

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БУРЛАКА ОЛЬГА ВІКТОРІВНА

УДК 376-056.262:[376.016:91](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ
В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ
6-9 КЛАСІВ

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

О.В. Бурлака.

Науковий керівник: Шевченко Володимир Миколайович, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей із порушеннями слуху.

АНОТАЦІЯ

Бурлака О.В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка (016 спеціальна освіта). – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2021.

Вивчення географії є невід’ємною складовою навчання в сучасній школі. Це зумовлене значенням географічних знань для всебічного розвитку учнів, оскільки опанування знаннями з цієї навчальної дисципліни забезпечує формування в учнів із порушеннями слуху цілісного уявлення про Землю, розширення світогляду, збагачення словникового запасу та сприяє усвідомленому розумінню школярем ролі людини у збереженні природного розмаїття планети.

Формування географічних понять в учнів є одним із основоположних завдань навчання цього предмету (А. Бібик, Т. Герасимова, А. Даринський, І. Єринова, Є. Кабанова-Меллер, Т. Кучер, В. Сиротин, А. Стручкова, Т. Щербакова та ін.). Особливу дидактичну значущість формування географічних понять у процесі навчання географії визначає те, що саме географічні поняття у системі взаємозв’язків складають концептуальну структуру знання географії і є основою формування відповідних компетентностей у школярів. Зважаючи на концептуальну роль опанування географічними поняттями у процесі навчання географії, розроблення методичних аспектів їх формування є одним із основних завдань педагогічної науки.

В Україні проблеми формування географічних понять в загальноосвітніх навчальних курсах безпосередньо розглядали С. Гончаренко, М. Криловець, Л. Круглик, О. Надтока, М. Откаленко, В. Паламарчук, О. Плахотнік, О. Пометун, О. Топузов та ін.

Значний внесок у вирішення цієї проблеми внесли і зарубіжні вчені: Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Занков, Є. Кабанова-Меллер, І. Матрусов, Л. Панчешнікова, М. Скаткін, V. Kaminske, G. Rochelle, J. Trygestad та ін.

У спеціальній педагогіці проблема навчання географії учнів з порушеннями психофізичного розвитку висвітлена в дослідженнях низки вчених, зокрема, ними: виділено особливості осмислення глухими та слабчочуючими школярами загальних та одиничних понять (А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін.); розкрито специфіку врахування індивідуальних особливостей учнів при формуванні понять (А. Попова та ін.); висвітлено особливості диференціації домашніх завдань (В. Серова та ін.); встановлено специфіку диференціації самостійної роботи учнів (С. Зубов та ін.); розкрито особливості формування загальних та одиничних понять (А. Гозової, Т. Розанової, Л. Тигранової, Ж. Шиф та ін.); наголошено на важливості формування активного і пасивного словників (Т. Богданова, О. Речицька та ін.); підкреслено важливість забезпечення компенсаторного шляху учня з порушеннями психофізичного розвитку та рівняння на його здорові сили (А. Дячков, С. Зиков та ін.); висвітлено поетапне формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху (О. Речицька та ін.). При цьому, формування географічних понять в учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти, на відміну від учнів закладів загальної середньої освіти, досліджене науковцями лише побіжно.

Зважаючи на важливість формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху (Т. Богданова, А. Гозова, О. Речицька, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін.) з метою розуміння шкільного предмету «Географія» і подальшого застосування географічних понять у практичній діяльності чи у різних життєвих ситуаціях слід зазначити, що процес формування географічних об'єктів і явищ природи відбувається з урахуванням дидактичних засобів навчання (Р. Зерков, О. Речицька та ін.), які спираються на збережені аналізатори школярів, та використання жестової мови (Н. Адамюк, С. Кульбіда, Н. Lane, С. Padden та ін.), як рідної мови учнів із порушеннями слуху, і словесної мови (Р. Боскіс, А. Гольберг, С. Зиков, К. Коровін, Є. Кузьмічова, І. Соловйов, Л. Фомічова, Ж. Шиф, L. Watson та ін.), яка є мовою спілкування більшості суспільства.

Водночас саме у школярів із порушеннями слуху формування географічних понять є важливим, однак складним в дидактичному аспекті процесом, порушення слуху обмежує можливості сприймання нового географічного поняття за допомогою

аудіального каналу, що призводить до його викривленого усвідомлення з подальшим невірним застосуванням у життєвих ситуаціях.

Необхідність та водночас відсутність методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху саме 6-9 класів, визначає актуальність обраної теми дисертаційного дослідження.

Пріоритетним для нашого дослідження було вивчення результатів сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів за допомогою дидактичних засобів навчання (ТЗН, натуральних предметів, символічних навчальних посібників, репродукцій), зокрема, білінгвального навчання, як важливих засобів формування географічних понять у школярів спеціальних закладів загальної середньої освіти; висвітлення етапів формування географічних понять (перший етап: підготовка до формування нового поняття (мотиваційна і змістова підготовка), другий етап: формування нового поняття (організація чуттєвого сприймання, виділення істотних ознак поняття, узагальнення та порівняння, словесно-жестове позначення поняття, осмислення нового поняття, закріплення нового поняття, перевірка сформованості поняття), третій етап: введення сформованого поняття у систему географічних понять, четвертий етап: застосування сформованого поняття у практичній діяльності); виявлення сформованості географічних понять за допомогою педагогічно діагностичного комплексу який має блочну структуру та складається з трьох блоків (повнота сформованого поняття, володіння поняттям в системі його зв'язків, готовність до застосування у практичній діяльності).

Встановлено, що застосування учнями географічних понять у практичній діяльності сприяють кращому та якіснішому розумінню школярами навчального предмета «Географія» (О. Речицька, Т. Розанова, Л. Тигранова та ін.), збагачують їх активний і пасивний словниковий запас новими географічними поняттями (О. Речицька та ін.), розвивають зв'язне мовлення під час відповідей на запитання (якщо в учнів мова не розпалася у ранньому віці) (С. Зиков та ін.), сприяють розвитку слухового сприймання (якщо це можливо) (Т. Власова, Е. Кузьмічова та ін.), формують навички читання з губ при виконанні завдань (В. Бельтюков, Ф. Рау), підвищують самостійність учнів на уроці при застосуванні географічних понять у

різних практичних завданнях (І. Багрова), розширюють світогляд та прививають любов до навколишнього середовища. Також слід зазначити, що навчання учнів із порушеннями слуху за допомогою жестової мови сприяє розумінню школярами навчального матеріалу, допомагає перевірити рівень засвоєних знань учнями та усуває комунікативний бар'єр між учителем і школярами, що призводить до кращого опанування учнями навчального матеріалу з теми (Н. Адамюк, Г. Зайцева, С. Кульбіда та ін.).

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробленні методики формування географічних понять; розробленні комплексу різноманітних завдань спрямованих на формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів, які можуть використовуватися як складова комплексного обстеження якісного та глибокого розуміння школярами нового поняття; створення програмно-методичного комплексу з формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів сприятиме оптимізації його у подальшому навчанні; можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження під час проведення курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; у підготовці та читанні фахових курсів у вищих навчальних закладах за спеціальністю «Корекційна освіта. Сурдопедагогіка»; укладанні навчально-методичних розробок з географії та сурдопедагогіки тощо.

Отже, формування географічних понять відбувається з урахуванням особливостей розвитку учнів (порушення слуху, особливостями зорової та мовленнєвої модальності, особливостями психічного процесу сприймання, усвідомлення та відтворення нових географічних понять), особливостей формування в них активного і пасивного словників з обов'язковим використанням усіх мовленнєвих форм (писемної, дактильної, усної (якщо прийнятно), жестової) та розвитку слухового сприймання (якщо прийнятно) і читання з губ у тісному взаємозв'язку з дидактичними засобами навчання, які спираються на збережені аналізатори школярів.

Ключові слова: географічні поняття, етапи формування понять, засоби навчання, показники сформованості понять, учні із порушеннями слуху.

ANNOTATION

Burlaka O.V. Formation of geographical concepts in students with hearing impairment grades 6-9. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.03 - Correctional Pedagogy (016 Special Education). - Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2021.

Geography is an integral part of modern day schooling. This is due to the importance of geographical knowledge for the comprehensive development of students. As the acquisition of knowledge in this discipline provides for the formation of students with hearing impaired holistic understanding of the Earth, expanding worldview, enriching the vocabulary, awareness of the role of man in preserving the natural diversity of the planet.

The formation of geographical concepts in students is one of the fundamental tasks of teaching this subject (A. Bibik, T. Gerasimova, A. Darinsky, I. Erinova, E. Kabanova-Meller, T. Kucher, V. Sirotin, A. Struchkova, T. Shcherbakov and others). The particular didactic importance of the formation of geographical concepts in the study of geography is determined by the fact that it is geographical concepts in the interconnection system that constitute the conceptual structure of knowledge of geography and are the basis for the formation of relevant competences in students. Considering the conceptual role of mastering geographical concepts in the process of teaching geography, the development of methodological aspects of their formation is one of the main tasks of pedagogical science.

In Ukraine, the problems of forming geographical concepts in general educational courses were considered directly by S. Goncharenko, M. Krylovets, L. Kruglik, O. Nadtoka, M. Otkalenko, V. Palamarchuk, O. Plahotnik, O. Pometun, O. Topuzov and others.

Considerable contribution to the solution of this problem was made by foreign scientists: L. Vygotsky, P. Halperin, L. Zankov, E. Kabanova-Meller, I. Matrusov, L. Pancheshnikova, M. Skatkin, V. Kaminske, G. Rochelle, J. Trygestad and others.

In special pedagogy the problem of teaching geography of students with disabilities of psychophysical development is covered in the researches of a number of scientists, in particular, by them: the peculiarities of comprehension of deaf and hearing impaired students of general and single concepts are highlighted (A. Gozova, T. Rozanov, L. Tigranova, J. Schiff, etc. .); the specificity of taking into account the individual characteristics of students in the formation of concepts (A. Popov and others) is revealed; features of differentiation of homework (V. Serov and others) are covered; specificity of differentiation of students' independent work was established (S. Zubov and others); peculiarities of formation of general and single concepts (A. Gozova, T. Rozanova, L. Tigranova, J. Schiff, etc.); formation of active and passive dictionaries (T. Bogdanova, O. Rechitskaya, etc.); the importance of providing the student with a compensatory pathway with impaired psychophysical development and equation to his healthy strength (A. Dyachkov, S. Zikov, etc.); gradual formation of geographical concepts in students with hearing impairment (O. Rechitskaya and others). In this case, the formation of geographical concepts in students of special institutions of general secondary education, unlike students of institutions of general secondary education, has been studied by scientists only incidentally.

Considering the importance of forming geographical concepts in students with hearing impairments (T. Bogdanova, A. Gozova, O. Rechitskaya, T. Rozanov, L. Tigranova, J. Schiff, etc.) in order to understand the school subject "Geography" and its further application geographical concepts in practical activity or in different situations of life, it should be noted that the process of formation of geographical objects and phenomena of nature is taking into account didactic tools (R. Zerkov, O. Rechitskaya, etc.), which rely on the stored analyzers schoolchildren, use Ges This language (N. Adamyuk, S. Kulbida, N. Lane, C. Padden, etc.) as the mother tongue of students with hearing and verbal impairment (R. Boskis, A. Golberg, S. Zikov, K. Korovin, E. Kuzmichova, I. Solovyov, L. Fomicheva, J. Schiff, L. Watson, etc.), which is the language of communication of the majority of society.

At the same time, it is precisely for students with hearing impairments that the formation of geographical concepts is an important, but difficult, didactic process that limits the ability to perceive a new geographical concept through an audio channel

because students have hearing impairments, which leads to distorted and misunderstood new geographical concepts.

The necessity and at the same time absence of the method of formation of geographical concepts in students with hearing impairment is 6-9 grades, determines the relevance of the chosen topic of the dissertation research.

Priority for our study was to study the results of the formation of geographical concepts in students with hearing impairment grades 6-9 with the help of didactic teaching aids (TKN, natural objects, symbolic tutorials, reproductions) and bilingual learning as important means of forming geographical concepts in schools general secondary education. The stages of formation of geographical concepts (motivational and content training, organization of sensory perception, organization of mental activity, ensuring generalization of a new concept, introduction of the formed concept into the system and application in practical activity) and the importance of taking into account the indicators of the formation of geographical concepts (completeness of concepts, completeness in the system of its relations, readiness for use in practical activity) to identify the formation of new geographical concepts Students with hearing impairments and gaps in their knowledge, skills, and skills in the following lessons.

It is established that the use of geographical concepts by students in practical activities contribute to a better and better understanding of students of the subject "Geography" (O. Rechitskaya, T. Rozanov, L. Tigranova, etc.), enrich their active and passive vocabulary with new geographical concepts (O. Rechytska et al.), Develop connected speech during answering questions (if the pupils did not break up at an early age) (S. Zykov et al.), Promote the development of auditory perception (if the student is not totally deaf) (T Vlasova, E. Kuzmichova, etc.) , form reading skills on the lips when performing tasks (V. Beltyukov, F. Rau), increase the independence of students in the lesson when applying geographical concepts in various practical tasks (I. Bagrov), expand their outlook and instill a love for the environment. It should also be noted that teaching students with hearing impaired language using sign language promotes students' comprehension of teaching material, helps to check students' acquired knowledge and eliminates the communication barrier between teacher and students,

which leads to better mastering of students' educational material with the subject's material. Adamyuk, G. Zaitseva, S. Kulbida, etc.).

The practical significance of the results obtained is to develop a methodology for forming geographical concepts; development of a set of various tasks aimed at forming geographical concepts in students with hearing impairment grades 6-9, which can be used as part of a comprehensive examination of qualitative and in-depth understanding of new concepts by students; the creation of a program-methodological set for the formation of geographical concepts in students with hearing impairment grades 6-9 will help optimize it in further learning; opportunities to use the materials of the dissertation research during the courses of retraining and professional development of pedagogical staff; in preparation and reading of professional courses in higher educational establishments in the specialty "Correctional education. Forensic Science"; making educational and methodological developments in geography and sound-pedagogy, etc.

Thus, the formation of geographical concepts takes into account the peculiarities of students' development (hearing impairment, features of visual and speech modality, features of the mental process of perception, awareness and reproduction of new geographical concepts), features of the formation of active and passive vocabularies, using all speech forms, using speech forms , oral (if applicable), gesture), development of auditory perception (if acceptable), lip reading and use of didactic learning aids saved analyzers students at various stages of the work that contributes to the formation of conscious and appropriate use of new geographical terms as independent work and when dealing with various life situations.

Keywords: bilingual learning, geographical concepts, indicators of concept formation, stages of concept formation, students with hearing impairments, teaching aids.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав

1. Бурлака О. В. Проблема формирования географических понятий на основе повышения качества знаний учащихся с нарушениями слуха. Специальная адукацыя. Минск, 2017. №3. С. 35-38.

Статті у наукових фахових виданнях України

2. Бурлака О. В. Використання технічних засобів навчання на уроках географії в школах для дітей з порушеннями слуху. Науково методичний збірник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2015. № 9. С. 19–26.

3. Бурлака О. В. Дидактичні аспекти формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2016. Вип. LXXI, т. 1. С. 7–10.

4. Бурлака О. В. Формування географічних понять як чинник підвищення природничо-наукової компетентності в учнів із порушеннями слуху. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 43-49.

5. Бурлака О. В. Формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2016. Вип. LXIX, т. 1. С. 132-136.

6. Бурлака О. В. Особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2016. Вип. LXX, т. 1. С.С. 42-46.

7. Бурлака О. В. Проблема підвищення якості знань в учнів із порушеннями слуху на основі формування географічних понять. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2018. Вип. LXXXII, т.3. С. 52-55.

8. Бурлака О. В. Формування географічних понять за допомогою білінгвального засобу навчання. Збірник наукових праць. Шкільна освіта Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізаційних процесів. Хмельницький, 2020. С. 45-48.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

9. Бурлака О. В. Навчання дітей з особливими потребами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: збірник тез доповідей VII всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 27 берез. 2012 р.). Хмельницький, 2012. С. 86-89.

10. Бурлака О. В. Навчання та соціалізація дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: збірник тез доповідей VIII всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 11 квіт. 2013 р.). Хмельницький, 2013. С. 30-33.

11. Бурлака О. В. Діти з порушеннями слуху в інклюзивному навчальному закладі. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: збірник тез доповідей IX всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 10 квіт. 2014 р.). Хмельницький, 2014. С. 30-33.

12. Бурлака О. В. Використання технічних засобів навчання на уроках географії в школах для дітей з порушеннями слуху. *Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика*: збірник тез доповідей всеукраїнської науково-практичної on-line конференції (м. Київ, 9-10 черв. 2015 р.). Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2015. С. 68 – 70.

13. Бурлака О. В. Формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять за допомогою бесіди. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: збірник тез доповідей IX всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 27-28 квіт. 2016 р.). Хмельницький, 2016. С. 121-123.

14. Бурлака О. В. Використання різноманітних засобів навчання у процесі формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 2–3 вер. 2016 р.). Київ, 2016. С. 24–27.

15. Бурлака О. В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху за допомогою навчальних таблиць. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 14-15 жовт. 2016 р.). Харків, 2016. С. 7-10.

16. Бурлака О. В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху за допомогою шкільного підручника. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 28-29 жовт. 2016 р.). Львів, 2016. С. 160-162.

17. Бурлака О. В. Дослідження проблеми формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18-19 лист. 2016 р.). Одеса, 2016. С. 162-164.

18. Burlaka, O. Formation of geographical concepts in pupils with hearing problems with the help of maps. Kielce. 2016. P. 64–67.

19. Бурлака О. В. Етапи процесу формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. *Психологія та педагогіка у ХХІ столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1-2 черв. 2018 р.). Київ, 2018. С. 16-19.

20. Бурлака О. В. Підвищення ефективності формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. *Сучасні дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18-19 трав. 2018 р.). Одеса, 2018. С. 109-112.

21. Бурлака О. В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху в умовах білінгвального навчання. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25-26 трав. 2018 р.). Львів, 2018. С. 111-114.

22. Бурлака О. В. Дослідження проблеми формування географічних понять в змісті шкільної географії. *Освіта осіб з особливими потребами: виклик сьогодення*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 черв. 2018 р.). Київ, 2018. 176 с.

23. Бурлака О. В. Формування географічних понять за допомогою причинно-наслідкових зв'язків у школярів із порушеннями слуху. *Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі*: теорія та практика: збірник тез доповідей II всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 19 квіт. 2019 р.). Хмельницький, 2019. С. 17-19.

24. Бурлака О. В. Стан сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: збірник тез доповідей* (м. Одеса, 19-20 лист., 2021 р.). Одеса, 2021. С. 125-128.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ 6-9 КЛАСІВ ЗІ ЗБЕРЕЖЕНИМ І ПОРУШЕНИМ СЛУХОМ	
1.1. Роль формування географічних понять при опануванні шкільним курсом географії.....	15
1.2. Особливості формування географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом	24
1.3. Використання дидактичних прийомів та засобів навчання при формуванні географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом	39
Висновки до першого розділу.....	50
 РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ 6-9 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	
2.1. Організаційно-методичні засади дослідження особливостей формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху	53
2.2. Особливості сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху за мовним типом родини	95
2.3. Організаційно-педагогічні умови активізації формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.....	101
Висновки до другого розділу.....	103
 РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ 6-9 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	

3.1. Теоретичне обґрунтування методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху	106
3.2. Організаційно-методичні основи проведення формувального експерименту	125
3.3. Апробація ефективності методики формування географічних понять	128
3.4.Методичні рекомендації щодо формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху	133
Висновки до третього розділу.....	145
ВИСНОВКИ.....	148
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	152
ДОДАТКИ.....	176

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

Білінгвальне навчання – використання словесної і жестової мов

ГУ – глухі учні

ГУГБ - глухі учні глухих батьків

ГУЧБ - глухі учні чуючих батьків

ЕГ – експериментальна група

ЖМ – жестова мова

КГ – контрольна група

СУ – слабкочуючі учні

СУГБ - слабкочуючі учні глухих батьків

СУЧБ – слабкочуючі учні чуючих батьків

УЖМ – українська жестова мова

КЖм – кальковане жестове мовлення

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне суспільство висуває низку вимог до всіх освітніх закладів щодо якісної підготовки учнів з метою подальшого застосування отриманих ними знань у різних життєвих ситуаціях. Особливо це стосується спеціальних закладів загальної середньої освіти, у яких навчаються учні з порушеннями слуху, адже вони мають обмежені адаптаційні та інтеграційні можливості, що перешкоджає їх нормальному розвитку. Підготовка учнів із порушеннями слуху до самостійного життя та використання набутих знань у практичній діяльності, насамперед, передбачає удосконалення системи спеціальної освіти для їх навчання та пошук шляхів підвищення якості освітнього процесу. Одне з важливих місць у навчальному процесі належить освітній галузі «Природознавство», зокрема предмету «Географія». Водночас складний зміст навчальної програми з географії в середніх класах, вибіркоче використання наочних засобів навчання на уроках, слабе володіння вчителями жестовою мовою та поверхнєве розуміння особливостей розвитку учнів із порушеннями слуху негативно позначається на усьому навчальному процесі, що призводить до труднощів під час сприймання, відтворення та застосування учнями отриманих географічних знань у практичній діяльності. Проблемі формування географічних понять в учнів приділялася значна увага з боку вчених, педагогів, філософів, психологів тощо. Вони прямо або опосередковано розглядали питання вдосконалення методики навчання географії в школі (В. Герасимчук, Л. Зеленська, С. Кобернік, Р. Коваленко, В. Корнєєв, Л. Круглик, О. Надтока, Т. Назаренко, Я. Олійник, В. Онищук, М. Откаленко, В. Пестушко, Б. Пічугін, В. Сасихов, А. Сиротенко, О. Скуратович, М. Топузов, О. Топузов, О. Топчієв, Г. Уварова, Б. Чернов, Є. Шипович, П. Шищенко, Б. Яценко, V. Kaminske, G. Rochelle, J. Trygestad та ін.). Більш ґрунтовно проблему формування географічних понять у школярів висвітлювали у своїх наукових працях Б. Ананьєва, А. Бібик, А. Даринський, В. Дорн, Л. Емузова,

І. Єринова, Є. Кабанової-Меллер, С. Кобернік, Т. Корман, Т. Кучер, Н. Менчинська, О. Скуратович, А. Стручкова, Н. Тализіна, О. Топузов та ін. Вони доводили важливість формування географічних понять на уроках географії з метою подальшого застосування їх школярами у практичній діяльності чи різних життєвих ситуаціях. Проблема навчання учнів з особливими освітніми потребами висвітлена в дослідженнях низки вчених, зокрема, ними виділено особливості осмислення глухими та слабкочуючими школярами загальних і одиничних понять (А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін.); розкрито специфіку врахування індивідуальних особливостей учнів при формуванні понять (А. Попова, М. Тітова та ін.); виділено етапи формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху (О. Речицька, М. Тітова та ін.); підкреслено особливості формування загальних та одиничних понять (А. Гозової, Т. Розанової, Л. Тигранової, Ж. Шиф та ін.); розкрито особливості формування активного і пасивного словникового запасу (Т. Богданова, О. Речицька та ін.); висвітлено особливості диференціації домашніх завдань (В. Серова, М. Тітова та ін.); встановлено специфіку диференціації самостійної роботи учнів (С. Зубов, Е. Марциновська, М. Тітова та ін.); висвітлено методику навчання учнів із особливими потребами усного мовлення (К. Волкова, Н. Слезіна, Ф. Рау та ін.); підкреслено важливість забезпечення компенсаторного шляху учня з особливими потребами та рівняння на його здорові сили (А. Дячков, С. Зиков та ін.); висвітлено специфіку роботи по розвитку слухового сприймання (Т. Власова, Е. Кузьмічова та ін.), наголошено на важливості збереження та використання зорових аналізаторів (Н. Адамюк, А. Замша, В. Засенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко, М. Шеремет, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.). Відзначаючи значний внесок дослідників необхідно зауважити, що на даний час проблема формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів ґрунтовно невивчена, оскільки проведена недостатня кількість досліджень, які присвячені ролі

формування понять в учнів середніх класів на уроках з предмету «Географія», етапів формування нових понять та виявлення показників їх сформованості з подальшим самостійним використанням нових понять у практичній діяльності чи життєвій ситуації; недостатньо уваги приділено дослідженню наступності у формуванні цих понять в початкових класах на уроках «Природознавство», «Я у світі», «Я пізнаю світ» та середніх класах на уроках «Географія» і суміжних предметах природничого циклу. У порівнянні з ґрунтовним вивченням проблеми формування географічних понять в учнів, які навчаються у закладах загальної середньої освіти, в спеціальній педагогіці дослідження формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху, які навчаються у спеціальних закладах загальної середньої освіти, відбувалися переважно в початковій школі на уроках «Природознавство». Формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху розв'язує не лише освітню мету, а й забезпечення практичної спрямованості процесу навчання із урахуванням особливостей розвитку школярів (особливостей зорової і мовленнєвої модальності, психічного процесу сприймання, усвідомлення та відтворення географічних понять), особливостей формування у них пасивного і активного словникового запасу та обов'язкового використання вчителями на уроках жестової мови на високому рівні з метою якісної передачі знань учням. Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху свідчить про складність формування нових понять у цієї категорії школярів, що пов'язано із відсутністю досліджень та методики формування географічних понять у школярів 6-9 класів із порушеннями слуху, незначною кількістю досліджень формування нових природничих понять у початкових класах та слабе володіння вчителями української жестової мови (як засобу передачі інформації). Необхідність та водночас відсутність методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху саме 6-9 класів визначили

актуальність обраної теми дисертаційного дослідження - «Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху в 6-9 класах»

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науководослідної роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України і пов'язане з тематикою відділу освіти дітей із порушеннями слуху «Науково-методичне забезпечення навчання дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху» (0121U108670). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою інституту (протокол № 4 від 18.04.2016 р.).

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої методики формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження;
2. Проаналізувати специфічні дидактичні принципи навчання учнів із порушеннями слуху;
3. Визначити особливості та стан сформованості географічних понять в учнів 6- 9 класів із порушеннями слуху;
4. Зробити диференційований розподіл учнів із порушеннями слуху за мовним типом родини;
5. Встановити організаційно-педагогічні умови формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху;
6. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність методики формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху.

Об'єкт дослідження – пізнавальна діяльність учнів із порушеннями слуху 6-9 класів у процесі вивчення предметів природничо-географічного циклу.

Предмет дослідження – формування в учнів з порушеннями слуху 6-9 класів географічних понять.

Для досягнення поставлених мети й завдань були використані такі **методи дослідження**:

теоретичні: аналіз (логіко-теоретичний, порівняльний) спеціальної психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності й особливостей формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів та визначення основних наукових понять; синтез, абстрагування й конкретизація – для визначення теоретико-методичних засад формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху; теоретичне моделювання з метою розробки методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів;

емпіричні: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), що спрямований на визначення стану сформованості та формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів. Для виявлення особливостей сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху та встановлення організаційно-педагогічних умов формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху відбулося опитування (розроблення анкет для учнів і вчителів географії) та спостереження (розроблення карти спостереження, протоколу аналізу поурочного плану, протоколу спостереження за особливостями формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху); для визначення мовних типів родин учнів із порушеннями слуху відбулося опитування (розроблені анкети для учнів);

математично-статистичні методи: процедури кількісної, якісної та статистичної обробки експериментальних даних для встановлення

значущості міжгрупових розбіжностей учнів із порушеннями слуху 6-9 класів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп за ϕ^* критерієм кутового перетворення Фішера.

Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження склали: положення психолого-педагогічної теорії засвоєння знань та формування наукових понять (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков та ін.); теорії учбової діяльності (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.); положення про провідну роль навчання щодо розвитку учнів (Л. Виготський, Л. Занков, Г. Костюк, С. Максименко та ін.); фундаментальні психолого-педагогічні дослідження особливостей формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху (А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін.); наукові положення про важливість забезпечення компенсаторного шляху учнів із порушеннями слуху та рівняння на його здорові сили (А. Дячков, С. Зиков та ін.); основоположні принципи організації навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами (Е. Данілавічюте, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, М. Супрун, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.); положення про специфіку навчання і виховання слабкочуючих та глухих учнів (В. Засенко, Н. Засенко, С. Литовченко, К. Луцько, О. Таранченко, Л. Фомічова та ін.); результати досліджень у нейрофізіології (Е. Klíma, P. Siple та ін.); дослідження в лінгвістиці (Н. Адамюк, С. Кульбіда, V. Bahañ, S. Lucas, W. C. Stokoe, S. Villi та ін.) та лінгводидактиці жестової мови (Н. Адамюк, О. Дробот, S. Supalla та ін.); положення концепцій білінгвального навчання осіб із порушеннями слуху (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, С. Кульбіда, J. Cross, V. Kannapell, K. Nelson та ін.).

Вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням системи методів, адекватних меті, предметові та завданням дослідження; репрезентативністю джерельної бази; поєднанням кількісного та якісного аналізу здобутих результатів.

Наукова новизна здобутих результатів полягає у тому, що:

вперше:

- теоретично обґрунтовано методику формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів;
- теоретично обґрунтовано і констатовано залежність динаміки формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху від урахування мовного типу родини, особливостей розвитку школярів, особливостей формування активного і пасивного словників, врахування своєрідності засвоєння географічних понять, використання на уроках географії дидактичних засобів навчання та усіх мовленнєвих форм;
- теоретично обґрунтовано і визначено доцільність використання специфічних дидактичних принципів навчання, а саме: «єдності процесу навчання та словесножестової мови», «інтенсивного розвитку слухового сприймання та навичок зчитування з губ», «інтенсифікації словесно-жестового спілкування»;
- науково обґрунтовано і визначено організаційно-педагогічні умови активізації формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху;
- визначено особливості формування та критерії сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів.

уточнено:

- роль дидактичних засобів навчання, зокрема словесно-жестового при формуванні географічних понять у школярів 6-9 класів із порушеннями слуху;
- поняття, що характеризують теоретико-методологічні аспекти формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху (бімодальний білінгвізм, мовний тип родини);
- зміст понять, що окреслюють методичні аспекти формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів

(діагностичний, мотиваційний, актуалізаційний, формувальний, автоматизаційний, контрольний).

подальшого розвитку набули форми і методи формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів; положення про застосування білінгвального підходу при формуванні географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху; усвідомлення важливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що результати експериментального дослідження можуть використовуватися при укладанні підручників і навчально-методичних посібників для спеціальних закладів загальної середньої освіти, а також під час проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та підготовки студентів у вищих навчальних закладах педагогічного профілю за спеціальністю «Корекційна освіта. Сурдопедагогіка»;

Результати дисертаційного дослідження можуть використовуватися при наданні рекомендацій вчителям географії щодо застосування методики формування географічних понять у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Результати дослідження впроваджено у освітній процес спеціальних закладів загальної середньої освіти, що підтверджено відповідними документами: Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33 (довідка № 01-23/01-26 від 13.03.2018 р.); Комунальний заклад Львівської обласної ради «Підкамінська спеціальна школа I-III ступенів з поглибленою професійною підготовкою» (довідка № 11 від 20.01.2020 р.); Комунальний заклад «Вінницький навчально-виховний комплекс: спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ст. – дошкільний заклад Вінницької обласної Ради» (довідка № 15 від 17.01.2020 р.); Хмельницька обласна Рада Новоушицька спеціальна школа (довідка № 4-од від 24.01.2020 р.); Хмельницька обласна Рада Кам'янець-Подільський багатoproфільний

навчально-реабілітаційний центр (довідка № 01-11/174 від 30.05.2018 р.); Комунальний заклад «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс» Харківської обласної ради (довідка № 323 від 24.05.2018 р.).

Особистий внесок здобувача полягає у тому, що всі наукові підходи та положення, теоретико-методологічні засади і висновки дослідження, які представлено до захисту, здобуто та сформульовано авторкою самостійно.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на науково-практичних масових заходах різного рівня, зокрема:

– *міжнародних конференціях*: «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі» (м. Київ, 2016); «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (м. Харків, 2016); «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 2016); «Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки» (м. Одеса, 2016); «Актуальні питання та проблеми у розвитку соціальної науки» (м. Кельце, 2016); «Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень» (м. Київ, 2018); «Сучасні дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (м. Одеса, 2018); «Сучасний вимір психології та педагогіки» (м. Львів, 2018); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 2021).

- *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації» (м. Хмельницький, 2012, 2013, 2014, 2016); «Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика» (м. Київ, 2015); «Освіта осіб з особливими потребами: виклик сьогодення» (м. Київ, 2018); «Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика» (м. Хмельницький, 2019).

- *обласній науково-практичній конференції: «Шкільна освіта Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізаційних процесів»* (м. Хмельницький, 2020).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях відділу освіти дітей з порушеннями слуху, звітних науково-практичних конференціях Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2014–2021).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 24 публікаціях, з них: 8 статей у фахових наукових журналах та збірниках наукових праць; 16 публікацій матеріалів та тез конференцій, що додатково висвітлюють наукові результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (250 найменувань, з них 33 іноземні), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 206 сторінок, основний зміст викладено на 151 сторінці. Робота містить 14 таблиць, 2 діаграми та 1 рисунок на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ 6-9 КЛАСІВ ЗІ ЗБЕРЕЖЕНИМ І ПОРУШЕНИМ СЛУХОМ

1.1. Роль формування географічних понять при опануванні шкільним курсом географії

Природа відіграє важливу роль у житті людини, тому людство з давніх часів приділяло велику увагу вивченню природничих наук до яких відноситься і шкільна географія, оскільки вона вивчає географічні об'єкти і явища навколишнього світу у живій і неживій природі, які сприяють розумінню шкільного предмета «Географія», підвищують якість освітнього процесу та впливають на світогляд учнів з подальшим усвідомленим і бережливим ставленням до її багатств.

Поняття виступають для учнів елементами соціального досвіду, в якому зафіксовані досягнення попередніх поколінь та який школярі мають зробити своїм індивідуальним досвідом, це пов'язано з тим, що вони відіграють важливу роль при вивченні шкільної географії. Формування географічних понять, якими згідно навчальної програми обов'язково повинні володіти учні у закладах загальної середньої освіти, складають по суті, основи наук, а формування їх у школярів є, на думку М. Данилова та інших науковців, «ядром навчального процесу».

Дослідження проведені вченими (A. S. Humane, R. Devis та ін.) щодо розуміння підлітками деяких географічних понять за допомогою теоретичної бази Піля, встановили, що правильність усвідомленого поняття залежить більше від інтелекту, ніж від зрілості думки чи віку школярів. Таким чином можна припустити, що правильно сформоване географічне поняття значною мірою залежить від індивідуальних особливостей учня.

У словнику української мови поняття розглядається як результат узагальнення суттєвих ознак явищ чи об'єктів дійсності з подальшою можливістю учнів креативно мислити, аналізувати природні процеси і різні явища природи, взаємопов'язувати географічні явища і об'єкти між собою та робити власні висновки.

У наукових працях Н. Дмитрука, Ю. Іванова, Е. Кабанової-Меллер та ін. зазначалося, що поняття є формою мислення за допомогою якого відбувається відображення світу і має бути чітко визначеним вчителем при його формуванні (чітким, зрозумілим, однозначним) та розкриватися за допомогою істотних ознак, за змістом і обсягом тощо [120].

У педагогічній літературі класифікація понять різними науковцями визначається по-різному, а саме:

- за ознаками - головні і підпорядковані поняття;
- за ступенем узагальненості понять (одні дослідники виділяють – необхідні, випадкові, якісні, кількісні, а інші – менш загальні, більш загальні, найбільш загальні);
- за допомогою поділу на групи (одні дослідники виокремлюють конкретні й абстрактні поняття, а інші – прості, складні та спеціальні поняття);
- за допомогою поділу на групи одні дослідники поділяють всі базові поняття на загальні та поодинокі, а інші – на загальні й одиничні.

На думку І. Малафіїка розкриття змісту поняття буває досить складним (конкретні поняття відображають певні предмети чи явища природи з їх істотними ознаками, взаємозв'язками між поняттями та їх відношеннями, а абстрактні поняття відображають властивості предметів відокремлено від самих предметів). Обсяг та зміст поняття обернено пропорційні одне одному (чим вужчий зміст поняття, тим ширший його обсяг).

Методисти-біологи М. Верзілін, В. Корсунська та ін. поділяють поняття на три групи: прості поняття, складні поняття та спеціальні поняття, що

сприяє кращому усвідомленню школярами нових понять та умінню диференціювати їх до певної групи.

У наукових працях І. Кондрашової та ін. наводиться класифікація понять за істотними ознаками та ступенем їх узагальненості, а саме: поняття необхідні, поняття випадкові, поняття якісні, поняття кількісні; поняття менш загальні, поняття більш загальні та поняття найбільш загальні.

Правильне розуміння та широке застосування набутих географічних понять у практичній діяльності самими учнями 6-9 класів залежить від уміння класифікувати нові поняття. Серед них найбільш поширеною (за Н. Дмитруком, Ю. Івановим) є класифікація всіх географічних понять на дві групи, яка більш широко відображає специфіку навчального процесу. Відповідно до цієї класифікації всі географічні поняття, які мають бути обов'язково засвоєні згідно навчальної програми, поділятися на загальні і одиничні [116, 117].

До загальних географічних понять належать ті, істотні ознаки яких характерні для всіх об'єктів і явищ природи та є опорою при вивченні одиничних понять. Оскільки вони узагальнюють географічні поняття в одну спільну назву, що є характерним для всіх загальних понять (наприклад, до загальних географічних понять належать: «річка», «озеро», «материк») та на їх основі вчитель у подальшому буде формувати в учнів одиничні географічні об'єкти і явища природи;

До одиничних географічних понять належать такі поняття, істотні ознаки яких характерні для конкретного окремого об'єкта чи явища природи та на базі вивченого загального поняття дають можливість вчителю сформувати в учнів одиничне поняття. Наприклад, після формування в учнів загального географічного поняття про річку, вчитель, згідно свого календарного плану, розпочинає формувати в учнів одиничні поняття про різні річки світу (наприклад, до одиничних географічних понять належать: річка Дніпро, річка Амазонку, річка Ніл). Таким чином, в залежності від теми

та мети уроку, відбувається формування нового географічного поняття, що сприятиме у подальшому правильному усвідомленню та застосуванню нових понять у практичній діяльності чи різних життєвих ситуаціях.

Така класифікація більш повно висвітлює процес формування географічних понять: всі географічні поняття чітко розмежовані на групи, що у подальшому допомагає самостійно встановлювати причинно-наслідкові і тісні взаємозв'язки між географічними об'єктами (явищами природи) та спрямоване на формування географічних понять у школярів середніх класів.

Водночас дана класифікація містить у собі і слабкі сторони, оскільки важко піддає класифікації складні географічні поняття (які включають в себе декілька географічних об'єктів чи явищ, з їх істотними ознаками, наприклад, клімат). Такі поняття викликають труднощі при формуванні, що призводить до повністю або частково невірною його розуміння школярами та потребують їх детального перегляду з можливим вилученням із шкільної програми. Такої думки притримувалася низка вчених, зокрема V. Kaminske, A. S. Humane, R. Devis та ін., які у своїх дослідженнях підкреслюють складність до засвоєння окремих географічних понять, які умовно можна віднести до складних географічних понять. На їх думку, чим складніше поняття (у зв'язку з великою кількістю елементів і відносин, які необхідні для його розуміння) тим менше воно зрозуміле учням та може бути придатне для використання у навчальному процесі.

Проблема формування географічних понять у школярів зі збереженим слухом розглядалася багатьма науковцями, зокрема Т. Герасимова розглядала процес формування географічних понять як безперервний процес формування світогляду школярів; А. Даринський модернізував методи навчання на прикладі формування системи географічних понять у школярів; Е. Кабанова-Меллер проводила дослідження процесу узагальнення географічних понять в учнів на прикладі навчального матеріалу; Л. Панчешнікова досліджувала проблему встановлення причинно-

наслідкових зв'язків між географічними об'єктами і явищами природи; В. Максимов у своїх наукових працях підкреслював важливість формування нових понять в шкільному курсі географії; А. Шуканова вивчала формування системи термінів і понять соціального та економічного змісту з подальшим застосуванням їх у практичній діяльності тощо [120, 167].

Дослідження науковців, зокрема Е. Кабанової-Меллер та ін., спираються на те, що формування нового географічного поняття у школярів проходить декілька етапів:

1. сприймання нового географічного поняття:

- шляхом аналізу подальшої інформації про географічний об'єкт чи явище природи (розкладання поняття на складові та виділення в них істотних ознак);

- шляхом синтезу подальшої інформації про географічний об'єкт чи явище природи (з'єднання компонентів об'єкта або явища природи);

2. осмислення нового географічного поняття шляхом виокремлення істотних ознак об'єкта;

3. застосування нового географічного поняття у практичній діяльності самими учнями зі збереженим слухом.

