосредоточить внимание учащихся и на правильном написании *научных терминов* и *специальных названий* (географической номенклатуры).

6. Соотнесения условного обозначения изучаемого объекта на карте с его *изображением* (иллюстрацией, рисунком и др.). Этот приём позволяет наполнять *конкретным содержанием* символы картографических пособий. Тем самым предупреждаются типичные ошибки школьников, допускаемые при расшифровке

условных обозначений карты. Например, при рассмотрении *условных* цветов физической карты целесообразно применять небольшого размера *иллюстрации* (*рисунки*) с изображением различных форм рельефа. При этом работу класса с иллюстрациями можно организовать по-разному. В **одном** случае школьникам предлагается отыскать иллюстрацию, на которой представлена равнина, а затем прикрепить ее на соответствующее место стенной карты. По мере усвоения учащимися условных цветов карты, задания стоит несколько усложнять. В частности, из серии иллюстраций ученикам предлагается отобрать лишь ту из них, на которой изображена плоская (холмистая) равнина, а затем отыскать и прикрепить иллюстрацию к тому месту карты, где расположена равнина.

В **другом** случае работа с иллюстрациями (рисунками) может быть организована как с *сигнальными карточками*. Например, учитель предъявляет классу иллюстрации с изображением разных природных полос, а учащиеся показывают карточки, закрасенные в соответствующие условные цвета карты природных зон. Такие приемы работы дают возможность школьникам установить тесную взаимосвязь между *условным обозначением* рассматриваемого объекта и его *образом*, что очень важно в последующем для *чтения* картографических пособий.

В процессе работы с картой найдут применение и другие **вспомогательные** приемы. В частности, *разноцветные полоски бумаги* при рассмотрении форм рельефа (зеленым цветом обозначаются равнины, желтым – возвышенности, коричневым – горы). Эти полоски будут содействовать выделению учащимися условных цветов из картографического изображения. К разновидностям вспомогательного приема можно отнести *дидактические игры* и *занимательные упражнения* на основе карты. Наряду со вспомогательными приемами следует применять и **основные приемы** работы с картографическими пособиями. Тем более что подразделение приемов на такие группы весьма условное. Среди важнейших приемов, относящихся к основным, надо выделить следующие:

1. Показ учащимися изучаемых **объектов** на картографических пособиях. Этот прием чаще других применяется на уроках географии в специальной (коррекционной) школе. Однако учителя не всегда добиваются от школьников правильного показа заданных объектов. Например, материк, полуостров, залив следует показывать по *береговой линии* (границе суши и воды), пролив – *линией*, реку – *линией* по руслу от истока по течению (для учащихся – по руслу) и др.

Прием показа объектов на карте не так прост, как может показаться на первый взгляд. Ведь, кроме показа, он предусматривает выполнение и других, не менее сложных, действий. **Во-первых**, ученикам необходимо выделить **условное обозначение** объекта из картографического изображения. Между тем наблюдения

показывают, что учащиеся испытывают определенные затруднения в выполнении именно данного действия в составе приема показа объектов. Поэтому на уроках географии должны применяться, прежде всего, карты для начальных классов массовой школы. Обуславливается это тем, что они имеют более *насыщенную окраску*, содержат *небольшое количество названий*, а главное – несут *меньшую символическую нагрузку*, что очень важно для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Во-вторых, школьникам надо **вербализировать** действия, связанные с показом требуемых объектов на картографических пособиях. Например, показывая Южную Америку, ученики, в зависимости от познавательных возможностей, могут пояснять выполняемое действие по-разному: по *береговой линии (границе суши и воды, контуру)*. Понятно, что вербализация действия в составе приема показа объекта вызывает у учащихся наибольшую сложность. К тому же пояснение школьниками действия, связанного с показом, довольно часто выпадает и из поля зрения учителей. Поэтому данный прием в значительной степени утрачивает свою коррекционно-развивающую значимость.

