

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Факультет начальных классов  
Кафедра русского языка и методики его преподавания

Дягилева Наталья Евгеньевна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
Особенности развития логического мышления с использованием дидактических  
игр на уроках русского языка в начальной школе  
44.03.01 Педагогическое образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

зав.кафедрой кандидат филологических наук  
Спиридонова Г.С. \_\_\_\_\_

(дата, подпись)

руководитель кандидат педагогических наук  
Басалаева М.В. 17.06.2019 \_\_\_\_\_

(дата, подпись)

Дата защиты 21.06.2019 \_\_\_\_\_

Обучающийся Дягилева Н.Е.

17.06.2019 \_\_\_\_\_

(дата, подпись)

Оценка уровень выполнения \_\_\_\_\_

(прописью)

Красноярск 2019г.

## Содержание:

Введение.....	3
Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования	
1.1 Понимание «мышления». Виды мышления.....	7
1.2. Особенности развития логического мышления младших школьников ...	13
1.3. Структура, функции и типы дидактических игр. Теоретические основы использования дидактических игр в развитии логического мышления у детей младшего школьного возраста.....	26
Выводы по первой главе.....	42
Глава II. Определение актуального уровня развития логического мышления младших школьников.	
2.1. Критерии и уровни развития логического мышления младших школьников.....	44
2.2. Актуальный уровень развития логического мышления младших школьников.....	47
2.3. Рекомендации по включению дидактических игр в уроки младшего школьника с целью развития мыслительных операций.....	56
Выводы по второй главе.....	66
Заключение.....	67
Список литературы.....	70

## Введение

На данный момент ключевым моментом в усовершенствовании российских школ является федеральный образовательный стандарт (далее - ФГОС), который реализуется совместно с новым Законом «Об образовании РФ», возникает необходимость сделать упор на развитие у учащихся культурных норм, знание ценностей, которые они будут использовать в дальнейшей жизни.

При анализе статей о ФГОС второго поколения, таких как «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования», метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям, овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.

«В младшем школьном возрасте обучающиеся располагают значительными резервами развития. В связи с поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех познавательных процессов. Именно в начальной школе продуктивным является развитие логического мышления. Это связано с тем, что обучающиеся включаются в новые для них виды деятельности и межличностные отношения, требующие от учащихся наличия новых психологических качеств» - Бычкова В.В.[6]

«Педагоги начальной школы в первую очередь зачастую используют традиционные упражнения тренировочного типа, основанные на подражании, выполнение по образцу, не требующие мышления. В этих условиях недостаточно развиваются такие стороны логического мышления как глубина, критичность, гибкость.» - Бородина А.О. [5] Именно это и указывает на **актуальность проблемы**. Таким образом, проведенный анализ показывает, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить

целенаправленную работу по обучению детей основным приемам мыслительных операций.

«Игра в жизни младшего школьника занимает значительное место, использование их на уроках приучает обучающихся самостоятельно мыслить, использовать полученные данные в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Более того, игры – это всегда интересно и познавательно, и они способны внести в учебный процесс разнообразие уроков, стремление к знаниям и желание учиться.» - Измалкина Ю.Е. [21]

«Потребность в игре и желание играть необходимо использовать и направлять в целях решения определенных развивающих задач. Игра будет являться средством воспитания, если она будет включена в целостный учебный процесс. Преподаватель, как руководитель игры воздействует на развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.» - Хохолкова И.В.[37]

Воспитательное воздействие игровой деятельности общепризнанно. Отечественная педагогика стремится использовать богатейший арсенал детских игр, воспитывающих действенность, активность личностных качеств школьников, их самостоятельность и инициативность.

По мнению Мангутовой Б.И.: «Возраст ученика начальных классов имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, выведения следствия и пр. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что не все знания усваиваются обучающимися, а порой усваиваются ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Так, например, при неумении выделять общее и существенное у учащихся возникают проблемы с обобщением учебного материала: подведением математической задачи под уже известный класс, выделением корня в родственных словах, кратким (выделение главного) пересказом текста, делением его

на части, выбором заглавия для отрывка и т. п.» [26]

Развитию мышления способствует любая деятельность, в которой усилия и интерес ребенка направлены на решение какой-либо логической задачи.

Одним из самых эффективных способов развития наглядно-действенного мышления является включение обучающегося в предметно-орудийную деятельность, которая наиболее полно воплощается в конструировании (кубики, «Лего», оригами, различные конструкторы и пр.).

Развитию наглядно-образного мышления способствует работа с конструкторами, но уже не по наглядному образцу, а по словесной инструкции или по собственному замыслу обучающегося, когда он прежде должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно реализовать идею.

Развитие этого же вида мышления достигается с помощью включения обучающихся в разнообразные сюжетно-ролевые и режиссерские игры, в которых школьник сам придумывает сюжет и самостоятельно воплощает его.

Начало разработки теорий игры следует отнести к трудам Шиллера и Спенсера. Значительный вклад внесли З. Фрейд, Пиаже, Дьюи, Фромм, Хейзенга и др. В отечественной педагогике и психологии этим занимались К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, О.С. Газман, С.А. Шмаков и др.

Так как игра занимает в жизни ребенка сильные позиции развивающей деятельности, то при условии методически правильного отношения к ней способна стать эффективным средством, положительно влияющим на развитие логического мышления.

**Цель нашего исследования** выявить актуальный уровень развития логического мышления младших школьников и выявить условия использования дидактических игр на уроках русского языка.

Исходя из вышесказанного, **объектом** нашего исследования является процесс развития логического мышления. В качестве **предмета** актуальный уровень развития логического мышления и условия изменения.

#### **Задачи:**

1. Проанализировать учебную, методическую и психолого-педагогическую литературу по данной теме

2. Провести статическую обработку результатов исследования и представить их в виде таблиц и диаграмм;

3. Определить актуальный уровень сформированности логического мышления в 3 классе

4. Представить содержательный анализ результатов и убедиться что гипотеза верна.

5. Определить условия которые позволяют использовать дидактические игры для развития логического мышления младших школьников на уроках русского языка.