Важливість процесу формування географічних понять у школярів 6-9 класів відбувається з урахуванням специфіки їх формування, а саме: загальні поняття формуються з використанням індуктивного чи дедуктивного шляхів, а одиничні поняття формуються на основі загальних та розкриваються при складанні характеристики на даний об'єкт (явище природи) або його описуванні.

На думку багатьох вчених (Ю. Іванова, Е. Кабанової-Меллер та ін.) процес формування одиничних та загальних географічних понять в учнів послідовно проходить декілька етапів на кожному з яких використовуються спеціально підібрані завдання і дидактичні засоби навчання [116, 117, 120].

Етапи формування загальних географічних понять:

- спостереження за географічними об'єктами і явищами природи на прикладі краєзнавчого матеріалу;

- виділення істотних ознак в географічних поняттях за допомогою дидактичних засобів навчання;

- узагальнення географічного поняття та позначення його відповідним терміном;

- сприймання, засвоєння та відтворення нового географічного поняття;

- застосування географічного поняття у різних практичних роботах та життєвих ситуаціях.

Формування загальних понять з використанням дедукції відбувається при формуванні складних (абстрактних чи теоретичних) понять, які є важкими для самостійного опанування учнями. При використанні дедуктивного шляху відбувається сприймання школярами навчальної інформації, її осмислення та закріплення.

Загальне географічне поняття вважається засвоєним якщо учень вільно оперує ним та вірно застосовує у різних практичних роботах і життєвих ситуаціях.

Етапи формування одиничних географічних понять:

- спостереження за географічними об'єктами і явищами природи на прикладі краєзнавчого матеріалу;

- виділення істотних ознак в географічних поняттях за допомогою дидактичних засобів навчання;

- сприймання, засвоєння та відтворення нового географічного поняття;

- складання характеристики на даний об'єкт (явище природи);

- описування об'єкта чи явища природи за допомогою складеного вчителем плану;

- застосування географічного поняття у різних практичних роботах та життєвих ситуаціях.

Якісно сформовані географічні поняття відіграють важливу роль у змісті шкільної географії, що відображено у працях О. Жемерова, О. Карпенка та ін. Вчені вважають, що перевірити міцність та правильність засвоєного матеріалу на уроках допоможуть різноманітні завдання творчого характеру, які змушують школярів у закладах загальної середньої освіти проявляти свої здібності при їх розв'язуванні та використовувати набуті знання під час їх вирішення і, навпаки, за допомогою таких завдань вчитель може виявити прогалини у знаннях учнів з даної теми та шляхом додаткового повторення усунути їх.

Т. Косма у своїх наукових працях підкреслював важливість понять, які є не лише засобом перевірки знань учнів, а й засобом уточнення і поглиблення змісту самого поняття. Оперуючи новим поняттям учні пов'язують їх з іншими, засвоєними раніше, включаючи їх, таким чином, у систему географічних понять, що є відображенням об'єктивного зв'язку між географічними предметами і явищами природи та сприяє вірному усвідомленню об'єктів і явищ природи з подальшим застосуванням їх у практичних роботах чи різних життєвих ситуаціях.

У працях Е. Фурман наголошувалося на тому, що «утворення поняття можна вважати відносно закінченим, якщо учні ввели його в систему понять, яка вже склалася, тобто коли у школярів відбулася систематизація навчального матеріалу і вони вільно можуть вживати сформоване поняття у нових ситуаціях», взаємопов'язувати географічні поняття між собою, встановлювати логічні і причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами і явищами природи з подальшим застосуванням набутих знань у практичній діяльності.

Схожі погляди висловили Д. Богоявленський, П. Гальперін та Н. Тализіна, які зазначали, що головний шлях під час формування нових географічних понять лежить через етапи послідовних дій та застосування

нового поняття при виконанні практичних завдань або у різних життєвих ситуаціях [59].

У дослідженнях С. Гончаренка розглядалася система формування географічних понять, яка сприяла міцнішому зберіганню в пам'яті понять, надійнішому їх відтворенню та швидкій актуалізації. Вчений стверджував, що під час вивчення шкільного предмета відбувається формування понять у школярів в «загальну картину», яка поступово збагачується та поглиблюється. На його думку, вивчення шкільного предмета має розгортатися у вигляді «дерева» понять: спочатку розглядаються нові поняття у загальному вигляді, а потім поступово накопичуються знання про ці поняття.

Крім індукції (з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між різними об'єктами та узагальнення емпіричних даних шляхом просування від конкретного до загального) та дедукції (з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між різними об'єктами та використання загальних наукових положень при конкретному дослідженні об'єкта й процесу) низка вчених (Л. Круглик, В. Самойленко, О. Топузов та ін.) підкреслювала важливість використання логічного методу, який включає в себе: аналіз (мислений поділ предмета на його складові частини), синтез (уявне поєднання частин предмета, який розчленований аналізом), абстрагування (виділення істотних ознак предмета), порівняння (знаходження спільних та відмінних ознак у предметах) та узагальнення (об'єднання спільних ознак предмета).

На думку П. Ітельсона формування нового поняття – процес творчий, сповнений винаходу та конструкції. Ним було зазначено, що «неможливо навчити розумінню, як неможливо навчити сприйманню». При формуванні нових понять, писав науковець, можна лише створювати відповідні умови, які спрощують розуміння поняття школярами та наповнюють нове географічне поняття правильним змістом.

Засвоєння школярами зі збереженим слухом географічних понять перевіряється вчителем за допомогою показників сформованості географічних понять. Показником сформованості географічних понять в учнів є їх вільне оперування новим поняттям та правильне застосування у різних практичних та життєвих ситуаціях.

У методичних працях Л. Вішнікіної, І. Діброва, В. Самойленка та ін. сформованість географічних понять в учнів визначається у такій послідовності:

- ступінь наявності образного уявлення в учнів щодо географічних об'єктів і явищ природи (виокремлення суттєвих ознак нового поняття);
- ступінь спроможності учнів формулювати визначення нового географічного поняття (позначення його відповідним терміном);
- ступінь здатності застосовувати нові географічні поняття при виконанні різноманітних завдань та здобуття школярами нових знань.

Е. Кабанова-Меллер та ін. до показників сформованості географічних понять у школярів виокремлювала: повноту сформованості поняття, володіння поняттям в системі його зв'язків, готовність до використання нового поняття у практичній діяльності самими учнями [120].

1. Повнота сформованості нового географічного поняття – це чітке відтворення учнями змісту географічного поняття відповідно до навчальної програми.

2. Сутність володіння географічним поняттям в його системності зв'язків трактується науковцями по-різному. Так, наприклад, З. Григор'єва та А. Кузнецов стверджують, що сутність системності зв'язків – це якість знань, умінь та навичок, які передбачають усвідомлення учнями певних знань в структурі наукової теорії.

У ґрунтовних працях Т. Назаренко стверджувалось, що сутність володіння знаннями передбачає вивчення певного географічного об'єкта, який складається із взаємопов'язаних між собою елементів [159].

Таким чином можна стверджувати, що сутність володіння географічним поняттям в його системності зв'язків – це якість знань, умінь і навичок які передбачають наявність в учнів цілісного уявлення про даний об'єкт та єдність всіх його взаємопов'язаних елементів.

3. Готовність до застосування географічних понять в учнів полягає у свідомому оперуванні ними в різних життєвих ситуаціях та використання сформованих понять для одержання нових умінь і практичних навичок.

Визначення показників сформованості географічних понять у школярів більш вдалим є у наукових роботах Е. Кабанової-Меллер, оскільки більш послідовно виявляють рівень сформованості географічних понять в учнів.

Отже, формування географічних понять відіграє важливу роль у освітньому процесі та спрямований на якісне розуміння учнями шкільного предмета «Географія» з подальшим застосуванням знань у різних стандартних і нестандартних ситуаціях.

1.2. Особливості формування географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом

Формування географічних понять в учнів зі збереженим слухом, на думку І. Галая, Ю. Іванова, І. Шаруха та ін., відбувається з врахуванням головних географічних понять, які є фундаментом при вивченні шкільного предмета і другорядних як допоміжних у формуванні головних понять у двох одночасних напрямках. Перший напрямок - кількість географічних понять школярів збільшується з вивченням нової теми та другий напрямок - поглиблення знань про географічні поняття, які школярі засвоїли на попередніх уроках. Формування географічного поняття в учнів характеризується знаходженням у ньому істотних ознак, що складає його ядро, з подальшим виявленням властивостей ознак, зв'язків і відносин нового

поняття з раніше вивченими географічними поняттями та включенням його в систему понять [57, 116, 117].

Важливим при формуванні понять є врахування діючої навчальної програми у кожному класі, оскільки зміст навчальної програми в кожному класі відрізняється: так у 6-ому класі школярі вивчають загальну географію (учні отримують знання про Землю, оболонки Землі та вплив людини на природу); у 7-ому класі вивчають материки і океани (закономірності формування природи материків і океанів, материки різних півкуль, океани та вплив людини на природу); у 8-ому класі школярі вивчають Україну та світ (учні отримують знання про населення, природні умови та ресурси держави і світу); у 9-ому класі відбувається вивчення України і світового господарства (вивчення господарства своєї держави і світу та глобальні проблеми людства).

Згідно діючої навчальної програми вчитель географії розпочинає формування в учнів спочатку загальних понять, а потім на їх базі одиничних. Наприклад, при формуванні загального географічного поняття «Річка» у 6-у класі слід враховувати таку послідовність етапів на уроці:

I. етап - сприймання нового матеріалу учнями є першим кроком в процесі засвоєння нових понять. Підготовка до спостереження та проведення спостереження учнями 6-го класу відбувається на прикладі краєзнавчого матеріалу (екскурсія до місцевої річки з метою ознайомлення із загальними ознаками річки (берег, русло тощо)).

II. етап - не менш важливе місце у процесі засвоєння нового матеріалу посідає усвідомлення. Елементи усвідомлення нової теми містяться вже у самому сприйманні, коли відбувається розуміння загального змісту. Усвідомлення нового матеріалу допомагає учням формувати нові поняття про об'єкти чи явища природи на основі аналізу і синтезу фактичного матеріалу, правильного відбору істотних ознак предмета, що вивчається та переходу від фактів до узагальнення знань школярів.

Усвідомлення нового географічного поняття учнями 6-го класу відбувається поетапно: спочатку виділяються істотні ознаки у нового географічного поняття «Річка» (виділення істотних загальних ознак, які притаманні всім одиничним поняттям), далі шляхом аналізу і синтезу поданої інформації про географічний об'єкт відбувається виокремлення значимих ознак цього об'єкту та його абстрагування шляхом переходу від фактів (конкретних географічних явищ) до узагальнення (власне географічного поняття) та позначення його відповідним терміном (під керівництвом вчителя учні 6-го класу проводять самостійне узагальнення істотних ознак поняття «Річка» та позначають його відповідним терміном).

III. етап - закріплення нового матеріалу школярами 6-го класу пов'язано з особливостями розвитку і функціонування людської пам'яті та спрямовано на запам'ятовування нового навчального матеріалу. Основою закріплення нового географічного поняття є його міцне усвідомлене запам'ятовування, яке суттєво відрізняється від механічного. Під керівництвом вчителя учні 6-го класу закріплюють нове поняття «Річка» за допомогою дидактичних засобів навчання та різноманітних завдань.

IV. етап – застосування нового матеріалу у практичній діяльності. Самостійне застосування нових географічних понять у практичній діяльності вказує на те, що учні 6-го класу добре володіють навчальним матеріалом та вміють його застосовувати у різних життєвих ситуаціях.

Процес формування одиничних понять відрізняється від процесу формування загальних понять, оскільки включає в себе інші етапи роботи.

Наприклад, при формуванні *одиничного географічного поняття* «річка Ніл» у 7-ому класі слід враховувати таку послідовність етапів роботи на уроці:

- виявлення рівня сформованості загального поняття «річка» в учнів 7-го класу відбувається за допомогою запитань та завдань;

- виділення істотних ознак у понятті «річка Ніл» відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання;
- сприймання, засвоєння та відтворення поняття «річка Ніл» відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання у поєднанні з різноманітними завданнями;
- описування поняття «річка Ніл» відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання та складеного заздалегідь вчителем плану;
- складання характеристики на поняття «річка Ніл» відбувається за допомогою складеного заздалегідь плану та дидактичних засобів навчання.

Перевірка вчителем рівня сформованості географічного поняття «річка Ніл» у школярів 7-го класу після його вивчення відбувається за допомогою педагогічно діагностичного комплексу, який має блочну структуру і складається з трьох блоків (блок завдань № 1 - повнота сформованості поняття, блок завдань № 2 - володіння поняттям в системі його зв'язків, блок завдань № 3 - готовність до використання нового поняття у практичній діяльності самими учнями) у такій послідовності:

1. Блок завдань № 1 - рівень сформованості повноти географічного поняття:

- Назвіть основні істотні ознаки понять «річка», «річка Ніл»;
- Які річки, із запропонованих, протікають по території Африки?

Дунай, Ніл, Амазонка, Дніпро, Волга

2. Блок завдань № 2 - сутність володіння географічним поняттям в системі його зв'язків:

- Встановіть причини, які призводять до забруднення річок;
- Встановіть логічний зв'язок між гідросферою (вода), атмосферою (повітря), літосферою (земля) та біосферою (тваринний і рослинний світ).
- Встановіть та поясніть взаємозв'язок між географічними поняттями (річка – дощ).

3. Блок завдань № 3 - готовність до застосування географічного поняття:

- Позначте на контурній карті річку Ніл та держави, через які вона протікає;
- Складіть опис річки Ніл за планом.

Отже, формування географічних понять у закладах загальної середньої освіти відбувається поетапно з подальшою перевіркою вчителем рівня сформованості географічних понять в учнів за допомогою показників сформованості географічних понять. Показником рівня сформованості географічних понять у школярів зі збереженим слухом є їх вільне оперування і правильне застосування у різних практичних та життєвих ситуаціях.

Традиційна методика навчання географії й, зокрема, формування географічних понять, що спроектована у закладах загальної середньої освіти є недостатньо ефективною при навчанні учнів із порушеннями слуху, оскільки на думку таких вчених як А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін., наявність певного порушення зумовлює відповідні обмеження у можливостях школярів щодо обсягу й змісту географічних знань, які вони здатні засвоїти на уроці та призводить до ототожнення загальних і одиничних понять, руйнування поняття, невірну побудову причинно-наслідкових і логічних зв'язків між географічними об'єктами і явищами природи з подальшим невірним складанням характеристики на даний об'єкт або явище природи [176, 209].

Відтак виникає нагальна потреба в методиці, яка буде спрямована на формування географічних понять у школярів спеціальних закладів загальної середньої освіти з урахуванням індивідуальних особливостей, типу мовної родини, особливостей розвитку (порушення слуху, особливості зорової і мовленнєвої модальності, особливості психічного процесу сприймання, усвідомлення і відтворення нових географічних понять), своєрідності засвоєння нових географічних понять, особливостей формування активного і пасивного словникового запасу із залученням збережених аналізаторів школярів та використанням на уроках дидактичних засобів навчання.

У дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, С. Занкова та ін. підкреслювалась важливість опанування учнями із порушеннями слуху загальними географічними поняттями одночасно із одиничними, що у подальшому забезпечувало високий рівень розумової діяльності школярів із порушеннями слуху та вміння застосовувати набуті знання у різних життєвих ситуаціях [101]. Важливу роль при формуванні географічних понять відіграють збережені аналізатори школярів із порушеннями слуху за допомогою яких учні отримують інформацію від вчителя та усвідомлено її засвоюють (Л. Виготський).

М. Тітова у своїх наукових працях стверджувала, що оволодіння природничими поняттями школярами із порушеннями слуху - важкий і тривалий процес, тому одиничні поняття повинні вивчатися у поєднанні із загальними. На думку вченої найбільш важливим на уроці при формуванні географічних понять є поетапне ознайомлення учнів із порушеннями слуху з новим поняттям [189]:

1. з властивостями і ознаками нового поняття (наприклад, яблуко-кругле-кисле);
2. зі станом поняття або його діями (наприклад, іде сніг);
3. з будовою нового поняття (наприклад, у дерева є коріння, стовбур, листя, плоди);
4. з поширеним розташуванням його частин (наприклад, від коріння вверх росте гілка, а на гілці є квіти);
5. з особливостями розвитку і умовами життя (наприклад, весною з'являються перші квіти, вони швидко в'януть);
6. із застосуванням одиничних і загальних понять (наприклад, дикі тварини – ведмідь, дикий кабан, заєць);
7. із тимчасовим зв'язком явищ природи (наприклад, набігли чорні хмари, які закрили сонце. Пішов дощ);

8. із застосуванням причинно-наслідкових зв'язків (наприклад, люди одягаються тепло тому, що зараз зима);

9. із порівняннями та знаходженням відмінностей між географічними поняттями (наприклад, лисиця і заєць – це дикі тварини. У лисиці довгий хвіст, а у зайця – короткий).

Процес формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху, на відміну від процесу формування понять в учнів із збереженим слухом, здійснюється як вчителями географії так і сурдопедагогами (дефектологами), що теж суттєво впливає на формування географічних понять та на якість навчального процесу у цілому. З'ясовано, що вчителі географії (які не мають спеціальної освіти та не володіють УЖМ на високому рівні, але добре володіють шкільним предметом) та вчителі-сурдопедагоги чи дефектологи (які мають спеціальну освіту, володіють УЖМ на середньому рівні, але слабо володіють шкільним предметом) обов'язково мають враховувати не лише етапи формування географічних понять у школярів, але й індивідуальні особливості, ступінь порушення слуху, особливості розвитку (порушення слуху, особливостей зорової і мовленнєвої модальності, особливостей психічного процесу сприймання, усвідомлення та відтворення нових географічних понять), своєрідність засвоєння нових географічних понять, особливості формування словникового запасу з використанням на уроках всіх мовленнєвих форм (писемної, жестової, усної (якщо це можливо, тобто якщо дитина не має значної втрати слуху та її мова не розпалася у ранньому віці), навичок зчитування з губ, звертати увагу на слухове сприймання (якщо в учня є залишки), обов'язково спиратися на збережені аналізатори цієї категорії школярів (зір, частково слух (якщо є залишки), дотик, нюх, смак) та використовувати на уроці дидактичні засоби навчання.

Особливість формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху на кожному з етапів полягає у врахуванні ступеня порушення слуху, особливостей розвитку, особливостей формування

словника, використанні збережених аналізаторів учнів у тісному взаємозв'язку з дидактичними засобами навчання, зокрема ЖМ і словесною мовою (якщо це можливо).

Наприклад, при формуванні *загального географічного поняття «Річка»* в учнів із порушеннями слуху в 6-ому класі слід враховувати таку послідовність етапів на уроці:

I. етап - сприймання нового матеріалу учнями із порушеннями слуху є першим кроком в процесі засвоєння нових понять. Порушення слуху обмежує канали сприймання інформації. Зокрема, при тотальному ступені порушення слуху передача змісту поняття шляхом опори на аудіальний канал сприймання інформації є неефективним. Водночас при частковому порушенні слуху сприйняття усного мовлення спотворюється, що також суттєво ускладнює процес пояснення нового поняття (А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін.) [176, 209]. Завдяки опорі на збережені аналізатори, за допомогою яких відбувається сприймання нового матеріалу, учні отримують інформацію від вчителя та усвідомлено її засвоюють (Л. Виготський). Процес усвідомленого сприймання учнями із порушеннями слуху шкільного матеріалу за допомогою збережених аналізаторів відбувається безпосередньо під керівництвом вчителя, що сприяє формуванню у школярів нових понять. Ці особливості мають бути враховані при первинному поданні нових географічних понять учням із порушеннями слуху. Спосіб вирішення цієї проблеми зазначали А. Дячков, С. Зиков та інші науковці, які наголошували на важливості врахування у процесі навчання компенсаторних можливостей таких учнів [86, 113, 114].

Схожої думки притримуються і сучасні вчені, які наголошують на важливості організації освітнього процесу з опорою на збережені, у цієї категорії школярів, зорові аналізатори (В. Засенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко, В. Шевченко, М. Шеремет, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.) [102-110, 138-148, 185, 193-196, 204, 206, 209].

Відтак, під час первинного ознайомлення учнів із порушеннями слуху з новими географічними поняттями важливим є використання різноманітних візуальних засобів навчання – наочності для ілюстрації географічних об'єктів та явищ, що вивчаються у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах згідно навчального плану та природного жестового мовлення як найбільш доступного для них мовленнєвого засобу пояснення нових понять і перевірки правильності розуміння учнями змісту понять.

Сприймання нового поняття «Річка» в учнів із порушеннями слуху у 6-ому класі відбувається за допомогою бесіди на прикладі краєзнавчого матеріалу. У зв'язку з тим, що порушення слуху обмежує школярів у сприйманні звуків, які існують у природі, підготовка до спостереження набуває своєрідного характеру та потребує додаткових роз'яснень з боку вчителя.

II. етап - не менш важливе місце у процесі засвоєння нового матеріалу посідає усвідомлення. Елементи усвідомлення нової теми містяться вже у самому сприйманні, коли відбувається розуміння загального змісту. Усвідомлення нового матеріалу учнями із порушеннями слуху допомагає формувати нові поняття про об'єкти чи явища природи на основі аналізу і синтезу фактичного матеріалу, правильного відбору істотних ознак нового предмета та переходу від фактів до узагальнення знань школярів (О. Речицька).

Усвідомлення нового географічного поняття відбувається поетапно: спочатку шляхом аналізу і синтезу поданої інформації про географічний об'єкт; виокремлення значимих ознак цього об'єкту; абстрагування шляхом переходу від фактів (конкретних географічних понять) до узагальнення (власне географічного поняття). Зважаючи на означене, при формуванні географічних понять особливу увагу слід зосередити на формуванні узагальнення, яке при цьому має включати в себе безліч конкретних істотних ознак. На цій стадії доречно активно використовувати дидактичні прийоми:

порівняння; виділення спільних та відмінних ознак в об'єктах чи явищах природи; складання характеристики на об'єкт, що вивчається (О. Речицька, К. Туджанова та ін.).

Відомий сурдопедагог А. Дьячков у своїх дослідженнях стверджував, що недорозвинення словесно-логічного мислення в учнів із порушеннями слуху спричиняє недостатньо глибоке засвоєння ними нового навчального матеріалу. Враховуючи ці недоліки вчитель на своїх уроках зобов'язаний керувати процесом усвідомлення та враховувати, що кожне нове поняття повинно бути обов'язково узагальненим, але при цьому має включати в себе безліч конкретних ознак, які притаманні лише йому. Велика увага має звертатися на формування активного та пасивного словникового запасу з метою подальшого його включення в освітній процес у поєднанні з прийомами порівняння, виділення спільних чи відмінних істотних ознак у об'єктах (явищах природи), складанні характеристики на даний об'єкт тощо (О. Речицька, К. Туджанова).

Осмислення нового поняття «Річка» у 6-ому класі відбувається поетапно та за допомогою вчителя у зв'язку з малим активним і пасивним словниковим запасом та з подальшим позначенням географічного поняття відповідним терміном за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо втрата слуху не значна і мова не розпалася у ранньому віці).

III. етап - закріплення нового матеріалу школярами із порушеннями слуху пов'язано з особливостями розвитку і функціонування людської пам'яті та спрямовано на запам'ятовування нового навчального матеріалу. Основою закріплення нового географічного поняття є його міцне усвідомлене запам'ятовування. Усвідомлене запам'ятовування суттєво відрізняється від механічного. Зокрема за повнотою, точністю, міцністю та швидкістю. Важливим аспектом міцного закріплення школярами із порушеннями слуху нових географічних понять є їх повторення за допомогою різноманітних завдань на різних етапах уроку (під час

актуалізації опорних знань учнів, на етапі вивчення та закріплення нового матеріалу, при виконанні домашніх завдань тощо). Успіх закріплення, на думку вчених (Т. Богданович, О. Речицької, Т. Розанової, І. Соловійова, Ж. Шиф, Н. Яшкової та ін.) залежить від установки на сприймання інформації, установка на міцне запам'ятовування та повторення вивченого матеріалу [17, 179, 209]. Таким чином, це сприяє якісному його закріпленню та у подальшому правильному застосуванню у практичній діяльності чи різних життєвих ситуаціях.

Закріплення нового географічного поняття «Річка» в учнів із порушеннями слуху в 6-ому класі відбувається за допомогою наочних засобів навчання, що спираються на збережені зорові аналізатори, які є основним джерелом їх уявлень про географічні поняття.

IV. етап – застосування нового поняття у практичній діяльності. Самостійне застосування нових географічних понять у практичній діяльності свідчить про те, що учень із порушеннями слуху добре володіє навчальним матеріалом та вміє його застосовувати у різних життєвих ситуаціях.

Формування загальних понять в учнів із порушеннями слуху з використанням дедукції відбувається у більшості випадків, оскільки школярам важко самостійно опанувати географічні поняття. При використанні дедуктивного шляху відбувається сприймання навчальної інформації безпосередньо від учителя та осмислюється і закріплюється за допомогою різноманітних завдань.

Загальне географічне поняття вважається засвоєним у повному обсязі якщо учень вільно оперує ним за допомогою писемної, ЖМ і словесної (якщо це можливо) мовами та вірно застосовує у різних практичних роботах і життєвих ситуаціях.

Означене дозволяє зробити висновок, що поетапне формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху є тривалим і взаємопов'язаним процесом, в якому поєднуються і взаємодіють всі етапи,

які спонукають вчителя до необхідності враховувати особливості розвитку та своєрідність засвоєння понять учнями із порушеннями слуху (О. Речицька).

У дослідженнях Т. Розанової, Л. Тигранової, Ж. Шиф та ін. зазначалося, що виникнення труднощів під час сприймання, закріплення і відтворення нового географічного поняття, нечітке чи невірне його розуміння школярами із порушеннями слуху створює перешкоди для опанування на їх базі новими поняттями – це порушує формування цілісної системи географічних понять, і як наслідок, неспроможність школярів оперувати такими поняттями у подальшому при виконанні практичних чи самостійних робіт. Вчені описували у своїх працях проведення корекційно-розвивальної роботи з учнями із порушеннями слуху на уроках географії, під час якої звертали увагу на навички зчитування з губ, взаємозв'язок зв'язного мовлення, слухового сприймання та дидактичних засобів навчання, який сприяв якісному формуванню географічних понять.

Процес формування одиничних понять в учнів із порушеннями слуху відрізняється від процесу формування загальних понять, оскільки включає в себе інші етапи роботи.

Наприклад, при формуванні *одиничного географічного поняття* «річка Ніл» у школярів із порушеннями слуху в 7-ому класі слід враховувати таку послідовність етапів роботи на уроці:

- виявлення рівня сформованості загального поняття «річка» в учнів 7-го класу відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання, які спираються на збережені аналізатори школярів, зокрема, білінгвального (словесно-жестового), завдань та запитань;
- виділення істотних ознак у поняття «річка Ніл» відбувається під керівництвом вчителя, у зв'язку з малим активним і пасивним словниковим запасом учнів та за допомогою наочних засобів навчання, які спираються на збережені зорові аналізатори;

- сприймання, засвоєння та відтворення поняття «річка Ніл» відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання, зокрема, білінгвального у поєднанні з різноманітними завданнями, які сприяють формуванню нового поняття у школярів із порушеннями слуху;
- описування поняття «річка Ніл» відбувається за допомогою складеного заздалегідь вчителем плану та наочних засобів навчання, які є головним джерелом при отриманні інформації з навколишнього середовища;
- складання характеристики на поняття «річка Ніл» відбувається за допомогою підготовленого заздалегідь плану, дидактичних засобів навчання, які несуть інформацію про новий об'єкт та під керівництвом вчителя (у зв'язку з невірною чи слабкою сформованістю загальних понять у молодших класах).

Одиничні поняття в учнів із порушеннями формуються на основі загальних та у поєднанні із загальними географічними поняттями у тих випадках, коли формування загальних понять у попередніх класах відбулося на низькому рівні. Розкриття одиничних географічних понять відбувається за допомогою описування чи складання характеристики на даний об'єкт чи явище природи у тісному взаємозв'язку з усіма мовленнєвими формами та з використанням дидактичних засобів навчання, які містять інформацію про новий об'єкт чи явище природи.

Відомий вчений І. Лернер вважав, що сформовані географічні поняття мають перевірятися за допомогою показників сформованості географічних понять, які необхідні для виявлення прогалин у знаннях учнів із порушеннями слуху та з подальшим усуненням їх на наступних уроках. До показників сформованості географічних понять він зараховує: повноту сформованості поняття, володіння поняттям в системі його зв'язків, готовність до використання нового поняття у практичній діяльності.

1. Повнота сформованості нового географічного поняття – це чітке відтворення учнями із порушеннями слуху змісту географічного поняття відповідно до навчальної програми.

Вчені Н. Морозова, Т. Розанова, І. Соловйов та ін. стверджували, що правильно усвідомлене та якісно сформоване нове географічне поняття є основоположним для судження про те, наскільки ґрунтовно відбулося опанування певними знаннями самим школярем, наскільки навчальний матеріал пройшов крізь свідомість учня та наскільки він володіє отриманою інформацією та може її застосовувати у практичній діяльності [179].

Наприклад, рівень сформованості повноти нового географічного поняття у 7-ому класі в учнів із порушеннями слуху визначається за допомогою таких орієнтовних завдань:

- за допомогою словесної (якщо це можливо) і жестової мов назвіть основні істотні ознаки понять «річка», «річка Ніл»;

- за допомогою дидактичних засобів навчання (політичної карти та атласу) дайте визначення які річки із запропонованих протікають по території Африки?

Дунай, Ніл, Амазонка, Дніпро, Волга.

2. Сутність володіння географічним поняттям в його системності зв'язків трактується науковцями по-різному. Так, наприклад, З. Григор'єва та А. Кузнецов стверджують, що сутність системності зв'язків – це якість знань, умінь та навичок, які передбачають усвідомлення учнями певних знань в структурі наукової теорії.

У ґрунтовних працях М. Титової підкреслювалася важливість володіння знаннями, що сприяє у подальшому вивченню певного об'єкта, який складається із взаємопов'язаних між собою елементів [189].

Таким чином, сутність володіння географічним поняттям в його системності зв'язків – це якість знань, умінь і навичок які передбачають

наявність в учнів із порушеннями слуху цілісного уявлення про даний об'єкт та єдність всіх його взаємопов'язаних елементів.

Наприклад, сутність володіння географічним поняттям в системі його зв'язків у 7-ому класі в учнів із порушеннями слуху визначається за допомогою таких орієнтовних завдань:

- під керівництвом вчителя та за допомогою дидактичних засобів навчання (фізична карта, фотографії, підручник тощо) встановить причини, які призводять до забруднення річок;

- під керівництвом вчителя та за допомогою дидактичних засобів навчання (документальні фільми, опорні схеми, карти атласу тощо) встановить логічний зв'язок між гідросферою (вода), атмосферою (повітря), літосферою (земля) та біосферою (тваринний і рослинний світ);

- під керівництвом вчителя та за допомогою дидактичних засобів навчання (презентації, картини, політична карта тощо) встановить та пояснить взаємозв'язок між географічними поняттями (річка – дощ).

3. Готовність до застосування географічних понять в учнів із порушеннями слуху полягає у свідомому оперуванні ними в різних життєвих ситуаціях та використання сформованих понять для одержання нових умінь і практичних навичок.

Наприклад, готовність до застосування географічних понять у 7-ому класі в учнів із порушеннями слуху визначається за допомогою таких орієнтовних завдань:

- позначте на контурній карті річку Ніл та держави, через які вона протікає;

- за допомогою заздалегідь підготовленого плану складіть опис річки Ніл.

Виявлення вчителем рівня сформованості географічних понять у школярів за допомогою ЖМ і словесного мовлення (якщо це можливо)

сприяє виявленню прогалин у знаннях, уміннях і навичках учнів та сприяє подальшому їх усуненню на наступних уроках.

Отже, формування географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом суттєво відрізняється. Встановлено, що психологічний експеримент з учнями із збереженим слухом (Е. Кабанова-Меллер, В. Колпачев) засвідчив ефективність формування географічних понять та встановлення у школярів взаємозв'язків між поняттями з подальшим їх введенням у систему сформованих понять. У той же час потрібно відзначити, що формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху потребує від вчителя урахування всіх мовленнєвих форм, ступеня порушення слуху, особливостей формування активного і пасивного словникового запасу, особливостей розвитку учнів (порушення слуху, особливостей зорової і мовленнєвої модальності, особливостей психічного процесу сприймання, усвідомлення і відтворення нових географічних понять), ретельного підбору навчального матеріалу, дидактичних засобів навчання, які будуть спиратися на збережені аналізатори школярів, найефективніших методів і прийомів та досконалого володіння ЖМ як важливого засобу при формуванні в учнів із порушеннями слуху географічних понять.

1.3. Використання дидактичних прийомів та засобів навчання при формуванні географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом

Важливу роль у формуванні географічних понять як у закладах загальної середньої освіти так і в спеціальних закладах загальної середньої освіти відіграють дидактичні прийоми та засоби навчання. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), реалізація освітніх завдань зі шкільної географії відбувається за допомогою дидактичних прийомів, які

застосовуються педагогами для формування географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом.

Використання дидактичних прийомів навчання (елементи методу, що становлять сукупність навчальних ситуацій, спрямованих на досягнення його проміжної мети та у поєднанні з іншими прийомами утворювати зовсім інший метод навчання) сприяє формуванню географічних понять у школярів.

У освітніх закладах всі методи навчання класифікуються та реалізуються через систему прийомів і засобів навчання, а саме:

1. за джерелом передачі та сприймання навчальної інформації (С. Петровський, Є. Голант): словесні - розповідь, пояснення, бесіда, лекція; наочні - ілюстрація (географічні карти, муляжі тварин), демонстрація (кіно-відеофільми); практичні - виконання вправи, заповнення таблиці, малювання опорної схеми, виконання практичної роботи;

2. за логікою передачі і сприймання навчальної інформації (С. Шаповаленко): індуктивні - з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між різними об'єктами та узагальнення емпіричних даних шляхом просування від конкретного до загального; дедуктивні - з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між різними об'єктами та використання загальних наукових положень при конкретному дослідженні об'єкта і процесу;

3. за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін): пояснювально-ілюстративні, репродуктивні (робота за готовим зразком), проблемне викладання, частково-пошукові, дослідницькі;

4. за дидактичною метою (М. Данилов, Б. Єсіпов): методи оволодіння новими знаннями, методи формування знань, умінь і навичок, перевірка та оцінювання знань, умінь і навичок;

5. за рівнем активності учнів: пасивні і активні;

6. з точки зору цілісного підходу до діяльності у процесі навчання (Ю. Бабанський): методи організації і здійснення навчально-пізнавальної

діяльності, методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, методи контролю, корекції за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності, бінарні та інтегровані методи.

Важливу роль у формуванні географічних понять відіграють дидактичні засоби навчання, якими вчитель користується на уроці. До них належать матеріальні або ідеальні об'єкти, які використовуються для засвоєння знань та формування досвіду пізнавальної і практичної діяльності. Засоби навчання суттєво впливають на якість знань учнів, їх розумовий розвиток та розширюють їх світогляд. У сучасних закладах загальної середньої освіти вчителі широко використовують різноманітні засоби навчання. До них належать найбільш вживані:

1. об'єкти навколишнього середовища взяті в натуральному вигляді або препаровані для навчальних завдань (живі і засушені рослини, тварини і їх опудала, зразки гірських порід, фунту, мінералів, машини і їх частини, археологічні знахідки тощо);
2. діючі моделі (машин, механізмів, апаратів, споруд тощо);
3. макети і муляжі (рослин і їх плодів, технічних установок і споруд, організмів і окремих органів тощо);
4. прилади і засоби для демонстраційних експериментів;
5. графічні засоби (картини, малюнки, географічні карти, опорні схеми);
6. технічні засоби навчання (презентації, навчальні кінофільми, радіо- і телепередачі, звуко- і відеозаписи тощо);
7. підручники і навчальні посібники;
8. прилади для контролю знань, умінь та навичок учнів.

Застосування педагогами конкретних дидактичних прийомів та засобів навчання у закладах загальної середньої освіти при формуванні географічних понять може відбуватися на всіх уроках, що робить сам процес навчання більш цікавим та насиченим, а навчальний матеріал – більш доступним і зрозумілим для учнів (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

**Формування географічних понять в учнів за допомогою
конкретних дидактичних прийомів та засобів навчання**

Окремі методи навчання	Прийоми навчання	Засоби навчання
Метод підвищення стимулюючого впливу змісту навчання	Створення ситуації новизни, актуальності. Гра «Здивуй» - один із сучасних прийомів навчання на уроці географії, який дає можливість активізувати пізнавальну активність школярів. Учитель під цікавим кутом знайомить учнів із новими географічними об'єктами чи явищами природи.	Використання географічних атласів, політичних і фізичних карт
Метод створення ситуації пізнавальної суперечки	1. Ситуації суперечки; 2. Навчальні дискусії. Гра «Змагання» - прийом введення в урок елементів гри, який заснований на груповій діяльності учнів. Мета гри – виділяти істотні ознаки в об'єктах і явищах природи.	Використання макетів, муляжів, фотографій, картин
Метод створення ситуації успіху	1. Подвоєні завдання (доступне й більш складне завдання); 2. Картки-консультації; 3. Плани-відповіді; 4. Заохочення проміжних дій школярів; 5. Забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери та уроці. Гра «Відстрочена відгадка» - прийом, який створює установку на сприйняття нових понять.	Використання індивідуальних завдань на карточках, політичних і фізичних карт атласу
Методи навчального заохочення, осуду, пред'явлення вимог тощо	1. Пояснення суспільної і особистої значущості навчання; 2. Висування навчальних вимог, дотримання яких означає виконання свого обов'язку; 3. Привчання до виконання вимог; 4. Заохочення за успішне, сумлінне виконання своїх обов'язків; 5. Оперативний контроль за виконанням вимог; 6. Засудження для того, щоб викликати більш відповідальне ставлення до навчання.	Використання графічних засобів, які пояснюють значущість навчання (опорні схеми, малюнки)

продовж. табл. 1.1.

Розповідь	1. Прийом викладу інформації; 2. Прийоми активізації уваги; 3. Прийоми прискорення запам'ятовування; 4. Логічні прийоми порівняння і виділення головного.	Використання презентацій
Метод вправ	1. Усні, письмові, графічні вправи; 2. Вправи з коментуванням; 3. Тренувальні вправи; 4. Творчі завдання. Гра «Так – Ні», яку доцільно використовувати під час закріплення нових понять. Правила гри: уважно слухати учителя та записувати відповіді «так» чи «ні».	Використання фізичних і політичних карт
Індуктивний метод, дедуктивний метод, метод аналогій тощо	1. Вибір певної логіки розкриття змісту досліджуваної теми: індуктивні – дедуктивні; 2. Методи навчального аналізу, синтезу, аналогії, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та ін.	Використання опорних схем та таблиць
Проблемно-пошукові методи	1. Проблемний виклад; 2. Евристичні й проблемно-пошукові бесіди; 3. Проблемно-пошукові практичні роботи й вправи; 4. Дослідження.	Використання презентацій
Метод усного контролю	1. Індивідуальне й фронтальне опитування; 2. Усні відповіді на питання.	Використання картин, фотографій

Отже, поєднання вчителем на уроці дидактичних прийомів і засобів навчання при формуванні географічних понять в учнів із збереженим слухом сприяє якісному та глибокому розумінню школярами географічних об'єктів і явищ природи з подальшим правильним застосуванням їх у практичній діяльності.

Традиційна методика формування географічних понять за допомогою дидактичних прийомів та засобів навчання, що спроектована у закладах загальної середньої освіти, є недостатньо ефективною при навчанні учнів із порушеннями слуху та потребує її удосконалення з урахуванням

особливостей розвитку учнів (порушення слуху, особливості зорової і мовленнєвої модальності, особливості психічного процесу сприймання, усвідомлення і відтворення нових географічних понять), своєрідності засвоєння ними нових географічних понять, особливостей формування активного і пасивного словникового запасу із залученням всіх збережених аналізаторів школярів, які сприяють усвідомленню об'єктів, явищ природи і процесів, що відбуваються у природі з подальшим бережливим та раціональним використанням її багатств (А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін.).

О. Дьячков у своїх працях зазначав, що пізнання школярами оточуючої дійсності починається із спостереження за навколишнім середовищем, яке є чуттєвим, наочним відображеннями оточуючих його предметів. Пояснення навчального матеріалу, стверджував він, мусить бути наочними, з максимальним використанням всіх збережених аналізаторів.

Як свідчать результати досліджень Т. Богданової, О. Речицької, Т. Розанової, І. Соловйова, Ж. Шиф, Н. Яшкової та ін. сприймання нового географічного поняття за допомогою дидактичних засобів навчання із залученням всіх збережених аналізаторів допомагає правильно сформулювати поняття про об'єкт чи явище природи з подальшим введенням його у систему сформованих понять, що виключає його механічне завчання.