2. Воображаемые путешествия на основе картографических пособий (карты, глобуса). Например, при изучении океанов и морей у берегов Африки классу можно предложить совершить путешествие по карте вдоль береговой линии материка. Такое путешествие целесообразно проводить в **игровой, занимательной** форме. При этом используются красочные аппликации корабля, компаса и цветная стрелка. Компас прикрепляется в серединную часть Африки. Стрелкой иллюстрируется направления движения корабля. Выбирается капитан, а другие учащиеся класса составляют его команду. Капитан прослеживает путь корабля по стенной карте, члены команды – по своим атласам (вкладышам учебника). Путешествие начинается с северного берега материка (корабль находится в одном из заливов Средиземного моря). Учитель обращается к капитану и его команде (классу) с вопросами и заданиями типа: *«У какого берега Африки стоит корабль? Какой водоем омывает северный берег материка? Прочитайте его название. Покажите его. Скажите, как показывается море. Какой пролив соединяет море с Атлантическим океаном? Частью какого океана является Средиземное море (Гибралтарский пролив)?»* и др.

Когда путешествие вдоль северного берега Африки подошло к концу, учитель меняет капитана, что позволяет привлечь больше учащихся к работе со стенной картой. Путешествие продолжается вдоль восточного берега изучаемого материка. Учитель спрашивает у капитана и его команды: *«Через какой канал можно проплыть в Красное море? Какой берег Африки оно омывает? В каком направлении мы плывем? По какому проливу мы проплываем? Покажите его.*

Скажите, как показывается пролив. Частью какого океана является Красное море (Мозамбикский пролив)?» и др.

Такая же работа проводится и во время путешествия школьников вдоль южного и западного берегов Африки. Завершается изучение океанов и морей, омывающих берега материка кратким выводом. В частности, говорится, что Африка омывается водами Атлантического океана с севера и запада, Индийского – с востока. По возможности внимание класса обращается и на то, что южный берег материка, имеющий наименьшую (малую) протяженность, омывается непосредственно этими океанами, граница между которыми условна (она прочерчивается фломастером на стенной карте).

3. Установление пространственных связей между изучаемыми объектами. Этот прием предусматривает *определение* школьниками *положения изучаемого объекта* по отношению к уже известным. Причем в такие отношения целесообразно включать не более трех объектов. Например, при рассмотрении рельефа России полезно выяснить у класса, в *каких направлениях* относительно Восточно-Европейской равнины располагаются Уральские и Кавказские горы.

Прием установления пространственных связей направлен не только на запоминание учащимися *местоположения* рассматриваемых объектов, но и несет определенную *коррекционную нагрузку*: содействует развитию у учащихся пространственной ориентировки. Следует отметить, что коррекционная значимость этого приема значительно возрастает при изучении того региона, в котором живут ученики. Он обеспечивает так называемую «*привязку*» отдаленных объектов к своей местности, которая является в данном случае «*точкой стояния*» школьников.

4. Включение географических объектов в причинно-следственные зависимости. Суть этого приема состоит в том, что с опорой на карту учащимся предлагается установить каузальные отношения между изучаемыми объектами. В частности, при рассмотрении рек России можно попытаться связать *направления* их течения с *формами рельефа*. При этом учитель обращается к классу с такими вопросами: «*Почему у равнинных (горных) рек медленное (быстрое) течение? Почему реки Сибири текут на север? Почему Волга в среднем течении делает крутой поворот?*» и др. Как показывают наблюдения, учащиеся, опираясь на карту, при умелом руководстве со стороны учителя в состоянии найти правильные ответы на сформулированные учебные проблемы.

5. Описание объектов на основе картографических пособий. Данный прием следует применять на более поздних этапах изучения географии. При этом в качестве *словесной* опоры целесообразно использовать несложные *планы*. В частности, географическое положение материков можно описывать,

придерживаясь такого плана: 1. Полушария, в которых находится материк. 2. Положение относительно экватора. 3. Расположение относительно других материков. 4. Океаны и моря у берегов материка.