6. Разработать комплекс заданий позволяющих включать дидактические игры в уроки русского языка в 3 классе;

**Гипотеза исследования:** процесс характеризуется такими критериями ка: сравнение, обобщение, анализ, классификация. Младший школьный возраст характеризуется недостаточным уровнем развития логического мышления. Развитие логического мышления младших школьников будет осуществляться более успешно, если в учебный процесс включать дидактические игры, направленные на развитие мыслительных операций: сравнение, обобщение, классификация, анализ.

## **Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования**

### **1.1. Понимание мышления. Виды мышления**

Мышление – психический процесс обобщенного и опосредованного отражения устойчивых закономерных свойств и отношений действительности, осуществленных для решения познавательных проблем, систематической ориентации в конкретных ситуациях. Мыслительная деятельность – система мыслительных операций, действий для решения определенной задачи. Существуют разные психологические теории мышления. Само мышление не является особым процессом и сводится к простому сочетанию образов памяти (ассоциациям по смежности, сходству, контрасту). Представители вюрцбургской школы считали мышление особым видом психического процесса и разделяли его с чувственной основы и речи. Согласно психологии мышления совершается в замкнутой сфере сознания. В итоге мышление сводится к движению мыслей в замкнутых структурах сознания. Психология подошла к рассмотрению мышления как к процессу, формирования в общественных условиях жизни, приобретая характер внутренних «умственных» действий. «Мышление – высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания психологией и нейрофизиологией. Кибернетика анализирует мышление в связи с задачами моделирования некоторых мыслительных функций.» [10]

#### **Мыслительные операции. Формы мышления.**

1. Анализ – разложение целого на части или свойства.
2. Синтез – мысленное объединение частей или свойств в единое целое
3. Сравнение – сопоставление предметов и явлений, нахождение сходства и различия
4. Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим существенным признакам

5. Абстрагирование – выделение одних признаков и отвлечение от других.
6. Конкретизация - это процесс противоположный абстракции. Мы используем конкретные явления.

Эти операции не просто различные рядоположные и независимые варианты умственных действий, а между ними существуют отношения координации, поскольку они являются частными, видовыми формами основной, родовой мыслительной операции опосредования. Более того, произвольная регуляция мышления создает возможность обратимости операций: расчленение и соединение (анализ и синтез), установление сходства и различий, обобщение и конкретизация (родо-видовые отношения).

### **Виды мышления.**

Абстрактное мышление – мышление с использованием понятий, сопутствующих символизацией.

Логическое мышление – вид мыслительного процесса, в котором используются логические конструкции и готовые понятия.

Абстрактно – логическое мышление – это особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании символических понятий и логических конструкций.

Дивергентное мышление – особый вид мышления, который предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов.

Конвергентное мышление – вид мышления, который предполагает, что существует лишь одно правильное решение проблемы. (может быть синонимом «консервативного» и «ригидного» мышления)

Наглядно – действенное мышление – особый вид мыслительного процесса, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами.

Наглядно – образное мышление – особый вид мыслительного процесса, суть которого заключается в практической преобразовательной

деятельности, осуществляемой с образами. Связано с представлением ситуаций и изменений в них.

Образное мышление – это мышление, в котором используются образы.(образная логика играет ведущую роль)

Практическое мышление – вид мыслительного процесса, который направлен на преобразование окружающей действительности на основе постановки цели, выработки планов, а также восприятия и манипулирования реальными предметами.

«Теоретическое мышление – один из видов мышления, который направлен на открытие законов, свойств объектов. Теоретическое мышление – это не только оперирование теоретическими понятиями, но и тот мысленный путь, который позволяет прибегнуть к этим операциям в конкретной ситуации. Пример теоретического мышления – фундаментальные научные исследования.»

«Творческое мышление – один из видов мышления, характеризующейся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок и смыслов. Мышление творческое отличается от процессов применения готовых знаний и умений, называемых мышлением репродуктивным.»

«Критическое мышление – представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения.»

Пралогическое мышление - понятие, введенное Л. Леви-Брюлем: «обозначение ранней стадии развития мышления, когда формирование его основных логических законов еще не завершено-существование причинно-следственных связей уже осуществлено, но их сущность предстает в мистифицированной форме. Явления соотносятся на основе причинно-следственной связи и когда точно совпадают во времени. Участие событий, смежных во времени и пространстве, служит основой для объяснения

большинства событий, происходящих в мире. В то же время человек, по-видимому, тесно связан с природой, особенно с животным миром.»

При мышлении пралогическом природные и социальные ситуации осознаются как процессы, идущие под покровительством и при противодействии незримых сил – магическое мировоззрение. Леви-Брюль не связывал пралогическое мышление исключительно с ранними этапами формирования общества, допуская, что его элементы проявляются в сознании обыденном и в более поздние периоды (бытовые суеверия, ревность, страх, возникающие на основе парципации, а не логического мышления)

Вербально – логическое мышление – один из видов мышления с использованием понятий, логических конструкций. Функционирует на базе языковых средств и представляет собой самый поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления. В его структуре формируются и функционируют различные виды обобщений.

Пространственное мышление – совокупность мысленных последовательно-операциональных пространственных преобразований и симультанного образного видения объекта во всем многообразии и изменчивости его свойств, постоянное перекодирование этих различных мысленных планов.

Интуитивное мышление – один из видов мышления. Характерные черты – быстрота протекания, отсутствие четко выраженных этапов, малоосознанно.

Реалистическое и аутическое мышление. Последнее связано с уходом от действительности во внутренние переживания.

Также существует произвольное и произвольное мышление.

Произвольное мышление задействовано при целенаправленном решении поставленной задачи.

Непроизвольное мышление представляет собой свободное течение мыслей, не преследующее никаких целей (например, созерцание природы).

Основные операции как стороны мыслительной деятельности. Процесс мышления осуществляется при помощи ряда мыслительных операций: анализа и синтеза, абстракции и конкретизации, классификации, систематизации, сравнения, обобщения.