Дослідженням встановлено, що на відміну від учнів із збереженим слухом, використання дидактичних засобів навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти має відбуватися з урахуванням ступеня порушення слуху, особливостей розвитку, особливостей формування географічних понять та з використанням всіх мовленнєвих форм і збережених аналізаторів школярів із порушеннями слуху.

1. Технічні засоби навчання (ТЗН): електронні опорні схеми і таблиці, презентації, електронні карти, документальні та художні фільми, електронні посібники тощо спираються на збережені аналізатори школярів – зір. За

допомогою ТЗН відтворюються реальні географічні об'єкти і явища природи, які учні не можуть безпосередньо сприймати (гори, вулкани, моря, заводи, зливи, землетруси тощо), що свідчить про важливість засобу при використанні в освітньому процесі (Т. Королевська, О. Кукушкіна, Є. Підвальна та ін.).

При використанні ТЗН діяльність вчителя-предметника (сурдопедагога, дефектолога) полягає у:

- наданні інструкції учням із порушеннями слуху перед кожним завданням за допомогою ЖМ та словесної мови шляхом прочитування запитання, розкриття змісту поняття, активізації знань учнів та підведення їх до самостійної відповіді;
- додатковій допомозі тим учням із порушеннями слуху, які відчують певні труднощі після надання загальної інструкції вчителем або вони невірно виконали завдання.

З'ясовано, що при виконанні завдань на формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху важливо, насамперед, дотримуватися змісту кожного завдання таким чином, щоб розв'язання наступного завдання ґрунтувалося на результатах попередньої роботи, тобто у визначенні послідовності завдань системи слугувала «зона найближчого розвитку» (Л. Виготський).

Використання ТЗН на уроках географії має свої переваги: завдання поділені на невеликі логічно завершені блоки, опора на збережені аналізатори учнів із порушеннями слуху, забезпечення оперативного контролю над виконанням блоку завдань з боку вчителя, логічна послідовність при виконанні блоків завдань. Встановлено, що ТЗН активізують розвиток сприймання і тісно пов'язані із розвитком пам'яті, формуванням уміння інтерпретувати наочність як відображення відомих і невідомих та конкретних і абстрактних географічних понять, а також як засіб пізнання природи.

Поряд з цим необхідно враховувати велике навантаження на зорові аналізатори учнів, яке може викликати втому очей і як наслідок призвести до часткової втрати зору та обмеження комунікації (ЖМ і словесною мовою) між вчителем і учнями із порушеннями слуху, що суттєво впливає на подальше формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

2. **Натуральні предмети:** муляжі тварин, колекції мінералів, гербарії, різноманітні сорти деревини тощо спираються на збережені аналізатори школярів (частково слух (якщо це можливо), нюх, смак, дотик та зір) і формують в учнів із порушеннями слуху вміння досліджувати географічні об'єкти і явища природи, вести за ними спостереження на місцевості, описувати і складати характеристику, взаємопов'язувати їх між собою та вірно орієнтуватися у навколишньому середовищі тощо. Формування географічних понять за допомогою натуральних предметів сприяє розширенню знань учнів із порушеннями слуху про географічні об'єкти і явища природи з подальшим вірним виділенням в них істотних ознак, встановленням логічних і причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Відомі вчені Е. Марциновська, М. Тітова та ін. у своїх наукових дослідженнях доводили важливість використання натуральних предметів під час виконання практичних робіт [189]. На їх думку, різноманітні практичні роботи (на шкільні ділянки, у класі) тісно пов'язуються з теоретичним матеріалом, який допомагає розширити і поглибити знання про нові поняття з подальшим застосуванням та введенням у систему сформованих понять.

3. **Репродукції:** картини, моделі об'єктів тощо спираються на збережені аналізатори учнів з порушеннями слуху та допомагають при формуванні географічних понять, сприяють орієнтуванню у навколишньому середовищі з подальшим усвідомленням своєї значущості у природі та вмінням обирати цільові установки для своїх дій і вчинків, приймати самостійно рішення у стандартних і нестандартних ситуаціях, що є необхідною умовою для життя у навколишньому середовищі.

4. Символічні навчальні посібники: карти, глобуси опорні схеми і таблиці, атласи, підручники, посібники тощо спираються на збережені аналізатори учнів (зір, частково слух (якщо це можливо), нюх, дотик, смак) при формуванні географічних понять та прищеплюють школярам любов до природи, бережливе ставлення до її багатств, навчають орієнтуватися у навколишньому середовищі і застосовувати отримані знання про географічні об'єкти і явища природи у різних життєвих ситуаціях [38-40].

Встановлено, що при використанні підручників і символічних навчальних посібників у більшості учнів із порушеннями слуху виникають труднощі при їх самостійному опрацюванні у зв'язку з малим словниковим запасом та недостатнім розвитком словесно-логічної пам'яті. У своїх наукових працях П. Блонський стверджував, що словесно-логічна пам'ять (пам'ять-мислення як її називав науковець) обов'язково має мислинневі операції (групування понять за певними ознаками, узагальнення, синтез, аналіз тощо), які сприяють засвоєнню узагальнювальної функції слова, а відтак і збагаченню словникового запасу та осмисленому засвоєнню слів на противагу механічному завчанню, які не усвідомлюються учнями, а отже не можуть бути застосовані у практичній діяльності.

Важливе місце серед символічних навчальних посібників посідають географічні карти, які формують в учнів просторові уявлення про землю та її ресурси, населення і господарство та сприяють розвитку абстрактного мислення. У працях М. Откаленко та А. Половінкина приділялася увага аналізу змісту й характеристиці шляхів розкриття загальногеографічних понять при вивченні фізичної географії у середніх класах за допомогою різних дидактичних засобів навчання, зокрема географічних карт, як важливих засобів при формуванні географічних понять в учнів. З'ясовано, що різноманітна наочність є головним джерелом уявлень про географічні об'єкти і явища природи та виступає опорою під час їх формування.

Наукове знайомство з картою у спеціальних закладах загальної середньої освіти здійснюється за тими ж етапами, що і в закладах загальної середньої освіти (М. Откаленко, С. Терно, С. Тивяков та ін.) та будується за принципом «від простого до складного» [164, 188]:

- формування картографічних знань у школярів;
- оволодіння практичними прийомами роботи з картою на уроці;
- осмислення змісту карти.

З'ясовано, що формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху за допомогою символічних навчальних посібників сприяє розумінню школярами географічних об'єктів і явищ природи, вірному виділенню в загальних і одиничних поняттях їх істотних ознак, встановленню логічних і причинно-наслідкових зв'язків між географічними поняттями та систематизації набутих знань з подальшим вірним застосуванням у практичній діяльності.

Дидактичні засоби навчання займають одне із важливих місць в освітньому процесі, оскільки формують географічні поняття, тому потребують ретельного підбору відповідно до мети, теми уроку, а також особливостей розвитку учнів із порушеннями слуху, оскільки існують такі засоби навчання, які необхідно адаптувати чи вилучити з навчального процесу.

Встановлено, що вилучення потребують радіо – і телепередачі, звуко- і відеозаписи тощо у зв'язку з неможливістю їх використання на уроках (відсутність сурдоперекладу або титрів українською мовою).

Найчастіше з дидактичних засобів навчання потребують адаптації у вигляді сурдоперекладу або написання титрів українською мовою документальні і художні фільми, презентації тощо, а також потребують адаптації тексту за допомогою білінгвального засобу навчання (словесно-жестового) електронні і паперові підручники та посібники відповідно до урахування особливостей розвитку учнів із порушеннями слуху.

Особливу увагу варто приділяти різноманітним завданням, які впливають на розвиток словесно-образного уявлення учнів із порушеннями слуху та на думку багатьох вчених (А. Гозової, Т. Розанової, Л. Тигранової, Ж. Шиф та ін.) відіграють важливу роль у формуванні понять. Відповідно, спеціально підібрані вчителем завдання можуть поділятися на блоки, що дозволить виявити певний обсяг знань у власному темпі:

1. блок завдань на опанування географічним поняттям;
2. блок завдань на встановлення логічного та причинно-наслідкових зв'язків між географічними об'єктами і явищами природи;
3. блок завдань на оперування географічним поняттям у різних стандартних і нестандартних ситуаціях.

Добираючи до кожного блоку завдання варто враховувати такі дидактичні вимоги:

- блок завдань повинен відповідати програмовому матеріалу з певної теми чи розділу та складність завдань має поступово зростати;
- доступність блоку завдань для школярів із порушеннями слуху з урахуванням всіх мовленнєвих форм, збережених аналізаторів та особливостей формування географічних понять;
- застосування прийомів та дидактичних засобів навчання при виконанні блоку завдань, зокрема, ЖМ і словесної мови (якщо це можливо).

Запропоновані учням блоки завдання можуть бути у вигляді запитань і завдань, дидактичних ігор, кросвордів тощо та використовуватися на всіх етапах уроку: перевірці домашнього завдання, мотивації навчальної діяльності, актуалізації опорних знань, умінь і навичок учнів, вивченні нової теми, закріпленні вивченої теми, підведенні підсумків уроку та при самостійному виконанні домашніх завдань.

Відповідно успішність учнів із порушеннями слуху на уроці покращується при виконанні вчителем етапів формування географічних понять (організація розумової діяльності, яка спрямована на виділення

істотних ознак, узагальнення істотних ознак, позначення географічного поняття відповідним терміном, введення сформованого географічного поняття у систему понять з подальшим застосуванням у практичній діяльності) у поєднанні з дидактичними засобами навчання та усіма мовленнєвими формами (писемною, усною (якщо це можливо), жестовою).

Поєднання на уроках географії дидактичних прийомів та засобів навчання сприяє формуванню географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом з подальшим застосуванням отриманих знань, умінь та навичок у практичній роботі чи життєвій ситуації. Відмінність між формуванням географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом полягає у врахуванні вчителем в останніх ступеня порушення слуху, своєрідності формування географічних понять, особливостей розвитку, особливостей формування активного і пасивного словникового запасу з використанням збережених аналізаторів і усіх мовленнєвих форм.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Перший розділ дослідження присвячений теоретичному вивченню проблеми формування географічних понять в учнів зі збереженим і порушеним слухом. З цією метою було проаналізовано загальну і спеціальну психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти таких висновків:

1. Аналіз загальної та спеціальної педагогічної літератури підводить до висновків, що вченими досліджувалися певні педагогічні та психологічні аспекти проблеми та наголошувалося на важливості формування географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом. Водночас, саме у школярів із порушеннями слуху формування географічних понять є складним, проте важливим в дидактичному аспекті процесом, який обмежує можливості сприймання навчального матеріалу та призводить до спотвореного і неправильного усвідомлення нових географічних понять з

подальшою неможливістю їх застосовувати у практичній діяльності. Встановлено, що на якість формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху впливає: врахування вчителем усіх мовленнєвих форм, особливостей розвитку, своєрідності формування географічних понять, особливостей формування активного і пасивного словникового запасу, ступеня порушення слуху, використанні всіх збережених аналізаторів та володінні вчителем ЖМ на високому рівні.

2. У педагогічній літературі сам термін «поняття» означає форму людського мислення за допомогою якого пізнаються істотні ознаки географічних предметів і явищ об'єктивної дійсності. Всі географічні поняття поділяються на дві великі групи – загальні та одиничні. До загальних географічних понять належать ті, ознаки яких характерні для всіх географічних об'єктів і явищ природи та являються опорою при вивченні одиничних понять. До одиничних географічних понять можуть належати такі поняття, ознаки яких характерні для конкретного окремого географічного об'єкта (явища) та на базі вивченого загального поняття дають можливість вчителю сформуванню в учнів одиничне поняття.

3. Формування географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом проходить поетапно (сприймання, засвоєння, закріплення та застосування у практичній діяльності) з обов'язковим урахуванням показників сформованості географічних понять, які необхідні для виявлення прогалин у знаннях учнів з подальшим усуненням їх на наступних уроках. До показників сформованості географічних понять належить: повнота сформованості поняття, володіння поняттям в системі його зв'язків, готовність до використання нового поняття у практичній діяльності.

4. Процес формування географічних понять в учнів зі збереженим і порушеним слухом відбувається за допомогою дидактичних прийомів і засобів навчання та вимагає від вчителя враховувати у останніх ступінь порушення слуху, особливості розвитку, особливості формування

географічних понять, особливості формування словникового запасу з використанням всіх мовленнєвих форм і збережених аналізаторів.

Встановлено, що всі дидактичні засоби навчання, які використовуються у спеціальних закладах загальної середньої освіти умовно поділяються на адаптовані та не адаптовані (такі, що потребують вилучення у зв'язку з тим, що не можуть бути адаптовані до уроку та такі, які потребують адаптації у вигляді сурдоперекладу чи написання до них титрів).

Отже, формування географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом суттєво відрізняється, оскільки потребує додаткових досліджень та врахування у школярів із порушеннями слуху всіх мовленнєвих форм (жестової, усної (якщо це можливо), писемної) та використання вчителем ЖМ на високому рівні, мовного типу родини учня (ГУЧБ, СУЧБ, ГУГБ, СУГБ), індивідуальних особливостей, ступеню порушення слуху (якщо є залишки) і навичок зчитування з губ (як для учнів, що мають залишки слуху, так і для тотально глухих), особливостей розвитку (порушення слуху, особливості зорової і мовленнєвої модальності, особливості психічного процесу сприймання, усвідомлення і відтворення нових географічних понять), особливостей формування географічних понять та особливостей формування активного і пасивного словникового запасу.

На розв'язання цих завдань спрямовувалось подальше експериментальне дослідження.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ 6-9 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

2.1. Організаційно-методичні засади дослідження особливостей формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху

В контексті проведеного дослідження встановлено, що в сурдопедагогічних дослідженнях широко використовуються класифікаційні критерії та показники аналізу.

До класифікаційних критеріїв належать: освітній, медичний, темпоральний, технічний та соціокультурний.

1. *Освітній критерій.* За цим критерієм відбувається з'ясування навчального закладу, який зумовлює мовне середовище в якому знаходиться учень – заклад загальної середньої освіти (інклюзивна форма навчання) чи спеціальний заклад загальної середньої освіти (D. Desselle, P. Ladd, M. Meerum Terwogt, P. Spencer та ін.);

2. *Медичний критерій.* За цим критерієм (на підставі медичного висновку про втрату слуху) одні вчені виокремлюють такі групи учнів: «глухі» та «слабкочуючі» (Т. Розанова, І. Соловійов, Л. Тигранова, Л. Фомічова, Ж. Шиф та ін.), а інші вчені – «з легким», «помірним» та «важким» ступенем порушення слуху (P. Oleron, D. Patterson, R. Pintner, C. Rousey та ін.);

3. *Темпоральний критерій.* За цим критерієм відбувається з'ясування часу втрати слуху: набута втрата слуху («пізнооглухлі» та «глухі школярі, мова яких розпалася у ранньому віці»), спадкова втрата слуху та вроджена втрата слуху (К. Коровін, Л. Коршунова, Е. Миронова, Л. Тигранова та ін.);

4. *Технічний критерій.* За цим критерієм відбувається забезпечення учнів із порушеннями слуху засобами слухопротезування чи кохлеарної

імплантації та розподіл їх на дві групи: «імплантовані» та «не імплантовані» (Е. Миронова, Н. Тарасова, А. Robbins, S. Todd та ін.);

5. *Соціокультурний критерій*. За цим критерієм відбувається з'ясування у батьків до якої категорії вони належать - «учні глухих батьків» чи «учні чуючих батьків» (А. Хохлова, Н. Lane, К. Meadow, С. Padden та ін.). Варто зазначити, що відповідно до принципу порівняння в середині групи школярів, глухі учні глухих батьків (ГУГБ) розвиваються відповідно до темпів і закономірностей свого віку і тому багатьма вченими їх результати використовуються як нормативні при проведенні досліджень між двома групами, а саме: «глухі учні глухих батьків» (ГУГБ) та «глухі учні чуючих батьків» (ГУЧБ).

Констатування специфіки формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху ґрунтувалося на результатах теоретичного аналізу. До показників аналізу належить: кількісний показник (дані, які подаються у відсотках), якісний показник (на базі якого відбувається припущення) та статистичні відомості (які підтверджують не випадковість та значущість виявлених показників) для яких підґрунтям слугували розроблені анкети, протоколи дослідження та карта спостереження за формуванням географічних понять у школярів (див. додаток А).

Загалом в експериментальному дослідженні взяло участь 93 особи, зокрема 6 вчителів географії (4 вчителів географії та 2 сурдопедагога) та 87 учнів із порушеннями слуху, із них - 22 учня 6-го класу (з яких 9 глухі, 13 слабкочуючі), 21 учень 7-го класу (з яких 11 глухі, 10 слабкочуючі), 22 учня 8-го класу (з яких 12 глухі, 10 слабкочуючі), 22 учня 9-го класу (з яких 13 глухі, 9 слабкочуючі).

Для виявлення ключових пріоритетів у навчальному процесі було проаналізовано основний нормативний документ – Закон України «Про освіту» (2017), в якому наголошується на тому, що:

- держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти (стаття 19);
- особам з порушеннями слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови (стаття 7).

Аналіз основного нормативного документу Закон України «Про освіту» свідчить, що цей документ не вирішує актуальних проблем у спеціальних закладах загальної середньої освіти, оскільки на сьогоднішній день відсутні вищі навчальні заклади, в яких навчають вчителів-предметників, які у подальшому працюватимуть у спеціальних закладах загальної середньої освіти та не збільшено кількість годин на вивчення жестової мови у вищих навчальних закладах, які готують майбутніх сурдопедагогів та дефектологів. Зважаючи на означене виникає питання: як забезпечити належні умови для формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху?

Пріоритетним при проведенні експериментального дослідження, щодо формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху стало з'ясування двох важливих компонентів:

I. Вивчення особливостей формування географічних понять:

- спостереження за діяльністю учителя на уроках;
- спостереження за діяльністю учнів на уроках та поділ їх на групи;
- розроблення карти спостереження за такими показниками: мовний, дидактичний та методичний.

II. Виявлення сформованості понять в учнів із порушеннями слуху за допомогою:

- виявлення ставлення до предмета «Географія»;
- визначення форм організації навчального процесу.

I. Вивчення особливостей формування географічних понять.

Було здійснене спостереження за навчальною діяльністю вчителя (за допомогою карти спостереження) на уроках, на підставі чого можна зробити такі висновки:

- викладання нового матеріалу сурдопедагогами (дефектологами) відбувалося на низькому рівні та поверхнево проводилася робота з формування географічних понять у школярів;
- сурдопедагогами (дефектологами) не перевірявся рівень засвоєння понять учнями із порушеннями слуху;
- не враховувалися особливості розвитку, ступінь порушення слуху, навички зчитування з губ, збережені аналізатори вчителями-предметниками;
- вибірково використовувалися всі мовленнєві форми (вчителі-предметники);
- на низькому рівні використовувалися дидактичні засоби навчання (крім символічних навчальних посібників, які використовувалися широко на всіх етапах формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху);
- використання жестової мови відбувалося на початковому (вчителі-предметники) та середньому (сурдопедагоги, дефектологи) рівнях, що ускладнювало розуміння учнями із порушеннями слуху навчального матеріалу.

Відтак, означене свідчить, що спостереження за навчальною діяльністю виявили в деяких учителів низький рівень володіння шкільним предметом «Географія» та розуміння змісту географічних понять, не дивлячись на те, що вчителі, які викладають шкільну географію, мають кваліфікацію вчителя початкових класів шкіл глухих і слабкочуючих, сурдопедагог дошкільних закладів або практичного психолога і дефектолога; інша категорія – це вчителі географії, які на низькому рівні володіють ЖМ. Це пов'язано з тим, що вчитель, який викладає шкільну географію, самостійно вивчав ЖМ, не знає класифікації за ступенем порушення слуху, особливостей розвитку, особливостей формування словникового запасу та своєрідності засвоєння географічних понять.

За допомогою розробленої карти відбулося спостереження за формуванням нових географічних понять у школярів із порушеннями слуху.

Під час спостереження кожен учень у власному темпі виконував завдання, по-різному сприймав звернену до нього мову вчителя (словесну (якщо це можливо) і жестову) та відрізнявся від інших школярів індивідуальними особливостями: характером і швидкістю протікання мислинневих процесів, працездатністю, рівнем сформованості географічних понять, рівнем пізнавальної активності, ставленням до навчання, наявністю і характером пізнавальних процесів, рівнем вольового розвитку та мовним типом родини.

Поряд з цим були встановлені відмінності у рівні сформованості мовного слуху після втрати слуху, навиків зчитування з губ, ступінь порушення слуху, рівень володіння і сприймання жестової та усної мов, що дало можливість поділити всіх учнів на групи:

I група: сильні учні. Ці учні добре розуміють звернену до них мову (словесну (якщо це можливо) і жестову), відповідають на поставлені запитання, швидко і правильно виконують завдання, при поданні нової теми краще за інших засвоюють географічні поняття;

II група: середні учні. Учні дещо повільніше засвоюють нові поняття, гірше розуміють звернену до них мову (словесну (якщо це можливо) і жестову), мають певні труднощі при виконанні завдань, але при незначній допомозі вчителя справляються із завданнями. Ці учні активні, із задоволенням працюють на уроці та ідуть на контакт із вчителем;

III група: слабкі учні (мають додаткові порушення чи педагогічно занедбані). Ці учні відстають від своїх однолітків у засвоєнні шкільного матеріалу, погано розуміють звернену до них мову (словесну (якщо це можливо) і жестову) та потребують індивідуального підходу і підвищеної уваги з боку вчителя. При цьому можуть бути як спокійними і врівноваженими так і рухливими, збудженими.

Під час експериментального дослідження відбулося спостереження за учнями із порушеннями слуху (за допомогою карти спостереження) з подальшим фіксуванням таких показників:

- мовний показник (використання мови як важливого засобу при формуванні географічних понять у школярів із порушеннями слуху);
- дидактичний показник (використання дидактичних засобів навчання як важливих засобів при формуванні географічних понять у школярів із порушеннями слуху);
- методичний показник (формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху на уроках).

Мовний показник. Формування географічного поняття у школярів із порушеннями слуху нерозривно пов'язаний з мовою. Це пов'язане з тим, що поняття - категорія мислення, а слово - категорія мови, тому вони мають нерозривний зв'язок, і як думка має нерозривний зв'язок з мовою, так і поняття тісно пов'язане зі словом та закріпившись у слові, постає потім як його значення (П. Блонський).

Встановлено, що труднощі при сприйманні нового географічного матеріалу, його неякісне або невірне усвідомлення та неможливість застосувати географічні поняття у практичній діяльності змушують з'ясувати проблему застосування школярами мови як важливого засобу комунікації, при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів. До таких комунікативних засобів належить словесна (якщо це можливо) і жестова мови. З огляду на це варто зазначити, що володіння учнями із порушеннями слуху двома мовами – жестовою і словесною відбувається у тісному взаємозв'язку (крім тих випадків, коли використання словесної мови як комунікативного засобу спілкування є неможливим), де жестова мова визначається як рідна, а словесна мова як друга, що опановується за допомогою жестової. За висловлюваннями Л. Виготського педагогічне середовище словесно-жестової двомовності – «неминучий і найплідніший шлях» розвитку учнів із порушеннями слуху і є перспективним для удосконалення їхньої освіти.

Загальновідомо, що порушення слуху в учнів негативно впливає на їх загальний розвиток, ускладнює процес формування і застосування географічних понять у практичній діяльності, тому опанування школярами із порушеннями слуху усною (якщо це можливо) і жестовою мовами сприяє правильному сприйманню, усвідомленню та відтворенню об'єктів і явищ природи.

З'ясовано, що дослідженнями засвоєння вербальних одиниць учнями із порушеннями слуху (від слів до зв'язного тексту) займалися такі вчені: Р. Боскіс, Л. Маянц, Т. Марчук, Л. Носкова, Ф. Рау, Т. Розанова, І. Соловійов, Ж. Шиф та ін., які наголошували на важливості використання усного мовлення [21-24, 176, 179, 209]. Проте слід зазначити, що є категорія учнів, в яких мова розпалася у ранньому віці і принцип інтенсифікації мовного спілкування в них полягає у використанні інших форм мовлення (дактильної, жестової, писемної).

Інша група вчених досліджувала застосування жестової мови як важливого засобу спілкування серед учнів із порушеннями слуху (Н. Адамюк, А. Замша, С. Кульбіда та ін.) та вважає жестову мову рідною мовою таких учнів, а усну – другою, яка формується на базі жестової мови [1, 96-100, 138-148].

Доведено, що використання словесної та жестової мов як рівноправних засобів у навчальному процесі розвиває у школярів когнітивні здібності та спілкуючись з навколишнім середовищем допомагає звикнути до життя у двох світах (у світі глухих і світі чуючих) (С. Кульбіда). Констатовано, що лише словесна мова не забезпечує розуміння навчального матеріалу учнями (адже в залежності від порушення слуху відбувається ускладнення в її сприйманні чи взагалі не сприймається у тих випадках, коли учень тотально глухий) та не завжди може використовуватися школярами (у зв'язку зі слабкою її сформованістю чи неможливістю використовувати у зв'язку з тим,

що мова розпалася у ранньому віці), адже рідною для них виступає жестова мова.

Важливість використання на уроках двомовності досліджували такі вчені як В. Аврорін, В. Белянін, У. Вайнрайх, Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, Ю. Жлуктенко, У. Маккі, М. Михайлов, М. Певзнер, Н. Протченко, М. Сігуан, Ф. Філін, А. Ширін, Г. Шугард, Л. Щерба та інші. У своїх наукових працях вони вивчали природу білінгвізму (від латинських слів «bis» - двічі та «lingua» - мова) як однаково досконалого володіння двома мовами та їх застосування як важливого засобу комунікації.

На думку сучасних українських вчених (С. Кульбіда та ін.) використання білінгвального (двомовного) навчання скасовує монополію словесної мови і допомагає зосередити увагу учнів із порушеннями слуху на формуванні позитивного ставлення до здобуття знань, умінь і навичок зі шкільного предмета, що сприяє усвідомленому відтворенню набутих знань у різних життєвих ситуаціях [138-148].

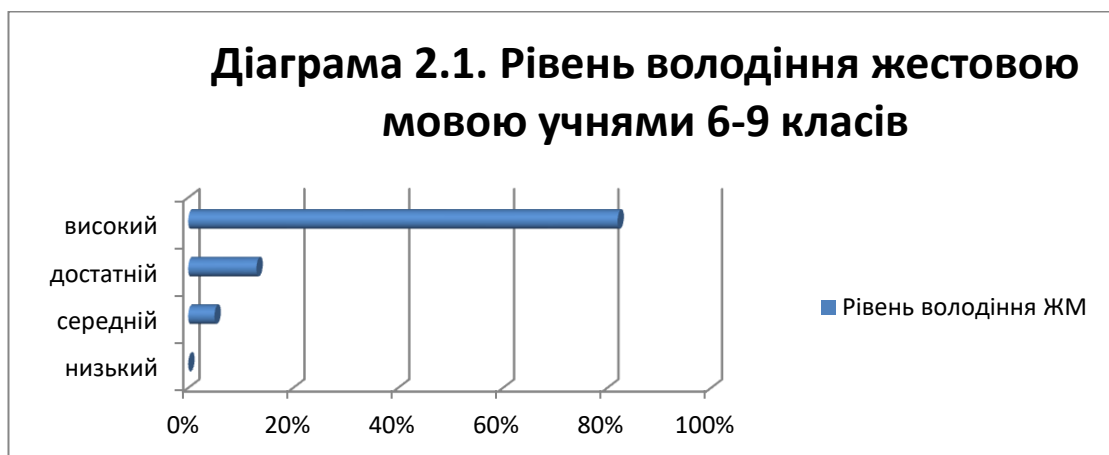
Відомі зарубіжні науковці Т. Григорьєва, Г. Зайцева, Є. Каліна, Т. Лещинська та інші підкреслювали важливість використання білінгвального навчання школярами із порушеннями слуху, за якого використовувалися обидві мови – жестова, національної спільноти глухих і словесна – спільноти чуючих та володіли досвідом впровадження білінгвального навчання в сурдопедагогічну практику.

Використання усної (якщо це можливо) і жестової мов при формуванні географічних понять у школярів із порушеннями слуху залишається актуальним і донині. З'ясовано, що поєднання словесної і жестової мов забезпечує перебудову мислення школярів із порушеннями слуху та підносить їх мислення на якісно вищий рівень, що за висловом академіка І. Павлова складає спеціально людське, вище мислення.

Під час проведення педагогічного експерименту учням із порушеннями слуху було запропоновано заповнити анкети (див. додаток А) в яких були

розкриті такі питання: Чи володієте Ви ЖМ? Чи легко Вам спілкуватися з вчителем на уроці ЖМ? Чи легко Вам спілкуватися з однолітками ЖМ? Це відбувалося з метою з'ясування рівня володіння ЖМ учнями як важливого засобу при формуванні географічних понять.

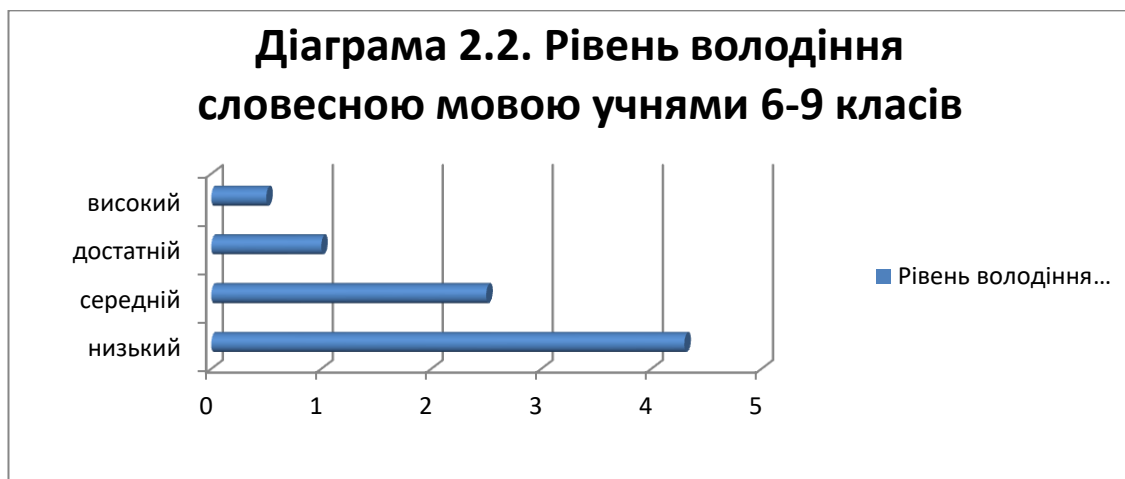
Дані діаграми підтверджують гіпотезу про те, що учні із порушеннями слуху (глухі та слабкочуючі), незалежно від ступеню втрати слуху, добре володіють ЖМ (на високому (82%) і достатньому (13%) рівнях). Лише 5% учнів мають середній рівень володіння ЖМ, який спричинений тим, що школярі перевелися із закладів загальної середньої освіти до спеціальних закладів загальної середньої освіти і опановують жестову мову (діаграма 2.1.).



Також було з'ясовано рівень володіння учнями усною (якщо це можливо) мовою на уроках географії. (див. додаток А) з метою виявлення відмінностей між використанням словесної та жестової мов у навчальному процесі. Під час анкетування були розкриті такі питання: Чи вільно Ви на уроці спілкуєтесь словесною мовою з однолітками? Чи вільно Ви на уроці спілкуєтесь словесною мовою з вчителем?

Дані діаграми підтверджують гіпотезу про те, що учням із порушеннями слуху (глухі та слабкочуючі), незалежно від ступеню втрати слуху, досить важко спілкуватися словесною мовою (крім випадків, коли мова розпалася у

ранньому віці і спілкування словесною мовою є неможливим). Лише 8% учнів можуть на достатньому та високому рівні використовувати словесне мовлення, що пов'язано з мовним середовищем в якому перебуває учень, ступенем порушення слуху, особливостями індивідуального розвитку та раннім виявленням порушень слуху з подальшим педагогічним і медичним корегуванням (діаграма 2.2.).



Метою використання жестової і словесної мов школярами із порушеннями слуху є задоволення їх індивідуальних потреб у спілкуванні, реалізації їх освітніх прав та швидкій інтеграції у суспільство шляхом скасування монополії словесної мови, що дозволяє школярам, які мають серйозні труднощі у її засвоєнні і відтворенні, повністю себе реалізувати в суспільстві.

Використання на уроці жестової - візуальної та словесної (якщо це можливо) - вербальної мов, де рідною мовою виступає ЖМ, сприяє опануванню навчальним матеріалом та вимагає від педагога врахування таких важливих умов:

- створення мовного середовища. Географічні поняття нерозривно пов'язані з мовою, тому мовне середовище є обов'язковою умовою при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

Використання на уроках географії жестової і словесної (якщо прийнятно) мов сприяє формуванню географічних понять у школярів;

- врахування особливостей розвитку школярів (порушення слуху, особливості зорової та мовленнєвої модальності, особливості психічного процесу сприймання, усвідомлення і відтворення нових географічних понять в учнів із порушеннями слуху);

- використання на уроках географії всіх мовленнєвих форм (жестової, дактильної, усної (якщо це можливо), писемної) та розвиток слухового сприймання (якщо є залишки слуху) і навичок читання з губ;

- врахування особливостей формування активного і пасивного словникового запасу, яке відбувається за допомогою усіх мовленнєвих форм.

Принциповим при використанні жестової і словесної мов є відсутність перекладу (дублювання), джерелом отримання інформації виступають дві мови (словесна мова (якщо це можливо) та ЖМ); вчитель проводить урок двома мовами (ЖМ та словесною мовою); школярі із порушеннями слуху на уроці відповідають двома мовами (словесною (якщо це можливо) та ЖМ); рідна мова (ЖМ) необхідна для збереження психологічних умов мотивації учнів із порушеннями слуху до навчання та для забезпечення можливості вільного висловлювання; оскільки використання словесної і жестової мов на уроці спрямоване на інтеграцію учнів із порушеннями слуху в суспільство, школярі мають використовувати дві мови (словесну (за умов, що це можливо) та ЖМ); оцінка з географії має залежити від знань предмета «Географія», а не від знання мови, хоча ці знання в певній мірі є взаємозалежними.

За результатами анкетування вчителів та спостереженням за їх роботою на уроці (карта спостереження, протокол) встановлено суттєві відмінності у середині групи самих вчителів, які закінчили вищі навчальні заклади та мають присвоєні кваліфікації (сурдопедагоги (дефектологи) та вчителі географії).

З'ясовано, що вчителі географії під час формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху на низькому рівні використовували ЖМ, не враховували ступеню порушення слуху, особливостей розвитку школярів, особливостей формування географічних понять, своєрідності засвоєння географічних понять та не надавали великого значення деяким мовленнєвим формам – жестовій, тому такі уроки були проведені на низькому рівні: відбувалося ототожнення загальних і одиничних географічних понять, руйнування поняття у зв'язку з тим, що воно було сформоване без врахування особливостей розвитку школярів з вибірковою використанням деяких мовленнєвих форм, зокрема, писемної і усної, що не дозволяла школярам із порушеннями слуху, які мають серйозні труднощі у використанні усної мови (у зв'язку з тим що їх мова розпалася у ранньому віці) використовувати її на уроці.

В той же час, сурдопедагоги і дефектологи під час формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху, на низькому рівні формували географічні поняття, у зв'язку з тим, що не дотримувалися поетапного формування географічних понять, на середньому рівні застосовували ЖМ та вибірково використовували дидактичні засоби навчання. Такі уроки теж були проведені на низькому рівні, що призвело у подальшому до слабкого розуміння учнями із порушеннями слуху нового географічного поняття, ототожнення загальних і одиничних понять або взагалі руйнування поняття у зв'язку з тим, що воно було сформоване без належної допомоги дидактичних засобів навчання, знання шкільного предмета та використання на високому рівні ЖМ самим вчителем.

Знання вчителями ЖМ на низькому і середньому рівні спричинив потребу у дослідженні застосування жестової і словесної мов на уроках як вчителями (вчителі географії, сурдопедагоги, дефектологи) так і учнями із порушеннями слуху. Експериментальні дослідження підтвердили відмінності

у використанні на уроках вчителями і учнями із порушеннями слуху словесної та жестової мов (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

**Використання жестової та словесної мов на уроках з метою
формування географічних понять в учнів**

респонденти	жестова мова (у %)	словесна мова (у %)
вчителі	38%	62%
учні	79%	21%

Дані таблиці свідчать про різне ставлення респондентів (вчителів і учнів) до використання на уроках географії ЖМ та словесної мови. Так, при спостереженні за формуванням географічних понять в учнів, з'ясовано, що незалежно від групи, в якій вони знаходяться (І група: сильні учні, II група: середні учні, III група: слабкі учні), школярі більше використовують жестову мову, а вчителі – словесну (використання вчителями на уроці словесної мови – 62%, використання школярами на уроці ЖМ – 79%). Розбіжності між використанням словесної та жестової мов створили бар'єр між вчителем і учнями, що призвело до труднощів при формуванні географічних понять у школярів із порушеннями слуху.

Отже, мова є важливим комунікативним засобом, де ЖМ вважається учнями як рідна мова, а словесна – як друга, додаткова (якщо це можливо). Встановлено, що використання жестової та словесної (якщо це можливо) мов (білінгвальний засіб навчання) допомагає формуванню географічних об'єктів і явищ природи з подальшим введенням їх у систему сформованих понять.

Дидактичний показник. У формуванні в свідомості школярів із порушеннями слуху природничо-наукової картини навколишнього світу велику роль відіграють дидактичні засоби навчання, які підвищують продуктивність самого уроку, допомагають осмислити одиничні і загальні поняття, сприяють визначенню істотних ознак у географічних об'єктах і

явища природи та встановленню логічного і причинно-наслідкових зв'язків, що сприяє систематизації географічних понять з подальшим застосуванням їх у практичній діяльності.

А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін. у своїх працях науково обґрунтовували важливість використання наочності, яка повинна сприйматися з максимальним використанням усіх аналізаторів (зору, нюху, слуху, смаку, дотику) та сприяти формуванню правильного уявлення у школярів про розміри і форми нового об'єкта чи явища природи. У своїх наукових працях вчені наголошували на тому, що за допомогою наочних засобів навчання учні із порушеннями слуху виявляли істотні ознаки поняття, виділяли серед них суттєві, порівнювали об'єкти і явища природи між собою та наголошували на тому, що руйнування географічного поняття у школярів із порушеннями слуху відбувається тоді, коли воно не підкріплене наочним матеріалом [176, 209].

Схожі погляди висловив С. Зиков, який стверджував, що широке використання різноманітної наочності при формуванні географічних понять у школярів не лише знайомить учнів з об'єктом чи явищем природи, а й сприяє правильному усвідомленню, розширенню та поглибленню знань про нове географічне поняття [113, 114].

У дослідженнях А. Бібік, С. Коберніка, Л. Панчешнікової та ін. зазначалося, що правильна організація уроку залежить від уміння вчителя вірно використовувати дидактичні засоби навчання, які у подальшому сприяють успішному формуванню понять у школярів [151, 152, 153].

Дидактичні засоби навчання, які використовуються у спеціальних закладах загальної середньої освіти, сприяють свідомому формуванню географічних понять, розширенню і поглибленню змісту раніше вивчених понять, встановленню взаємозв'язків між об'єктами і явищами природи та правильному застосуванню їх у практичній діяльності.

Досліджуючи використання дидактичних засобів навчання за допомогою анкет для учнів (див. додаток А) у спеціальних закладах загальної середньої освіти було встановлено, що не всі дидактичні засоби навчання використовуються на належному рівні. Так, на запитання «Якими дидактичними засобами Ви часто користуєтеся на уроці?» школярі із порушеннями слуху дали наступні відповіді: 54 учня середніх класів написали, що постійно використовують на уроках символічні навчальні посібники; 47 учнів написали, що люблять географію, але їм важко зрозуміти окремі теми, у зв'язку з тим, що вони рідко підкріплюються різними наочними засобами навчання, крім символічних навчальних посібників; 69 учнів відповіли, що вчитель недосконало володіє ЖМ та рідко використовує дидактичні засоби, тому істотні ознаки та зв'язки між географічними об'єктами і явищами природи пояснює невірно, що впливає на рівень знань школярів.

Також відбулося дослідження використання дидактичних засобів навчання за допомогою карти спостереження та протоколу аналізу поурочного плану, які підводять до висновків, що вчителі не на належному рівні використовували дидактичні засоби.

З'ясовано, що використання *технічних засобів навчання* (ТЗН) дозволяє продемонструвати процеси або змодельовати явища, за якими не можливо спостерігати або які несуть небезпеку для здоров'я і життя учнів із порушеннями слуху. Переваги технічно оснащеного уроку над традиційним є очевидними, це пов'язано з тим, що залучення під час навчального процесу різних технічних пристроїв забезпечує урок наочністю та є більш інформаційно насиченим і доступним, систематизує знання учнів із порушеннями слуху та дозволяє правильно формувати географічні поняття.