На первых порах школьники описывают географическое положение материков совместно с учителем. При этом необходимо тщательно продумывать вопросы и задания для такого их описания. Например, выясняя, в каких **полушария** находится Африка, учитель обращается к классу с такими вопросами и заданиями: «*В каких полушариях расположена Африка? В каких полушариях находится Африка относительно экватора? Покажи часть материка, расположенную в Северном полушарии. Как называется эта часть Африки? Покажи ту часть материка, которая находится в Южном полушарии. Как называется эта часть Африки? Сравните Северную и Южную Африку по величине. Какая из них больше (меньше)?*» и др. На этапе обобщения более подготовленным учащимся предъявляются вопросы типа: «*В скольких полушариях расположена Африка? В каком полушарии находится ее большая (меньшая) часть?*» и др.

В процессе выяснения положения Африки относительно **экватора**, учащиеся линейкой измеряют расстояние от экватора до крайних точек материка на севере и юге. Тем самым они убеждаются в том, что линия экватора почти посередине пересекает Африку. Проводя такую работу, учителю следует избегать непонятного для школьников вопроса: «**Как расположена Африка относительно экватора?**». В этом случае уместными будут вопросы: «*По какой части Африки проходит экватор? На какие две части по величине экватор делит материк?*» и др.

При определении положения Африки по отношению к **другим материкам**, вначале выясняется, какой материк граничит с ней, затем – какой расположен ближе всего и, в последнюю очередь, – наиболее удаленный. Учителю целесообразно обратиться к классу с такими вопросами: «*С каким материком граничит Африка? В каком направлении от Африки расположена Евразия? (Относительно сторон горизонта). Какой перешеек соединяет Африку с Евразией? Какой материк дальше всех расположен от Африки? В каком направлении он находится?*» и др.

Завершается описание географического положения Африки совместным выводом: материк почти посередине пересекается экватором, большая его часть расположена в Северном полушарии, на северо-востоке Африка граничит с Евразией, ее берега омываются водами двух океанов – Атлантического и Индийского.

6. Сопоставление картографических пособий и, прежде всего, *глобуса* и физической карты *полушарий*. Только в процессе их сопоставления у школьников формируются *целостные* представления о крупнейших объектах, которые разделены на карте на части (Евразия, Антарктида, Тихий, Атлантический и Северный Ледовитый океаны).

Что же касается карт, то к их сопоставлению на уроках географии в специальной (коррекционной) школе нужно подходить весьма осторожно. В частности, физической карты и карты природных зон. При этом необходимо исходить не только из *познавательных возможностей* учащихся с интеллектуальной недостаточностью, но и того, что на них *в одинаковые* цвета или *близкие* по оттенкам закрашены *различные* объекты. Так, на физической карте *желтым цветом* закрашиваются *возвышенности*, а на карте природных зон – *степная полоса*. Поэтому учителю с особой тщательностью необходимо продумывать вопросы и задания по сопоставлению данных карт. В первую очередь не следует провоцировать школьников на абсурдные ответы вопросом: «**Что** на карте природных зон (физической) закрашено в желтый цвет?». Вопросы должны звучать следующим образом: «*В какой условный цвет закрашена на карте природных зон лесная полоса? Какая природная зона закрашена в зеленый (желтый) цвет? В какой условный цвет закрашена на физической карте равнина? Какая форма земной поверхности закрашена в желтый (коричневый) цвет?*» и др.

7. Сравнение объектов на основе карты. Например, при изучении форм рельефа Евразии можно с опорой на физическую карту сравнить Восточно-Европейскую и Западно-Сибирскую равнины. Сначала сравнивается их *географическое положение*. При этом выясняется как сходство в расположении равнин (один материк), так и различие (разные части света).