Анализ – это мысленное разложение объекта на составные части для выделения из целого различных его сторон, свойств, отношений. Путем анализа отбрасываются несущественные связи, данные восприятием.

Синтез – процесс, обратный анализу. Это объединение частей, свойств, действий, отношений в одно целое. При этом выявляются существенные связи. Анализ и синтез – две взаимосвязанные логические операции.

«Анализ без синтеза приводит к механическому-сведению целого к сумме частей. Синтез без анализа также невозможен, потому что он восстанавливает целое из частей, выбранных анализом. В процессе мышления одни люди имеют склонность к анализу, другие – к синтезу (аналитическому или синтетическому мышлению). Синтез, как и анализ, должен быть как практическим, так и ментальным. Но основой формирования этих-процессов как в филогенезе, так и в онтогенезе являются практико-человеческая деятельность, развитие объектов и явлений мира.» - Дмитриева Н.Ю. .[17]

«Сравнение – это установление между предметами сходства или различия, равенства или неравенства и т. п. Сравнение основано на анализе. Для того чтобы осуществить эту операцию, требуется сначала выделить один или несколько характерных признаков сравниваемых объектов. Далее по количественным или качественным характеристикам данных признаков производится сравнение. От количества выделенных признаков зависит, будет ли сравнение односторонним, частичным или полным. Сравнение (как анализ и синтез) должна быть разных уровней – поверхностное и глубокое. В случае глубокого сравнения мысль человека движется от внешних признаков сходства и различия к внутренним, от видимого – к скрытому, от явления – к

сущности. Сравнение лежит в базе классификации – отнесения объектов с разными признаками в разные группы.» - Шевцова В.В. [39]

Абстракция (или абстрагирование) – это мысленное отвлечение от второстепенных, не существенных в данной ситуации сторон, свойств или связей предмета и выделение одной какой-либо стороны, свойства. Абстрагирование возможно лишь в результате анализа. Так, например, исследуя предмет, можно рассматривать только его цвет или только его форму. Человек мысленно выделяет какой-нибудь признак предмета и рассматривает его изолированно от всех других признаков, временно отвлекаясь от них. Отделяемый признак становится самостоятельным объектом мышления. Изолированное изучение отдельных признаков объекта при одновременном отвлечении от всех остальных помогает человеку глубже понять сущность вещей и явлений. Начиная с выделения отдельных чувственных свойств, абстракция затем переходит к выделению нечувственных свойств, выраженных в абстрактных понятиях.

## **1.2. Особенности развития логического мышления младших школьников.**

«Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Мышление ребенка младшего школьника находится на переломном этапе-развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны.» - Л.Ф.Тихомирова. [37]

В этом отношении наиболее показательны мышление первоклассников. Оно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представления. Как правило, понимание общих положений достигается лишь тогда, когда они конкретизируются посредством частных примеров. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядно воспринимаемыми признаками предметов.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений. С развитием мышления связано возникновение таких важных новообразований, как анализ, внутренний план действий, рефлексия. Мангутова Б.И [26]

«Младший школьный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, вывода следствия и пр. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Так, например, при неумении выделять общее и существенное у учащихся возникают проблемы с обобщением учебного материала: подведением математической задачи под уже известный класс, выделением корня в родственных словах, кратким (выделение главного) пересказом текста, делением его на части, выбором заглавия для отрывка и т. п.» - Дубровина И.В.[18]

«Психологические исследования показывают, что главное значение приобретает дальнейшее развитие мышления. Именно оно благодаря включению ребенка в учебную деятельность, направленную на овладение системой научных понятий, поднимается на более высокую ступень и тем самым влечет за собой коренную перестройку всех остальных психических процессов, в первую очередь восприятия и памяти. Развитие форм мышления у младших школьников. У ребенка и до овладения им системой знания имеются в некоторой мере обобщения, анализ, синтез. Но все они теперь перестраиваются. Общее перестает быть только собирательной совокупностью частных, отдельных предметов, превращаясь в совокупность однородных, существенно между собой связанных свойств. Особенное и общее выделяются из единичного, частное подчиняется общему. Существенное значение в мышлении ребенка приобретают родовые и видовые понятия, которые играют столь значительную роль в классифицирующих отраслях науки (систематика растений, систематика животных и т.д.), и соответствующая форма абстракции. Соответственно оформляются также индукция и дедукция. По новым линиям начинает идти

анализ и синтез. Мысль переходит уже от случайных связей ко всему более существенному в них. Но при этом сохраняется еще ограниченность мышления по преимуществу внешними чувственными свойствами или признаками. Более или менее существенные связи познаются пока в основном лишь постольку, поскольку они даны во внешнем чувственном содержании опыта. Мышлению ребенка на этой ступени уже доступно научное знание, поскольку оно заключается в познании конкретных фактов, их классификации, систематизации и эмпирическом объяснении. Теоретическое объяснение, отвлеченные теории в абстрактных понятиях и такие же абстрактные закономерности на этой ступени развития мышления еще мало доступны. В единстве представления и понятия господствующим является еще представление. Все мышление ребенка - доступные ему понятия, суждения, умозаключения - получает на этой ступени развития новое строение. В этот первый период систематического школьного обучения, овладевая первыми основами системы знаний, ребенок входит в область абстракции. Он проникает в нее и преодолевает трудности обобщения, продвигаясь одновременно с двух сторон - и от общего к частному, и от частного к общему. Опираясь на частный единичный случай и на одну из немногих опорных точек, которыми ребенок овладевает в области общего, он идет к специальному понятию и на основе последующего обобщения частного приходит к более содержательным обобщениям. Овладение понятиями. Овладение научными понятиями совершается у детей в процессе обучения. Процесс овладения обобщенным понятийным содержанием научного знания, сложившегося в ходе исторического развития, является вместе с тем и процессом формирования способности детей к обобщению. Развитие способностей ребенка к обобщению является и предпосылкой и следствием его умственной деятельности, направленной на овладение содержанием научных понятий, осознается ребенком с разной мерой глубины и адекватности проникновения в него, совершается как бы уступами. Уровень усвоения детьми различных понятий существенно