Аналіз таблиці підводить до висновку, що на уроках вчитель для формування географічних понять та підвищення знань учнів з навчального предмета використовує презентації (2,5%), а деякі ТЗН не використовує

взагалі, а саме: тестові завдання, опорні таблиці та схеми і художні фільми (чи їх уривки).

Таблиця 2.2.

**Використання технічних засобів навчання на уроках з метою
формування географічних понять в учнів**

Технічні засоби навчання (у %)				
тестові завдання	опорні таблиці і схеми	презентації	док. фільми	худ. фільми (чи їх уривки)
-	-	2,5 %	1,8 %	-

Встановлено, що використання *натуральних предметів* (живі або засушені рослини чи їх частини, живі, законсервовані тварини та їх опудала, вироби промисловості, будівельні матеріали, зразки корисних копалин тощо) допомагає правильно усвідомити школярами із порушеннями слуху географічні об'єкти і явища природи. Досліджуючи застосування на уроках географії у спеціальних закладах загальної середньої освіти натуральних предметів було встановлено, що не всі натуральні предмети використовувалися на належному рівні.

Таблиця 2.3.

**Використання натуральних предметів на уроках з метою
формування географічних понять в учнів**

Натуральні предмети (у %)				
колекції мінералів	гербарії	муляжі тварин	сорти деревини	вироби промисловості
12%	2,5%	-	-	-

Аналіз таблиці підводить до висновку, що вчителі-предметники та сурдопедагоги (дефектологи), які викладають географію у 6-9 класах, на низькому рівні використовували натуральні предмети на уроках, що

негативно відобразилося на всьому навчальному процесі. Так, колекції мінералів та гербарії використовувалися на низькому рівні (відповідно 12% та 2,5%), а деякі натуральні предмети (муляжі тварин, сорти деревини та вироби промисловості) вчитель не використовував взагалі.

Дослідження засвідчило, що використання на уроці *репродукцій* допомагає кращому усвідомленню географічних понять, які учні із порушеннями слуху не можуть безпосередньо сприймати (гори, вулкани, моря, заводи, зливи, землетруси тощо) та бувають об'ємними (рельєф місцевості, моделі машин, муляжі тощо) чи плоскими (ілюстрації, картини).

Досліджуючи використання репродукцій у спеціальних закладах загальної середньої освіти було встановлено неналежне їх використання вчителями на уроках географії. Аналіз таблиці підводить до висновку, що репродукції на уроках використовувалися на низькому рівні, з них найбільше – картини (8%), а деякі репродукції (фотографії) вчитель не використовував взагалі.

Таблиця 2.4.

Використання репродукцій на уроках з метою формування географічних понять в учнів

Репродукції (у %)		
картини	моделі об'єктів	фотографії
8%	1%	-

Встановлено, що використання *символічних навчальних посібників* (карти, глобуси, таблиці та схеми, підручники, посібники тощо) відіграє важливу роль у формуванні географічних понять. Це пов'язано з тим, що описи і зображення нових понять за допомогою географічних символів допомагають учням із порушеннями слуху правильно усвідомити географічні об'єкти і явища природи та виявити їх особливості існування в просторі і часі. Досліджуючи використання символічних навчальних посібників у

спеціальних закладах загальної середньої освіти було встановлено, що порівняно з іншими дидактичними засобами навчання символічні навчальні посібники на уроці використовувалися на належному рівні. Розуміння учнями із порушеннями слуху змісту різних умовних знаків (виконання завдань з їх використанням у контурній карті), числового, іменованого і лінійного масштабу (розв'язування географічних задач), градусної сітки Землі (виконання завдань), розпізнання нерівностей земної поверхні тощо, дозволяє добре орієнтуватися у джерелах географічних знань та оперувати ними.

Аналіз таблиці свідчать про високий рівень використання символічних навчальних посібників на уроках серед всіх дидактичних засобів навчання, які використовуються в спеціальних закладах загальної середньої освіти для учнів із порушеннями слуху при формуванні географічних понять. Респонденти на всіх уроках географії використовують символічні навчальні посібники та найбільше з них – настінні карти (65%), які, на їх думку, найбільш якісно формують географічні поняття про об'єкти і явища природи.

Таблиця 2.5.

Використання символічних навчальних посібників на уроках з метою формування географічних понять в учнів

Символічні навчальні посібники (у %)					
підручник	посібник	карта	глобус	контурні карти	атлас
14,9 %	4,1 %	65%	6,4 %	1,5 %	8,1 %

У процесі спостереження було відзначено, що використання різних дидактичних засобів навчання позитивно впливає на формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху не залежно від групи, в якій вони перебувають (І група: сильні учні, II група: середні учні, III група: слабкі учні) порівняно з їх відсутністю. Тобто був проведений педагогічний

експеримент, де школярам було запропоновано виконати одні завдання у поєднанні з дидактичними засобами навчання, а інші завдання без дидактичних засобів.

За допомоги педагогічного експерименту було встановлено, що дидактичні засоби навчання безперечно необхідні як чуттєва опора для формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху, тому вчителю варто приділяти особливу увагу візуальному представленню нових географічних понять, які є основним джерелом уявлень про географічні об'єкти і явища природи та виконують такі дидактичні функції:

- сприяють розвитку пізнавальних інтересів школярів із порушеннями слуху;
- виконують роль джерел інформації, що важливо для школярів, у зв'язку з тим, що учні із порушеннями слуху мають великі труднощі з отриманням нової інформації з різноманітних джерел;
- ущільнюють урок географії та вивільнюють час для закріплення нових понять за допомогою різноманітних завдань;
- мають великий вплив на збережені аналізатори учнів із порушеннями слуху, що підвищує ступінь наочності уроків та посилює доступність навчального матеріалу.

Видатний вчений Я. Каменський обґрунтував використання збережених аналізаторів учнів так: «...все, що тільки можна, представляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме зором, чутне - слухом, запахи - нюхом, підлягає смаку - смаком, доступне дотику - шляхом дотику. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти декількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються декількома почуттями» [130].

Заздалегідь підібране вчителем методичне забезпечення, яке складається з дидактичних засобів навчання, конкретизує навчальну програму, обсяг і систему знань з предмета, виділяє головну і додаткову інформацію, націлює

школярів із порушеннями слуху на самостійний пошук інформації та готує їх до якісного виконання контрольних і практичних робіт.

Під час вибору методичного забезпечення уроку географії учителю потрібно враховувати: особливості формування географічних понять та особливості формування активного і пасивного словникового запасу; індивідуальні особливості учнів із порушеннями слуху даної вікової групи та конкретного класу; можливості матеріально-технічної бази конкретного спеціального навчального закладу; відповідність вибраних засобів навчання поставленій меті та завданням уроку; тривалість використання навчального засобу на уроці, оскільки безперервна робота учнів із порушеннями слуху з наочними засобами навчання повинна не перевищувати 15 хв. (для учнів 6 - 7-х класів) та 20 хв. (для учнів 8 - 9-х класів). Це пов'язано з тим, що надмірне використання наочних засобів викликає у школярів із порушеннями слуху втому очей, що може призвести до часткової втрати зору. Також не потрібно забувати, що лише якісні дидактичні засоби навчання можуть допомогти досягти високих результатів, відповідати дійсності географічного об'єкта, який вивчається, та правильно формувати саме поняття про нього. Оскільки учні з порушеннями слуху значну кількість інформації отримують завдяки опорі на збережені зорові аналізатори, тому використання таких засобів навчання сприяє покращенню всього навчального процесу та на сьогодні є досить актуальним.

Методичний показник. Процес формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять дуже складний та тривалий у часі, тому на уроках «Географія» в середніх класах потрібно створити для учнів із порушеннями слуху такі умови, за яких буде відбуватися поетапне формування нових географічних понять.

1. Перший етап: *організація чуттєвого сприймання* істотних ознак та властивостей географічного поняття, яка спирається на збережені аналізатори школярів (зір, нюх, смак, слух (якщо це можливо), дотик);

виділення істотних ознак в географічному понятті; узагальнення та словесно-жестове позначення нового географічного поняття; закріплення сформованого географічного поняття.

2. Другий етап - організація самостійного застосування учнями середніх класів нового географічного поняття у практичних роботах чи життєвих ситуаціях.

Методика роботи над формуванням географічних понять в учнів на уроці географії складається з таких етапів: організації спостережень за новим географічним поняттям; виділенні в ньому суттєвих ознак та їх узагальненні; аналіз і синтез нового поняття; поділ на суттєві і несуттєві ознаки; словесне (якщо це можливо) і жестове позначення нового поняття; класифікація поняття (одиничне чи загальне), закріплення і визначення поняття з подальшим введенням його в систему сформованих понять та його практичне застосування.

Крім формування географічних понять під час педагогічного експерименту відбулося спостереження за школярами із порушеннями слуху. Мета спостереження – встановити рівень сформованості понять та виділити індивідуальні особливості школяра (працездатність, пізнавальна активність, ставлення до навчання, ступінь втрати слуху, навички зчитування з губ, використання активного і пасивного словникового запасу тощо). Це важливо, насамперед, для того, щоб з'ясувати рівень допомоги, якої потребує учень із порушеннями слуху від вчителя при виконанні трьох блоків завдань.

З'ясовано, що під час педагогічного експерименту учні з різною швидкістю виконували блоки завдань, деякі з них мали певні труднощі у відтворенні нових понять, майже всі школярі не могли пояснити логічні і причинно-наслідкові зв'язки між поняттями, але загалом учні із порушеннями слуху виконали певні завдання непогано, хоча і потребували додаткової допомоги з боку вчителя.

Відповідно експериментальне дослідження засвідчує, що:

I група учнів: сильні учні виконували завдання без допомоги (незначною допомогою) вчителя;

II група учнів: середні учні виконували завдання з незначною допомогою з боку вчителя;

III група учнів: слабкі учні потребували значної допомоги з боку вчителя, а деякі школярі із цієї групи потребували поетапного роз'яснення завдання та виконували його під безпосереднім керівництвом вчителя.

Крім вивчення особливостей формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху відбулося анкетування і спостереження за вчителями на уроці «Географія». Під час педагогічного експерименту було встановлено відмінності при формуванні географічних понять вчителями-предметниками і сурдопедагогами (дефектологами).

З'ясовано, що вчителі географії переважно за допомогою усного мовлення формували географічні поняття: організацію чуттєвого сприймання істотних ознак проводили за допомогою символічних навчальних посібників з використанням на низькому рівні жестової мови; організацію самостійного застосування географічних понять проводили з використанням дидактичних матеріалів (опору робили на символічні навчальні посібники). Встановлено, що на уроках вчителі помилково робили опору на слухове сприймання учнів, оскільки не могли диференціювати глухих і слабкочуючих школярів та встановити в них ступінь порушення слуху, а також не враховували мовний тип родини, особливості розвитку учнів та особливості формування географічних понять. Відсутність спеціальної освіти у вчителів географії позначилася на формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху, що призвело до слабого розуміння школярами географічних об'єктів і явищ природи та невірною застосування сформованих понять у практичній діяльності.

Поряд з цим, сурдопедагоги і дефектологи формували географічні поняття за допомогою словесної і жестової мов (з урахуванням того, що

жестову мову сурдопедагога (дефектолога) переважно знали на середньому рівні). З'ясовано, що організацію чуттєвого сприймання географічних понять вчителі проводили неправильно, оскільки не знали етапів формування географічних понять (при формуванні географічних понять вчителі показували на географічний об'єкт (явище) та просили відтворити його за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо це можливо), побіжно встановлювали істотні ознаки і відразу переходили до практичних завдань на застосування нового географічного поняття). Такий урок не мав великої цінності, адже географічні поняття у школярів із порушеннями слуху були сформовані на слабкому рівні; учні не вміли диференціювати загальні і одиничні поняття, знаходити в них істотні ознаки, узагальнювати поняття тощо. Відсутність спеціальної освіти та використання ЖМ на низькому чи середньому рівнях (оскільки у вищих навчальних закладах не приділялася належна увага вивченню жестової мови) призвело до того, що в учнів на слабкому рівні були сформовані географічні поняття, які вони не могли застосувати у практичній діяльності.

Отже, аналіз спостереження за діяльністю вчителів (вчителі географії, сурдопедагога, дефектолога) на уроці свідчить, що незнання сурдопедагогами і дефектологами навчального предмета «Географія», а вчителями географії - особливостей розвитку учнів та використання вчителями жестової мови на низькому (вчителі географії) і середньому (сурдопедагога, дефектолога) рівнях обумовлює труднощі при передачі знань школярам, а також унеможливорює перевірку сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху на наступних уроках.

II. Виявлення сформованості понять в учнів із порушеннями слуху.

Виявлення ставлення до предмета «Географія» перевірялося за допомогою анкети (див. додаток А), де відповіді учнів на анкетні питання були розподілені на три групи: позитивні, негативні та нейтральні.

Позитивні висловлювання школярів стосовно навчального предмета були такі: «Мені подобається урок географії. На кожному уроці я отримую нові знання. Сформовані географічні поняття допомагають краще зрозуміти шкільний предмет»; «Люблю гортати географічні атласи»; «На уроках географії найбільше подобається виконувати завдання в контурній карті»; «Географія сама по собі цікава, але вона не є моїм улюбленим предметом, оскільки мені подобається фізична культура та праця».

Негативні висловлювання учнів стосовно навчального предмета мають багато причин. Деякі учні пояснюють це так: «Географію я не люблю, бо вчитель погано пояснює новий матеріал за допомогою ЖМ»; «Географія цікавий предмет, але я не люблю її, бо вчитель дає великий обсяг матеріалу за допомогою словесної мови, який є важким і незрозумілим»; «Шкільна географія нудний предмет тому, що вчитель сам його не любить та половину уроку проводить опитування за допомогою словесної мови, що досить ускладнює розуміння самого питання та нової теми загалом».

Нейтральні відповіді школярів стосовно навчального предмета учні висловлювали так: «До географії ставлюся добре, але не відчуваю захоплення від неї».

Проведені анкетування школярів спеціальних закладів загальної середньої освіти підводять до висновків, що не всі учні люблять предмет «Географія». Це пов'язано з тим, що вчителі географії (сурдопедагоги, дефектологи) володіли жестовою мовою на середньому рівні (на відміну від учнів) та вибірково використовували на уроці дидактичні засоби навчання; а вчителі географії недостатньо уваги звертали на особливості розвитку, особливості формування географічних понять, вибірково використовували дидактичні засоби навчання, не враховували ступінь порушення слуху, на низькому рівні володіли жестовою мовою (на відміну від школярів) та не використовували всі збережені аналізатори учнів із порушеннями слуху.

Встановлено, що з метою якісного формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху вчителі середніх класів надалі мають володіти ЖМ на високому рівні, що дозволить їм використовувати жестову мову як засіб навчання, а вчителі молодших класів мають на своїх уроках («Природознавство», «Я у світі», «Я пізнаю світ») більше звертати увагу на формування в учнів початкових знань про географічні об'єкти і явища природи, що у подальшому закладе міцне підґрунтя для якісного формування географічних понять в учнів середніх класів.

Форми організації навчального процесу. В процесі експериментального дослідження були визначені найбільш доступні та цікаві форми організації навчального процесу для учнів із порушеннями слуху з формування географічних понять.

Таблиця 2.6.

Форми організації навчання з метою формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять

Форми організації навчання (у %)				
Урок	Домашнє завдання	Екскурсії і походи	Географічні вечори	Тиждень природничих наук
58,5%	9,5%	19%	5,1%	7,9%

Аналіз таблиці свідчить, що при проведенні анкетування школярів урокам, як формі організації навчального процесу було віддано - 58,5% голосів з усіх опитуваних учнів, домашнім завданням - 9,5%, екскурсіям і походам - 19%, географічним вечорам - 5,1%, тижню природничих наук - 7,9%. Таким чином, дані таблиці свідчать про те, що учні із порушеннями слуху вважають урок основною формою організації навчального процесу.

Встановлено, що виконання домашніх завдань учнями тісно пов'язано з уроком та є продовженням самого уроку. Багато учнів висловлювали думку про те, що домашні завдання вони виконують з бажанням, якщо вчитель

цікаво та у доступній для них формі викладав навчальний матеріал. При такій умові домашні завдання відіграють функцію закріплення навчального матеріалу і вивільнюють час для одержання знань з інших джерел. Водночас спостереженнями зафіксовано, що багато учнів з порушеннями слуху не якісно виконують домашні завдання, що значною мірою впливає на формування географічних понять у школярів.

З'ясовано, що лише 19% опитаних учнів із порушеннями слуху позитивно оцінили вплив навчальних екскурсій та походів на формування географічних понять, а це пов'язано з тим, що їх мало використовують в освітньому процесі.

Важливим аспектом є те, що формування географічних понять у школярів з порушеннями слуху тісно пов'язано з позакласною роботою. Географічні вечори, яким віддали перевагу 5,1% учнів, дали можливість встановити, що на них відводилася мала кількість позаурочного часу. Учні це пояснюють нерозумінням різних понять та окремих питань, відсутністю інформації, яку б вони могли використати у різних життєвих ситуаціях.

Встановлено, що тижні природничих наук стимулюють учнів до самостійного застосування різних географічних понять у практичній діяльності. Навчальні заходи, що приурочені тижню природничих наук можуть в себе включати різні завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виявлення істотних ознак в об'єктах і явищах природи, логічного зв'язку тощо.

Визначальними віхами у формуванні в учнів з порушеннями слуху географічних понять є також використання різноманітної статистичної інформації, ерудиція самого вчителя, досконале володіння вчителем ЖМ і навчальним предметом «Географія», пропаганда географічної літератури, врахування особливостей розвитку школярів і особливостей формування в них активного і пасивного словникового запасу, своєрідність засвоєння нового географічного матеріалу школярами, використання всіх мовленнєвих

форм на уроці, використання при формуванні географічних понять збережених аналізаторів учнів та розвиток слухового сприймання (якщо це можливо) і зв'язного мовлення (якщо мова не розпалася у ранньому віці).

Як свідчать анкети (див. додаток А), учні люблять вивчати географічний матеріал, якщо він цікаво висвітлений в інших навчальних предметах (історії, біології тощо). У зв'язку з малим словниковим запасом на уроках географії вчитель має постійно проводити міжпредметні зв'язки з українською мовою (письмові відповіді на запитання, опис об'єктів і явища природи, складання відповідної характеристики на окрему країну чи материк тощо).

Результати анкетування засвідчили, що в загальній складності про неточне формування географічних понять з усіх опитаних школярів заявило 68,9%. Пояснюється це тим, що значна частина учнів із порушеннями слуху має низький доступ до інформації, тому вчитель залишається головним у наданні різної навчальної інформації. Той факт, що велика кількість учнів середніх класів з порушеннями слуху віддає перевагу іншим навчальним предметам, був опосередкованим доказом недостатньої якості уроків географії.

Дослідження виявило, що учні негативно відгукуються про ті випадки, коли їх знання з географії не помічалися вчителем. Про це заявило 28,5% опитаних учнів. Таке явище у спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей з порушеннями слуху продовжує спостерігатися.

Можемо констатувати, що одним із основних засобів при формуванні в учнів географічних понять є форми організації освітнього процесу, які сприяють правильному формуванню географічних понять з подальшим їх застосуванням у практичних роботах чи життєвих ситуаціях. З'ясовано, що під час експериментального дослідження школярі із порушеннями слуху не мали стійкого інтересу до географії, що свідчить про низький взаємозв'язок між вчителем та учнями, недостатнім володінням вчителями ЖМ та не надання належної уваги особливостям розвитку і своєрідності засвоєння

знань учнями. Чимало вчителів не надають цій проблемі належної уваги тому вживані ними заходи з формування географічних понять мають переважно розважальний характер.

Методика дисертаційного дослідження ґрунтується на наступному. На теоретичному та констатуючому етапах дослідження було з'ясовано, що для правильного та ґрунтового формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху потрібно щоб формування географічних понять відбувалося поетапно із залученням дидактичних прийомів і засобів навчання та з подальшим виявленням показників сформованості географічних понять у школярів (повнота, сутність володіння, готовність до застосування). Перевірка вчителем рівня сформованості географічних понять у школярів спрямована на виявлення прогалин у знаннях, уміннях і навичках учнів та усунення їх на наступних уроках.

Під час розробки методики та проведення формуючого експерименту використовувались теоретичні положення про особливості розвитку учнів із порушеннями слуху (Л. Виготський, Ж. Шиф та ін.); особливості усвідомлення та формування школярами загальних і одиничних понять (А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф та ін.); особливості формування активного і пасивного словникового запасу (Т. Богданова, О. Речицька та ін.); особливості диференціації домашніх завдань (В. Серова, М. Тітова та ін.); специфіку диференціації самостійної роботи учнів (С. Зубов, Е. Марциновська, М. Тітова та ін.); методику навчання учнів усного мовлення (К. Волкова, Н. Слезіна, Ф. Рау та ін.); важливість забезпечення компенсаторного шляху учня та рівняння на його здорові сили (А. Дячков, С. Зиков та ін.); специфіку роботи з розвитку слухового сприймання (Т. Власова, Е. Кузьмічова та ін.), важливості збереження та використання зорових аналізаторів (В. Засенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко, М. Шеремет, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.).

З'ясовано, що при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху важливим завданням вчителя є виникнення у школярів уявлень про географічні об'єкти і явища природи. Це пов'язано з тим, що орієнтування у навколишньому середовищі та пристосування до умов життя значною мірою залежить від наявності у школярів уявлень про предмети і явища природи оточуючого середовища, які сформовані на чуттєво-образній основі та у подальшому стають тією базою, на якій учні із порушеннями слуху оволодівають географічними поняттями.

Можемо констатувати, що формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху потребує спеціально організованого навчання, під час якого стадії формування понять мають чітку послідовність (стадія сприймання нового географічного поняття, стадія осмислення нового географічного поняття, стадія закріплення нового географічного поняття та застосування нового географічного поняття у практичній діяльності), а виявлення сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху відбувається за допомогою педагогічно діагностичного комплексу який має блочну структуру та складається з трьох блоків, а саме: повноти розуміння географічних понять, володіння поняттям у системі його зв'язків та застосування поняття у практичній діяльності (див. додаток В). Розкриємо їх:

- Повнота розуміння географічного поняття виявляється у відтворенні в повному обсязі вивчених учнем із порушеннями слуху істотних ознак базових географічних об'єктів і явищ природи за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо це можливо);

- Володіння географічним поняттям виявляється у здатності школярів встановлювати логічні та причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами і явищами природи; уміння за допомогою ЖМ, словесної (якщо це можливо) і писемної мов взаємопов'язати між собою географічні поняття, що у подальшому сприятиме введенню нового географічного поняття в систему його зв'язків;

- Застосування географічного поняття виявляється у спроможності учнів використовувати набуті знання у практичній діяльності. Важливість цього показника полягає у свідомому оперуванні школярами новим географічним поняттям в різних життєвих ситуаціях та використанні отриманих знань для одержання нових умінь і практичних навичок.

Рівень сформованості географічних понять виявлявся за допомогою критеріїв оцінювання знань учнів із порушеннями слуху: не сформоване географічне поняття, частково сформоване географічне поняття, сформоване (повністю) географічне поняття. Критеріями оцінювання слугувала якість виконаних завдань педагогічно-діагностичного комплексу. До не сформованого критерію оцінювання знань школярів з предмету «Географія» належали учні із порушеннями слуху, в яких був сформований малий обсяг географічних понять, що відповідає мінімальному обсягу програмових вимог. До частково сформованого критерію оцінювання знань учнів з предмету «Географія» належали учні із порушеннями слуху, в яких був сформований не повний обсяг географічних понять, що відповідає основним програмовим вимогам в неповному обсязі. До повністю сформованого критерію оцінювання знань учнів з предмету «Географія» належали учні із порушеннями слуху, в яких був сформований повний обсяг географічних понять, що відповідає основним програмовим вимогам.

Перед виконанням завдань діяльність учителя була спрямована на:

- прочитування запитання чи завдання;
- розкриття змісту запитання чи завдання;
- активізація знань учнів та підведення їх до самостійної відповіді.

У разі виникнення додаткових ускладнень при виконанні певного блоку завдань, учням із порушеннями слуху повідомлялося про можливість отримання допомоги від учителя. Щодо часових рамок виконання окремих блоків та їх послідовність виконання, то не встановлювалося чітких обмежень, хоча учитель орієнтував школярів із порушеннями слуху на

виконання блоків протягом одного уроку. Повністю весь комплекс завдань на виявлення показників сформованості географічних понять був виконаний за 45 хвилин (табл. 2.7.).

Навчальний матеріал на виявлення в учнів сформованості географічних понять за якісними характеристиками у 6-ому класі був підібраний за темою «Біосфера», у 7-ому класі за темою «Євразія», у 8-ому класі за темою «Тваринний світ України» та у 9-ому класі за темою «Транспорт», адже під час експерименту учні спеціальних закладів загальної середньої освіти вивчали саме цю тему відповідно до навчальної програми з географії та календарного плану вчителя.

Таблиця 2.7.

Виявлення показників сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху

№ п/п	Показники сформованості географічних понять	Блоки завдань	Критерії сформованості географічних понять
1	повнота сформованості географічних понять	блок завдань № 1.	не сформоване
			частково сформоване
			сформоване (повністю)
2	володіння поняттям в системі його зв'язків	блок завдань № 2.	не сформоване
			частково сформоване
			сформоване (повністю)
3	готовність до застосування географічного поняття	блок завдань № 3.	не сформоване
			частково сформоване
			сформоване (повністю)

Блок завдань № 1 містив у собі 9 завдань, які забезпечували виявлення повноти сформованих понять у школярів із порушеннями слуху. У завданнях школярам було запропоновано визначити істотні ознаки географічних об'єктів і явищ природи, віднести географічне поняття до певної групи (одиничне чи загальне поняття), виконати перекладні завдання (записані географічні об'єкти і явища природи потрібно перекласти на ЖМ) та написати термінологічний диктант (показані ЖМ географічні об'єкти і явища

природи потрібно записати у зошит) тощо. Так, у завданні № 1 було запропоновано визначити поняття, яке школярі виконували з певними труднощами. В завданні № 2 було запропоновано визначити істотні ознаки географічних понять, яке було виконано невірно. Завдання № 3 полягало у продовженні речення, що викликало труднощі у зв'язку з малим словниковим запасом географічних понять. При виконанні завдання № 4, учням було запропоновано вибрати з кількох варіантів відповідей лише одну (це завдання школярі виконали досить швидко). У завданні № 5 потрібно було підкреслити правильну відповідь, яке учні виконали з мінімальною допомогою учителя. При заповненні таблиці і схеми у завданнях № 6 та № 7 школярі використовували географічні атласи, тому допомоги з боку учителя не потребували. Виконання завдань № 8 «Термінологічний диктант» та № 9 «Перекладні завдання» не потребували допомоги з боку вчителя, оскільки завдання з використанням ЖМ виконувалися учнями легко.

Блок завдань № 2 містив у собі 3 завдання, які забезпечували виявлення володіння поняттям у системі його зв'язків. Школярам із порушеннями слуху було запропоновано встановити причинно-наслідкові зв'язки між географічними об'єктами і явищами природи, встановити логічний зв'язок між географічними поняттями та за допомогою опорної картки встановити взаємозв'язок між географічними поняттями. Так, у завданні № 1 потрібно було встановити логічний зв'язок між двома географічними об'єктами чи явищами природи (на свій вибір) та обґрунтувати цей зв'язок (це завдання було виконано частково з великими труднощами і лише деякими учнями). Завдання № 2 полягало у встановленні причини та наслідків взаємодії географічного об'єкта і явища природи (землетрус – гора), яке учні майже не виконали або виконали помилково. При виконанні завдання № 3 потрібно було встановити взаємозв'язок між поняттями за допомогою опорної картки, що викликало труднощі.

Блок завдань № 3 містив у собі 3 завдання, які були спрямовані на виявлення здатності застосовувати географічні поняття у практичній діяльності. У завданнях школярам із порушеннями слуху було запропоновано за допомогою географічного атласу заповнити таблиці, за допомогою атласу позначити в контурній карті географічні об'єкти і явища природи та за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо це можливо) скласти усно твір-мініатюру. Так, у завданні № 1 учням було запропоновано за допомогою атласу позначити в контурній карті географічні об'єкти і явища природи, при виконанні завдання № 2 учням було запропоновано заповнити за допомогою географічного атласу таблицю, а при виконанні завдання № 3 потрібно було скласти усно твір-мініатюру за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо це можливо). Всі завдання учні виконали з мінімальною допомогою з боку вчителя.

Оцінювання сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху залежить від розробки критеріїв, які мають спиратися на програмний матеріал зі шкільного предмета «Географія» та забезпечити об'єктивність оцінювання учнів із урахуванням особливостей формування географічних понять у школярів, своєрідності засвоєння географічних понять, особливостей розвитку (порушення слуху, особливостей зорової і мовленнєвої модальності, особливостей психічного процесу сприймання, усвідомлення і відтворення нових географічних понять), використання при виконанні завдань всіх мовленнєвих форм (дактильної, жестової, усної (якщо це можливо), писемної) та сприяти розвитку слухового сприймання (якщо є залишки) і навичок зчитування з губ.

І. Для виявлення показника сформованості повноти географічного поняття розроблено низку завдань, які були спрямовані на відтворення в повному обсязі істотних ознак географічних об'єктів і явищ природи із використанням всіх збережених аналізаторів, мовленнєвих форм (писемної,

словесної (якщо це можливо) і жестової) у поєднанні з розвитком слухового сприймання (якщо є залишки) та навичок читання з губ.

Оцінювання повноти сформованості географічного поняття здійснювалося за такими критеріями:

- *Не сформоване географічне поняття*, що відповідає мінімальному обсягу програмових вимог. Завдання на встановлення повноти сформованості географічних понять виконуються учнем із порушеннями слуху лише під керівництвом учителя.

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці:

1. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень відтворює істотні ознаки географічного поняття, розкладає нове географічне поняття на складові (аналіз), з'єднує компоненти нового географічного поняття (синтез);

2. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень знаходить новий географічний об'єкт (явище природи);

3. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень знаходить спільні та відмінні ознаки географічного об'єкта (явища природи) та відтворює їх за допомогою ЖМ, усної (якщо це можливо) і писемної мов;

4. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень складає характеристику на новий географічний об'єкт (явище природи) за допомогою ЖМ, усної (якщо це можливо) і писемної мов;

5. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень позначає географічне поняття умовною позначкою (якщо вона є в об'єкта чи явища природи) та за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо це можливо) позначає географічне поняття певним терміном.

- *Частково сформоване географічне поняття*, що відповідає основним програмовим вимогам в неповному обсязі. Завдання на встановлення повноти сформованості географічних понять виконуються учнем із порушеннями слуху зі значною допомогою учителя.

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці є наступною:

1. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень відтворює істотні ознаки географічного поняття, розкладає нове географічне поняття на складові (аналіз), з'єднує компоненти нового географічного поняття (синтез);

2. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень знаходить новий географічний об'єкт (явище природи);

3. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень знаходить спільні та відмінні ознаки географічного об'єкта (явища природи) та відтворює їх за допомогою ЖМ, усної (якщо це можливо) і писемної мов;

4. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень складає характеристику на новий географічний об'єкт (явище природи) за допомогою ЖМ, усної (якщо це можливо) і писемної мов;

5. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень позначає географічне поняття умовною позначкою (якщо вона є в об'єкта чи явища природи) та за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо це можливо) позначає географічне поняття певним терміном.

- *Повністю сформоване географічне поняття*, що відповідає основним програмовим вимогам. Завдання на встановлення повноти сформованості географічних понять виконуються учнем із порушеннями слуху самостійно.

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці є наступною:

1. За допомогою наочних засобів навчання (які містять інформацію про новий об'єкт чи явище природи) учень відтворює істотні ознаки географічного поняття, розкладає нове географічне поняття на складові (аналіз), з'єднує компоненти нового географічного поняття (синтез);
2. За допомогою наочних засобів навчання учень знаходить новий географічний об'єкт (явище природи);
3. Самостійно знаходить спільні та відмінні ознаки географічного об'єкта (явища природи) та відтворює їх за допомогою ЖМ, усної (якщо це можливо) і писемної мов;
4. Самостійно складає характеристику на новий географічний об'єкт (явище природи) за допомогою ЖМ, усної (якщо це можливо) і писемної мов;
5. Самостійно позначає географічне поняття умовною позначкою (якщо вона є в об'єкта чи явища природи) та за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо це можливо) позначає географічне поняття певним терміном.

Вивчення стану сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху здійснювалось відповідно до змісту програмового матеріалу, виявлення сформованості географічних понять відбувалося за допомогою педагогічно діагностичного комплексу (повнота, володіння поняттям в системі його зв'язків і застосування) з урахуванням критеріїв оцінювання школярів (не сформоване географічне поняття, частково сформоване географічне поняття, сформоване (повністю) географічне поняття) та використання вчителем ЖМ (на високому рівні), писемної і словесної мов як важливих засобів.

Щодо методики проведення експерименту, то перед отриманням завдань учням із порушеннями слуху надавалась інструкція за допомогою ЖМ (на високому рівні) та словесної мови, наводилися аналогічні приклади,

наголошувалося на тому, що матеріал школярам відомий і вони його вивчали на попередніх уроках.

Діяльність учителя перед експериментом:

- прочитування запитання чи завдання;
- розкриття змісту запитання чи завдання;
- активізація знань учнів та підведення їх до самостійної відповіді.

При проведенні експерименту одні учні із порушеннями слуху впевнено виконували завдання, інші потребували допомоги вчителя, а деякі школярі взагалі виконували три блоки завдань безпосередньо під керівництвом вчителя.

Блок завдань № 1. Показники повноти сформованості географічного поняття виявлялися в учнів за допомогою завдань (увага зверталася на повноту відповіді школярів із порушеннями слуху):

1. Визначення поняття (наприклад, дайте визначення поняття «тварини»);
2. Виділення основних істотних ознак у вивчених географічних поняттях (наприклад, назвіть істотні ознаки географічних понять «річка», «озеро», «дощ», «гора», «град»);
3. Продовження речення (наприклад, найбільшими типовими представниками тваринного світу лісу є: ...);
4. Виберіть з кількох варіантів відповідей лише одну (наприклад, всеїдні тварини – це дикий кабан, сова, бджола);
5. Підкреслення правильної відповіді (наприклад, на материках Євразія знаходяться такі держави: Єгипет, Чилі, Мексика, Алжир, Греція, Марокко, Чад, Непал, Індія, Франція, Перу);
6. Заповнення таблиці (наприклад, заповніть таблицю «Тваринний та рослинний світ України»);
7. Заповнення схеми (наприклад, заповніть схему «гори Євразії»);
8. Перекладні завдання (записані географічні об'єкти та явища природи потрібно перекласти на ЖМ);

9. Термінологічний диктант (показані вчителем за допомогою ЖМ і КЖМ географічні об'єкти та явища природи потрібно записати у зошит).

II. Для виявлення показника володіння поняттям в системі його зв'язків розроблено низку завдань, які спрямовані на встановлення логічних та причинно-наслідкових зв'язків між географічними об'єктами і явищами природи; уміння учнів із порушеннями слуху за допомогою ЖМ, словесної (якщо це можливо) і писемної мов взаємопов'язати географічні поняття, що сприятиме введенню нового поняття в систему його зв'язків.

Оцінювання володіння поняттям в системі його зв'язків здійснювалося за такими критеріями:

- *Відсутність володіння поняттям в системі його зв'язків*, що відповідає мінімальному обсягу програмових вимог. Завдання на встановлення логічного і причинно-наслідкових зв'язків виконувалося учнем із порушеннями слуху лише під керівництвом учителя.

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці є наступною:

1. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень встановлює причинно-наслідкові зв'язки;

2. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень встановлює логічний зв'язок;

3. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень встановлює взаємозв'язок між географічними поняттями.

- *Часткове володіння поняттям в системі його зв'язків*, що відповідає основним програмовим вимогам в неповному обсязі. Завдання на встановлення логічного і причинно-наслідкових зв'язків виконуються учнем із порушеннями слуху зі значною допомогою учителя.

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці є наступною:

1. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень встановлює причинно-наслідкові зв'язки;

2. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень встановлює логічний зв'язок;

3. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень встановлює взаємозв'язок між географічними поняттями.

• *Володіння (повне) географічним поняттям в системі його зв'язків, що відповідає основним програмовим вимогам. Завдання на встановлення логічного і причинно-наслідкових зв'язків виконуються учнем із порушеннями слуху самостійно.*

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці є наступною:

1. За допомогою наочних засобів навчання (які містять інформацію про новий географічний об'єкт чи явище природи) учень самостійно встановлює причинно-наслідкові зв'язки;

2. За допомогою наочних засобів навчання (які містять інформацію про новий географічний об'єкт чи явище природи) учень самостійно встановлює логічний зв'язок;

3. За допомогою опорної картки (яка містить інформацію про новий географічний об'єкт чи явище природи) учень самостійно встановлює взаємозв'язок між географічними поняттями.

Блок завдань № 2. Показники володіння географічним поняттям в системі його зв'язків виявлялися в учнів із порушеннями слуху за допомогою завдань (увага зверталася на тісний взаємозв'язок між географічними поняттями):

1. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків (наприклад, встановіть причини, які призводять до зменшення типів рослинності на Землі та поясніть наслідки цих дій для тваринного світу);

2. Встановлення логічного зв'язку (наприклад, на свій вибір встановіть та поясніть взаємозв'язок між географічним об'єктом і явищем природи (гора-вітер));

3. Використання опорної картки учнями із порушеннями слуху для встановлення взаємозв'язку між географічними поняттями (наприклад, використання опорної картки на тему «Євразія»).

III. Для виявлення показника готовності до застосування географічного поняття у практичній діяльності розроблено низку завдань, які спрямовані на свідоме оперування школярами новими географічними поняттями в різних життєвих ситуаціях.

Оцінювання готовності до застосування географічного поняття у практичній діяльності здійснювалося за критеріями.

- *Відсутність готовності до застосування нового географічного поняття у практичній діяльності*, що відповідає мінімальному обсягу програмових вимог. Завдання на виявлення готовності до застосування нового географічного поняття виконується учнем із порушеннями слуху лише під керівництвом учителя.

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці є наступною:

1. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень виконує завдання в контурній карті;

2. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень виконує завдання за допомогою атласу;

3. Під керівництвом учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень складає твір-мініатюру за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо прийнятно).

- *Часткова готовність до застосування нового географічного поняття у практичній діяльності*, що відповідає основним програмовим вимогам в неповному обсязі. Завдання на виявлення готовності до

застосування нового географічного поняття виконується учнем із порушеннями слуху зі значною допомогою учителя.

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці є наступною:

1. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень виконує завдання в контурній карті;
2. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень виконує завдання за допомогою атласу;
3. Зі значною допомогою учителя (який використовує ЖМ (на високому рівні) і словесну мову) учень складає твір-мініатюру за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо прийнятно).

• *Готовність (повна) до застосування нового географічного поняття у практичній діяльності, що відповідає основним програмовим вимогам.*

Діяльність учня із порушеннями слуху на уроці є наступною:

1. За допомогою наочних засобів навчання (контурних карт), які містять інформацію про новий географічний об'єкт чи явище природи учень самостійно виконує завдання;
2. За допомогою наочних засобів навчання (атласів), які містять інформацію про новий географічний об'єкт чи явище природи учень самостійно виконує завдання;
3. За допомогою ЖМ і словесної мови (якщо прийнятно) учень самостійно складає твір-мініатюру.

Блок завдань № 3. Показники готовності до застосування географічних понять у практичній діяльності виявлялися в учнів із порушеннями слуху за допомогою завдань (увага зверталася на застосування географічних понять школярами у практичній діяльності):

1. Використання контурних карт (наприклад, позначте на контурній карті Євразії корисні копалини);

2. Використання атласу (наприклад, за допомогою атласу перелічить тварин України, які занесені до Червоної книги);

3. За допомогою ЖМ та словесної мови (якщо це можливо) складіть усно твір-мініатюру. Учні за допомогою ЖМ та словесної мови (якщо це можливо) складають усно твір-мініатюру на тему «Транспорт України», «Забруднення природи» використовуючи такі географічні поняття: транспорт (залізничний, автомобільний, водний, повітряний, трубопровідний), явища природи (землетрус, вітер, снігопад, град, туман тощо).

Аналізуючи три блоки запитань, які були спрямовані на виявлення показників сформованості в учнів із порушеннями слуху географічних понять (повнота сформованості поняття, володіння поняттям в системі його зв'язків та застосування поняття у практичній діяльності) учні експериментальних класів були поділені на три групи за критеріями оцінювання сформованості географічних понять (не сформоване географічне поняття, частково сформоване географічне поняття, повністю сформоване географічне поняття).

До першої групи (не сформоване географічне поняття) належать учні, які не виявляли стійкого інтересу до шкільної географії та мали слабо сформовані географічні поняття. Їх було 43,9 % з числа опитуваних.

Другу групу (частково сформоване географічне поняття) становили школярі, які цікавилися географією та іншими суміжними шкільними предметами: біологією, історією, українською мовою і літературою, алгеброю і геометрією та мали частково сформовані географічні поняття. Таких учнів виявилось 51,3 % з числа всіх опитуваних.