Затем учитель воссоздаёт у класса *внешний вид* сравниваемых равнин. Школьники определяют по физической карте, что Восточно-Европейская равнина закрашена в *зелено-желтые* цвета, а Западно-Сибирская – в *зеленый* цвет. Значит, первая из них *холмистая* равнина (предъявляется иллюстрацию), а вторая – *плоская* (показывается картина). Классу поясняется слово «плоская»: ровная, как крышка стола. По небольшим поперечным черточкам, изображенным на карте, учащиеся узнают, что, в отличие от Восточно-Европейской, вся Западно-Сибирская равнина сильно заболочена.

Если позволят познавательные возможности школьников, то учитель может попытаться определить с ними по течению рек *направления наклона* сравниваемых равнин. Проще это показать на примере Западно-Сибирской равнины. Учащиеся выясняют, что по ней протекает одна крупная река с

многочисленными притоками (Обь). Под руководством учителя класс определяет, что она несет свои воды с юга на север (к стенной карте прикрепляется стрелка, показывающая направление течения реки). Следовательно, Западно-Сибирская равнина наклонена в северном направлении.

Гораздо труднее решается познавательная задача с Восточно-Европейской равниной. С опорой на карту, учащиеся выясняют, что большинство рек, протекающих по этой равнине, берет начало в срединной (более высокой) ее части. С помощью учителя школьники определяют и то, что реки несут свои воды во *всех направлениях* (к стенной карте крепятся стрелки, иллюстрирующие направления их течения). Отсюда следует совместный вывод о том, что Восточно-Европейская равнина наклонена в разные стороны (выясняется, в какие). Однако преимущественный наклон равнина имеет в южном направлении.

На уроках географии в специальной (коррекционной) школе могут использоваться и другие **основные** приемы работы с картой. Например, вычисление с помощью *масштаба* протяженности рассматриваемых объектов и расстояний между ними. Между тем наблюдения показывают, что этот прием выпадает из поля зрения учителей. К тому же он вызывает определенные сложности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Тем не менее именно данный прием позволяет формировать у школьников так называемое «чувство масштаба», то есть представлений о *действительной* протяженности изучаемых объектов, равно как и *действительных* расстояниях между ними.

В целом, организуя работу учащихся с интеллектуальной недостаточностью с картой на уроках географии, следует принимать во внимание *своеобразие* овладения ими картографическими знаниями и умениями. Подспорьем учителю при проведении этой работы будут, прежде всего, **вспомогательные** приемы. Именно данная группа приемов позволяет в значительной степени предотвратить многочисленные погрешности школьников в понимании и усвоении условных обозначений картографических пособий вообще, а карты – в частности. Целесообразно расширить рамки использования и **основных** приемов работы с картой. Только при таком подходе картографические пособия, несмотря на их специфику, могут превратиться для учащихся с интеллектуальной недостаточностью из *предмета* изучения в *источник* знаний.

Литература

1. Вовк В. Н. Формирование приемов учебной работы с географической картой на уроках во вспомогательной школе. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Л., 1987. – 17 с.

2. *Кабелка И. В.* Основы географии с методикой преподавания во вспомогательной школе: В 2 ч. Ч. 1. Специальная методика географии – Мн.: БГПУ, 2001. – 80 с.
- 3 *Луна В. А.* Методические рекомендации по повышению эффективности использования картографических пособий во вспомогательной школе. – Киев: НИИ педагогики, 1980. – 33 с.
4. *Пороцкая Т. И.* Обучение географии во вспомогательной школе.– М.: Просвещение, 1977. – 157 с.
5. *Сегалевич Е.Ф.* Карта на уроках географии во вспомогательной школе // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. – М.: МГПИ, 1981. – С. 40-56.
6. *Синев В. Н., Стожок Л. С.* Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. – Киев: Рад. школа, 1977. – С. 3-47.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