зависит от уровня заключенного в соответствующем понятии обобщения, от близости или отдаленности от наглядного содержания, от смежности его опосредования. Обучающиеся обычно лучше оперируют понятиями, нежели дают их определение, потому что первично ребенок овладевает понятиями не терминологически, а в конкретных мыслительных операциях, применяя их в различных контекстах. Тем не менее, даже метод определений обнаруживает большой качественный сдвиг в мышлении школьника по сравнению с дошкольником. Основная линия развития мышления проявляется в том, что определения, т.е. раскрытие содержания понятия, все более высвобождаются от обусловленности субъектом и от связанности непосредственной ситуацией; определения понятий становятся все более объективными и опосредованными. На ранних ступенях развития у дошкольника значительное место занимают целевые определения. Многочисленные данные различных исследований обнаруживают качественные сдвиги в характере определений у детей на протяжении школьного возраста. По данным других исследований у учащихся начальной школы число логических определений возрастает за счет целевых. При этом наиболее совершенными оказываются определения, связанные с эмпирически – конкретным материалом, и еще мало доступны определения сложных отвлеченных понятий. За определением по целевому назначению сначала следует определение посредством перечисления признаков. Первую попытку определить предмет не только отношением его к субъекту, минуя объективные отношения предметов, друг к другу, и не только посредством наглядных признаков представляют логические определения через родовое понятие. Это определение по своей структуре приближается к определениям формальной логики. Оно включает предмет в класс однородных, а не в систему связанных с ним предметов или понятий. По данным ряда исследователей, этот тип определения преобладает главным образом у младших школьников от 7 до 10 - 11 лет. При этом недостаточность обобщения у детей на первых порах проявляется в том, что они часто

указывают не специфический признак, а частный. Их определения, поэтому не исчерпывающие: им редко удастся определить все определяемое и только определяемое. В каждом случае дается определение, применимое к частной ситуации, но не обобщенное путем выделения существенных для определяемого отношений, не зависящих от данной ситуации. «В таких определениях школьник, пользуясь общими понятиями, все же оказывается связанным частной ситуацией, непосредственно ему данной: для одного двоюродный брат - это сын дяди, для другого - тети, для одного тетя - это сестра матери, для другого - сестра отца. Обобщенность мысли далеко не полная, она исходит из непосредственной точки зрения, остающейся неизбежно во власти частных ситуаций. Третьей, более высокой, формой определения являются определения посредством включения понятия в систему определяющих его объективных связей (вместо формальных отношений подчинения)». Таковы так называемые генетические определения, которые определяют физическое явление через связь с порождающими его причинами или отвлеченное понятие через систему существенных для него отношений. И такие определения могут носить не вполне обобщенный характер. Роль определения посредством примера по мере развития у школьника отвлеченного мышления резко падает. Поскольку путь к обобщению лежит через раскрытие связей и отношений, эта форма определений открывает большие возможности для обобщения и облегчает переход на ступень адекватного определения понятия, включающего все то и только то, что объективно существенно. Различные формы определения в реальном мышлении ребенка сосуществуют: в то время как более элементарные формы определения, т.е. раскрытие содержания понятия, по – прежнему преобладают, но в областях, которыми ребенок лучше овладел, наблюдаются уже и более совершенные формы; и обратно, когда ребенок овладел основной системой знаний, то у него начинают преобладать высшие формы определения, хотя на плохо освоенных участках еще встречаются и низшие. С началом систематического школьного обучения мышление

выдвигается в центр психического развития ребенка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются, приобретают осознанный и произвольный характер. Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от мышления наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению. Напомним, что наглядно-образное мышление дает возможность решать задачи в непосредственно данном, наглядном поле или в плане представлений, сохранившихся в памяти. В этом случае человек представляет себе реальную ситуацию и действует в ней в своем воображении, действует не с реальными предметами (как это происходит в ситуации наглядно-действенного мышления), а с их образами. Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к словесно-логическому мышлению, основу которого составляет оперирование понятиями. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние признаки предметов, а понятия, отражающие наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними, то новое содержание мышления в младшем школьном возрасте задается содержанием ведущей деятельности учебной. Словесно-логическое, понятийное мышление формируется постепенно на протяжении младшего школьного возраста. В начале данного возрастного периода доминирующим является наглядно-образное мышление» - Рубинштейн С. Л. В этом отношении наиболее показательным является мышление первоклассников. Оно действительно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представления. Как правило, ребенок начинает понимать общие положения лишь тогда, когда они конкретизируются с помощью частных примеров. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядно воспринимаемыми признаками предметов. Мышление первоклассника тесно

связано с его личным опытом и потому в предметах и явлениях он чаще всего выделяет те стороны,; которые говорят об их применении, действии с ними. Сказанное не означает, что ребенок 6-7 лет не может мыслить логически: он способен сопоставлять отдельные факты, делать простейшие выводы и пр. Однако основной формой мышления детей этого возраста является мышление, опирающееся на наглядность. Мышление ребенка в начале младшего школьного возраста имеет своеобразный характер. В силу отсутствия систематических знаний, недостаточного развития понятий оно оказывается в плену у восприятия, ребенок попадает в зависимость от того, что видит. Ж. Пиаже, изучавший стадии развития детского мышления, установил, что мышление ребенка 6-7 лет характеризуется двумя основными особенностями: во-первых, несформированностью представлений о постоянстве основных свойств вещей – непонимание принципа сохранения; во-вторых, неспособностью учесть сразу несколько признаков предмета и сопоставить их изменения - центрация: дети склонны обращать внимание только на одну, наиболее очевидную для них характеристику объекта, игнорируя остальные. Феномен центрации определяет неспособность ребенка учесть точку зрения других людей; его собственный взгляд на мир представляется ему единственно верным (детский эгоцентризм). Дети, не справляющиеся с задачами на сохранение, находятся, по мнению Ж. Пиаже, на дооперациональной стадии мышления. Верное решение этих задач свидетельствует о том, что мышление ребенка соответствует стадии конкретных операций. Именно этот тип мышления характерен для детей младшего школьного возраста. Главная характеристика этой стадии - способность использовать логические правила и принципы применительно к конкретному, наглядному материалу. На этой стадии дети способны осуществлять операции, обратные выполненным, т.е. владеют принципом сохранения. Они понимают, что, если, например, перелить жидкость обратно в другой стакан, ее уровень останется прежним; если из пластилиновой лепешки вновь скатать шарик, его масса не изменится. На стадии