До третьої групи (повністю сформоване географічне поняття) належали учні, які добре володіли навчальним матеріалом з географії та мали добре сформовані географічні поняття. Таких учнів виявилось 4,8% з числа всіх опитуваних.

2.2. Особливості сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху за мовним типом родини

З'ясовано, що ступінь порушення слуху і мовний тип родини відіграє важливу роль у процесі формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

За допомогою особових справ та анкети (див. додаток А), де школярам ставилися питання з якої вони родини (чуючих батьків, глухих батьків) та ступінь порушення слуху всіх учнів середніх класів спочатку було диференційовано на дві групи: глухі та слабкочуючі. В процесі експериментального дослідження участь взяло 87 учнів із порушеннями слуху, із них - 22 учня 6-го класу (з яких 9 глухих і 13 слабкочуючих), 21 учень 7-го класу (з яких 11 глухих, 10 слабкочуючих), 22 учня 8-го класу (з яких 12 глухих, 10 слабкочуючих), 22 учня 9-го класу (з яких 13 глухих, 9 слабкочуючих).

Подальший поділ учнів із порушеннями слуху за мовним типом родини потребував з'ясування понять «білінгвальне навчання», «бімодальний білінгвізм» та диференціація бімодального білінгвізму на «жестово-словесний білінгвізм» і «словесно-жестовий білінгвізм».

Білінгвальне навчання – це використання словесної і жестової мов при навчанні учнів із порушеннями слуху. З'ясовано, що формування географічних понять нерозривно пов'язане з використанням білінгвального (двомовного) навчання, яке забезпечує правильне, не викривлене, сприймання учнями географічних об'єктів і явищ природи, розширює, поглиблює і систематизує знання про нові поняття та сприяє вірному застосуванню їх у практичній діяльності.

Білінгвальне (двомовне) навчання може містити в собі поняття «бімодальний білінгвізм», який застосовують більшість вчених, що досліджують проблему двомовності в учнів із порушеннями слуху (Н. Lane, D. Mason та інші) та диференціюватися на два типи – «жестово-словесний

білінгвізм» та «словесно-жестовий білінгвізм», що вказує на послідовність школярами із порушеннями слуху в опануванні мовами, а саме: при «жестово-словесному білінгвізмі» відбувається опанування спочатку жестовою мовою, а потім на її підґрунті – словесною мовою; при «словесно-жестовому білінгвізмі» відбувається опанування спочатку словесною мовою, а потім на її підґрунті – жестовою мовою (В. Hansen та інші).

Серед учнів із порушеннями слуху широко застосовується принцип порівняння у середині самого класу (А. Хохлова, В. Bodner-Johnson, J. Cavanaugh, D. Desselle, R. Kail, М. Marschark, L. Pearlmutter, М. Sass-Lehrer, С. Erting, R. Harris, F. Sisco та ін.), який обумовив поділ всіх учнів на чотири групи:

- Перша група (ГУГБ) - глухі учні, які опановують спочатку жестову мову («жестово-словесний білінгвізм»), до якої належать глухі учні глухих батьків;

- Друга група (ГУЧБ) - глухі учні, які опановують спочатку словесну мову («словесно-жестовий білінгвізм»), до якої належать глухі учні чуючих батьків;

- Третя група (СУГБ) - слабкочуючі учні, які опановують спочатку жестову мову («жестово-словесний білінгвізм»), до якої належать слабкочуючі учні глухих батьків;

- Четверта група (СУЧБ) – слабкочуючі учні, які опановують спочатку словесну мову («словесно-жестовий білінгвізм»), до якої належать слабкочуючі учні чуючих батьків.

Всіх 87 учнів, які спочатку були поділені на дві групи: глухі і слабкочуючі, за допомогою принципу порівняння у середині самого класу за мовним типом родини, було поділено на чотири групи: 22 учня 6-го класу (3 ГУГБ, 6 ГУЧБ, 2 СУГБ, 11 СУЧБ), 21 учень 7-го класу (6 ГУГБ, 5 ГУЧБ, 5 СУГБ, 5 СУЧБ), 22 учня 8-го класу (5 ГУГБ, 7 ГУЧБ, 2 СУГБ, 8 СУЧБ), 22 учня 9-го класу (3 ГУГБ, 10 ГУЧБ, 4 СУГБ, 5 СУЧБ).

Учні із порушеннями слуху (ГУГБ, СУГБ) глухих та слабкочуючих батьків оволодівають жестовою мовою з самого народження і вважають її своєю рідною, оскільки словесну мову такі школярі розпочинають вивчати у дошкільному навчальному закладі. Враховуючи те, що є учні які не можуть спілкуватися словесною мовою (у зв'язку з тим, що втрата слуху відбулася у ранньому віці і мова їх розпалася), важливим засобом комунікації таких учнів із порушеннями слуху з оточуючими людьми є жести мови. Тому набуті школярами навички жестової комунікації мають максимально застосовуватися протягом навчального процесу у тісному взаємозв'язку зі словесною мовою (якщо це можливо) виходячи з життєвої потреби спілкуватися мовою, доступною для отримання та обміну інформацією на основі візуального сприймання в умовах слухової депривації. Така категорія учнів із порушеннями слуху добре володіє навчальним матеріалом за умови використання на уроці двомовного навчання (жестового і словесного), який базується на обов'язковій передумові, що оволодіння ЖМ у ранньому віці сприяє кращому опануванню словесною мовою (якщо це можливо) у навчальному закладі.

Інша категорія учнів із порушеннями слуху (ГУЧБ, СУЧБ) – це школярі із порушеннями слуху чуючих батьків, які приходять у дошкільний заклад з нульовими або незначними знаннями жестової мови. Словесну мову такі школярі знають на низькому і середньому рівнях та розпочинають вивчати у дошкільному закладі разом із жестовою мовою. Враховуючи те, що є учні які не можуть спілкуватися словесною мовою (у зв'язку з тим, що втрата слуху відбулася у ранньому віці і мова їх розпалася) і не володіють (слабко володіють) ЖМ, вчителю слід постійно корегувати їх знання з метою усунення відставання у розумовому розвитку таких учнів від своїх однолітків. З'ясовано, що така категорія учнів також відстає у навчанні й у середніх класах, адже відставання від своїх однолітків в них розпочалося ще у дошкільному закладі. Таким чином доведено, що мовний тип родини

суттєво позначається на розвитку школярів із порушеннями слуху, а відтак і на формуванні в них географічних понять.

В процесі експериментального дослідження чотирьом групам учнів: глухі учні чуючих батьків (ГУЧБ), глухі учні глухих батьків (ГУГБ), слабкочуючі учні чуючих батьків (СУЧБ) та слабкочуючі учні глухих батьків (СУГБ), були запропоновані три блоки завдань (блок завдань № 1. Повнота сформованості поняття; блок завдань № 2. Володіння поняттям в системі його зв'язків; блок завдань № 3. Готовність до застосування сформованого поняття) з метою виявлення сформованості географічних понять у різних групах школярів із порушеннями слуху. Порівняльні результати подано у відсотках (табл. 2.8. – 2.10.).

Аналізуючи діагностичні дані блоку завдань № 1 (повної сформованості географічних понять) необхідно зазначити, що всі учні мали певні труднощі при виконанні завдань. З'ясовано, що це пов'язано з тим, що школярі мали недостатній словниковий запас географічних понять та труднощі при диференціації понять на одиничні і загальні з подальшим виділенням в них істотних ознак.

Таблиця 2.8.

Порівняльні результати стану сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху за повнотою сформованості поняття

Показники сформованості	Критерії	ГУЧБ	ГУГБ	СУЧБ	СУГБ
		%	%	%	%
блок завдань №1. повнота	не сформоване	68	62	63	62
	частково сформоване	32	38	37	38
	сформоване поняття	-	-	-	-

ГУЧБ – глухі учні чуючих батьків; ГУГБ – глухі учні глухих батьків; СУЧБ – слабкочуючі учні чуючих батьків; СУГБ – слабкочуючі учні глухих батьків.

Аналізуючи діагностичні дані блоку завдань № 2 необхідно зазначити, що встановлення логічного і причинно-наслідкових зв'язків у завданнях виконувалося невірно навіть після додаткового індивідуального пояснення вчителя за допомогою ЖМ і словесної мови. Встановлено, що це пов'язано з тим, що учні мали слабо сформоване образне мислення та володіли малим активним і пасивним словниковим запасом, що спричинили труднощі при встановленні логічного і причинно-наслідкових зв'язків між географічними поняттями.

Таблиця 2.9.

Порівняльні результати стану сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху за володінням поняттям в системі його зв'язків

Показники сформованості	Критерії	ГУЧБ	ГУГБ	СУЧБ	СУГБ
		%	%	%	%
блок завдань	не сформоване	78	76	77	71
№2. володіння	частково сформоване	22	24	23	29
	сформоване поняття	-	-	-	-

ГУЧБ – глухі учні чуючих батьків; ГУГБ – глухі учні глухих батьків; СУЧБ – слабкочуючі учні чуючих батьків; СУГБ – слабкочуючі учні глухих батьків.

Аналізуючи діагностичні дані блоку завдань № 3 необхідно зазначити, що готовність до застосування географічних понять у практичній діяльності учнями виконувалося майже без допомоги учителя. Під час експериментального дослідження було доведено, що це пов'язано з тим, що завдання не потребували значних зусиль з боку учнів при їх виконанні (ГУЧБ, СУЧБ, ГУГБ, СУГБ), оскільки школярі користувалися дидактичними засобами навчання, зокрема, географічними атласами, де містилася певна інформація.

Таблиця 2.10.

Порівняльні результати стану сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху за готовністю до застосування понять

Показники сформованості	Критерії	ГУЧБ %	ГУГБ %	СУЧБ %	СУГБ %
блок завдань №3. застосування	не сформоване	48	44	43	43
	частково сформоване	43	45	45	46
	сформоване поняття	9	11	12	11

ГУЧБ – глухі учні чуючих батьків; ГУГБ – глухі учні глухих батьків; СУЧБ – слабкочуючі учні чуючих батьків; СУГБ – слабкочуючі учні глухих батьків.

Відтак, за результатами констатувального експерименту усі учні із порушеннями слуху поділялися на чотири групи: глухі та слабкочуючі учні чуючих батьків (ГУЧБ, СУЧБ) та глухі і слабкочуючі учні глухих батьків (ГУГБ, СУГБ) між якими існує суттєва різниця, оскільки глухі і слабкочуючі учні глухих батьків мають краще сформоване наочно-образне мислення, що сприяє розумінню зв'язків і взаємозалежностей між географічними об'єктами і явищами природи та правильному встановленню логічних і причинно-наслідкових зв'язків. Можемо констатувати, що спілкування рідною мовою (ЖМ) у сім'ї сприяє розширенню світогляду самих школярів із порушеннями слуху, а відтак і розумінню великої кількості географічних об'єктів і явищ природи.

Втім, у глухих і слабкочуючих учнів чуючих батьків краще сформоване усне мовлення (при умові, що мовлення учня не розпалося у ранньому віці), який учні із порушеннями слуху використовують на уроці (якщо це можливо), натомість, мають слабо сформоване образне мислення (порівняно з учнями глухих батьків їм важче встановити логічні і причинно-наслідкові зв'язки між географічними об'єктами і явищами природи, пояснити

взаємозв'язки і взаємозалежності між географічними об'єктами та явищами природи, виділити істотні ознаки у поняттях тощо).

Окремої уваги заслуговує вивчення достовірних відмінностей, які були встановлені між глухими та слабкочуючими учнями у процесі формування географічних понять. З'ясовано: глухі учні на низькому рівні використовують залишки слуху та мають слабо сформовані комунікативні навички (у більшості учнів мова розпалася у ранньому віці), що ускладнює спілкування з вчителями географії і сурдопедагогами (дефектологами) за допомогою ЖМ у зв'язку з низьким і середнім рівнем володіння ними жестовою мовою.

2.3. Організаційно-педагогічні умови активізації формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху

З огляду на з'ясовані особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху і специфіку їхнього виховання у родині та спеціальному закладі загальної середньої освіти встановлено, що формування географічних понять у школярів потребує створення спеціальних організаційно-педагогічних умов.

По-перше, нагальною є потреба у впровадженні у навчально-виховний процес технологій білінгвального навчання усіх учнів із порушеннями слуху з огляду на вимоги часу. Означене передбачає збільшення кількості годин на вивчення жестової мови у вищих навчальних закладах та введення її на курсах підвищення кваліфікації вчителів, які працюють в спеціальних закладах загальної середньої освіти, з метою підвищення рівня володіння ЖМ самими педагогами.

По-друге, відкриття у вищих навчальних закладах для вчителів-предметників спеціальних напрямків підготовки, що дасть змогу майбутнім

педагогам не лише опанувати методикою викладання шкільного предмета але й одночасно враховувати особливості розвитку школярів (порушення слуху, особливості зорової та мовленнєвої модальності, особливості психічного процесу сприймання, усвідомлення та відтворення нових географічних понять), особливості формування в них активного і пасивного словникового запасу у поєднанні з усіма мовленнєвими формами (писемної, дактильної, усної (якщо це можливо), жестової), врахування ступеня порушення слуху та навичок читання з губ.

По-третьє, використання дидактичних засобів навчання (ТЗН, репродукції, натуральні предмети, символічні навчальні посібники) на уроках географії має відбуватися систематично та послідовно в залежності від теми та мети уроку. У дослідженнях І. Соловйова та Н. Яшкової зазначалося, що найбільш ефективними дидактичними засобами навчання, які спираються на збережені аналізатори школярів та сприяють систематизації географічних понять в свідомості учнів із порушеннями слуху є наочні засоби. Оскільки, як свідчать здобуті результати, учні із порушеннями слуху краще засвоюють навчальний матеріал, який подається систематично і послідовно та спирається на збережені аналізатори, що сприяє у подальшому усвідомленому формуванню і правильному застосуванню нових географічних понять.

По-четверте, при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху важливим є врахування особливостей розвитку школярів, особливостей формування активного і пасивного словникового запасу з використанням усіх мовленнєвих форм, ступеня порушення слуху, навичок читання з губ, мовного типу родини (словесномовна, жестомовна).

По-п'яте, вибір методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху має ґрунтуватися на врахуванні особливостей розвитку школярів, особливостей формування географічних понять, особливостей формування активного і пасивного словникового запасу з використанням

усіх мовленнєвих форм, врахування ступеня порушення слуху, навичок читання з губ та мовного типу родини.

Таким чином, здобуті результати слугували основою для виокремлення організаційно-педагогічних умов, створення яких забезпечуватиме у подальшому формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У результаті проведення констатуючого експерименту з метою якісного формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху були зроблені такі висновки:

1. За результатами спостереження за діяльністю вчителя на уроці (карта спостереження, протокол) та анкетуванням учнів і вчителів було виокремлено три важливих показники, які суттєво впливають на формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху: мовний, дидактичний та методичний.

Мовний показник. З'ясовано, що використання на уроці ЖМ на низькому і середньому рівнях призводить до негативних наслідків, оскільки вона виступає важливим засобом когнітивної діяльності школярів із порушеннями слуху і спрямована на опанування учнями навчальної програми, зокрема формування географічних понять у школярів, реалізацію комунікативних потреб та формування читацьких навичок.

Дидактичний показник. З'ясовано, що вибіркоче використання на уроці дидактичних засобів навчання формує невірне або слабке розуміння нових географічних понять та унеможлиблює їх самостійне використання у різних практичних чи життєвих ситуаціях.

Методичний показник. Встановлено відмінності у формуванні географічних понять вчителями-предметниками та сурдопедагогами (дефектологами).

З'ясовано, що вчителі географії під час формування географічних понять не спиралися на збережені аналізатори, вибірково використовували дидактичні засоби навчання, не враховували особливостей розвитку школярів, особливостей формування географічних понять, своєрідності засвоєння географічних понять та не надавали великого значення деяким мовленнєвим формам – жестовій, тому такі уроки були проведені на низькому рівні.

Поряд з цим, сурдопедагоги і дефектологи на низькому рівні формували географічні поняття, у зв'язку з тим, що не дотримувалися поетапного формування географічних понять, слабо володіли шкільним предметом «Географія», вибірково використовували дидактичні засоби навчання та на середньому рівні володіли ЖМ, тому такі уроки теж були проведені на низькому рівні.

2. Встановлено, що в учнів 6-9 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти виявлення рівня сформованості географічних понять відбувалося за допомогою педагогічно діагностичного комплексу який мав блочну структуру та складався з трьох блоків завдань: блок № 1: повнота сформованості поняття, блок № 2: володіння поняттям в системі його зв'язків та блок № 3: готовність до застосування поняття у практичній діяльності. Критерієм оцінки учнів слугували рівневі градації (не сформоване географічне поняття, частково сформоване географічне поняття, повністю сформоване географічне поняття).

Аналіз експериментального дослідження підводить до висновків, що у більшості школярів із порушеннями слуху знання про географічні об'єкти та явища природи характеризуються недостатньою сформованістю.

Отримані дані експериментального дослідження свідчать про необхідність проведення з учнями спеціальної роботи з ґрунтового та більш якісного формування географічних понять. На розв'язування цих завдань і спрямовувалося подальше дослідження.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ 6-9 КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

3.1. Теоретичне обґрунтування методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху

Теоретичне обґрунтування методики зумовлює визначення суті самого поняття «методика». З'ясовано, що методика – це шлях навчально-пізнавальної діяльності школярів до результатів, які визначені завданнями навчання (А. Кузьмінський, І. Малафіїк, Н. Мосеюк та ін.).

Філософські джерела визначають метод як спосіб досягнення мети та пов'язують його з практичною діяльністю. Відповідно, під методом видатні філософи (І. Блауберг, І. Пантіна та ін.) розуміють способи збагачення системи філософських і наукових знань, прийомів та операцій, які використовуються у певних видах діяльності.

З'ясовано, що методика у наукових роботах українських географів-методистів активно розроблялася як в теоретичному, так і у практичному аспекті та пов'язана з іменами В. Герасимчука, В. Корнеєва, М. Откаленко, П. Шищенка та ін. У своїх наукових працях дослідники вбачали у методах систему послідовних дій людини, що призводить до досягнення результатів і залежить від зовнішньо виражених форм діяльності вчителя і учнів.

У наукових працях І. Харламова наголошується на тому, що методика – це продумана у всіх деталях модель організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та дає визначення поняття «метод» як спосіб навчальної роботи вчителя і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою вирішення різних дидактичних завдань, що спрямовані на оволодіння навчальним матеріалом школярами.

Схожі погляди висловлює і Б. Єсіпов, який вважає, що методика – це взаємопов'язана робота вчителя та учнів, де під керівництвом вчителя

досягаються засвоєння знань, умінь і навичок у школярів та формується їх світогляд.

На думку А. Кузьмінського, В. Омеляненка, І. Подласого, В. Сластеніна, Є. Шиянова та ін. всі методи диференціюються на дві групи: методи викладання навчального матеріалу, де мова йде про діяльність педагога, та методи учіння, де вивчається діяльність школярів. Відповідно, спільна діяльність вчителя і учнів спрямована на досягнення дидактичної мети та на думку вчених і є методом.

Прихильником вищезгаданої точки зору був І. Огородніков, який у своїх наукових працях зазначав, що методи викладання та учіння об'єднанні однією метою, адже викладання неможливо без учнів, а учіння – без вчителя, це пов'язано з тим, що викладання – це спосіб передачі знань учням під час керівництва їх пізнавальною діяльністю, а учіння – спосіб отримання знань від вчителя з подальшим розвитком умінь, навичок і пізнавальних здібностей.

На думку польських дослідників Ч. Купісевич, В. Окон та ін. методика – це систематично застосований спосіб роботи учнів і вчителя, спрямований на особистісний розвиток, соціально і професійно значимі алгоритми та стратегії поведінки школярів, які забезпечують успішність соціалізації, конкурентоспроможності і професіоналізації школярів як майбутніх повноправних громадян своєї держави.

Г. Ващенко, Н. Волкова, С. Гончаренко та інші вважають методика засобом впорядкування взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на розв'язання освітніх завдань, виховання і розвитку особистості у процесі навчальної діяльності.

Можемо констатувати, що методика різними вченими трактується по-різному: як прийоми і засоби навчання (В. Паламарчук та ін.); принципи навчання (В. Гузеєв та ін.); моделі навчання (Л. Занков та ін.); педагогічна техніка (Н. Красовицький); спеціальна організація навчального процесу з

використанням творчих завдань (В. Бухвалов та ін.); алгоритм досягнення заздалегідь спланованих результатів (І. Волков); педагогічний процес та підхід до його опису (В. Юдін).

З'ясовано, що методика функціонує як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; в якості системи способів і принципів, які застосовуються у навчальному процесі (Ф. Корольов, Б. Кобзарь, Ю. Кусий та ін.) та є системою педагогічного впливу на учнів, яка спроектована з певною метою на досягнення певних цілей.

У своїх наукових працях Г. Кумаріна, В. Онищук та ін. вважали метод складним об'єктом, який має структуру та складається з дидактичних прийомів і видів діяльності, що насамперед формували його визначення.

На думку С. Максимюка, М. Фіцули та ін. методика - це цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь і навичок з використанням прийомів і способів, які у своїй структурі й утворюють метод.

При проектуванні методики варто дотримуватися низки критеріїв, за якими, на думку О. Антонової, В. Кукушкіної, відбувається реалізація освітнього процесу:

- концептуальність (розроблення відповідної наукової концепції, що охоплює психологічне, дидактичне, філософське та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

- системність (логічна впорядкованість процедур і взаємопов'язаність елементів, що узгоджуються в цілісну систему: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність);

- керованість, яка припускає можливість корекції результатів навчального процесу, а саме: планування, здійснення певного педагогічного впливу, алгоритмізованість етапів оцінювання, моніторинг оцінювання результатів, варіативність засобів і методів для подальшого усунення перешкод на шляху досягнення запланованого заздалегідь результату;

- ефективність застосування методики та гарантування досягнення запланованого стандарту навчання;

- відтворюваність (можливість застосування (повторення, відтворення) методики з іншими суб'єктами в однотипних освітніх установах).

Вчені у галузі психології, педагогіки, філософії тощо визначаючи методику навчання школярів, користувалися різноманітними ознаками, що пов'язано з тим, що немає єдиної точки зору щодо її визначення: одні вчені брали за основу сукупність прийомів навчання, другі – шляхи ведення учнів від незнань до знань, треті – вважали головною ознакою форму діяльності вчителя й учнів, четверті доводили, що це спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога і учнів, який спрямований на досягнення освітньої мети.

Аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що методика формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів має характеризуватися за такими ознаками як мета навчання, специфіка засвоєння навчального матеріалу школярами із порушеннями слуху, характер взаємодії суб'єктів навчального процесу.

За структурою методика формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів складається з двох важливих складових – змістової (мета і завдання: формування поняття та введення його в систему понять) і діяльнісної (етапи (діагностичний, проектувальний і формувальний) і дидактичні принципи: загальні, спеціальні і специфічні) та має на меті сприяти формуванню географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів таким чином, щоб відбулося врахування особливостей формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху, особливостей формування активного і пасивного словникового запасу географічних понять, мовного типу родини, ступеня порушення слуху, мовленнєвих форм, навичок зчитування з губ, компенсаторних і ресурсних можливостей збережених функцій школярів у тісному взаємозв'язку з використанням

дидактичних засобів навчання (ТЗН, репродукції, натуральні предмети, символічні навчальні посібники).



Рис. 3.1. Методика формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів

У сурдопедагогічних дослідженнях застосовуються загальні (які застосовують при формуванні географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом), спеціальні (які застосовуються при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху) та специфічні (які застосовуються лише до певного навчального предмету в учнів із збереженим і порушеним слухом) дидактичні принципи.

Вивченням загальних та специфічних дидактичних принципів навчання займалися педагоги, сурдопедагоги, дефектологи та психологи, які досліджували закономірності навчального процесу в учнів із збереженим і порушеним слухом (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, А. Дьячков, С. Зиков, І. Соловійов, І. Харламов, М. Ярмаченко та ін.), а вивченням спеціальних дидактичних принципів навчання займалися сурдопедагоги, дефектологи і психологи, які досліджували закономірності навчального процесу в учнів із порушеннями слуху (А. Гозова, Т. Розанова, Л. Тигранова, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.) [86, 113, 114, 176, 179, 209, 214, 216].

До загальних дидактичних принципів навчання, які обґрунтовані в педагогіці належать такі: науковості; систематичності й послідовності; доступності; зв'язку навчання з життям; свідомості; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання.

Принцип науковості є важливим у навчальному процесі та полягає у чіткому науковому обґрунтуванні фактів, знань, положень, законів, що вивчаються і використовуються у спеціальних закладах загальної середньої освіти. З'ясовано, що система географічних понять в учнів із порушеннями слуху формується важче та повільніше ніж у школярів зі збереженим слухом, тому сам принцип сприяє розкриттю причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами, явищами природи та процесами; побудові логічних зв'язків між географічними поняттями; проникненню в суть географічних понять.

Принцип системності й послідовності зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності учнів із порушеннями слуху та передбачає системність у роботі самого вчителя (опора на вивчений навчальний матеріал при формуванні нових географічних понять, поетапне формування географічних понять, встановлення взаємозв'язків між географічними об'єктами і явищами природи, систематизація географічних понять, використання на високому рівні ЖМ, врахування особливостей розвитку учнів, особливостей формування в них географічних понять і словникового запасу та використання на уроках всіх мовленнєвих форм) та учнів (виконання домашніх завдань, орієнтація у навколишньому середовищі тощо).

Принцип доступності навчального матеріалу учнями із порушеннями слуху полягає в оптимальному співвідношенні складності навчального матеріалу з можливостями опанування цим матеріалом школярами та реалізується через навчальні програми, систематизацію географічних об'єктів і явищ природи, збагачення словникового запасу новими географічними поняттями з поступовим ускладненням практичних завдань, які сприяють формуванню і систематизації нових понять.

Принцип зв'язку навчання з життям ґрунтується на тісних взаємозв'язках між сформованими географічними поняттями та практичним застосуванням географічних об'єктів і явищ природи у різних життєвих ситуаціях самими учнями із порушеннями слуху.

Принцип свідомості ґрунтується на свідомому опануванні географічними поняттями школярами із порушеннями слуху. За даними Н. Морозової (читання учнями із порушеннями слуху текстів), Т. Розанової, І. Соловійова (розв'язування школярами із порушеннями слуху математичних задач) та ін. це пов'язано з тим, що недостатнє усвідомлення учнями навчального матеріалу викликає труднощі при його читанні та виконанні завдань. Усвідомлення географічних понять учнями із порушеннями слуху

сприяє їх правильному застосуванню у практичній діяльності чи в різних життєвих ситуаціях.

Принцип наочності ґрунтується на використанні учнями із порушеннями слуху дидактичних наочних засобів навчання, які спираються на збережені аналізатори учнів та сприяють формуванню географічних понять. До наочних засобів навчання можна віднести презентації, документальні та художні фільми, глобус, карти, атласи, світлини тощо.

Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок ґрунтується на свідомому засвоєнні географічних понять учнями із порушеннями слуху, глибокому розумінні ними істотних ознак предметів і явищ, зв'язків і відношень між ними та всередині них. У дослідженнях науковців (Т. Розанової, І. Соловйова та ін.) наголошувалося на важливості міцного засвоєння знань школярами та відмінність і особливість їх засвоєння у порівнянні зі школярами зі збереженим слухом:

1. слабке сприймання навчального матеріалу за допомогою збережених аналізаторів та його засвоєння у порівнянні з учнями зі збереженим слухом;

2. повільніше формування у школярів із порушеннями слуху знань, правил, понять з подальшим ускладненням застосування їх у практичній діяльності;

3. відставання школярів із порушеннями слуху від однолітків зі збереженим слухом при сприйманні, запам'ятовуванні, відтворенні та застосуванні нового матеріалу.

Реалізація принципу міцності засвоєння знань передбачає: повторення сформованих географічних понять, систематизацію географічних об'єктів і явищ природи, активізацію школярів при повторенні (виконання завдань за допомогою атласа і контурної карти, складання характеристики на даний об'єкт, опис географічного поняття, завдання на виділення в об'єктах і явищах природи істотних ознак тощо).

Принцип індивідуального підходу до учнів із порушеннями слуху полягає в створенні учителем на уроці комфортних умов для формування географічних понять. Принцип передбачає обов'язкове урахування особливостей розвитку школярів, рівень їх розумового розвитку, самостійності, врахування мовного типу родини, працездатності з використанням всіх мовленнєвих форм, що дає змогу в умовах колективної навчальної роботи формувати в них нові географічні поняття з подальшим їх застосуванням у практичній діяльності.

Принцип емоційності навчання полягає у стимулюванні учнів до успішного засвоєння нових географічних понять. Головне завдання учителя – керувати формуванням емоцій на базі яких відбувається чуттєве сприймання географічних об'єктів і явищ природи учнями із порушеннями слуху. Від успіху формування понять залежить подальше їх застосування у практичній діяльності.

До специфічних принципів навчання, які обґрунтовані в педагогіці, належить *краєзнавчий принцип*, що використовується на уроках географії з метою формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху на прикладі краєзнавчого матеріалу. Краєзнавчий принцип допомагає отримати реалістичні уявлення про природу та допомагає будувати урок за дидактичним правилом «від відомого до невідомого» і «від близького до далекого».

Картографічний принцип, що використовується на уроках географії з метою формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху за допомогою різних карт (фізичних, політичних тощо). Картографічний принцип сприяє формуванню понять про об'єкти та явища природи та є засобом перевірки знань учнів з вивченої теми.

До спеціальних дидактичних принципів навчання, які обґрунтовані в сурдопедагогіці, належать такі: корекційної спрямованості навчального процесу, єдності процесів навчання та словесної мови, інтенсивного розвитку

слухового сприймання, опори на предметно-практичну діяльність, інтенсифікації мовного спілкування та принцип порівняння.

У процесі розроблення методики були виокремлені спеціальні дидактичні принципи навчання, які потребували суттєвих змін з огляду на сучасні вимоги до освітнього процесу, а саме:

- принцип єдності процесам навчання та словесної мови варто замінити на *принцип єдності процесу навчання та словесно-жестової мови*, оскільки існує велика кількість учнів із порушеннями слуху, мова яких розпалася у ранньому віці;

- принцип інтенсивного розвитку слухового сприймання варто замінити на *принцип інтенсивного розвитку слухового сприймання та навичок зчитування з губ*, оскільки існує певна кількість учнів, які є тотально глухими, тому для них сприймання мови інших людей має відбуватися за допомогою навичок зчитування з губ;

- принцип інтенсифікації мовного спілкування варто замінити на *принцип інтенсифікації словесно-жестового спілкування*, оскільки існує велика кількість школярів із порушеннями слуху, мова яких розпалася у ранньому віці.

Принцип корекційної спрямованості передбачає опору на збережені аналізатори учнів із порушеннями слуху (С. Зиков, А. Дьячков та ін.) та полягає у проведенні спеціальної роботи, яка спрямована на подолання наслідків порушення слуху у школярів з використанням усної (якщо це можливо), писемної, жестової мов, розвитку слухового сприймання (якщо є залишки) та навичок читання з губ.

З'ясовано, що корекційна спрямованість навчального процесу полягає у врахуванні в учнів порушень слуху з максимальним використанням всіх збережених аналізаторів (зір, частково слух (якщо є залишки), нюх, смак, дотик), в яких знаходиться потужний фактор компенсації.

На думку Л. Виготського порушення слуху в дитини не лише обмежує її у спілкуванні з навколишнім середовищем, але й викликає появу вторинних дефектів і як наслідок – відставання в психофізичному розвитку. Досліджуючи проблему навчання учнів в спеціальних закладах загальної середньої освіти вчений писав, що «для того, щоб дитина з порушеннями психофізичного розвитку могла досягти таких результатів у навчанні що і дитина з типовим психофізичним розвитком, потрібно застосовувати зовсім інші засоби навчання», «якщо сліпа чи глуха дитина досягає у розвитку того, що і чуюча дитина, то діти з порушеннями психофізичного розвитку досягають цього іншим способом, іншими шляхами, іншими засобами навчання і для педагога важливо знати своєрідність шляху по якому він повинен повести дитину».

Принцип єдності процесу навчання та словесно-жестової мови (ЖМ і усного мовлення) передбачає використання двох важливих мов у тісному взаємозв'язку та наразі є надзвичайно актуальним у навчальному процесі. Це пов'язано з тим, що існує велика кількість школярів із порушеннями слуху, мова яких розпалася у ранньому віці й вони не можуть використовувати словесну мову.

Дослідження багатьох вчених (М. Jokinen, Н. Lane, D. Moores та ін.) зумовило зміну ставлення до жестової мови від розуміння її як допоміжного засобу навчання, до усвідомлення її як повноцінного засобу знакової комунікації.

З'ясовано, що при візуальному сприйманні географічних об'єктів і явищ природи школярам із порушеннями слуху важливо знати їх словесні (якщо це можливо) – вербальні та жестові – візуальні позначення з метою диференціації цих географічних об'єктів чи явищ природи за їхніми істотними ознаками, складання характеристики на них чи їх опис тощо.

Використання на уроці ЖМ і словесної мови, де рідною мовою виступає ЖМ, сприяє формуванню у школярів активного і пасивного

словникового запасу нових географічних понять, розумінню географічних об'єктів і явищ природи та їх систематизації, встановленню взаємозв'язків і взаємозалежностей між географічними поняттями, що у подальшому сприяє чіткому описуванню, складанню характеристики на новий предмет чи явище природи та вільному застосуванню понять у практичній діяльності чи життєвій ситуації.

Успіх в реалізації даного принципу сприяє:

1. формуванню географічних понять в учнів із порушеннями слуху;
2. введенню нового поняття в систему сформованих понять;
3. руйнуванню бар'єра між учнями із порушеннями слуху та вчителем;
4. розвитку словесно-логічного мислення (за допомогою усного мовлення (якщо це можливо) і ЖМ), яке сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків між географічними об'єктами і явищами природи, побудові логічного зв'язку між поняттями та складанні характеристики на даний об'єкт (явище природи). З'ясовано, що словесно-логічне мислення (словесно-логічна пам'ять, на думку П. Блонського) обов'язково містить мислинневі операції (синтез, узагальнення тощо), які сприяють засвоєнню узагальнювальної функції слова, а відтак сприяють формуванню словникового запасу учнів із порушеннями слуху. Осмислене засвоєння школярами нових слів (географічних понять), на противагу механічному завчанню, сприяє розумінню їх змісту, умінню визначати істотні ознаки понять, класифікувати їх за групами (одиничні та загальні), встановлювати логічні і причинно-наслідкові зв'язки між географічними об'єктами і явищами та правильно застосовувати нові поняття у практичній діяльності.

Принцип інтенсивного розвитку слухового сприймання та навичок читання з губ спрямований на створення таких дидактичних умов для учнів із порушеннями слуху, при яких за допомогою акустичної характеристики, що надходить до школяра (якщо є залишки) з одночасним використанням інших збережених аналізаторів (зір, смак, нюх, дотик) виробляється

позитивна мотивація до вивчення об'єктів і явищ природи, поетапного формування географічних понять та використання набутих знань у практичній діяльності. У результаті послідовної реалізації даного принципу відбувається позитивна тенденція до покращення слухового сприймання школярами нових понять (при умові, що в учня є залишки слуху) з подальшим накопиченням словникового запасу, розрізненням понять на слух та використанням у практичній діяльності.

У дослідженнях Р. Боскіс, Т. Власової, Л. Неймана, Ф. Рау та інших науковців підкреслювалася важливість використання слухового аналізатора, де розвиток і використання слухового сприймання розглядалися як компоненти формування словесної мови.

У більшості учнів із порушеннями слуху є залишки слуху, розвитку і використанню яких у навчальному закладі приділяється значна увага. Внаслідок розвитку слухового сприймання учні навіть з незначними залишками слуху навчаються сприймати звуки, що є важливим при формуванні географічних понять у школярів із порушеннями слуху. З'ясовано, що завдяки акустичним характеристикам сприймається багатозвуччя природи, адже звуки сигналізують про наявність невідомих географічних об'єктів, явищ природи чи процесів там, де їх неможливо побачити, тому розвиток слухового сприймання сприяє формуванню у школярів із порушеннями слуху більш чітких та ґрунтовних уявлень про навколишнє середовище.

Поряд з цим, існує певна категорія учнів у яких відсутні залишки слуху і сприймання ними різних акустичних звуків є неможливим, тому для такої категорії школярів потрібно розробити індивідуальний план занять, на яких будуть удосконалюватися навички зчитування з губ.

Принцип опори на предметно-практичну діяльність полягає у використанні на уроках географії предметно-практичної діяльності (настінних карт, атласів, контурних карт, виготовлення макетів окремих

географічних об'єктів з пластиліну, піску, паперу тощо) та ілюстративно-наочної діяльності (схематичний малюнок, виконання роботи з атласом чи контурною картою тощо), що сприяє формуванню географічних понять в учнів із порушеннями слуху з подальшим застосуванням їх у практичній діяльності. З'ясовано, що різноманітні предметно-практичні роботи полегшують процес формування понять; сприяють розумінню географічних об'єктів і явищ природи та у подальшому забезпечують мимовільне їх запам'ятовування, яке впливає на розвиток словесно-логічної пам'яті в учнів із порушеннями слуху і формується за допомогою усного мовлення (якщо це можливо) і ЖМ.

Важливість даного принципу підкреслювала Т. Розанова, яка у своїх дослідженнях наголошувала на результативності практичної роботи в учнів із порушеннями слуху під час змальовування чи домальовування геометричних фігур (крапок, ліній, обведення контуру фігури тощо).

Принцип інтенсифікації словесно-жестового спілкування передбачає використання ЖМ та словесної мови у тісному взаємозв'язку, де ЖМ вважається рідною мовою школярів, що дозволяє правильному і ґрунтовному формуванню географічних понять в учнів із порушеннями слуху, відіграє вирішальну роль у навчальному процесі та сприяє всебічному розвитку.

З'ясовано, що діти із жестомовних родин демонструють рівень інтелектуального і особистісного розвитку відповідно до вікових закономірностей та демонструють порівняно вищий рівень володіння писемним мовленням і читанням, ніж зі словесномовних родин (С. Courtin, Т. Crowe, М. Vernon та ін.).

Принцип порівняння. Традиційно в спеціальній педагогіці широко застосовується порівняльний принцип, при цьому, щодо учнів із порушеннями слуху переважно застосовують порівняння їхніх результатів із орієнтуванням на нормативні показники, що демонструють школярі зі

збереженим слухом (Т. Богданова, І. Соловійов, Р. Боскіс, К. Коровін, Я. Крет, Т. Марчук, Л. Тигранова, Ж. Шиф, Н. Яшкова та ін.).

Принцип порівняння за мовним типом родини. Крім того, є низка наукових досліджень, у яких порівняльний принцип застосовується в середині самої групи глухих учнів, де результати глухих дітей глухих батьків порівнюються з результатами глухих дітей чуючих батьків, при цьому показники глухих дітей глухих батьків трактуються як нормативні (А. Хохлова, D. Desselle, R. Kail, M. Marschark, R. Harris, R. Mitchell та ін.).

У сурдопедагогічних дослідженнях виокремлено низку етапів: діагностичний, проектувальний та формувальний, які сприяють методиці формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів.

Діагностичний етап передбачає спрямованість діяльності педагога на виявлення актуального рівня сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів. В якості методів було запропоновано педагогічно діагностичний комплекс, який переважно складався зі спеціально організованого тестування, спостереження та бесіди. В якості критерію сформованості географічних понять у школярів із порушеннями слуху слугували якісно виконання завдання на закріплення і відтворення нового матеріалу та домашні завдання, тобто самостійність, безпомилковість, упевненість і нестандартність при виконанні нового завдання. Відповідно рівні сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів було розподілено на не сформоване географічне поняття, частково сформоване географічне поняття та сформоване географічне поняття.

Проектувальний етап передбачає формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху в середніх класах, що є не сформованими або частково сформованими.

На початку формування нових географічних понять в учнів із порушеннями слуху середніх класів відбувається розподіл педагогом спектру нових географічних понять за характером педагогічного впливу, якого вони

потребують під час формування (до характеру формувального впливу належать нові поняття, які є не сформованими; до характеру підтримувального впливу належать нові поняття, які є частково сформовані; до характеру абілітаційного впливу належать нові поняття, які надзвичайно складно формувати; до характеру коригувального впливу належать нові поняття, які були сформовані невірно або спотворено).

Далі педагог розробляє план заходів із педагогічного впливу, підбір навчальних засобів, форм та методів. Потрібно зазначити, що коригування, абілітація та формування нових географічних понять відбувається на уроці під керівництвом вчителя, тоді як педагогічну підтримку сформованих нових понять, які були визначені вчителем-предметником чи сурдопедагогом (дефектологом), здійснює вихователь у другу половину дня під час виконання домашніх завдань.