дооперационального мышления дети учитывают только одну, наиболее очевидную и бросающуюся в глаза характеристику объекта, например, обращают внимание только на высоту сосуда, игнорируя его ширину. Именно потому, что они не в состоянии удержать сразу две характеристики объекта и соотнести их между собой, обучающиеся оказываются не способны справиться с задачами на сохранение. Овладение принципом сохранения как раз и происходит в возрасте примерно 6-7 лет. «Одни дети усваивают его раньше, другие позже. Большое значение имеет при этом опыт практических действий самого ребенка, а также специальное развивающее обучение, предполагающее использование различных мерок и вспомогательных средств для оценки величин. Мышление на стадии конкретных операций характеризуется также способностью ранжировать объекты по какому-либо признаку (величине, весу и т.д.), классифицировать их. Когда у ребенка складывается система операций и он овладевает обобщенным принципом сохранения (в отношении дискретных величин, количества жидкости, количества вещества, веса, объема), он готов к тому, чтобы у него сформировались полноценные научные понятия. Современные психологические исследования показывают, что феномены Пиаже, свидетельствующие о не сформированности умственных операций, начинают исчезать примерно к 8 годам. Однако некоторые из них, например связанные с пониманием сохранения веса, объема, могут сохраняться до 10-11 лет. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний, школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. На базе этого у школьников формируются основы понятийного или теоретического мышления. Напомним, что такое мышление позволяет решать задачи и делать выводы, ориентируясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В ходе обучения обучающиеся овладевают приемами мыслительной деятельности,

приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. Новые формы мышления, возникающие в младшем школьном возрасте, становятся опорой для дальнейшего совершенствования и развития остальных психических процессов: восприятия, памяти, речи. С развитием мышления связано возникновение таких новообразований младшего школьного возраста, как анализ, внутренний план действий, рефлексия. Напомним, что анализ как мыслительное действие предполагает разложение целого на части, выделение путем сравнения общего и частного, различение существенного и несущественного в предметах и явлениях. Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необходимо вводить понятие общих и отличительных (частных), существенных и несущественных признаков. Таким образом, младший школьник только начинает овладевать рефлексией, т.е. способностью оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности. Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Направляя усилия на развитие мышления детей, следует ориентироваться на их индивидуальные особенности (склад ума, темп мыслительной деятельности, обучаемость и пр.).» - Обуховская Л.Ф. [26]

Знание основных умственных операций требуется от учащихся первого класса. Поэтому в младшем школьном возрасте следует обратить внимание на целенаправленную работу по обучению детей основным приемам умственной деятельности.

Как уже отмечалось, мышление младших школьников неразрывно связано с восприятием. Воспринял ученик только отдельные внешние детали и стороны учебного материала или уловил самое существенное, основные внутренние зависимости имеет большое значение для понимания и успешного усвоения, для правильного выполнения задания.

Некоторые младшие школьники сразу улавливают в учебном материале существенные связи между отдельными элементами, выделяют общее в предметах и явлениях. Другие дети затрудняются анализировать материал, рассуждать, обобщать по существенному признаку.

В формировании мышления школьников решающее значение принадлежит учебной деятельности, постепенное усложнение которой ведет за собой развитие умственных способностей учащихся.

Однако для интенсификации и опустошения дееспособного буфетаамиайнена используют новый век, который во многих случаях является для студентов проектом.

Развитию мышления способствует любая деятельность, в которой усилия и интерес ребенка направлены на решение какой-либо умственной задачи.

Например, одним из самых эффективных способов развития наглядно-действенного мышления является включение ребенка в предметно-орудийную деятельность, которая наиболее полно воплощается в конструировании (кубики, «Лего», оригами, различные конструкторы и пр.).

«Развитию наглядно-образного мышления способствует работа с конструкторами, но уже не по наглядному образцу, а по словесной инструкции или по собственному замыслу ребенка, когда он прежде должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно реализовать идею. Развитие этого же вида мышления достигается с помощью включения детей в разнообразные сюжетно-ролевые и режиссерские игры, в которых ребенок сам придумывает сюжет и самостоятельно воплощает его. Неоценимую помощь в развитии логического мышления окажут задания и упражнения на поиск закономерностей, логические задачи, головоломки.» - Пахомова Е.С. [29]

«Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников. Для мышления дошкольников характерно такое качество, как произвольность, малая управляемость и в

постановке мыслительной задачи и в ее решении, они чаще и легче задумываются над тем, что им интересно, что их увлекает. Младшие школьники, когда возникает необходимость регулярно выполнять задания в обязательном порядке, учатся управлять своим мышлением, думать тогда, когда это нужно, а не только тогда, когда интересно, когда нравится то, о чем надо думать.» - Попова М.М. [30]

Конечно, в 6-7 лет понятийное мышление еще не сформировалось, и все же задатки этого вида мышления уже есть.

Исследования детского мышления и его развития, в частности перехода от практического к логическому, были начаты Л.С.Выготским. Им же были намечены основные пути и условия этого перехода. Эти исследования, продолженные А.А.Люблинской, Г.И.Минской, Х.А.Ганьковой и др., показали, что практическое действие, даже на высшем уровне развития логического мышления остается как бы “в резерве”. “Мышление руками” остается “в резерве” даже у подростков и взрослых, когда новую задачу они не могут решить сразу словесным путем - в уме.