Для забезпечення ефективності реалізації завдань методики необхідним є використання дидактичних засобів навчання, які спираються на збережені аналізатори школярів, тому відіграють важливу роль у формуванні нових понять в учнів із порушеннями слуху.

Педагогічний вплив на два етапи формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху (перший етап: організація чуттєвого сприймання, виділення істотних ознак в понятті, узагальнення і жестово-словесне визначення поняття та закріплення сформованого поняття; другий етап: організація самостійного застосування понять у практичній діяльності) відбувався при різних формах роботи: фронтальній, індивідуальній, роботі в парах та роботі в малих групах.

Методи педагогічного впливу на учнів із порушеннями слуху були розподілені відповідно до різновидів цього впливу:

I. Педагогічний вплив на перший етап формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

1.1. Педагогічний вплив на організацію чуттєвого сприймання істотних ознак та властивостей понять.

Методи формування чуттєвого сприймання нових понять: екскурсія (формування чуттєвого сприймання нового поняття (об'єкта чи явища) на прикладі краєзнавчого матеріалу).

Методи коригування чуттєвого сприймання нових понять: перегляд презентації «Географічні об'єкти та явища природи», документального фільму чи його уривків «Природа навколо нас» тощо.

Методи підтримки чуттєвого сприймання нових понять: дидактична гра «Здивуй» (активізація пізнавальної активності школярів відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання: атласів, політичної карти, презентацій та ін.) тощо.

1.2. Педагогічний вплив на виділення істотних ознак в новому понятті.

Методи формувального впливу при виділенні істотних ознак в нових поняттях: дидактична гра «Змагання» (виділення істотних ознак в новому об'єкті чи явищі природи відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання: муляжів, картин, макетів, фотографій та ін.) тощо.

Методи коригувального впливу при виділенні істотних ознак в нових поняттях: дидактична гра «Порівняй» (порівняння істотних ознак у двох об'єктах (явищах) за допомогою дидактичних засобів навчання: політичних чи фізичних карт, малюнків, атласів та ін.) тощо.

Методи підтримувального впливу при виділенні істотних ознак в нових поняттях: дидактична гра «Так – Ні» (послухати перелік істотних ознак поняття та записувати відповідь «так» чи «ні») тощо.

1.3. Педагогічний вплив на узагальнення та словесно-жестове визначення нового поняття.

Методи формування узагальнення та словесно-жестового визначення нового поняття: дидактична гра «Назви ознаки» (гра на узагальнення сформованих істотних ознак поняття відбувається за допомогою

дидактичних засобів навчання: підручника, посібника, презентації та ін.); виконання перекладних завдань (істотним ознакам об'єкта (явища) потрібно дати жестове і словесне (якщо це можливо) визначення) тощо.

Методи коригування узагальнення та словесно-жестового визначення нового поняття: дидактична гра «Знайди зайве» (на дошці записані істотні ознаки нового поняття, серед яких трапляються «чужі», які треба закреслити); виконання термінологічного диктанту (подані педагогом, за допомогою жестової та словесної мов істотні ознаки нового поняття потрібно записати у зошит) тощо.

Методи підтримки при узагальненні та словесно-жестовому визначенні нового поняття: дидактична гра «Відгадай» (перелік істотних ознак нового поняття відбувається за допомогою ЖМ та словесної мови, учні з порушеннями слуху мають дати жестове і словесне (якщо це можливо) визначення нового поняття тощо).

1.4. Педагогічний вплив на закріплення сформованого нового поняття.

Методи формувального впливу на закріплення сформованих нових понять: позначте на контурній карті річки України; заповніть таблицю «Гори» тощо.

Методи коригувального впливу на закріплення сформованих нових понять: дидактична гра «Хто швидше» (педагог пропонує перелічити нові поняття та їх істотні ознаки); дидактична гра «Художники» (користуючись дидактичними засобами навчання: атласом, політичною чи фізичною картою, макетами та ін. учні із порушеннями слуху малюють новий географічний об'єкт чи явище природи).

Методи підтримувального впливу на закріплення сформованих нових понять: дидактична гра «Підбери пару» (на дошці записують у довільному порядку дві колонки слів: у перші назви об'єктів (явищ), у другій – істотні ознаки. Учні із порушеннями слуху мають стрілками з'єднати відповідні

пари); дидактична гра «Хто більше знає» (на дошці записані нові об'єкти (явища), учні по черзі називають істотні ознаки певного поняття) тощо.

II. Педагогічний вплив на другий етап формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

2.1. Організація самостійного застосування нових понять у практичних роботах чи життєвих ситуаціях

Методи формування самостійного застосування нових понять у практичних роботах чи життєвих ситуаціях: виконання практичної роботи, виконання самостійної роботи, виконання контрольної роботи, використання знань про об'єкти і явища природи під час екскурсії у місцевий парк тощо.

Методи коригування самостійного застосування нових понять у практичних роботах чи життєвих ситуаціях: повторення вивченої теми після виконання практичної, самостійної чи контрольної роботи з метою усунення прогалин у знаннях учнів про вивчені об'єкти і явища природи; повторне виконання перевіреного педагогом завдання з метою корекції знань учнів про географічні об'єкти і явища природи тощо.

Методи підтримки самостійного застосування нових понять у практичних роботах чи життєвих ситуаціях: використання дидактичних засобів навчання (атласів, політичних і фізичних карт тощо) при виконанні завдань; дидактична гра «Встав пропущені істотні ознаки» (на дошці записується нове поняття і вибірково його істотні ознаки) тощо.

Методи абілітації самостійного застосування нових понять у практичних роботах чи життєвих ситуаціях: дидактична гра «Злови слово» (розвиток слухового сприймання у школярів із порушеннями слуху має відбуватися при умові, що є залишки); проведення бінарних уроків з географії та української мови (розвиток усного мовлення в учнів (при умові, що мова не розпалася у ранньому віці), розвиток слухового сприймання (якщо є залишки) та навичок читання з губ) тощо.

Формувальний етап передбачає реалізацію запланованої системи заходів цілеспрямованого педагогічного впливу на формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів.

Діяльнісна складова методики передбачає циклічний характер роботи вчителя-предметника, сурдопедагога чи дефектолога. Це пов'язано з тим, що після здійснення педагогічних впливів на учня із порушеннями слуху необхідно повторно перевірити ефективність актуального стану сформованих нових географічних понять та відповідно за потреби внести необхідні уточнення у календарний і поурочний план з подальшою реалізацією цих змін з метою якісного і ґрунтового формування географічних понять у школярів 6-9 класів.

Водночас, ефективність реалізації мети методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху зумовлюється додатковим створенням відповідних організаційно-педагогічних умов, які означені у підрозділі 2.4.

3.2. Організаційно-методичні основи проведення формувального експерименту

Формувальний етап дослідження як педагогічна система складався з кількох педагогічних стадій: теоретичної, програмувальної, навчальної та апробаційної.

Теоретична стадія передбачала розроблення й теоретичне обґрунтування методики формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху.

Програмувальна стадія передбачала розробку методики формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху. Метою методики передбачено врахування мовного типу родини (словесномовна чи

жестомовна) учнів із порушеннями слуху, особливостей їх розвитку та використання дидактичних засобів навчання, зокрема, білінгвального і збережених аналізаторів у поєднанні з усіма мовленнєвими формами.

Досягнення мети конкретизувалося низкою завдань:

- дотримання поетапності формування географічних понять;
- систематичне і послідовне використання всіх дидактичних засобів навчання, зокрема, використання білінгвального навчання як важливого засобу при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху;
- урахування особливостей розвитку учнів (порушення слуху, особливості зорової та мовленнєвої модальності, особливості психічного процесу сприймання, усвідомлення та відтворення географічних понять), мовного типу родини, мовленнєвих форм (писемної, усної (якщо це можливо), жестової) та усіх збережених аналізаторів (зір, частково слух (якщо є залишки), дотик, смак і нюх).

В основу створення методики формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху було закладено низку принципів загальної та спеціальної дидактики (Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Синьов, І. Харламов та ін.), які реалізовувалися щодо навчання географії учнів із порушеннями слуху.

Навчальна стадія формувального етапу дослідження передбачала формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху за допомогою певної методики. Особлива увага при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху приділялася використанню на уроках дидактичних засобів навчання (зокрема, білінгвального навчання), всіх збережених аналізаторів школярів, урахуванню особливостей розвитку, особливостей формування словникового запасу, особливостей формування географічних понять та мовного типу родини.

Апробаційна стадія передбачала перевірку ефективності використання методики формування географічних понять в учнів 6-9 класів із порушеннями слуху.

Експериментальну групу (ЕГ) формувального експерименту склала 21 особа стосовно якої застосовувалась зазначена методика впродовж одного навчального року. Контрольну групу (КГ) склало 66 осіб. Такий розподіл був зумовлений тим, щоб охопити більшу частину школярів, що увійшли до ЕГ з метою переконатися в ефективності застосування засобів навчання, зокрема, білінгвального навчання як важливих засобів у поєднанні із врахуванням особливостей розвитку, формуванням словникового запасу, ступеня порушення слуху та мовного типу родини, так і в створенні власної методики для проведення формувального етапу дослідження.

Оскільки ЕГ втричі менша за КГ, то розподіляючи школярів на ЕГ і КГ та беручи до уваги результати виконаних ними вправ у констатувальному експерименті, був врахований коефіцієнт 3. Таким чином, для подальшого порівняння отриманих результатів всіх учнів середніх класів було розподілено на 4 частини: 3 частини віднесли до КГ, а 1 частину до ЕГ.

На констатуючому етапі дослідження було з'ясовано, що для якісного формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять, потрібно щоб формування відбувалося поетапно, з урахуванням особливостей розвитку, особливостями формування географічних понять, ступенем порушення слуху, використанням всіх збережених аналізаторів і застосуванням ЖМ вчителями на високому рівні у тісному взаємозв'язку з дидактичними засобами навчання та врахуванням мовного типу родини (словесномовної чи жестомовної).

Аналіз констатуючого експерименту довів, що більшість школярів мають певні знання про географічні об'єкти та явища природи, але вони характеризуються недостатньою сформованістю за повнотою, володінням поняття в системі його зв'язків і застосуванням у практичній діяльності. Це

пов'язано з тим, що вчителі географії, сурдопедагоги і дефектологи володіли різним рівнем та напрямками фахової підготовки у вищих навчальних закладах.

Дані експерименту підводять до висновків, що найскладніше для учнів із порушеннями слуху - володіти поняттям в системі його зв'язків та застосовувати набуті знання у практичній діяльності. З'ясовано, що недостатнє врахування вчителями географії збережених аналізаторів школярів, особливостей розвитку, ступеня порушення слуху, мовного типу родини та низький рівень володіння педагогами ЖМ, а також недостатнє формування географічних понять сурдопедагогами (дефектологами) у поєднанні з вибіркоким використанням дидактичних засобів навчання призводить до того, що в учнів із порушеннями слуху невірні або не якісно формуються географічні поняття.

3.3. Апробація ефективності методики формування географічних понять

З'ясовано, що використання методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху забезпечило прогресивну динаміку практично за всіма критеріями сформованості нових понять.

Констатовано, що між експериментальною групою (яка складалася з 21 особи) та контрольною групою (яка складалася з 66 осіб) були встановленні суттєві відмінності.

Для визначення ефективності методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху були проведені розрахунки за допомогою кутового перетворення Фішера. Встановлено, що кутове перетворення Фішера полягає у переведенні відсоткових часток у величини центрального кута, яка вимірюється в радіанах, де більшій відсотковій частці

буде відповідати більший кут φ , а меншій частці буде відповідати менший кут φ , але співвідношення тут не лінійне:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{P}$$

де P – відсоткова частка, виражена в частках одиниці.

Доведено, що при збільшенні розбіжності між кутами φ_1 і φ_2 та збільшенні чисельності вибірок, значення критерію зростає. Чим більшою є величина φ^* , тим більш ймовірно, що відмінності будуть достовірні.

За статистичною таблицею величини кута φ для різних відсоткових часток (за В.Урбахом) визначаємо величини φ , які відповідають кожній з груп та обчислюємо емпіричне значення φ^* за такою формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Експериментальне дослідження підводить до висновків, що між експериментальною та контрольною групами існують достовірні відмінності за рівнем сформованості географічних понять:

1. повнота сформованості нового географічного поняття. Вірно усвідомлене та сформоване нове поняття є основоположним для судження про те, наскільки широко та ґрунтовно відбулося опанування певними знаннями самим учнем, наскільки навчальний матеріал пройшов крізь свідомість учня та наскільки він володіє отриманою інформацією (Н. Морозова, Т. Розанова, В. Синьов та І. Соловійов).

Таблиця 3.1.

Дані про сформованість географічних понять за показником повноти до і після проведення експерименту

Рівень сформованості географічних понять за показником повноти	Вихідні дані (до проведення експерименту) (А) у %			Підсумкові дані (після проведення експерименту) (В) у %			Різниця між В і А у %	
	КГ	ЕГ	φ	КГ	ЕГ	φ	КГ	ЕГ
не сформоване	48,5	47,6	0,07**	45,4	19	2,3*	-3,1	-28,6
частково сформоване	51,5	52,4	0,07**	53,1	62	0,72**	1,6	9,6
повністю сформоване	-	-	-	1,5	19	2,62*	1,5	19

** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,01$

Аналіз даних таблиці щодо рівня сформованості географічних понять за показником повноти володіння географічним поняттям учнями із порушеннями слуху підводить до висновків, що рівень знань учнів із порушеннями слуху в контрольній та експериментальній групах до експерименту був майже однаковий та покращився в обох групах після експерименту:

- не сформоване поняття (вихідні дані зафіксовано у КГ - 48,5% проти ЕГ - 47,6%, при ** $p \leq 0,05$; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 45,4% проти ЕГ – 19%, при * $p \leq 0,01$);
- частково сформоване поняття (вихідні дані зафіксовано у КГ – 51,5% проти ЕГ – 52,4%, при ** $p \leq 0,05$; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 53,1% проти ЕГ – 62%, при ** $p \leq 0,05$);
- повністю сформоване поняття (вихідні дані у КГ і ЕГ відсутні показники; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 1,5% проти ЕГ- 19%, при * $p \leq 0,01$).

2. сутність володіння географічним поняттям в системі його зв'язків - це якість знань, умінь та навичок які передбачають наявність в учнів із

порушеннями слуху цілісного уявлення про даний об'єкт та єдність всіх його взаємопов'язаних елементів (З. Григор'єва та А. Кузнецов).

Таблиця 3.2.

Дані про сформованість географічних понять за показником володіння до і після проведення експерименту

Рівень сформованості географічних понять за показником повноти	Вихідні дані (до проведення експерименту) (А) у %			Підсумкові дані (після проведення експерименту) (В) у %			Різниця між В і А у %	
	КГ	ЕГ	φ	КГ	ЕГ	φ	КГ	ЕГ
не сформоване	83,3	80,9	0,25**	75,7	52,3	1,97*	-7,6	-28,6
частково сформоване	16,7	19,1	0,25**	24,3	28,7	0,4**	7,6	9,6
повністю сформоване	-	-	-	1,5	19	2,62*	1,5	19

** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,01$

Підсумкові дані свідчать, що результати сформованості географічних понять за показом володіння поняттям у системі його зв'язків до експерименту були майже однакові та покращилися в обох групах після експерименту:

- не сформоване поняття (вихідні дані зафіксовано у КГ – 83,3% проти ЕГ – 80,9%, при ** $p \leq 0,05$; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 75,7% проти ЕГ – 52,3%, при * $p \leq 0,01$);
- частково сформоване поняття (вихідні дані зафіксовано у КГ – 16,7% проти ЕГ – 19,1%, при ** $p \leq 0,05$; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 24,3% проти ЕГ – 28,7%, при ** $p \leq 0,05$);
- повністю сформоване поняття (вихідні дані у КГ і ЕГ відсутні показники; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 1,5% проти ЕГ- 19%, при * $p \leq 0,01$).

3. готовність до застосування географічних понять у практичній діяльності залежить від уміння учнями із порушеннями слуху чітко оперувати

сформованими поняттями при виконанні практичних, самостійних, контрольних робіт або у різних життєвих стандартних чи нестандартних ситуаціях.

Таблиця 3.3.

**Дані про сформованість географічних понять за показником
готовності до застосування до і після проведення експерименту**

Рівень сформованості географічних понять за показником повноти	Вихідні дані (до проведення експерименту) (А) у %			Підсумкові дані (після проведення експерименту) (В) у %			Різниця між В і А у %	
	КГ	ЕГ	φ	КГ	ЕГ	φ	КГ	ЕГ
не сформоване	15,1	23,8	0,88**	9,1	9,5	0,05**	-6	-14,3
частково сформоване	80,4	71,4	0,84**	86,4	66,7	1,89*	6	-4,7
повністю сформоване	4,5	4,8	0,05**	4,5	23,8	2,35*	0	19

**p≤0,05; *p≤0,01

Аналіз табличних даних, щодо рівня сформованості географічних понять за показником готовності до застосування поняття у практичній діяльності показує, що не сформоване і частково сформоване географічне поняття в контрольній та експериментальній групах до експерименту була майже однакове та покращилося в обох групах після експерименту:

- не сформоване поняття (вихідні дані зафіксовано у КГ – 15,1% проти ЕГ – 23,8%, при **p≤0,05; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 9,1% проти ЕГ – 9,5%, при **p≤0,05);
- частково сформоване поняття (вихідні дані зафіксовано у КГ – 80,4% проти ЕГ – 71,4%, при **p≤0,05; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 86,4% проти ЕГ – 66,7%, при *p≤0,01);
- повністю сформоване поняття (вихідні дані зафіксовано у КГ – 4,5% проти ЕГ -4,8%, при **p≤0,05; підсумкові дані зафіксовано у КГ – 4,5% проти ЕГ- 23,8%, при *p≤0,01).

Таким чином з'ясовано, що використання методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів забезпечило прогресивну динаміку практично за всіма показниками сформованості географічних понять (повнота, володіння поняттям та застосування поняття у практичній діяльності), де важливим є поступовість і систематичність навчального процесу, що обумовлює взаємодію всіх етапів, які необхідні при формуванні нових понять, а кожний етап, по мірі сформованості поняття, надає об'єктам і явищам природи специфічних рис, доповнюючи інші та удосконалюючи їх.

3.4. Методичні рекомендації щодо формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху

При розробці методики формування географічних понять увага зверталася на положення науково-методичних досліджень вітчизняних і зарубіжних дослідників (А. Бибик, Т. Герасимова, А. Даринський, І. Єринова, Л. Емузова, Е. Кабанова-Меллер та ін.) та завдання методичних посібників з географії для 6–9-х класів, а також на дидактичні принципи, прийоми, засоби навчання тощо, які є обов'язковими складовими навчального процесу при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

Для вірного і якісного формування нових понять на уроці географії обов'язковою умовою є врахування *специфіки засвоєння понять школярами із порушеннями слуху 6-9 класів*:

- на початку формування нових понять учні не усвідомлюють ознаки предмета чи явища, що має дифузний характер та мають слабо сформоване уявлення про нове географічне поняття;
- виділяють і усвідомлюють у новому понятті ті ознаки, які їм зустрічалися при формуванні географічних понять на попередніх уроках;

- не розрізняють істотні і неістотні ознаки у новому понятті (не надають перевагу істотним ознакам над неістотними у новому понятті, ототожнюють істотні і неістотні ознаки поняття, мають слабо сформоване уявлення про нове поняття);

- розрізняють істотні і неістотні ознаки нового поняття шляхом роз'яснення кожної ознаки вчителем географії (сурдопедагогом, дефектологом) на спеціальних прикладах із залученням всіх дидактичних засобів навчання, зокрема білінгвального (словесно-жестового);

- порівнюють два схожих поняття (одне нове, а інше вже вивчене на попередніх уроках) з метою знаходження схожих та відмінних ознак у поняттях;

- аналізують нове поняття (мисленнєвий поділ географічного поняття на складові частини, виділення в ньому істотних (головних) ознак);

- узагальнюють істотні ознаки нового поняття (у процесі синтезу уявні ознаки поняття поєднуються в ціле (який розчленований аналізом), що підводить учнів із порушеннями слуху до узагальнення);

- позначають нове географічне поняття ЖМ і словесною мовою (якщо це можливо), записують його у словник;

- сприймають нове географічне поняття як одне ціле (за допомогою істотних і неістотних ознак учні відрізняють нове географічне поняття від інших, раніше вивчених);

- класифікують поняття (відносять його до одиничних чи загальних понять);

- встановлюють взаємозв'язок між поняттями (вміють взаємопов'язати нове географічне поняття з раніше вивченими, наводять приклади взаємозв'язку понять між собою);

- використовують нове географічне поняття у практичній діяльності.

Очевидно, що географічні поняття, які відповідно до навчальної програми з географії закладені у календарне планування, неможливо

сформувати впродовж одного уроку, однак ці поняття мають бути сформованими на час завершення вивченої теми зі шкільного предмета «Географія».

Процесуальний і пролонгований характер педагогічної діяльності з формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху передбачає послідовність виконання таких етапів роботи упродовж вивчення нової теми:

Діагностичний етап роботи - є невід'ємною складовою процесу формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів, оскільки полягає у визначенні рівня підготовки школярів до формування нового поняття.

Мотиваційний етап роботи - полягає у формуванні в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів інтересу до вивчення нового поняття з використанням дидактичних ігор, навчальних ситуацій, наочних засобів навчання тощо, які викликають захоплення і зацікавлюють новим географічним об'єктом (явищем).

Актуалізаційний етап роботи - передбачає пояснення учням 1-2 навчальних задач, які є підґрунтям для визначення змісту нового географічного поняття у школярів. Використання тих уявлень і понять, які пов'язані із власним досвідом школярів сприяє найефективнішій актуалізації знань, умінь і навичок в учнів із порушеннями слуху.

Формувальний етап роботи - передбачає виконання кілька послідовних стадій:

- перша стадія (введення нового географічного поняття) – засвоєння суттєвих ознак поняття за допомогою ЖМ і словесної мови (якщо це можливо) та знаходження схожих і відмінних ознак між новим географічним поняттям і вже вивченими на попередніх уроках.

- друга стадія (аналіз, синтез, словесно-жестове позначення поняття) аналізують нове поняття (мислений поділ географічного поняття на складові частини, виділення в ньому істотних (головних) ознак); у процесі синтезу

уявні ознаки поняття поєднуються в ціле (яке розчленоване аналізом), що підводить учнів із порушеннями слуху до узагальнення; позначають нове географічне поняття ЖМ і словесною мовою (якщо це можливо) та записують його у словник.

- третя стадія – (формування зв'язків і відношень) встановлюють взаємозв'язки та відношення між поняттями (вміють взаємопов'язати нове географічне поняття з раніше вивченими, наводять приклади взаємозв'язків і відношень понять між собою).

Автоматизаційний етап роботи - передбачає виконання школярами із порушеннями слуху завдань, які спрямовані на оперування сформованими поняттями, що у подальшому сприяє поглибленню розуміння змісту самого поняття, уточненню його істотних ознак, правильному розмежуванню істотних і неістотних ознак, встановленню взаємозв'язків та відношень між новим і сформованими раніше географічними поняттями та умінню знаходити вихід у стандартних і нестандартних ситуаціях.

Контрольний етап роботи - полягає в оцінюванні рівня сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів наприкінці вивчення нової теми.

В залежності від типу уроку, який обрав вчитель під час формування нових географічних понять, до нього підбираються презентації, документальні і художні фільми (їх уривки), тестові завдання тощо, які будуть використовуватися на кожному етапі цього уроку:

під час мотивації – постановка проблеми перед вивченням нових географічних понять (презентація, яка допомагає визначити тему уроку);

під час пояснення нового географічного поняття – перегляд фотографій, малювання діаграми, заповнення таблиці чи схеми тощо, які об'єктивно висвітлюють новий географічний об'єкт чи явище природи;

під час закріплення та узагальнення нових знань, умінь і навичок про нове географічне поняття – перегляд презентації, виконання тестових завдань, виконання завдань в атласі і контурній карті тощо;

під час контролю за сформованістю нових географічних понять виконання тестових завдань, усна відповідь на запитання вчителя чи однокласників, індивідуальні завдання на картках тощо.

Розробка методики передбачала врахування всіх вище згаданих складових для введення їх до відповідного етапу (перший етап: підготовка до формування нового поняття, другий етап: формування нового поняття, третій етап: введення сформованого поняття у систему географічних понять і четвертий етап: застосування сформованого поняття у практичній діяльності) з подальшим виявленням показників сформованості понять у школярів із порушеннями слуху (за повнотою сформованості поняття, володіння поняттям в системі його зв'язків, готовність учнів до застосування поняття у практичній діяльності) з обов'язковим врахуванням критеріїв оцінювання знань учнів (не сформоване, частково сформоване, повністю сформоване поняття).

Перший етап: підготовка до формування нового поняття.

Мотиваційна і змістова підготовка до сприймання, розуміння та засвоєння нового поняття є першим етапом у процесі формування нових понять, що забезпечує учня із порушеннями слуху не лише загальною інформацією про об'єкт (явище природи), але і викликає інтерес до подальшого вивчення цієї теми.

На цьому етапі формування понять вчитель виявляє у школярів із порушеннями слуху опорні знання, які були сформовані у попередніх класах чи на попередніх уроках та можуть слугувати основою під час формування нового географічного поняття. Наприклад, для засвоєння поняття «клімат» потрібно знати раніше вивчені поняття «повітря», «температура»,

«атмосфера», «вітер», «погода», «пори року», «теплові пояси» тощо та вміти взаємопов'язувати ці поняття між собою.

Важливо з'ясувати в учнів усвідомленість сутності опорних понять, чи вміють вони ними оперувати, наприклад, вчитель за допомогою ЖМ та словесної мови (якщо це можливо) ставить такі запитання:

- Від чого залежить сила вітру? Назвіть його істотні ознаки.
- Що впливає на випадання опадів (у твердому, рідкому чи газоподібному стані)? Назвіть істотні ознаки кожного з них.
- Покажіть на карті світу кліматичні пояси (екваторіальний, помірний, полярний, тропічний, субтропічний, субполярний, субекваторіальний). Назвіть істотні ознаки кожного з них.
- Назвіть пори року (весна, літо, осінь, зима). Назвіть істотні ознаки кожної пори року.

Другий етап: формування нового поняття.

Організація чуттєвого сприймання предметів та явищ природи і їх окремих ознак відбувається за допомогою збережених аналізаторів (колір, температура, форма, вага, твердість, розмір тощо), що викликає у свідомості учнів його образ. Наприклад, для засвоєння поняття «річка» вчитель організовує екскурсію до місцевої річки (використання краєзнавчого принципу) та під час екскурсії ставить учням запитання:

- Назвіть істотні ознаки річки.
- Чим відрізняється річка від озера, моря чи океану?
- Назвіть річки своєї місцевості.
- Знайдіть, після екскурсії цю річку на мапі України.

Відповіді на запитання, словесно-жестова розповідь вчителя, опис нового поняття тощо виступають не лише у ролі основних критеріїв розуміння учнями із порушеннями слуху нових понять, але й як важливі засоби розуміння школярами географічних понять.

Виділення істотних ознак поняття, узагальнення та порівняння сприяє осмисленню понять, узагальненню суттєвих ознак багатьох одиничних понять та порівняння схожих понять між собою.

Формування будь-якого нового поняття починається із сприймання його як цілого з подальшим поділом на частини, де аналіз і синтез виступають не як два процеси, а як дві сторони єдиного процесу – свідомого формування нового географічного поняття. Уміння учнями із порушеннями слуху аналізувати нове поняття з відповідної точки зору, яка визначає процес аналізу і частин цілого, які виділяються, а у процесі синтезу ці частини поєднувати в ціле підводить учнів до узагальнення.

На цьому етапі важливо навчити учнів із порушеннями слуху узагальнювати предмети та явища, знаходити в них відмінні риси, оскільки узагальнення предметів у школярів із порушеннями слуху відбувається важче, ніж знаходження відмінностей між об'єктами та явищами природи.

Уміння учнями *узагальнювати істотні ознаки* в предметах і явищах природи сприяє переходу до нових знань, оскільки синтез не є простим мисленнєвим поєднанням частин, адже у процесі синтезу відбувається пізнання географічного поняття: взаємодія частин і цілого. Наприклад, під час вивчення теми «Паливні корисні копалини» учні аналізують зображення торфу, газу, нафти, горючих сланців, кам'яного і бурого вугілля та шляхом синтезу отриманої інформації вчитель підводить їх до узагальнення. Таким чином у школярів із порушеннями слуху за допомогою дидактичних засобів навчання (опорних схем, таблиць, малюнків), складених на попередніх уроках, та ЖМ, писемної і словесної (якщо це можливо) мов формується поняття: паливними корисними копалинами називаються такі копалини, які можуть горіти (горючі) та до них належать нафта, газ, торф, кам'яне вугілля, буре вугілля і горючі сланці.

Для закріплення сутності поняття «паливні корисні копалини» учням ставляться запитання за допомогою ЖМ, писемної і усної (якщо це можливо) мов:

- Поясніть поняття «паливні корисні копалини»;
- Назвіть істотні ознаки паливних копалин;
- Назвіть схожі та відмінні риси між паливними та рудними корисними копалинами;
- Назвіть схожі та відмінні риси між паливними та нерудними корисними копалинами.

Словесно-жестове позначення поняття допомагає учням із порушеннями слуху позначити нове географічне поняття за допомогою словесної мови (якщо це можливо) і ЖМ.

Осмислення нового поняття відбувається шляхом виконання певних дій самим школярем із порушеннями слуху, оскільки учню потрібно відповісти на запитання вчителя чи однокласників, самому сформулювати запитання, висловити свою точку зору на дану проблему, описати поняття тощо. Таким чином учень краще усвідомлює новий матеріал з теми, яку вивчає.

Закріплення нового поняття відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання (які спираються на зорові аналізатори учнів із порушеннями слуху) та різноманітних завдань. Виконання учнями тестових завдань, опис поняття, виконання завдань на знаходження істотних ознак і їх узагальнення, заповнення таблиці, складання характеристики на даний об'єкт, виконання завдання в географічному атласі чи контурній карті тощо сприяє кращому закріпленню нового поняття.

Перевірка сформованості поняття в учнів із порушеннями слуху відбувається за допомогою дидактичних засобів навчання, зокрема білінгвального засобу навчання (словесно-жестового), та різноманітних завдань, запитань, бесіди, індивідуальних завдань на картках тощо, з

подальшим виявленням прогалин у знаннях, уміннях і навичках учнів та їх корекції на наступних уроках.

Третій етап: введення сформованого поняття у систему географічних понять – ввести сформоване географічне поняття у систему понять та встановити взаємозв'язок між новим і сформованими поняттями.

На цій стадії відбувається встановлення тісних взаємозв'язків між предметами та явищами природи при виконанні різноманітних завдань; систематизація знань в учнів із порушеннями слуху шляхом введення нового поняття у систему понять; використання сформованих понять у практичній діяльності та різних життєвих ситуаціях.

Четвертий етап: застосування сформованого поняття у практичній діяльності - застосування набутих знань про предмети (явища природи) у практичній діяльності сприяє збагаченню словникового запасу, розширенню кругозору школярів та вміння застосовувати свої знання у стандартних і нестандартних ситуаціях. Наприклад, використання на уроках інтерактивних маніпуляційних матеріалів (в яких потрібно щось зробити); виконання самостійних, практичних чи контрольних робіт; використання набутих знань у різних стандартних і нестандартних життєвих ситуаціях тощо.

Важливу роль у правильному (не викривленому) розумінні географічних понять відіграють збережені аналізатори учнів у поєднанні з ЖМ (на високому рівні), писемною і словесною (якщо це можливо) мовами, навичками читання з губ та дидактичними засобами навчання. З'ясовано, що під час формування нового поняття, словесно-жестовий опис не забезпечує розуміння нового поняття, натомість, поєднання різних засобів навчання з словесно-жестовим мовленням створюють наочні образи, які допомагають розкрити і усвідомити його суть, встановити взаємозв'язок з іншими поняттями тощо.

Для закріплення нових понять та систематизації знань учнів з географії варто проводити екскурсії, переглядати художні і документальні фільми

тощо, оскільки ступінь свідомого формування нових географічних понять залежить від ступеня правильної аналітико-синтетичної діяльності учнів із порушеннями слуху.

Після сформованості нового географічного поняття відбувається перевірка рівня його сформованості в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів за допомогою таких показників: повноти сформованості поняття, володіння поняттям в системі його зв'язків, готовність до застосування поняття у практичній діяльності з метою виявлення прогалин у знаннях, уміннях і навичках учнів та їх усунення на наступних уроках.

Повнота сформованості поняття в учнів із порушеннями слуху виявляється шляхом відтворення його визначення. Серед завдань, які може використовувати учитель під час виявлення повноти сформованості понять, можуть бути такі: завдання на визначення вивченого поняття, встановлення його істотних і неістотних ознак та віднесення його до загальних чи одиничних понять (дидактичні ігри, заповнення таблиці чи схеми, завдання з використанням атласів і політичних (фізичних) карт, відповідь на запитання, виконання термінологічного диктанту (показані ЖМ та КЖМ нові поняття потрібно записати у зошит), перекладні завдання (записані нові поняття потрібно перекласти на ЖМ) тощо).

Наприклад, для виявлення повноти сформованості поняття «Річка» можуть використовуватися такі завдання:

1. Дайте визначення поняття «Річка»;
2. Назвіть основні істотні ознаки понять «річка», «річка Ніл»;
3. Виберіть з кількох варіантів відповідей лише одну:
 - які річки, із запропонованих, протікають по території Африки? (Дунай, Ніл, Амазонка, Дніпро, Волга);
4. Підкресліть правильну відповідь

- на материку Африка знаходяться такі річки (Лімпопо, Світязь, Амазонка, Чад, Ніл, Замбезі, Дунай, Вікторія, Оранжева, Тітікака, Ньяса, Танганьїка, Ялпуг, Тигр, Об, Лена);

5. Заповніть таблицю «Африка»

Держава	Річка

6. Термінологічний диктант (показані ЖМ істотні та неістотні ознаки річки учні самостійно записують у зошит).

Володіння поняттям в системі його зв'язків в учнів із порушеннями слуху виявляється шляхом визначення поняття у відповідній системі географічних понять та встановлення взаємозв'язків між новим поняттям і вже сформованими на попередніх уроках. Серед завдань, які може використовувати учитель під час виявлення володіння поняттям в системі його зв'язків, можуть бути такі: завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, логічного зв'язку та взаємозв'язку між географічними поняттями (заповнення таблиць і схем, використання опорних карточок, відповідь на запитання, дидактичні ігри, завдання з використанням атласів і політичних (фізичних) карт тощо).

Наприклад, для виявлення володіння поняттям «Річка» в системі його зв'язків можуть використовуватися такі завдання:

1. Встановлення логічного зв'язку між річкою та явищем природи (наприклад, річка - дощ);

2. Встановити причинно-наслідкові зв'язки, які призводять до висихання річок та пояснити наслідки цих дій;

3. Дидактична гра «Запитання в конверті» (на дане запитання у конверті учень (команда) має запропонувати свій варіант відповіді).

Готовність до застосування поняття у практичній діяльності виявляється у здатності оперувати сформованими поняттями у практичній

діяльності самими школярами із порушеннями слуху. Серед завдань, які може використовувати учитель під час виявлення готовності до застосування поняття у практичній діяльності, можуть бути такі: складання творів-мініатюр, дидактичні ігри, виконання самостійних і практичних робіт тощо.

Наприклад, для виявлення готовності до застосування поняття «Річка» у практичній діяльності можуть використовуватися такі завдання:

1. Дидактична гра «Хто швидше?» (вчитель називає річку, а учні за допомогою атласу намагаються її швидко знайти);
2. Дидактична гра «Юні екологи» (завдання полягає у вивченні проблеми «Забруднення річки» та запропонування свого бачення у вирішенні даної проблеми);
3. Завдання у контурній карті. Позначення на контурній карті річок Африки.

Враховуючи особливості розвитку школярів із порушеннями слуху, своєрідність предмета «Географія» та особливостей засвоєння учнями навчального матеріалу, вважається за доцільне дотримання дидактичних умов формування географічних понять з урахуванням показників сформованості, що сприятиме правильному та глибокому розумінню нових географічних понять з подальшим їх правильним застосуванням у практичній діяльності.

Також слід зазначити, що правильне формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху безпосередньо залежить від умов, за допомогою яких відбувається процес формування понять. З-поміж таких умов необхідно виділити такі:

- застосування вчителями на уроках білінгвального навчання (словесно-жестового) як ефективного засобу під час формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху;
- використання дидактичних засобів навчання на різних етапах формування понять;

- стимулювання школярів до застосування географічних понять у практичній діяльності.

Поряд з цим дотримання дидактичних умов може сприяти формуванню географічних понять в учнів із порушеннями слуху в середніх класах, а саме:

- володіння вчителем навчальним матеріалом та ЖМ на високому рівні;
- вміння вчителем виявити рівень сформованості понять у школярів на різних етапах роботи;

- сприяння та допомога учням під час встановлення зв'язків між сформованими поняттями та систематизація географічних понять з метою подальшого застосування у практичній діяльності;

- вміння вчителем підводити учнів до самостійних висновків і встановлення логічного та причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами і явищами природи.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У результаті проведення формуючого експерименту з метою якісного формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху були зроблені такі висновки:

1. Підвищення якості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху можливе на основі застосування методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів та дотримання дидактичних умов формування географічних понять.

2. У процесі проведення експериментального дослідження було доведено, що спеціальна організація навчального процесу з метою якісного формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху полягає у проведенні роботи, спрямованої, насамперед, на забезпечення ефективного засвоєння школярами навчального матеріалу з предмету «Географія». Така

робота передбачає врахування загальнодидактичних принципів (які застосовують при формуванні географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом), спеціальних дидактичних принципів навчання (які застосовуються при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху) та специфічних дидактичних принципів навчання географії (які застосовуються лише до певного навчального предмету в учнів із збереженим і порушеним слухом); дотримання дидактичних умов, добір засобів педагогічного впливу а саме: змісту, методики, організаційних форм роботи.

3. Експериментально встановлено, що формування географічних понять в учнів 6-9 класів відбувається поетапно (сприймання, засвоєння, закріплення і застосування у практичній діяльності) з врахуванням особливостей розвитку і формування словникового запасу, індивідуальних особливостей, ступеня порушення слуху, мовної родини, навичок зчитування з губ та з урахуванням збережених аналізаторів у цієї категорії школярів. Перевірка рівня сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху повинно відбуватися з урахуванням показників сформованості (повнота, володіння поняттям в системі його зв'язків, готовність до застосування у практичній діяльності) для виявлення прогалин у знаннях учнів та їх усунення на наступних уроках.

4. Під час експериментального дослідження було встановлено важливість використання словесної (якщо це можливо) і жестової мов. Це пов'язане з тим, що свідоме, глибоке та якісне формування географічних понять нерозривно пов'язане з білінгвальним навчанням, яке забезпечує перебудову мислення школярів із порушеннями слуху та підносить їх мислення на якісно вищий рівень, що за висловом академіка І. Павлова складає спеціально людське, вище мислення.

5. Проведене експериментальне дослідження підтверджує важливість використання збережених аналізаторів в учнів із порушеннями слуху. Опора

на збережені аналізатори (зір, нюх, слух (якщо учень не тотально глухий) тощо), які відіграють важливу роль у формуванні географічних понять, повинна відбуватися у поєднанні з дидактичними засобами навчання (ТЗН, репродукції, натуральні предмети, символічні навчальні посібники), що призводить до сформованості якісних поняття, а це в свою чергу впливає на усвідомлення особистістю потреби спілкуватися з навколишнім середовищем і, відповідно, поглиблювати свої знання з предмета.

6. Результати аналізу підсумкових даних дають можливість стверджувати, що в учнів експериментальної групи (ЕГ) рівень формування географічних понять за показниками сформованості (повнота, володіння поняттям в системі його зв'язків, готовність до застосування у практичній діяльності) значно вищий, ніж в контрольних (КГ). Тому отримані результати дослідження свідчать про ефективність запровадженої експериментальної навчальної роботи з учнями середніх класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів.

На основі результатів дослідження розроблено жести́вник обов'язкових географічних понять для учнів 6-9 класів, методичні рекомендації щодо підвищення якості формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху та експериментально доведено важливість використання дидактичних засобів навчання під час вивчення предмету «Географія» у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема, білінгвального, які спираються на збережені аналізатори учнів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати теоретико-експериментального дослідження з формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів дали змогу дійти таких висновків:

1. Аналіз наукової літератури щодо досліджуваної проблеми свідчить, що проблема формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху є актуальною в практичному аспекті і потребує детального дослідження. Встановлено, що першочергового значення набуває необхідність дотримання поетапності формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Кожен етап формування географічних понять має забезпечуватися використанням усіх основних методів навчання, зокрема, білінгвального навчання, відповідним до кожної теми змістовим матеріалом та проведенням роботи на уроках географії переважно у фронтальній формі.