На понимании роли практического действия как начальной ступени процесса развития всех высших форм мышления человека построена концепция “поэтапного формирования умственного действия”, разработанная П.Я.Гальпериным. На первом этапе ребенок использует для решения задачи внешние материальные действия. На втором эти действия только представляются и проговариваются ребенком (сначала громко, затем про себя). Лишь на последнем, третьем этапе внешнее предметное действие “сворачивается” и уходит во внутренний план.

С переходом мышления ребенка на следующую, более высокую ступень развития начальных форм его, в частности практическое мышление, не исчезают, не “отменяются”, но их функции в мыслительном процессе перестраиваются, изменяются. Так, например, в работе многих специалистов - архитекторов, художников и т.д. решающую роль играет высшее, словесно-

логическое мышление. Однако такой специалист постоянно опирается на конкретные образы и практические действия.

Логическое мышление, по мнению А.А.Люблинской: «обнаруживается, прежде всего, в протекании самого мыслительного процесса. В отличие от практического, логическое мышление осуществляется только словесным путем. Человек должен рассуждать, анализировать и устанавливать нужные связи мысленно, отбирать и применять к данной ему конкретной задаче известные ему подходящие правила, приемы, действия. Он должен сравнивать и устанавливать искомые связи, группировать разное и различать сходное, и все это выполняется лишь посредством умственных действий.» [25]

О.К.Тихомиров в своей “Психологии мышления” определяет логическое мышление как “рассуждающее, теоретическое мышление”, “характеризующееся использованием понятий, логических конструкций, существующих функционирующих на базе языка, языковых средств”. Его же он называет аналитическим мышлением, которое развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека.[35]

Огромное значение в учебной деятельности младшего школьника имеет операция сравнения. Ведь большая часть усвояемого материала именно в младших классах построена на сравнении. Эта операция лежит в основе классификации явлений и их систематизации. Для овладения операциями сравнения человек должен научиться видеть сходное в разном и разное в сходном. Исследования Е.Н.Шиловой, Т.В.Косм и многих других убедительно показали, что ошибки в выполнении операции сравнения - результат неумения учеников производить нужное умственное действие. Их просто не учили этому.

Исследования показали также, что для логического мышления младших школьников характерна еще одна особенность - однолинейное сравнение, т.е. они, устанавливая либо только различие, не видя сходства

(чаще всего), либо только сходное и общее, не устанавливая различного. К тому же выступает заметная разница между практическим установлением сходства и различия и умением доказывать, обосновать свое суждение, т.е. объяснить, что такое “сравнение” и что означает “сравнить”.

Если почти в начале года 38% учащихся 1-х классов или 1-2 признака сходства, или так много признаков различий, то только 3-9% школьников могли объяснить, что они делают, когда находят похожие или различительные признаки.

Совершенствование логических умозаключений сохраняется и в других мыслительных процессах: в установлении причинно-следственных связей, в классификации и ответах на поставленные взрослыми вопросы, требующие планирования, догадки, поиска решения.

Таким образом, говоря об особенностях мышления младшего школьника и, опираясь на все указанное выше, можно сделать следующие выводы:

1. Особенности логического мышления младших школьников проявляются и в самом протекании мыслительного процесса, и в каждой его отдельной операции (сравнении, классификации, обобщении, совершающихся в разных формах суждения и умозаключения).
2. Для мышления младших школьников характерно однолинейное сравнение (они устанавливают либо только различие, либо только сходное и общее).
3. Для мышления маленького ребенка характерен процесс, идущий путем “короткого замыкания”.
4. Детям 7-10 лет доступны логические суждения, оперирования понятиями, переходы к обобщениям и выводам.

### **1.3. Структура, функции и типы дидактических игр. Теоретические основы использования дидактических игр в развитии логического мышления у детей младшего школьного возраста.**

В отечественной педагогике система дидактических игр была создана в 60-е гг. в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Ее авторами являются известные педагоги и психологи: Л. А. Венгер, А. П. Усова, В.Н.Аванесова и др. В последнее время поиски ученых (З. М. Богуславская, О. М. Дьяченко, Н.Е.Веракса, Е.О.Смирнова и др.) идут в направлении создания серии игр для полноценного развития детского интеллекта, которые характеризуются гибкостью, инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. В таких играх часто нет фиксированных правил, напротив, дети ставятся перед необходимостью выбора способов решения задачи. Авторы чаще называют предлагаемые игры развивающими, а не традиционно - дидактическими.

«Принято различать два основных типа дидактических игр: игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы. Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно.»  
Иконописцева Е.В. [22]

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли преподавателя. Перечисленные признаки присущи всем играм, но в одних отчетливее выступают одни, в других - иные.

Виды дидактических игр . Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли

учителя. Перечисленные признаки присущи всем играм, однако, в одних играх отчётливее выступают одни признаки, в других - иные. Чёткой классификации, группировки игр по видам нет. Часто игры соотносят с содержанием обучения: игры по сенсорному восприятию, словесные игры, игры по ознакомлению с природой и другие.

Иногда игры соотносят с материалом:

*Игры с предметами* (игрушки, природные материалы и т.д.) наиболее доступны детям, так как они основаны на непосредственном восприятии, соответствуют стремлению ребёнка действовать с вещами и таким образом знакомиться с ними.

*Настольно-печатные игры*, также как и игры с предметами, основаны на принципе наглядности, но в этих играх детям даётся не сам предмет, а его изображение. Как и дидактическая игрушка, настольно-печатная игра хороша лишь в том случае, когда она требует самостоятельной умственной работы.

*Словесные игры* наиболее сложны, они не связаны с непосредственным восприятием предмета. В них дети должны оперировать представлениями. Эти игры имеют большое значение для развития мышления ребёнка, так как в них дети учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения, не полагаясь на суждения других, замечать логические ошибки.

[59]

А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия; игры-поручения; игры-предположения; игры-загадки; игры-беседы.

*Игры-путешествия* имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое - через загадочное, трудное - через преодолимое, необходимое - через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его. Цель игры-путешествия - усилить впечатление, придать познавательному содержанию

чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха. Игры-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться. Роль педагога в игре сложна, требует знаний, готовности ответить на вопросы детей, играя с ними, вести процесс обучения незаметно. Игра-путешествие - игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании. В названии игры, в формулировке игровой задачи должны быть “звучащие слова”, вызывающие интерес детей, активную игровую деятельность. В игре-путешествии используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательный отдых. В состав игры-путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое. Игры-путешествия иногда неправильно отождествляются с экскурсиями. Существенное различие их заключается в том, что экскурсия -- форма прямого обучения и разновидность занятий. Целью экскурсии чаще всего является ознакомление с чем-то, требующим непосредственного наблюдения, сравнения с уже известным. Иногда игру-путешествие отождествляют с прогулкой. Но прогулка чаще всего имеет оздоровительные цели. Познавательное содержание может быть и на прогулке, но оно является не основным, а сопутствующим.

*Игры-поручения* имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то

сделать: “Помоги Буратино расставить знаки препинания”, “Проверь домашнее задание у Незнайки”.

*Игры-предположения* “Что было бы..?” или “Что бы я сделал...”, “Кем бы хотел быть и почему?”, “Кого бы выбрал в друзья?” и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка. Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии “Что было бы..?” или “Что бы я сделал...”. Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами. Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей. В них содержится и соревновательный элемент: “Кто быстрее сообразит?”.

*Игры-загадки.* Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом, входили в обряды, ритуалы, включались в праздники. Они использовались для проверки знаний, находчивости. В этом и заключается очевидная педагогическая направленность и популярность загадок как умного развлечения. В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры. Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать). Описание это лаконично и нередко оформляется в виде вопроса или заканчивается им. Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться--доставляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

*Игры-беседы (диалоги)* . В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе воспитатель часто идет не от себя, а от близкого детям персонажа и тем самым не только сохраняет игровое общение, но и усиливает радость его, желание повторить игру. Однако игра-беседа таит в себе опасность усиления приемов прямого обучения. Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета - темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре. Познавательное содержание игры не лежит “на поверхности”: его нужно найти, добыть - сделать открытие и в результате что-то узнать. Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения поставленной игрой задачи. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности. Основным средством игры-беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми.

Перечисленными типами игр не исчерпывается, конечно, весь спектр возможных игровых методик. Однако на практике наиболее часто используются указанные игры, либо в “чистом” виде, либо в сочетании с другими видами игр: подвижными, сюжетно-ролевыми и др.

*По характеру познавательной деятельности* дидактические игры можно отнести к следующим группам:

1. игры, требующие от детей исполнительной деятельности. С помощью этих игр дети выполняют действия по образцу.

2. игры, требующие воспроизведения действия. Они направлены на

формирование вычислительных навыков и навыков правописания.

3. игры, с помощью которых дети изменяют примеры и задачи в другие, логически связанные с ним.

4. игры, включающие элементы поиска и творчества.

Указанная классификация дидактических игр не отражает всего их разнообразия, тем не менее она позволяет учителю ориентироваться в обилии игр. А также важно различать собственно дидактические игры и игровые приемы, используемые при обучении детей. По мере “вхождения” детей в новую для них деятельность - учебную – значение дидактических игр как способа обучения снижается, в то время как игровые приемы по-прежнему используются педагогом. Они нужны для привлечения внимания детей, снятия у них напряжения. Самое главное заключается в том, чтобы игра органически сочеталась с серьезным, напряженным трудом, чтобы игра не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала бы интенсификации умственной работы.

Структура дидактической игры . Дидактическая игра имеет определенную структуру. Структура - это основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры: дидактическая задача; игровая задача; игровые действия; правила игры; результат (подведение итогов).

*Дидактическая задача* определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отражает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактических игр в соответствии с программными задачами соответствующих учебных предметов закрепляется умение составить из букв слова, отрабатываются навыки счета и т. д.

*Игровая задача* осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Самое главное: дидактическая

задача в игре преднамеренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игрового замысла (задачи).

*Игровые действия* - основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи. В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, могут быть ролевые действия, отгадывание загадок, пространственные преобразования и т. д. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

*Правила игры* . Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. Правила содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи - незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

*Подведение итогов (результат)* - проводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победителя и т. д. Необходимо при этом отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи.

В ситуации дидактической игры знания усваиваются лучше. Дидактическую игру и урок противопоставлять нельзя. Самое главное - и это необходимо еще раз подчеркнуть - дидактическая задача в дидактической игре осуществляется через игровую задачу. Дидактическая задача скрыта от детей.

Внимание ребенка обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения им не осознается. Это и делает игру особой формой игрового обучения, когда дети чаще всего непреднамеренно усваивают знания, умения, навыки. Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог - участники одной игры. Нарушается это условие - и педагог становится на путь прямого обучения.

Функции дидактических игр . Исходя из вышесказанного, дидактическая игра - это игра только для ребенка. Для взрослого она - способ обучения. В дидактической игре усвоение знаний выступает как побочный эффект. Цель дидактических игр и игровых приемов обучения - облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным. Сказанное позволяет сформулировать основные функции дидактических игр:

1. Функция формирования устойчивого интереса к учению и снятия напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму;
2. Функция формирования психических новообразований;
3. функция формирования собственно учебной деятельности;
4. функции формирования общеучебных умений, навыков учебной и самостоятельной работы;
5. функция формирования навыков самоконтроля и самооценки;
6. функция формирования адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей.

«Итак, дидактическая игра - это сложное, многогранное явление. В дидактических играх происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения. Дидактическая игра помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Умелое использование дидактической игры в учебном процессе облегчает его, т. к. игровая деятельность привычна ребенку. Через игру быстрее познаются

закономерности обучения. Положительные эмоции облегчают процесс познания.»М.В. Петровичева [31]

Особенности развития познавательных процессов младшего школьника в процессе дидактических игр . В развернутом виде педагогические условия развития познавательных процессов младшего школьника можно представить так:

- определенное содержание знаний, поддающееся способам осмысления;
- нахождение таких приемов и средств, таких ярких сравнений, образных описаний, которые помогают закрепить в сознании и чувствах учащихся факты, определения, понятия, выводы, играющие наиболее значимую роль в системе содержания знаний;
- определенным образом организованная познавательная деятельность, характеризующаяся системой умственных действий;
- форма организации обучения, при которой обучающийся ставится в позицию исследователя, субъекта деятельности, требующую проявления максимальной умственной активности;
- использование средств самостоятельной работы;
- развитие умения активно оперировать знаниями;
- при решении любой познавательной задачи использование средств коллективной работы на уроке, опирающихся на активность большинства, переводящих учащихся от подражания к творчеству;
- побуждать к творческим работам так, чтобы каждая работа, с одной стороны, стимулировала бы учащихся к решению коллективных познавательных задач, с другой, развивала бы специфические способности ученика.