2. Результати аналізу професійної діяльності вчителів географії та сурдопедагогів (дефектологів), які викладають географію у середніх класах для учнів із порушеннями слуху свідчать, що вчителі географії під час формування географічних понять вибірково використовували дидактичні засоби навчання, не враховували особливостей розвитку школярів, особливостей формування географічних понять, своєрідності засвоєння географічних понять та не надавали великого значення деяким мовленнєвим формам – жестовій, а сурдопедагоги і дефектологи на низькому рівні формували географічні поняття.

3. Проведене експериментальне дослідження дало змогу встановити, що учні спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів характеризувалися переважно початковим та середнім рівнями сформованості географічних понять. Достатній рівень знань спостерігався в незначній кількості школярів. Високий рівень знань у школярів із порушеннями слуху не спостерігався. Отримані дані свідчать про необхідність проведення спеціальної роботи з

учнями із порушеннями слуху з формування географічних понять, підвищення рівня вже сформованих понять про об'єкти і явища природи, з урахуванням показників сформованості понять для виявлення прогалин у знаннях, уміннях і навичках учнів та за допомогою спеціально підібраних завдань їх усунути на наступних уроках. Кореляційний аналіз даних засвідчив, що між усіма показниками сформованості географічних понять існує тісний взаємозв'язок.

4. У дослідженнях сурдопедагогічного спрямування застосовуються загальні (які застосовують при формуванні географічних понять в учнів із збереженим і порушеним слухом), спеціальні (які застосовуються при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху) та специфічні (які застосовуються лише до певного навчального предмету в учнів із збереженим і порушеним слухом) дидактичні принципи. З огляду на вимоги часу під час розробки методики були запропоновані зміни до деяких спеціальних дидактичних принципів навчання для покращення засвоєння учнями з порушеннями слуху 6-9 класів предметів природничо-географічного циклу при їх вивченні.

5. Для констатувального експерименту усі учні із порушеннями слуху поділялися на чотири групи. В результаті проведеного експерименту встановлено, що спілкування рідною мовою (ЖМ) у сім'ї сприяє розширенню світогляду самих школярів із порушеннями слуху і розумінню великої кількості географічних об'єктів та явищ природи. Втім, у глухих і слабкочуючих учнів чуючих батьків краще сформоване усне мовлення (при умові що мовлення учня не розпалося у ранньому віці), який учні із порушеннями слуху використовують на уроці (при умові, що мовлення учня не розпалося в ранньому віці), натомість вони мають слабо сформоване образне мислення (порівняно з учнями глухих батьків їм важче встановити логічні і причинно-наслідкові зв'язки між географічними об'єктами і явищами природи, пояснити взаємозв'язки і взаємозалежності між

географічними об'єктами і явищами природи, виділити істотні ознаки у поняттях тощо).

6. З огляду на з'ясовані особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху, специфіку виховання у родині та спеціальному закладі загальної середньої освіти встановлено, що під час формування географічних понять у школярів потрібно дотримуватися таких організаційно-педагогічних умов: впровадження у освітній процес методики формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху з огляду на вимоги часу; підготовка у вищих закладах освіти педагогічного профілю вчителів-предметників для спеціальних закладів загальної середньої освіти; використання всіх дидактичних засобів навчання має відбуватися систематично і послідовно та спиратися на збережені аналізатори школярів; під час формування географічних понять мають враховуватися ступінь порушення слуху, індивідуальні особливості кожного учня, особливості розвитку школярів, особливості формування активного і пасивного словникових запасів з використанням усіх збережених аналізаторів, мовленнєвих форм, навичок зчитування з губ та мовного типу родини; методика формування географічних понять має ґрунтуватися на врахуванні всіх збережених аналізаторів, особливостей розвитку учнів, особливостях формування активного і пасивного словникових запасів, ступеня порушення слуху, усіх мовленнєвих форм, типу мовної родини та навичок зчитування з губ. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху покращується, якщо вчитель на уроці враховує особливості розвитку учнів, формування в них активного і пасивного словникових запасів, мовний тип родини, спирається на збережені аналізатори, використовує наочні засоби навчання, шукає до учнів індивідуальний підхід, на високому рівні володіє ЖМ та добре знає свій предмет.

Загалом результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що мету дослідження досягнуто, проте подальшого вивчення

потребують питання удосконалення процесу навчання географії учні із порушеннями слуху 6-9 класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

2. Адамюк Н. Б. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». 2012. № 7. С. 43–48.
3. Адамюк Н. Б. Лінгводидактична модель вивчення лексичних одиниць української жестової мови. Збірник наукових праць «Особлива дитина: навчання і виховання». 2014. № 4. С. 48-56.
4. Адамюк Н. Б., Чепчина І. І. Поступ спеціальної педагогіки – український жестівник для батьків. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». 2012. № 7. С. 107-126.
5. Адамюк Н. Б., Лещенко Л. М. Білінгвальне навчання нечуючих в контексті українських освітніх реалій. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». 2011. № 6. С. 131-138.
6. Адамюк Н. Б. Стан розуміння УЖМ педагогами спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями слуху (аналіз курсів УЖМ). Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі. 2009. № 11. С. 3-8.
7. Аксакалова Г. П. и др. Факультативные занятия по географии. Москва: «Просвещение», 1985. 144 с.
8. Аксенова Л. И. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений. Москва: Академия, 2001. 400 с.
9. Андреев В. М. Активные формы и методы в обучении географии: методические рекомендации. Ишим: ИГПИ, 1999. 36 с.
10. Базоев В. З. Человек из мира тишины. Москва: ИКЦ «Академкнига», 2002. 815 с.
11. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии. Москва: «Просвещение», 1990. 303 с.
12. Барина И. И. Внеурочная работа по географии. Москва: «Просвещение», 1988. 152 с.

13. Басова А. Г. История обучения глухонемых. Москва: «Учпедгиз», 1940. 128 с.
14. Басова А.Г. История сурдопедагогики. Москва: «Просвещение», 1984. 295 с.
15. Белая В. Л. Создание структурной, технологической основы обучения. Народная асвета. Минск, 2007. № 8. С. 29.
16. Берлянт А. М. Карта рассказывает. Москва: «Просвещение», 1978. 144 с.
17. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. посіб. Київ: «Либідь», 2003. 280 с.
18. Богданович Т. В. Раннє виявлення дітей з порушеннями слуху та організація їх педагогічного супроводу. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 31-36.
19. Бойчук Ж. В. Навчальні заклади для глухих: збірник матеріалів І всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Укр. Київ: «Поліграфічний центр УТОГ», 2001. 13 с.
20. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. Дефектологія. 2003. № 3. С. 2-5.
21. Бондар В. І., Вавіна Л. С., Засенко В. В. та ін. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі. Київ: Амадей, 2004. С. 38.
22. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. Москва: АПН РСФСР, 1963. 317 с.
23. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. Москва: «Просвещение», 1988. 128 с.
24. Боскис Р. М. Формирование грамматического строя языка у тугоухих учащихся. Москва: АПН РСФСР, 1955. 15 с.

25. Боскис Р. М. О развитии словесной речи глухонемого ребёнка. Москва: «Учпедгиз», 1939. 78 с.
26. Бурлака О. В. Проблема формирования географических понятий на основе повышения качества знаний учащихся с нарушениями слуха. Специальная адукацыя. Минск, 2017. №3. С. 35-38.
27. Бурлака О. В. Використання технічних засобів навчання на уроках географії в школах для дітей з порушеннями слуху. Науково методичний збірник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2015. № 9. С. 19–26.
28. Бурлака О. В. Дидактичні аспекти формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2016. Вип. LXXI, т. 1. С. 7–10.
29. Бурлака О. В. Формування географічних понять як чинник підвищення природничо-наукової компетентності в учнів із порушеннями слуху. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 43-49.
30. Бурлака О. В. Формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2016. Вип. LXIX, т. 1. С. 132-136.
31. Бурлака О. В. Особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2016. Вип. LXX, т. 1. С.С. 42-46.
32. Бурлака О. В. Проблема підвищення якості знань в учнів із порушеннями слуху на основі формування географічних понять. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2018. Вип. LXXXII, т.3. С. 52-55.
33. Бурлака О. В. Формування географічних понять за допомогою білінгвального засобу навчання. Збірник наукових праць. Шкільна освіта

Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізаційних процесів. Хмельницький, 2020. С. 45-48.

34. Бурлака О. В. Навчання дітей з особливими потребами. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: збірник тез доповідей VII всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 27 берез. 2012 р.). Хмельницький, 2012. С. 86-89.

35. Бурлака О. В. Навчання та соціалізація дітей з особливостями психофізичного розвитку. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: збірник тез доповідей VIII всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 11 квіт. 2013 р.). Хмельницький, 2013. С. 30-33.

36. Бурлака О. В. Діти з порушеннями слуху в інклюзивному навчальному закладі. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: збірник тез доповідей IX всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 10 квіт. 2014 р.). Хмельницький, 2014. С. 30-33.

37. Бурлака О. В. Використання технічних засобів навчання на уроках географії в школах для дітей з порушеннями слуху. Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика: збірник тез доповідей всеукраїнської науково-практичної on-line конференції (м. Київ, 9-10 черв. 2015 р.). Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2015. С. 68 – 70.

38. Бурлака О. В. Формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять за допомогою бесіди. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: збірник тез доповідей IX всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 27-28 квіт. 2016 р.). Хмельницький, 2016. С. 121-123.

39. Бурлака О. В. Використання різноманітних засобів навчання у процесі формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі:

матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 2–3 вер. 2016 р.). Київ, 2016. С. 24–27.

40. Бурлака О. В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху за допомогою навчальних таблиць. Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 14-15 жовт. 2016 р.). Харків, 2016. С. 7-10.

41. Бурлака О. В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху за допомогою шкільного підручника. Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 28-29 жовт. 2016 р.). Львів, 2016. С. 160-162.

42. Бурлака О. В. Дослідження проблеми формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18-19 лист. 2016 р.). Одеса, 2016. С. 162-164.

43. Бурлака О. В. Етапи процесу формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Психологія та педагогіка у ХХІ столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1-2 черв. 2018 р.). Київ, 2018. С. 16-19.

44. Бурлака О. В. Підвищення ефективності формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Сучасні дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18-19 трав. 2018 р.). Одеса, 2018. С. 109-112.

45. Бурлака О. В. Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху в умовах білінгвального навчання. Сучасний вимір

психології та педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25-26 трав. 2018 р.). Львів, 2018. С. 111-114.

46. Бурлака О. В. Дослідження проблеми формування географічних понять в змісті шкільної географії. Освіта осіб з особливими потребами: виклик сьогодення: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 черв. 2018 р.). Київ, 2018. 176 с.

47. Бурлака О. В. Формування географічних понять за допомогою причинно-наслідкових зв'язків у школярів із порушеннями слуху. Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика: збірник тез доповідей II всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 19 квіт. 2019 р.). Хмельницький, 2019. С. 17-19.

48. Бурлака О. В. Стан сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки: збірник наукових робіт (м. Одеса, 19-20 лист., 2021 р.). Одеса, 2021. С. 125-128.

49. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. П. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

50. Волкова А. С. Формирование природоохранных знаний на уроках географии. Київ: «Радянська школа», 1986. 120 с.

51. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетенції школярів. Харків: вид. група «Основа», 2005. 112 с.

52. Вольфганг Д. и Вальтер Я. Формирование представлений и понятий при обучении географии. Москва, 1970. С. 54-96.

53. Воробель Г. М. Організаційно-педагогічні засади діяльності навчально-виховного закладу «Школа-дитячий садок» для дітей з порушеннями слуху: автореф. канд. пед. наук. Київ, 2012. 41 с.

54. Воробель Г. М. Проблеми навчання нечуючих дітей. Наше життя. №7, 2008. С.3.

55. Воробель Г. М. Проблеми освіти дітей з порушенням слуху. Наше життя. №20, 2006. С.3.
56. Воробель Г. М. Неформальна допомога дітям з порушеннями слуху. Педагогічна газета. № 4, 2007. С.3-4.
57. Воспитание и обучение глухонемых детей / за ред. А. И. Дьячкова. Москва: АПН РСФСР, 1957. 348 с.
58. Галай И. П., Галай Е. И. География: тесты: школьный курс. Минск: «Аверсэв», 2007. 240 с.
59. Галузьяк В. М. Педагогіка: навчальний посіб. Вінниця: «Книга – Вега», 2003. 416 с.
60. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". Москва: МГУ, 1965. 51 с.
61. Генике Е. Активные методы обучения: новый подход / отв. ред. М. Ушакова. Москва, 2013. 174 с.
62. Гожих В. Н. Методы обучения географии: учеб. пособ. Чебоксары, 2001. 68 с.
63. Голов В. П. Средства обучения географии и условия их эффективного использования. Москва: «Просвещение», 1987. 222 с.
64. Головкина Е. Развитие мышления учащихся в процессе усвоения ими некоторых исторических понятий. Москва, 1972. 103 с.
65. Горский Д. П. Вопросы абстракций и образования понятий. Москва: АН СССР, 1961. 351 с.
66. Готт В. С., Землянский Ф. М. Диалектика развития понятийной формы мышления. Москва: «Высшая школа», 1981. 319 с.
67. Грюнберг Г. Ю. Картографические понятия в школьной географии. Москва, 1979. 96 с.
68. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование. Новосибирск, 2005. 229 с.

69. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. Педагогіка і психологія. 2004. № 2. С. 31–36.
70. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Інститут дефектології НАПН України, НВП «ВАБОС». Київ, 2003. 150 с.
71. Державний стандарт базової середньої освіти (проект). (2020). Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
72. Дидимскис Л. С. Система обучения жестовой речи дефектологов: автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 2000. 18 с.
73. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. збірник / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: Наук. світ, 2004. № 5. 372 с.
74. Дитина зі світу тиші / за ред. С. В. Кульбіді. Київ: «СПКТБ УТОГ», 2011. 328 с.
75. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2004. 352 с.
76. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: «Центр цифрового друку», 2004. 152 с.
77. Дмитриева Л. Е. Формирование и развитие основных эволюционных понятий в курсе общей биологии: автореф. дис. канд. пед. наук. Донецк, 1980. 20 с.
78. Дмитрієва І. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ, 2009. 46 с.
79. Дробот О. А. Особливості двомовних програм. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». 2012. № 7. С. 27–41.

80. Дробот О. А. Білінгвальні програми: специфіка, види, типологія та зміст. Роль педагогічних та психологічних наук у процесі розвитку суспільства в умовах сьогодення: матеріали міжнар. науково-практичної конференції (м. Київ, 5 груд. 2014 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. С. 37-40.

81. Дробот О. А. Значення української жестової мови у навчально-виховному процесі дошкільного закладу для дітей з порушеннями слуху. Педагогічні та психологічні науки: аналіз сучасності та прогноз майбутнього: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 12-13 груд. 2014 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. С. 27-32.

82. Дробот О. А. Дидактичний матеріал з української жестової мови: навч. посіб. Київ: «Либідь», 2013. 288 с.

83. Дробот О. А. Розвиток спілкування глухих дітей в умовах сім'ї. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». 2011. № 6. С. 81-97.

84. Дробот О. А. До питання методів навчання дітей з порушеннями слуху. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі. 2006. № 7. С. 10-14.

85. Дробот О. А. Роль і місце жестової мови глухих (історичний огляд). Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі. 2006. № 8. С. 136-140.

86. Душина И. В., Понурова Т. А. Методика преподавания географии: учеб. пособ. Москва: «Московский лицей», 1996. 192 с.

87. Дьячков А. И. Дидактика школ глухих детей: учеб. пособ. Москва: «Просвещение», 1968. 79 с.

88. Енисеева М. К. Сравнение и формирование понятий у учащихся. Чебоксары, 1975. 80 с.

89. Єрмаков І. Г. Нова школа нової України на зламі століть. Психологія і педагогіка життєтворчості. Київ: ІЗМН, 1996. 21 с.

90. Жемеров О. О., Карпенко О. М. Робота з підручником географії у загальноосвітній школі: метод. посіб. Харків: ХНУ, 2010. 28 с.
91. Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць / гол. ред. В. В. Засенко. Київ: Педагогічна думка, 2008. № 3. 192 с.
92. Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць / гол. ред. В. В. Засенко. Київ: Центродрук, 2009. № 4. 349 с.
93. Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць / гол. ред. В. В. Засенко. Київ: Наукова думка, 2010. № 5. 309 с.
94. Жук В. В. Оновлення змісту освіти дітей з порушеннями слуху: теоретичні підходи та їх реалізація. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 55-61.
95. Журов В. В. Теоретичні засади самореабілітації інваліда. Дефектологія. 2004. № 4. С. 32–35.
96. Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2020. № 463 – ІХ.
97. Замша А. В. До проблеми вивчення ролі мови у формуванні абстрактного мислення підлітків з порушеннями слуху. Збірник наукових праць «Психологічні науки: проблеми і здобутки». 2013. № 4. С. 118-133.
98. Замша А. В. Психологічні чинники успішності оволодіння мовою. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». 2012. № 7. С.5-18.
99. Замша А. В. Підвищення якості освіти нечуючих шляхом впровадження української жестової мови в навчальний процес. Дефектологія. 2010. № 2. С. 41-43.
100. Замша А. В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». 2010. № 5. С.238-247.
101. Замша А. В. Мовне питання і перспективи вирішення проблем сурдопсихологічної діагностики. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». 2009. № 4. С.241-254.

102. Занков С. А. Урок в школе глухонемых. Москва: гос. учеб.-педаг. изд-тво Мин-ва просвещения РСФСР, 1954. 238 с.
103. Засенко В. В. Розвиток сурдопедагогічної теорії і практики в Україні. Дефектологія. 2000. № 3. С. 48–50.
104. Засенко В. В. Соціально-педагогічні умови формування життєвих планів глухих і слабочуючих старшокласників: дис. докт. пед. наук. Київ, 1996. 481 с.
105. Засенко В. В. Соціально-трудова адаптація випускників шкіл-інтернатів для глухих та слабкочуючих. Київ: «Знання», 2002. 253 с.
106. Засенко В. В. Сучасні проблеми сурдопедагогічної теорії і практики. Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху. Київ: ТОВ «Між нар. фін. Агенція», 1998. 144 с.
107. Засенко В. В. Науковий супровід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. Київ, 2010. № 1. С. 3-9.
108. Засенко В. В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Київ: «Педагогічна думка», 2012. С. 350-362.
109. Засенко Н. Ф. Основи сурдопедагогіки. Київ: Київський державний педагогічний інститут, 1990. Ч.1. 104 с.
110. Засенко Н. Ф. Основи сурдопедагогіки: навч. посіб. Київ: КДПІ ім. О. М. Горького, 1990. 104 с.
111. Засенко Н. Ф. Предметні уроки в школі глухих. Київ: «Радянська школа», 1963. 61 с.
112. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособ. Москва: «Академия», 2000. 200 с.
113. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся (1-6 классы 2-го отделения). Москва: «Педагогика», 1976. 240 с.

114. Зыков С. А. Проблемы сурдопедагогики. Москва, 1997. 76 с.
115. Зыков С. А. Обучение глухих детей языку. Москва: АПН РСФСР, 1959. 47 с.
116. З досвіду роботи Київської школи глухих: збірник статей / за ред. А. М. Гольдберг, Л. С. Лебедевої. Київ: «Радянська школа», 1962. 216 с.
117. Иванов Ю. А. Педагогические технологии в обучении географии. Брест, 2008. 169 с.
118. Иванов Ю. А. Педагогические технологии в обучении географии: учеб.-метод. пособ. Брест: БрГУ, 2012. 226 с.
119. Іванюшева Н. В., Кульбіда С. В. Українська жестова абетка. Київ, 2005. 64 с.
120. Івонна Чані. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи. Київ, 2006. 42 с.
121. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема приемов умственной деятельности. Москва: АН РСФСР, 1962. 376 с.
122. Кабинет географии: пособ. для учителя / под ред. Ю. Г. Барышевой. Москва: «Просвещение», 1983. 176 с.
123. Картель Л. М. Використання малюнка в навчанні географії. Київ: «Радянська школа», 1990. 96 с.
124. Кобель І. Мовне питання у навчанні глухих дітей: Заклик до створення лінгвістичної та культурологічної різноманітності. Канада, 2005. С. 54–63.
125. Коваленко М. В., Новоседський М. М. Деякі аспекти самореалізації людей з вадами здоров'я. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Київ: Університет «Україна», 2005. С. 239–240.
126. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ: «Педагогічна думка», 2007. 457 с.

127. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ, 2007. 128 с.
128. Колупаєва А. А., Засенко В. В. Освіта дітей з особливими потребами від інституціалізації до інклюзії. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 10-15.
129. Комарова А. А. Быть глухим. В едином строю. 2006. № 1. С. 14-16.
130. Комарова А. А. Педагогические системы образования лиц с нарушениями слуха. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. Москва, 2000. С. 249–253.
131. Коменський Я. А. Великая дидактика. Москва, 1896. 596 с.
132. Коринская В. А. Формирование понятий при изучении курса географии материков. Москва: «Педагогика», 1979. 151 с.
133. Корнєєв В. П. Становлення і розвиток підручників географії. Київ: «Педагогічна думка», 2003. № 4. С. 166-172.
134. Корнєєв В. П. Технології в навчанні географії. Харків: вид. група «Основа», 2004. 112 с.
135. Корнєєв В. П. Урок географії. Від класики – до сучасних технологій. Харків: вид. група «Основа», 2006. 176 с.
136. Кохановская Л. С. Использование жизненного познавательного опыта учащихся при формировании научных понятий: автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1983. 17 с.
137. Краєвський Р. Г. Батькам глухонімої та оглухлої дитини. Київ: «Радянська школа», 1947. 29 с.
138. Красновская В. Моделирование учебного процесса на уроках географии при помощи технологической карты. География: проблемы выкладання. Минск, 2003. № 4. С. 40–52.
139. Кульбіда С. В. Аналіз спілкування глухих і чуючих дітей (на основі зарубіжних досліджень). Збірник наукових праць «Дидактичні та соціально-

психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі». Запоріжжя, 2006. № 8. С. 112–116.

140. Кульбіда С. В. Вивчення європейського досвіду використання жестової мови у навчанні нечуючих. Науковий часопис. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. № 7. С. 45–50.

141. Кульбіда С. В. Використання жестової мови в системі «тотальної комунікації», білінгвального навчання. Збірник наукових праць «Жестова мова й сучасність». Київ: «Актуальна освіта», 2007. № 2. С. 49–69.

142. Кульбіда С. В. Використання невербальних засобів розвитку нечуючої дитини. Науковий часопис. Київ, 2006. № 5. С. 72–76.

143. Кульбіда С. В. Вища освіта глухих в Україні. Збірник наукових праць «Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами». Київ: Університет «Україна», 2002. № 2. С. 131–134.

144. Кульбіда С. В. Жестова мова у навчально-виховному процесі осіб з порушеннями слуху. Збірник наукових праць «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». Київ, 2007. С. 108–113.

145. Кульбіда С. В. Місце жестової мови у спеціальній школі для осіб з порушеннями слуху. Збірник наукових праць «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі» / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ: ПП: «Актуальна освіта», 2007. № 7. С. 82–84.

146. Кульбіда С. В. Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови. Збірник наукових праць «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі» / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2005. С. 333–337.

147. Кульбіда С. В. Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. Науково методичний посібник. Особлива дитина: навчання і виховання. Київ, 2016. № 1/77. С. 15-29.

148. Кульбіда С. В. Лінгводидактичні засади вивчення української жестової мови: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2019. 238 с.
149. Кульбіда С. В. Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2021. 196 с.
150. Литвин А. Забезпечення якості професійної освіти комп'ютерними навчальними засобами: обзорна інформація. Харків, 2006. № 12 (16). С. 255–262.
151. Лушников И. Д. Формирование научных понятий у школьников с учетом их жизненного познавательного опыта. Свердловск, 1976. 72 с.
152. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах / за ред. С. Коберніка. Київ: «Навчальна книга», 2005. 319 с.
153. Методика обучения географии в средней школе: учебное пособие / под ред. А. Е. Бибик и др. Москва: «Просвещение», 1968. 391 с.
154. Методика обучения географии в средней школе / под ред. Л. М. Панчешниковой. Москва, 1983. 320 с.
155. Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом. Географія 6-7 класи; уклад.: О. М. Таранченко. Київ, 2015.
156. Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для глухих дітей. Географія 6-7 класи; уклад.: О. М. Таранченко. Київ, 2015.
157. Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом. Географія 8-10 класи; уклад.: О. М. Таранченко. Київ, 2016.
158. Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для глухих дітей. Географія 8-10 класи; уклад.: О. М. Таранченко. Київ, 2016.

159. Навчальна програма з географії для 6-9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів затверджена наказом МОН 07.06.2017 № 804. Вилучено з <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56127/>.

160. Назаренко Т. Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. 28 с.

161. Назарова Л. П. Методика розвитку слухового восприятия у дітей с порушеннями слуха. Москва: «ВЛАДОС», 2001. 287 с.

162. Нестандартний урок географії / упоряд. В. М. Андрєєва. Харків: вид. група «Основа», 2005. 144 с.

163. Николаева Л. В. Усвоение слабослышащими учащимися географических понятий. Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися. Москва, 1981. С. 119–144.

164. Обух Г. Г. Методика обучения географии. Минск, 2001. 184 с.

165. Откаленко М. П. Методика роботи з картою на уроках географії. Київ: «Радянська школа», 1966. 140 с.

166. Паламарчук В. Ф. Технологія інтелекту (технологія інтелектуальної діяльності учнів). Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1999. 92 с.

167. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2000. 152 с.

168. Панчешникова Л. М. Проверка знаний и умений учащихся по географии. Москва: «Просвещение», 1978. 142 с.

169. Пархоменко Г. Д. Таблиці «Географічна оболонка». Київ: «Радянська школа», 1969. 23 с.

170. Пасхалова К. К. Навчання нечуючих в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття: збірник матеріалів І всеукр. конф. з іст. навч. глухих в Укр. Київ: Укр. товариство глухих, 2001. С. 20–24.

171. Пахомова Н. Г. Мотивація як основний критерій професійного зростання та самовдосконалення корекційного педагога. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 134-143.

172. Понурова Г. А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе. Москва: «Просвещение», 1991. 192 с.

173. Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. Москва: «Педагогика», 1989. 151 с.

174. Прохоренко Л. І. Психологічні особливості рефлексії школярів із затримкою психічного розвитку в процесі саморегуляції навчання. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 155-161.

175. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Вилучено з https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 10.04. 2018).

176. Родименко І. М. Міжпредметний зв'язок та елементи випереджаючого навчання як запорука успішного засвоєння програмного матеріалу дітьми, які мають вади слуху. Науково-методичний збірник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2015. № 9. С. 98-105.

177. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. Москва: «Педагогика», 1978. 230 с.

178. Савченко О. О. Оптимізація розвитку слухового сприймання у дітей з порушенням слуху: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2004. 21 с.

179. Слезина Н. Ф. Применение технологических средств в обучении глухих произношению. Москва: «Педагогика», 1975. 185 с.

180. Соловьев И. М. Развитие познавательной деятельности глухонемых детей. Москва: Учпедгиз, 1957. 124 с.

181. Специальная педагогика / под. ред. Н. М. Назаровой. Москва: «Академия», 2000. 400 с.

182. Супрун Д. М. Використання науково-педагогічної спадщини Івана Гавриловича Єременка в підготовці сучасних корекційних педагогів та психологів. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 184-190.

183. Сурдопедагогика / под. ред. М. И. Никитиной. Москва: «Просвещение», 1989. 384 с.

184. Сучасні інновації в реабілітаційній педагогіці (з досвіду роботи ХНРБЦ м. Запоріжжя). Запоріжжя: Прем'єр, 2002. 184 с.

185. Сыроежкина Г. Инновационные методы на уроках географии. Географія: проблеми викладання. 2001. № 1. С. 58–63.

186. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект): монографія / О. М. Таранченко. Київ: «ЛІТО», 2007. 212 с.

187. Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / О. М. Таранченко. Київ: О.Т. Ростунов, 2013. 483 с.

188. Тарасун В. В. Неперервна наступність спеціальної освіти: проблеми дослідження і напрями забезпечення. Збірник НАПН України. 2007. С. 315–326.

189. Терно С. О. Умови формування наукових понять у учнів на уроках історії. Історія в школі. 2000. № 1. С. 9-12.

190. Титова М. Ф. Изучение природы в 1-3 классах школ глухих. Москва: «Просвещение», 1983. 152 с.

191. Трикоз С. В. Особливості змісту підручника «природознавство» для молодших школярів з розумовою відсталістю. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 206-210.

192. Уварова А. Ш. Формирование общенаучных понятий у учащихся средних классов (на материале предметов естественно-географического цикла): автореферат дис. канд. пед. наук. Київ: КГПИ, 1989. 24 с.

193. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. Москва: «Педагогика», 1986. 173 с.

194. Федоренко О. Ф. Мультимедійний супровід у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. 2011. № 2. С. 206-213.

195. Федоренко О. Ф. Особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 2(74). С. 79–85.

196. Федоренко О. Ф. Застосування проектної системи навчання з метою розвитку компетентностей учнів із порушенням слуху. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 3. С. 59–62.

197. Федоренко О. Ф. Якісні трансформації в освіті осіб з порушеннями слуху: варіативність освітніх маршрутів. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 216-222.

198. Флери В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. СПб, 1835. С. 12–87.

199. Фролов М. О. Наукові та практичні засади реабілітаційної педагогіки: наук.-метод. видання. Запоріжжя: «ТОВ РОБОТА «Оріон», 2002. 91 с.

200. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург, 2002. 249 с.

201. Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация: учеб. пособ. Москва: изд.-торг. корпорация «Дашков и К^о», 2002. 340 с.

202. Храпылина Л. П. Основы реабилитации инвалидов. Москва, 1996. 9 с.
203. Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб: Питер, 2001. 544 с.
204. Цукерман И. В. Обучение глухих и слабослышащих в средних специальных учебных заведениях: учебно-метод. пособ. Ленинград: ЛВЦ ВОГ, 1984. 40 с.
205. Шевченко В. М. Дидактико-методичні особливості підручників з предметно-практичного навчання для дітей з порушеннями слуху. Науково методичний посібник. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2016. № 11. С. 228-234.
206. Шемет П. Г. Педагогічні умови розвитку середніх загальноосвітніх закладів нового типу. Київ: «Либідь», 2001. 287 с.
207. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні умови підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі: дис. докт. пед. наук. Київ, 1997. 387 с.
208. Шиліна Н. В. Формування географічних понять засобами інтерактивних технологій в учнів старшої школи: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2013. 20 с.
209. Шипович Є. Й. Методика навчання географії. Київ: Вища школа, 1988. 182 с.
210. Шиф Ж. И. Развитие научных понятий у школьника. Москва: гос. учеб.-педаг. изд., 1935. 79 с.
211. Шматко Н. Д. Дети с отклонениями в развитии: метод. пособ. Москва: АКВАРИУМ ЛТД, 2001. 128 с.
212. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження. Хмельницький, 2010. 176 с.

213. Шнайдер В. І. Інноваційні технології в навчанні і вихованні дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. пособ. Хмельницький: ОІППО, 2010. 156 с.

214. Южакова Т. П. Формирование материалистических представлений и начальных понятий у младших школьников. Свердловск, 1991. 86 с.

215. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки. Київ: Вища школа, 1975. 424 с.

216. Ярмаченко М. Д. Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. Київ: Радянська школа, 1968. 320 с.

217. Borowicz A. Rehabilitacja dzieci z uszkodzeniami słuchu w kontekście pomocy psychopedagogicznej rodzicom. W: Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 2012. P. 491-496.

218. Całczyńska A. Reforma wobec uczniów niesłyszących. Język Polski w Liceum. 2009/2010. P. 102-108.

219. Anglin-Jaffe, Hannah. Signs of Resistance: Peer Learning of Sign Languages Within 'Oral' Schools for the Deaf. 2013. P. 261-271.

220. Korzon A., Plutecka K. Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej. Kraków: "Impuls". 2010. Wyd. 2.

221. Dyjak A. Słyszacy nauczyciel a świat i kultura niesłyszącego ucznia. Nauczanie Początkowe. 2011/2012. P. 33-40.

222. Prożych A. Badania profesora Włodzimierza Pietrzaka nad ekspresją emocjonalną dzieci głuchych. Szkoła Specjalna. 2013. P. 152-154.

223. Boksa B. Wychowanie dziecka głuchego przez rodziców słyszących i niesłyszących. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. 2012. P. 46-48.

224. Jackiewicz B. Poglądy Marii Grzegorzewskiej na temat kształcenia dzieci z wadą słuchu. Szkoła Specjalna. 2010. P. 325-333.

225. Burlaka O. Formation of geographical concepts in pupils with hearing problems with the help of maps. Kielce. 2016. P. 64–67.

226. Cejas, Ivette, Wang, Nae-Yuh, Niparko, John K., Barker, David H. Symbolic Play and Novel Noun Learning in Deaf and Hearing Children: Longitudinal Effects of Access to Sound on Early Precursors of Language. 2016. Issue 5, P. 1-19.

227. Domagała-Zyśk E. Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania systemu leksykalnego i składniowego języka angielskiego jako obcego i strategie pokonywania tych trudności. W: *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 2012. P. 361-381.

228. Muzyka-Furtak E. Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. 2010.

229. Goldin-Meadow, Susan, Mayberry, Rachel I. How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? 2001. Vol. 16, Issue 4, P. 222.

230. Hodgson, K. *The Deaf and Their Problems*. London: Heineman. 1953. P. 366.

231. Hoemann H. The transparency of meaning of sign language gestures. *Sig Lang*. 1975. Issue 7, P. 151-61.

232. Houston, Derek M., Stewart, Moberly J., Hollich A., Miyamoto G. Word learning in deaf children with cochlear implants: effects of early auditory experience. 2012. Issue 3, P. 448-461.

233. Zahra J., Asma R. Cognitive status, lexical learning and memory in deaf adults using sign language. 2013. Issue 2, P. 73-82.

234. Tracy J. AVT The History of Distance Learning at John Tracy Clinic. 2010. Volume 110(2), P. 261-270.

235. Johnston T. Royal N.S.W. Institute for deaf and blind children: Signs of Australia on CD-ROM: a dictionary of Auslan (Austrian sign language). North Rocks. 1997.
236. Kulbida, S. Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses*. 2020. Issue 3, P. 131-142. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13>
237. Kulbida, S. Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*. 2019. Issue 2, P. 141-152. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17>
238. Lederberg, Amy R., Prezbindowski, Amy K. Word-Learning Skills of Deaf Preschoolers: The Development of Novel Mapping and Rapid Word-Learning Strategies. 2000. Issue 6, P. 1571.
239. Leshchii, N.P., Pakhomova, N.G., Baranet, I.V., Kulbida, S.V., Yanovskaya, T.A., Sheremet, M.K., Suprun, M.O. FEATURES OF THE PHYSICAL AND PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF CHILDREN WITH. СВІТ МЕДИЦИНИ ТА БІОЛОГІЇ. 2021. №3(77), С.91-96.
240. Lissi M., Iturriaga C., Sebastián C. Deaf and hard of Hearing Students' Opportunities for Learning in a Regular Secondary School in Chile: Teacher Practices and Beliefs. 2017. Issue 1, P. 55-75.
241. Małgorzata G. Rzeczywistość szkolna dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem w integracji. *Szkoła Specjalna*. 2010. nr 1, S. 47-51.
242. Mariusz S. System migany w nauczaniu głuchych i słabosłyszących : możliwości zastosowania i perspektywy rozwoju. *Szkoła Specjalna*. 2010. nr 2, S. 121-127.
243. Martin, David S. Inclusion and Cognitive Education for Deaf Learners: Perspectives from South Africa and the Usa. 2013. Special Issue, P. 67-102.
244. McKenzie, Amy R. The Use of Learning Media Assessments with Students Who Are Deaf-Blind. 2007. Issue 10, P. 587-600.

245. Mercado D. Instructional Design Strategies Used to Provide an Equal Learning Opportunity for Deaf and Hard of Hearing Learners. 2013. Issue 1, P. 147-163.
246. Pakulski, Lori A. Addressing Qualified Personnel Shortages for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing With an Interdisciplinary Service Learning Program. 2011. Issue 2, P. 203-219.
247. Schein J., Delk M. The Deaf Population in the United States. Silver Spring, Md: Natl. Assoc. Deaf. 1974. 284 p.
248. Stalker K. Safeguarding Deaf and Disabled Children: A Resource for Use in Training and Professional Group Learning. 2011. Issue 2, P. 142-145.
249. Yoshinaga-Itano C. The missing link in language learning of children who are deaf or hard of hearing: Pragmatics. 2015. Vol. 16, P. 53-54.
250. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. VR Ukrainy.

КАРТА СПОСТЕРЕЖЕННЯ

**за уроком під час формування географічних понять в учнів із
порушеннями слуху**

Клас _____ Школа _____

Посада (вчитель-предметник, сурдопедагог, дефектолог) _____

Вік _____ Стаж роботи _____ Категорія _____

Тема уроку _____

Показники	Критерії оцінювання	
Мовний показник (використання вчителями ЖМ)	1.1. Під час перевірки засвоєних понять 1.2. Під час пояснення нових понять 1.3. Під час закріплення нових понять 1.4. Під час відтворення нових понять 1.5. Під час застосування нових понять у практичній діяльності	
Дидактичний показник (використання вчителями дидактичних засобів навчання)	1.1. Використання ТЗН при формуванні понять 1.2. Використання символічних навчальних посібників при формуванні понять 1.3. Використання натуральних предметів при формуванні понять 1.4. Використання репродукцій при формуванні понять	
Методичний показник (сформованість географічного поняття в учнів)	1.1. Формування уявлення про нове поняття 1.2. Виділення істотних ознак у новому понятті 1.3. Узагальнення та жестово-словесне визначення нового поняття 1.4. Складання характеристики на нове поняття чи описування його за планом вчителя 1.5. Закріплення нового поняття за допомогою різних вправ та завдань 1.6. Застосування поняття у практичній діяльності	

Умовні позначення:

5 – високий; 4 – оптимальний; 3 – достатній; 2 – задовільний; 1 – низький;
0 – критичний.

КАРТА СПОСТЕРЕЖЕННЯ
за особливостями формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху

Клас _____

Тема уроку _____

Нові географічні поняття _____

Показник	Параметр
Засоби навчання	Технічні засоби навчання: <input type="checkbox"/> презентації; <input type="checkbox"/> екранні посібники; <input type="checkbox"/> документальні фільми; <input type="checkbox"/> інше _____
	Натуральні предмети: <input type="checkbox"/> гербарії; <input type="checkbox"/> колекції мінералів; <input type="checkbox"/> муляжі тварин; <input type="checkbox"/> інше _____
	Репродукції: <input type="checkbox"/> картини; <input type="checkbox"/> моделі об'єктів; <input type="checkbox"/> інше _____
	Символічні навчальні посібники: <input type="checkbox"/> підручники; <input type="checkbox"/> посібники; <input type="checkbox"/> карти; <input type="checkbox"/> схеми; <input type="checkbox"/> глобуси; <input type="checkbox"/> таблиці; <input type="checkbox"/> атласи; <input type="checkbox"/> інше _____
Форма мовлення вчителя при поясненні нових понять	<input type="checkbox"/> за допомогою УЖМ
	<input type="checkbox"/> за допомогою КЖм
	<input type="checkbox"/> за допомогою усного мовлення
	<input type="checkbox"/> за допомогою писемного мовлення
Види завдань на закріплення понять	<input type="checkbox"/> тестові завдання;
	<input type="checkbox"/> індивідуальні завдання;
	<input type="checkbox"/> заповнення таблиці (схеми);
	<input type="checkbox"/> завдання в контурній карті;
	<input type="checkbox"/> усне виконання завдань;
	<input type="checkbox"/> виконання завдань за допомогою карти (глобуса);
	<input type="checkbox"/> письмові завдання на дошці; <input type="checkbox"/> інше _____
Особливості відтворення понять учнями	<input type="checkbox"/> за допомогою УЖМ
	<input type="checkbox"/> за допомогою КЖм
	<input type="checkbox"/> за допомогою усного мовлення
	<input type="checkbox"/> за допомогою писемного мовлення
Використання нових понять у практичній діяльності	<input type="checkbox"/> під час відповідей на запитання
	<input type="checkbox"/> при виконанні письмових завдань
	<input type="checkbox"/> у спілкуванні з оточуючими
	<input type="checkbox"/> не застосовуються

АНКЕТА

(для вчителів, які викладають географію у

СЗОШ)

1. Вік: до 30 31-45 46-55 старше 56
2. Педагогічний стаж: до 5 років; 6 – 10 років; 11 – 15 років;
 16 – 20 років; 20 і більше
3. Посада: вчитель географії сурдопедагог
4. Чи володієте Ви українською жестовою мовою (УЖМ)? так; ні
5. Чи володієте Ви калькованим жестовим мовленням (КЖм)? так; ні
6. Чи використовуєте Ви УЖМ під час формування географічних понять? так; ні
7. Чи використовуєте Ви усне мовлення під час формування географічних понять?
 так; ні
8. Яким чином Ви враховуєте порушення слуху своїх учнів при проведенні уроків географії?
 посиленням голосом; виразністю міміки; вживанням УЖМ/ КЖм;
 інше _____
9. Чи виникають у Вас труднощі під час формування географічних понять? так; ні
10. Чи звертаєте Ви увагу на формування географічних понять на уроці? так; ні
11. Яким видам роботи на уроці Ви надаєте перевагу під час формування географічних понять?
 індивідуальному виконанню завдань; виконанню завдань у групі;
 виконанню завдань спільно з класом
12. Які опорні матеріали Ви використовуєте під час формування географічних понять?
 схеми; навчальні таблиці; підручники; посібники; глобуси;
 карти; інше _____
13. Які інтерактивні маніпуляційні матеріали Ви використовуєте під час формування географічних понять?
 схеми (в яких потрібно щось зробити);
 таблиці (в яких потрібно щось зробити); контурні карти;
 інше _____
14. Які технічні засоби навчання (ТЗН) Ви використовуєте під час формування географічних понять?
 презентації; документальні фільми; художні фільми;
 екранні посібники; інше _____
15. Які натуральні предмети та репродукції Ви використовуєте під час формування географічних понять?
 колекції мінералів; муляжі тварин;
 картини; моделі об'єктів; інше _____

АНКЕТА

(для учнів _____ СЗОШ)

учень 6-го кл.; учень 7-го кл.; учень 8-го кл.; учень 9-го кл.

1. Вік: _____

2. З родини:

чуючих батьків

глухих батьків

3. Ступінь втрати слуху _____

4. Чи подобається тобі предмет «Географія»?

так; ні

5. 3. Дайте відповідь чому вам подобається або не подобається шкільна географія.

.....

1. Чи читаєте ви вдома різну географічну літературу?

так; ні

7. Чи володієш ти УЖМ (українською жестовою мовою)?

так; ні

8. Чи володієш ти усним мовленням та легко спілкуєшся з оточуючими?

так; ні

9. Чи спілкуєшся ти з вчителем на уроках за допомогою УЖМ?

так; ні

10. Чи спілкуєшся ти з вчителем на уроках за допомогою усного мовлення?

так; ні

11. Чи виникають у тебе труднощі зі сприйманням та розумінням нового географічного поняття?

так; ні

12. Чи виникають у тебе труднощі із застосуванням нового поняття у практичній діяльності?

так; ні

13. Чи легко ти можеш застосувати нові географічні поняття у різних життєвих ситуаціях, самостійних чи практичних роботах?

так; ні

14. Якою мовою тобі легше сприймати новий навчальний матеріал?

УЖМ;

КЖм;

словесною

15. Які види завдань тобі найбільше подобається виконувати під час уроку?

письмові завдання на дошці;

виконання тестових завдань;

заповнення таблиці (схеми);

- виконання індивідуальних завдань;
- виконання завдань за допомогою контурної карти;
- усне виконання завдань;
- виконання завдань за допомогою атласу (глобуса);
- інше _____

16. Якими засобами навчання ти частіше користуєшся на уроках географії

14.1. З опорних матеріалів

- настінними картами;
- глобусами;
- схемами;
- навчальними таблицями;
- атласами;
- контурними картами;
- підручниками;
- посібниками;
- інше _____

16.2. З натуральних предметів

- колекціями мінералів;
- муляжами тварин;
- гербаріями;
- інше _____

16.3. З репродукцій

- картинами;
- моделями об'єктів;
- інше _____

16.4. З технічних засобів навчання (ТЗН)

- презентаціями;
- екранними посібниками;
- документальними фільмами;
- художніми фільмами;
- інше _____

17. Які форми організації навчання вам подобаються найбільше?

- урок;
- виконання домашнього завдання; екскурсії та походи;
- географічні вечори;
- тиждень природничих наук.

ПРОТОКОЛ аналізу поурочного плану

Клас _____ Загальна кількість учнів у класі _____

Обладнання _____

Нові поняття _____

Кількість глухих учнів _____ Кількість слабкочуючих учнів _____

Тема уроку _____

Мета уроку _____

Показник	Параметр
Види організації роботи учнів на уроці	<input type="checkbox"/> Індивідуальне виконання завдань
	<input type="checkbox"/> Виконання завдань у групі
	<input type="checkbox"/> Виконання завдань спільно з класом
Візуалізація навчального матеріалу	Символічні навчальні посібники: <input type="checkbox"/> схеми; <input type="checkbox"/> навчальні таблиці; <input type="checkbox"/> карти; <input type="checkbox"/> глобуси; <input type="checkbox"/> підручники; <input type="checkbox"/> посібники; <input type="checkbox"/> інше _____
	Технічні засоби навчання: <input type="checkbox"/> презентації; <input type="checkbox"/> документальні фільми; <input type="checkbox"/> художні фільми; <input type="checkbox"/> екранні посібники; <input type="checkbox"/> інше _____
	Інтерактивні маніпуляційні матеріали: <input type="checkbox"/> контурні карти; <input type="checkbox"/> таблиці (схеми) в яких потрібно щось зробити; <input type="checkbox"/> інше _____
	Натуральні предмети: <input type="checkbox"/> колекції мінералів; <input type="checkbox"/> муляжі тварин; <input type="checkbox"/> гербарії; <input type="checkbox"/> інше _____
	Репродукції: <input type="checkbox"/> картини; <input type="checkbox"/> моделі об'єктів; <input type="checkbox"/> інше _____
Види завдань на формування географічних понять	<input type="checkbox"/> тестові завдання; <input type="checkbox"/> індивідуальні завдання; <input type="checkbox"/> заповнення таблиці (схеми); <input type="checkbox"/> завдання в контурній карті; <input type="checkbox"/> усне виконання завдань; <input type="checkbox"/> виконання завдань за допомогою карти (глобуса); <input type="checkbox"/> письмові завдання на дошці; <input type="checkbox"/> інше _____

Порівняльний аналіз результатів анкетування педагогів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів до та після формувального експерименту

№	Питання	До		Після		ф*
		Так	Ні	Так	Ні	
1	Чи володієте Ви Українською жестовою мовою (УЖМ)					
2	Чи володієте Ви калькованим жестовим мовленням (КЖм)					
3	Чи використовуєте Ви УЖМ під час формування географічних понять					
4	Чи використовуєте Ви КЖм під час формування географічних понять					
5	Яким чином Ви враховуєте порушення слуху своїх учнів при проведенні уроків географії <input type="checkbox"/> посиленням голосом					
	<input type="checkbox"/> виразністю міміки					
	<input type="checkbox"/> вживанням УЖМ / КЖм					
	<input type="checkbox"/> інше					
6	Чи виникають у Вас труднощі під час формування географічних понять					
7	Чи звертаєте Ви увагу на формування географічних понять на уроці					
8	Яким видам роботи на уроці Ви надаєте перевагу під час формування географічних понять					
	<input type="checkbox"/> індивідуальному виконанню завдань					
	<input type="checkbox"/> виконанню завдань у групі					
9	<input type="checkbox"/> виконанню завдань спільно з класом					
	Які символічні навчальні посібники Ви використовуєте під час формування географічних понять					
	<input type="checkbox"/> схеми					
	<input type="checkbox"/> навчальні таблиці					
	<input type="checkbox"/> підручники					
	<input type="checkbox"/> посібники					
10	<input type="checkbox"/> глобуси					
	<input type="checkbox"/> карти					
	<input type="checkbox"/> інше _____					
	Які інтерактивні маніпуляційні матеріали Ви використовуєте під час формування географічних понять					
<input type="checkbox"/> схеми (в яких потрібно щось зробити)						
<input type="checkbox"/> таблиці (в яких потрібно щось зробити)						
<input type="checkbox"/> контурні карти						

	<input type="checkbox"/> інше _____					
11	Які технічні засоби навчання (ТЗН) Ви використовуєте під час формування географічних понять : <input type="checkbox"/> слайди					
	<input type="checkbox"/> комп'ютерні презентації					
	<input type="checkbox"/> інше _____					
12	Які натуральні предмети Ви використовуєте під час формування географічних понять <input type="checkbox"/> колекції мінералів					
	<input type="checkbox"/> муляжі тварин					
	<input type="checkbox"/> гербарії;					
	<input type="checkbox"/> інше _____					
13	Які репродукції Ви використовуєте під час формування географічних понять <input type="checkbox"/> картини					
	<input type="checkbox"/> моделі об'єктів					

**Порівняльний аналіз результатів анкетування учнів
із порушеннями слуху
до та після формувального експерименту**

№	Питання	До		Після		φ*
		Так	Ні	Так	Ні	
1	Чи подобається тобі предмет «Географія»					
2	Чи володієш ти УЖМ					
3	Чи володієш ти КЖМ					
4	Чи спілкуєшся ти на уроках з вчителем за допомогою УЖМ					
5	Чи спілкуєшся ти на уроках з вчителем за допомогою КЖМ					
6	Чи виникають у тебе труднощі зі сприйманням та розумінням нового географічного поняття					
7	Чи виникають у тебе труднощі із застосуванням нового поняття у практичній діяльності					
8	Чи легко ти можеш застосувати нові географічні поняття у різних життєвих ситуаціях, самостійних чи практичних роботах					
9	Якою мовою тобі легше сприймати новий навчальний матеріал <input type="checkbox"/> УЖМ					
	<input type="checkbox"/> КЖМ					
	<input type="checkbox"/> словесною					
10	Які види завдань тобі найбільше подобається виконувати під час уроку <input type="checkbox"/> письмові завдання на дошці					
	<input type="checkbox"/> виконання тестових завдань					
	<input type="checkbox"/> заповнення таблиці (схеми)					
	<input type="checkbox"/> виконання індивідуальних завдань					
	<input type="checkbox"/> виконання завдань за допомогою контурної карти					
	<input type="checkbox"/> усне виконання завдань					
	<input type="checkbox"/> виконання завдань за допомогою атласу (глобуса)					
<input type="checkbox"/> інше _____						
11	Якими засобами навчання ти часто користуєшся на уроках географії. З опорних матеріалів:					
	<input type="checkbox"/> настінними картами					
	<input type="checkbox"/> глобусом					
	<input type="checkbox"/> схемами					
	<input type="checkbox"/> навчальними таблицями					
	<input type="checkbox"/> атласами					
<input type="checkbox"/> контурними картами						
<input type="checkbox"/> підручниками						

<input type="checkbox"/> посібниками					
<input type="checkbox"/> інше _____					
З натуральних предметів: <input type="checkbox"/> колекціями мінералів					
<input type="checkbox"/> муляжами тварин					
<input type="checkbox"/> гербаріями					
<input type="checkbox"/> інше _____					
З репродукцій: <input type="checkbox"/> картинами					
<input type="checkbox"/> моделями об'єктів					
<input type="checkbox"/> інше _____					
З технічних засобів навчання: <input type="checkbox"/> презентаціями					
<input type="checkbox"/> екранними посібниками					
<input type="checkbox"/> документальними фільмами					
<input type="checkbox"/> художніми фільмами					
<input type="checkbox"/> інше _____					

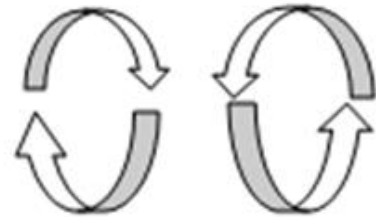
ЖЕСТІВНИК ГЕОГРАФІЧНИХ ТЕРМІНІВ



географія



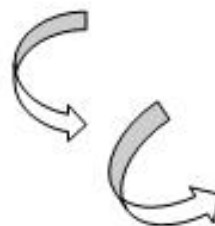
туман



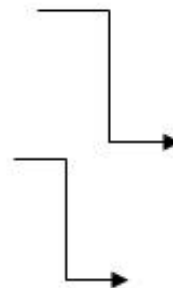




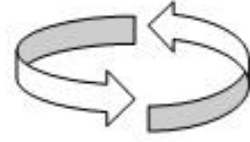
вулкан



вітер



гроза



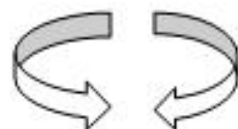
смерч



рівнина



сніг



держав



водоспад



яр

Завдання на виявлення сформованості географічних понять в учнів

6-9 класів із порушеннями слуху

Блок завдань № 1. Показники повноти сформованості географічного поняття виявлялися в учнів за допомогою таких завдань (увага зверталася на повноту відповіді школярів із порушеннями слуху):

Приклади завдань для 6-го класу за темою «Біосфера»

1. Дайте визначення поняття «біосфера»

- повітряна оболонка Землі
- водна оболонка Землі
- оболонка Землі, в якій зосереджені живі організми

2. Назвіть основні істотні ознаки понять «біосфера», «літосфера», «атмосфера», «гідросфера», «тварини», «рослини».

3. Допишіть речення

- біосфера має тісний зв'язок з такими оболонками Землі:

4. Підкресліть правильну відповідь

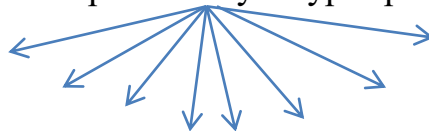
• біосфера включає в себе: верхні шари земної кори, всю гідросферу, нижні частини атмосфери (тропосферу з організмами, що її населяють), верхні частини атмосфери, нижні шари земної кори, рослинний і тваринний світ.

5. Заповніть таблицю «Тваринний та рослинний світ України»

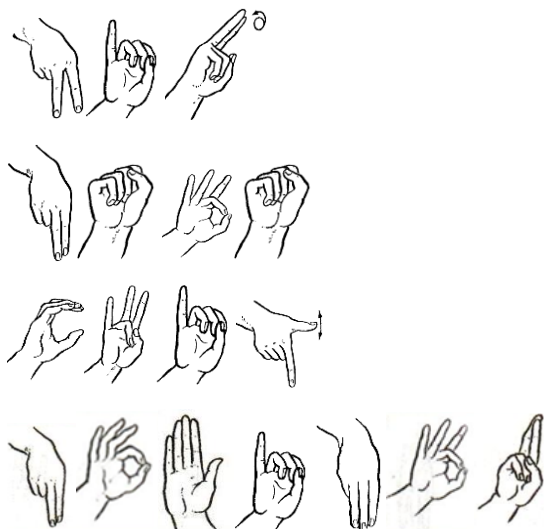
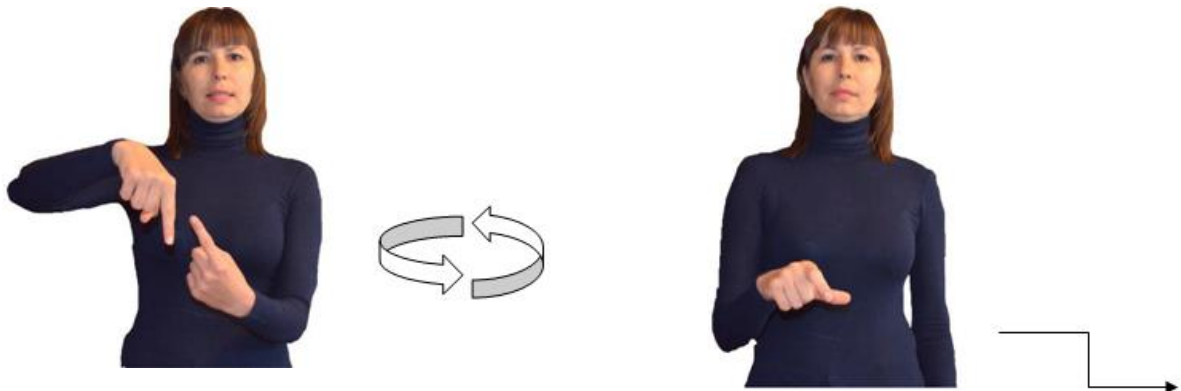
Тваринний світ	Рослинний світ

6. Заповніть схему «Свійські тварини та культурні рослини»

Свійські тварини та культурні рослини



7. Термінологічний диктант (показані ЖМ та КЖМ об'єкти та явища природи потрібно записати у зошит).



8. Перекладні завдання (записані об'єкти та явища природи потрібно перекласти на ЖМ): тварини, рослини, земля, повітря, вода, біосфера, літосфера, атмосфера, гідросфера.

Приклади завдань для 7-го класу за темою «Євразія»

1. Дайте визначення поняття «материк», «держава», «країна»
2. Світязь, Ейр, Ялпуг, Онезьке Назвіть основні істотні ознаки понять «океан», «річка», «озеро», «гора».

3. Допишіть речення

- материк Євразія займає за площею

4. Виберіть з кількох варіантів відповідей лише одну.

- яка держава Євразії, із запропонованих, найменша за площею

Німеччина, Велика Британія, Люксембург

- які річки, із запропонованих, протікають по території Євразії?

Дунай, Ніл, Амазонка, Дніпро, Волга

- які озера, із запропонованих, знаходяться на території Євразії?

, Вікторія

- які гори, із запропонованих, розташовані на території Євразії?

Альпи, Кордильєри, Гімалаї, Анди, Карпати

- яка держава, із запропонованих, є найбільшою за площею серед держав Євразії?

Китай, Україна, Франція, Іспанія

- які океани, із запропонованих, омивають материк Євразія?

Атлантичний, Тихий, Індійський, Північний Льодовитий

5. Підкресліть правильну відповідь

- На материку Євразія знаходяться:

- такі держави (Єгипет, Чилі, Мексика, Алжир, Кенія, Греція, Марокко, Судан, Чад, Перу, Ісландія, Аргентина, Саудівська Аравія, Ізраїль, Непал, Індія, Франція);

- такі річки та озера (Лімпопо, Світязь, Амазонка, Чад, Ніл, Замбезі, Дунай, Вікторія, Оранжева, Тітікака, Ньяса, Танганьїка, Ялпуг, Тигр, Об, Лена, Еск'юватн);

- такі гори (Кордильєри, Альпи, Анди, Драконові гори, Карпати);

- такі корисні копалини (золото, вапняк, залізні руди, нафта, вугілля, природний газ, кухонна сіль, алмази, кам'яне вугілля, буре вугілля, крейда).

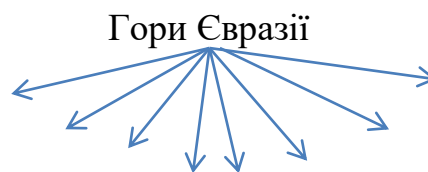
6. Заповніть таблицю «Євразія»

Держави Європи	Держави Азії

7. Заповніть таблицю «корисні копалини Євразії»

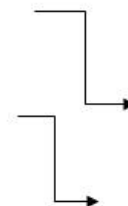
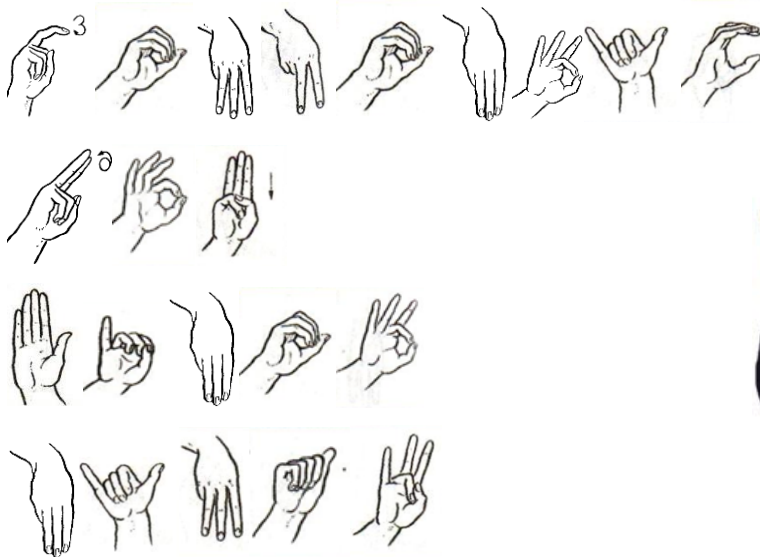
Корисні копалини Євразії		
Паливні	Рудні	Нерудні

8. Заповніть схему «Гори Євразії»



9. Термінологічний диктант (показані ЖМ та КЖМ об'єкти та явища природи потрібно записати у зошит).





10. Перекладні завдання (записані об'єкти та явища природи потрібно перекласти на ЖМ): держава, країна, океан, річка, озеро, гора.

Приклади завдань для 8-го класу за темою «Тваринний світ України»

1. Дайте визначення поняття «тварини»
2. Назвіть основні істотні ознаки понять «комахи», «птахи», «савці (звірі)», «риби», «земноводні», «плазуни».
3. Допишіть речення

- найбільш типовими представниками тваринного світу лісу є:

- найбільш типовими представниками тваринного світу степу є:

4. Виберіть з кількох варіантів відповідей лише одну.

- рослиноїдні (травоїдні) тварини
заєць, ластівка, ведмідь
- хижі (комахоїдні, м'ясоїдні) тварини – це
вовк, козуля, миша
- всеїдні тварини – це
дикий кабан, сова, бджола

5. Підкресліть правильну відповідь.

- На території України знаходяться:
 - такі тварини степу (вовк, хом'як, лось, миша, дикий кабан, ящірка, білка, ласка, бобер, жаба);
 - такі тварини лісу (вовк, хом'як, лось, миша, дикий кабан, ящірка, білка, ласка, бобер, жаба);
 - такі тварини водойм (вовк, хом'як, лось, миша, дикий кабан, ящірка, білка, ласка, бобер, жаба);
 - такі тварини, що занесені до Червоної книги (дрохва, вовк, борсук, лось, миша, їжак вухатий, лисиця, зубр).

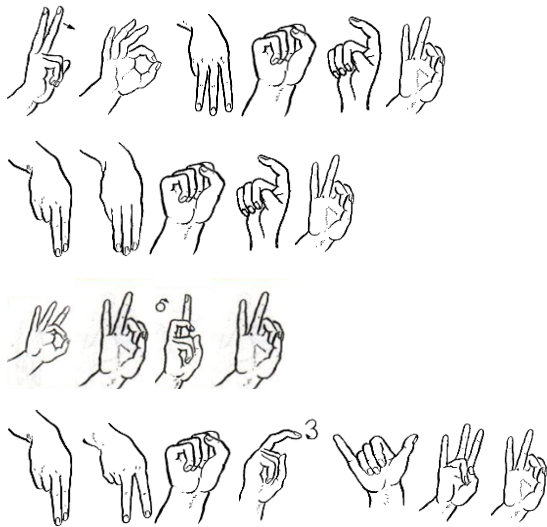
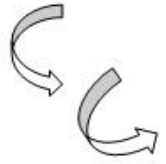
6. Заповнити схему: «Тварини занесені до Червоної книги України»



7. Заповнити таблицю: «Тваринний світ України»

Тваринний світ лісу	Тваринний світ степу	Тваринний світ водойми

8. Термінологічний диктант (показані ЖМ та КЖм об'єкти та явища природи потрібно записати у зошит).



9. Перекладні завдання (записані об'єкти та явища природи потрібно перекласти на ЖМ): комахи, птахи, сніг, ссавці (звірі), риби, земноводні, плазуни, вітер, гроза, туман, рівнина, гори, дощ.

Приклади завдань для 9-го класу за темою «Транспорт»

1. Дайте визначення поняття «транспорт»
2. Назвіть основні істотні ознаки понять «залізничний транспорт», «автомобільний транспорт», «повітряний транспорт», «водний транспорт».
3. Назвіть основні істотні ознаки понять «транспортний вузол», «транспортна магістраль», «вантажобіг».
4. Допишіть речення
 - провідна роль у перевезенні вантажів належить
 - провідна роль у перевезенні пасажирів належить
5. Виберіть з кількох варіантів відповідей лише одну.

- головним портом України в Чорному морі є

.....

Одеса, Миколаїв, Херсон

- головним портом України в Азовському морі є

.....

Маріуполь, Бердянськ, Генічеськ

- провідна роль у річкових перевезеннях України належить

.....

Дніпру, Дністру, Дунаю

6. Підкресліть правильну відповідь.

- на території України знаходяться:
 - річкові порти (Білгород-Дністровський, Бердянський, Ізмаїльський, Маріупольський, Миколаївський, Одеський, Житомирський, Львівський);
 - морські порти (Одеський, Хмельницький, Миколаївський, Херсонський, Білгород-Дністровський, Скадовський, Полтавський);
 - залізничні вузли (Київ, Львів, Харків, Фастів, Жмеринка, Сміла, Лозова, Хмельницький, Луцьк);
 - аеропорти (Вінниця, Дніпро, Житомир, Київ, Бориспіль, Миколаїв, Одеса, Полтава, Хмельницький);
 - автомобільні дороги державного значення (Київ – Одеса, Київ – Чоп, Луцьк – Рівне).

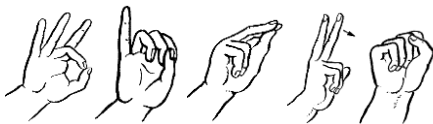
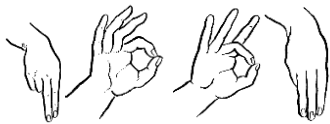
7. Заповнити схему: «Види транспорту».



8. Заповніть таблицю «Транспорт України»

№ п/п	Види транспорту	Обсяг перевезень (пасажирів)	Обсяг перевезень (вантажів)

9. Термінологічний диктант (показані ЖМ та КЖм об'єкти та явища природи потрібно записати у зошит).



10. Перекладні завдання (записані об'єкти та явища природи потрібно перекласти на ЖМ): залізничний транспорт, автомобільний транспорт, повітряний транспорт, водний транспорт.

Блок завдань № 2. Показники володіння поняттям в системі його зв'язків виявлялися в учнів із порушеннями слуху за допомогою таких завдань (увага зверталася на цілісне уявлення школярів про даний об'єкт чи явище природи та тісний взаємозв'язок між поняттями):

Приклади завдань для 6-го класу за темою «Біосфера»

1. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

- Встановити причини, які призводять до зменшення типів рослинності на Землі та пояснити наслідки цих дій для тваринного світу.

2. Встановлення логічного зв'язку.

- Встановити та пояснити зв'язок між біосферою та іншими оболонками Землі: атмосферою, літосферою та гідросферою.

3. Використання опорної карточки для встановлення взаємозв'язку між географічними поняттями.

опорна карточка на тему «Біосфера»

запишіть істотні ознаки об'єктів і явищ та, за допомогою стрілочок, встановіть взаємозв'язок між ними

_____			_____
_____			_____
			_____

Приклади завдань для 7-го класу за темою «Євразія»

1. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

- Встановити причини, які призводять до землетрусів у Євразії та пояснити наслідки цих дій.

2. Встановлення логічного зв'язку.

- На свій вибір, встановити та пояснити зв'язок між об'єктом та явищем природи (наприклад, гора-вітер).

3. Використання опорної карточки для встановлення взаємозв'язку між географічними поняттями.

опорна карточка на тему «Євразія»

запишіть істотні ознаки об'єктів і явищ та, за допомогою стрілочок, встановіть взаємозв'язок між ними

_____			_____
_____			_____

Приклади завдань для 8-го класу за темою «Тваринний світ України»

- Встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

- Встановити причини, які призводять до зникнення типових представників тваринного світу та пояснити наслідки цих дій.

- Встановлення логічного зв'язку.

- Встановити та пояснити зв'язок між тваринним світом та природними зонами України (мішаний ліс, лісостеп, степ).

- Використання опорної карточки для встановлення взаємозв'язку між географічними поняттями.

опорна карточка на тему «Тваринний світ України»
запишіть істотні ознаки об'єктів і явищ та, за допомогою стрілочок, встановіть взаємозв'язок між ними

Приклади завдань для 9-го класу за темою «Транспорт»

1. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

- Встановити види транспорту, які призводять до забруднення повітря в Україні та пояснити наслідки цих дій.

2. Встановлення логічного зв'язку.

- Встановити та пояснити зв'язок між транспортом та сільським господарством.

3. Використання опорної карточки для встановлення взаємозв'язку між географічними поняттями.

опорна карточка на тему «Транспорт»
запишіть істотні ознаки об'єктів і явищ та, за допомогою стрілочок, встановіть взаємозв'язок між ними

Блок завдань № 3. Показники готовності до застосування понять у практичній діяльності виявлялися в учнів із порушеннями слуху за допомогою таких завдань (увага зверталася на застосування понять школярами у практичній діяльності):

Приклади завдань для 6-го класу за темою «Біосфера»

1. Використання контурних карт.

- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту України основні сільськогосподарські культури.
- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту України рослини, які занесені до Червоної книги.
- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту України тварин, які занесені до Червоної книги.

2. Використання атласу.

- за допомогою атласу перелічіть тваринний та рослинний світ своєї місцевості.
- використовуючи атлас заповніть таблицю: «Рослинний та тваринний світ України».

Рослини	Тварини

- використовуючи атлас заповніть таблицю: «Рослини та тварини світу».

Рослини	Тварини

- користуючись географічним атласом, визначте, яких свійських тварин розводять на території України.
- користуючись географічним атласом, визначте, які лікарські рослини знаходяться на території України.

3. За допомогою ЖМ, КЖм та словесної мови (якщо прийнятно) складіть усно твір-мініатюру на тему «Ліс, мій друг», «Земля мій дім» використовуючи такі географічні поняття: явища природи (повітря, дощ, сніг, пилова буря, град тощо), рослина (ялина, липа, береза, акація, лишайник тощо), тварина (вовк, заєць, ведмідь, кабан тощо).

Приклади завдань для 7-го класу за темою «Євразія»

1. Використання контурних карт.

- нанесіть на контурну карту держави материка.
- позначте на контурній карті Євразії гірські системи материка.
- нанесіть на контурну карту Євразії річки та озера материка.
- позначте на контурній карті Євразії корисні копалини.
- позначте на контурній карті Євразії моря та океани, які омивають материк.

2. Використання атласу.

- за допомогою атласу перелічіть річки Євразії.
- за допомогою атласу перелічіть озера Євразії.
- за допомогою атласу перелічіть корисні копалини Євразії.
- за допомогою атласу перелічіть тваринний і рослинний світ Євразії.
- використовуючи атлас заповніть таблицю: «Держави Євразії».

№ п/п	Держави Євразії

3. За допомогою ЖМ, КЖм та словесної мови (якщо прийнятно) складіть усно твір-мініатюру на тему «Найбільші держави Євразії», «Стихійні явища природи» використовуючи такі географічні поняття: держава (Китай, Індія тощо), тварина (білка, миша, олень, їжак тощо), рослина (бук, дуб, сосна, мак, ромашка тощо), корисні копалини (вугілля, нафта, газ, торф, золото, срібло, крейда, пісок, вапняк тощо), озеро (Байкал, Світязь, Балхаш тощо),

річка (Дніпро, Янцзи, Об, Вісла, Дунай, Хуанхе тощо), явища природи (смерч, землетрус, град, сильний снігопад, пилова буря тощо).

Приклади завдань для 8-го класу за темою «Тваринний світ України»

1. Використання контурних карт.

- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту поширення типових тварин зони мішаних лісів, лісостепової та степової зон України.

- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту поширення типових тварин прісних водойм у межах України.

- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту поширення типових тварин своєї області.

2. Використання атласу.

- за допомогою атласу перелічіть тварин України, які занесені до Червоної книги.

- за допомогою атласу проаналізуйте розселення тварин у різних зонах України.

- за допомогою атласу знайдіть природоохоронні території, які створені на території України.

3. За допомогою ЖМ, КЖм та словесної мови (якщо прийнятно) складіть усно твір-мініатюру на тему «Тваринний світ України», «Червона Книга», «Бережіть природу» використовуючи такі географічні поняття: тварина (вовк, заєць, ведмідь, зубр тощо), степ, ліс, водойма, болото, явища природи (землетрус, вітер, сніг, град, туман тощо).

Приклади завдань для 9-го класу за темою «Транспорт»

1. Використання контурних карт.

- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту України найбільші залізничні вузли.

- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту України найбільші річкові та морські порти.

- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту України найбільші автомобільні дороги державного значення.
- використовуючи відповідні умовні позначення, нанесіть на контурну карту України найбільші аеропорти.

2. Використання атласу.

- за допомогою атласу заповніть таблицю «Транспорт України»

№ п/п	Види транспорту	Найбільші транспортні вузли, шляхи, порти

3. За допомогою ЖМ, КЖм та словесної мови (якщо прийнятно) складіть усно твір-мініатюру на тему «Транспорт України», «Забруднення природи» використовуючи такі географічні поняття: транспорт (залізничний, автомобільний, водний, повітряний, трубопровідний), явища природи (землетрус, вітер, снігопад, град, туман тощо).

ХМЕЛЬНИЦЬКА СПЕЦІАЛЬНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА № 33

вул.Завадського, 8/1, Хмельницький, Хмельницька область 29013
Тел..(0382) 65-05-47 E-mail khmznvz@ukr.net, код ЄДРПОУ 21346694

від 13.03.2018р. № 01-23/01-26

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
“Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху
6-9 класів”,
Бурлаки Ольги Вікторівни**

Пошук практичних засобів і науково обґрунтованих рішень щодо оптимізації освітнього процесу дітей із порушенням слуху є одним із основних завдань педагогічної науки. Це свідчить про актуальність проведення наукового дослідження О.В.Бурлаки.

Практичні здобутки дисертаційного дослідження О.В.Бурлаки впроваджено в освітній процес Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33. Насамперед йдеться про такі напрацювання як: педагогічний діагностичний комплекс, що забезпечує оцінку стану сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху; технологій формування географічних понять у глухих та слабкочуючих учнів 6-9 класів; система дидактичних прийомів, вправ та завдань. Що сприяють формуванню географічних понять у таких учнів в 6-9 класах.

Використання запропонованих О.В.Бурлаки положень сприяє осучасненню стратегій та методики навчання географії дітей із порушеннями слуху, що в підсумку забезпечує їхній пізнавальний і соціальний розвиток.

Директор
Кандидат пед.наук



Г.М.Воробель



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

Комунальний заклад «Вінницький навчально-виховний комплекс: спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ст. - дошкільний навчальний заклад Вінницької обласної Ради»
21030, Україна, м. Вінниця, пр. Юності, 53-а. р/р 25416004002138, код 24696969, МФО 802015,
ГУДКУ у Вінницькій обл., м. Вінниця

НАКАЗ

17. 01. 2020

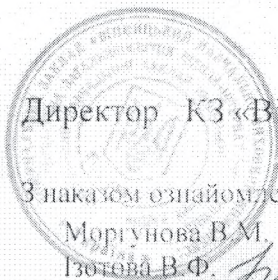
№ 15

Про проведення дисертаційного дослідження з географії на базі закладу аспіранткою Бурлакою О.В.

На підставі листа № 2-01-17 від 16.01.2020 року Національної академії педагогічних наук Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка та з метою проведення дисертаційного дослідження з теми «Формування географічних понять у учнів із порушенням слуху 6-9 класів» аспіранткою Бурлакою О.В. на базі КЗ «Вінницький навчально-виховний комплекс: спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ст. - дошкільний навчальний заклад Вінницької обласної Ради»

НАКАЗУЮ:

1. Заступнику директора з навчально-виховної роботи Моргуновій В.М.:
 - 1.1. Узгодити час та класи для проведення дослідження;
 - 1.2. Скласти графік проведення дослідження.
2. Вчителям – предметникам Ізотовій В.Ф., Губаль Т.О.:
 - 2.1. Організувати учнівські колективи для виконання даної роботи;
 - 2.2. Сприяти об'єктивному та неупередженому проведенню дослідження з даної теми.
3. Відповідальність за виконання покласти на заступника директора з навчально-виховної роботи Моргунову В.М.
4. Контроль за виконанням даного наказу залишаю за собою.



Директор КЗ «Вінницький НВК»

Т.М. Фоміна

З наказом ознайомлені:

Моргунова В.М.

Ізотова В.Ф.

Губаль Т.О.

**ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР**

вул. Суворова, 22, м. Кам'янець-Подільський Хмельницька область, 32300
телефакс (03849) 2-15-89 тел. 2-30-79, Email: bnrc@i.ua Код ЄДРПОУ 23827890

30.05.2018 №01-11/174

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху
6-9 класів»,
Бурлаки Ольги Вікторівни**

Ця довідка засвідчує, що основні результати дисертаційного дослідження О.В. Бурлаки «Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів» впроваджуються в навчально-виховний процес Кам'янець - Подільського багатопрофільного навчально - реабілітаційного центру.

Практичне застосування в діяльності закладу знайшли такі напрацювання О.В. Бурлаки як: педагогічний діагностичний інструментарій, що забезпечує виявлення стану сформованості географічних понять у учнів із порушеннями слуху; технологія формування географічних понять у глухих та слабкочуючих учнів 6-9 класів; система дидактичних прийомів, вправ та завдань, що забезпечують формування і оцінку стану сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів.

Використання цих напрацювань в практичній діяльності вчителів географії забезпечує підвищення ефективності навчання географії таких учнів із порушеннями слуху, що в підсумку сприяє інтелектуальному та соціальному розвитку таких дітей

Директор Центру



І.Ганушкевич

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКИЙ СПЕЦІАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

вул. Архітекторів, 36-А, м. Харків, 61174, тел. (факс) 338-70-60
e-mail: gluh@internatkh.org.ua p/p 35412089033906

24.05.2018 № 323

**ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху
6-9 класів»,
Бурлаки Ольги Вікторівни**

Ця довідка засвідчує, що основні результати дисертаційного дослідження О.В. Бурлаки «Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів» впроваджуються в навчально-виховний процес Комунального закладу "Харківський спеціальний навчально виховний комплекс" Харківської обласної ради.

Практичне застосування в діяльності закладу знайшли такі напрацювання О.В. Бурлаки як: педагогічний діагностичний інструментарій, що забезпечує виявлення стану сформованості географічних понять у учнів із порушеннями слуху; технологія формування географічних понять у глухих та слабкочуючих учнів 6-9 класів; система дидактичних прийомів, вправ та завдань, що забезпечують формування і оцінку стану сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів.

Використання цих напрацювань в практичній діяльності вчителів географії забезпечує підвищення ефективності навчання географії таких учнів із порушеннями слуху, що в підсумку сприяє інтелектуальному та соціальному розвитку таких дітей.

В.о. директора



Г.І. Кукліна

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКИЙ СПЕЦІАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

вул. Архітекторів, 36-А, м. Харків, 61174, тел. (факс) 338-70-60
e-mail: gluh@internatkh.org.ua p/p 35412089033906

24.05.2018 № 323

**ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху
6-9 класів»,
Бурлаки Ольги Вікторівни**

Ця довідка засвідчує, що основні результати дисертаційного дослідження О.В. Бурлаки «Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів» впроваджуються в навчально-виховний процес Комунального закладу "Харківський спеціальний навчально виховний комплекс" Харківської обласної ради.

Практичне застосування в діяльності закладу знайшли такі напрацювання О.В. Бурлаки як: педагогічний діагностичний інструментарій, що забезпечує виявлення стану сформованості географічних понять у учнів із порушеннями слуху; технологія формування географічних понять у глухих та слабкочуючих учнів 6-9 класів; система дидактичних прийомів, вправ та завдань, що забезпечують формування і оцінку стану сформованості географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів.

Використання цих напрацювань в практичній діяльності вчителів географії забезпечує підвищення ефективності навчання географії таких учнів із порушеннями слуху, що в підсумку сприяє інтелектуальному та соціальному розвитку таких дітей.

В.о. директора



Г.І. Кукліна

Комунальний заклад Львівської обласної ради
«ПІДКАМІНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ З
ПОГЛИБЛЕНОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ»

Наказ

«20 » січня 2020р.

сmt. Підкамінь

№11

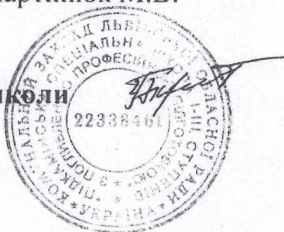
*Про проведення дисертаційного
дослідження*

Відповідно до відношення Національної академії педагогічних наук
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка від
16.01.2020р. № 2-07/18

НАКАЗУЮ:

1. Дозволити аспіранці Бурлаковій О.В. провести дисертаційне дослідження з теми « Формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху 6-9 класів» на базі Підкаміньської спеціальної школи І-ІІІ ступенів з поглибленою професійною підготовкою.
2. Закріпити за аспіранткою Бурлаковою О.В. вчителя географії Кутняк С.О.
3. Дисертаційні дослідження провести в 6-9 кл. 21 січня 2020р.
4. Контроль за виконанням даного наказу покласти на заступника директора з навчальної роботи Мартинюк М.В.

Директор спеціальної школи



Б.М. Українець

ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
НОВОУШИЦЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА

24.01.2020

№ 4 -од

НАКАЗ

смт Нова Ушиця

**Про проведення
дослідження
у 7 класі**

На підставі листа Інституту спеціальної педагогіки і психології
ім. М. Ярмаченка від 16.01. 2020 року № 2-07/ 6

НАКАЗУЮ:

Провести дисертаційне дослідження з теми «Формування
географічних понять в учнів із порушення слуху 6-9 класів» у 7 класі
аспіранткою Бурлакою О.В.

Директор



С.В.Чорноконь