Развитие познавательных процессов у учеников не происходит при шаблонном изложении материала. Щукина Г.И. отмечала, что в деятельности учителей есть общие черты, способствующие развитию познавательных процессов учащихся:

- целенаправленность в воспитании познавательных интересов;

- понимание, что забота о многогранных интересах, об отношении ребенка к своему делу – важнейшая составная часть работы учителя;
- использование богатств системы знаний, их полноты, глубины;
- понимание, что у каждого ребенка можно развить интерес к тем или иным знаниям;
- внимание к успехам каждого ученика, что поддерживает в ученике веру в свои силы. Радость от успеха, связанная с преодолением трудностей, является важным стимулом поддержания и укрепления познавательного интереса.

«Игра является хорошим инструментом для стимулирования развития познавательных процессов студентов. Она не только активизирует умственную деятельность детей, повышает их работоспособность, но и привносит в них лучшие человеческие качества: чувство коллективизма и взаимопомощи.

Немаловажную роль играют положительные эмоции, возникающие в игре и облегчающие процесс познания, усвоения знаний и навыков. Обыгрывание наиболее трудных элементов учебного процесса стимулирует познавательные силы маленьких школьников, сближает учебный процесс с жизнью, делает усваиваемые знания понятными.» Цирулькевич Т.А. [35]

Игровые ситуации и упражнения, органично включенные в учебно-познавательный процесс, стимулируют учащихся, и позволяет разнообразить формы применения знаний и навыков.

Ребёнка нельзя заставить, принудить быть внимательным, организованным. В то же время, играя, он охотно и добросовестно выполняет то, что его заинтересовало, стремится довести такое дело до конца, даже если для этого нужно приложить усилия. Поэтому на начальном этапе обучения игра выступает как главный стимул учения.

В основе любой игровой методики проводимой на занятиях должны лежать следующие принципы:

Актуальность дидактического материала (актуальные формулировки математических задач, наглядные пособия и др.) собственно помогает детям

воспринимать задания как игру, чувствовать заинтересованность в получении верного результата, стремиться к лучшему из возможных решений.

Коллективность позволяет сплотить детский коллектив в единую группу, в единый организм, способный решать задачи более высокого уровня, нежели доступные одному ребенку, и зачастую - более сложные.

Соревновательность создает у ребенка или группы детей стремление выполнить задание быстрее и качественнее конкурента, что позволяет сократить время на выполнение задания с одной стороны, и добиться реально приемлемого результата с другой. Классическим примером указанных выше принципов могут служить практически любые командные игры: “Что? Где? Когда?” (одна половина задает вопросы - другая отвечает на них).

На основе указанных принципов можно сформулировать требования к проводимым на занятиях дидактическим играм:

Дидактические игры должны базироваться на знакомых детям играх. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать какие игры детям нравятся больше, какие меньше.

Нельзя навязывать детям игру, которая кажется полезной, игра-дело добровольное. Ребята должны иметь возможность отказаться от игры, если им не нравится, и выбрать другую игру.

Игра - не урок. Игровой прием, включающий детей в новую тему, элемент соревнования, загадка, путешествие в сказку и многое другое, - это не только методическое богатство учителя, но и общая, богатая впечатлениями работа детей на занятии.

Эмоциональное состояние учителя должно соответствовать той деятельности, в которой он участвует. В отличие от всех других методических средств игра требует особого состояния от того, кто ее проводит. Необходимо не только уметь проводить игру, но и играть вместе с детьми.

Ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть лишь

поводом для доброжелательного разговора, объяснения, а еще лучше, когда, собравшись вместе, дети анализируют, разбирают, кто как проявил себя в игре и как надо была бы избежать конфликта.

Игру можно считать выполняющей свои функции в том случае, если она обеспечивает:

1. не только усвоение ребенком конкретных учебных умений, но и воспитание у школьника желания учиться;
2. осознание школьником своих занятий не как простой игры в школу, а как учения.

Можно выделить следующие основные условия эффективности проведения дидактической игры:

-Наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр.

-Выразительность проведения игры. Это обеспечивает интерес детей, желание слушать, участвовать в игре.

-Необходимость включения педагога в игру. Он является и участником, и руководителем игры. Педагог должен обеспечить поступательное развитие игры в соответствии с учебными и воспитательными задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло.

-Необходимо оптимально сочетать занимательность и обучение. Проводя игру, педагог должен постоянно помнить, что он дает детям сложные учебные задания, а в игру их превращает форма их проведения - эмоциональность, легкость, непринужденность.

-Средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.

-Между педагогом и детьми должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания.

-Используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой и емкой.

Грамотное проведение дидактической игры обеспечивается четкой организацией дидактических игр.

Прежде всего, педагог должен осознать и сформулировать цель игры, ответить на вопросы: какие умения и навыки дети освоят в процессе игры, какому моменту игры надо уделять особое внимание, какие воспитательные цели преследуются при проведении игры.

Далее нужно определить количество игроков. В разных играх предусмотрено разное их количество. Если это возможно, мы должны стремиться к тому, чтобы каждый ребенок мог участвовать в игре. Поэтому если игровую деятельность осуществляет часть детей, то остальные должны исполнять роль контролеров, судей, то есть тоже принимать участие в игре.

Следующим важным этапом при организации дидактической игры является подбор дидактических материалов и пособий для игры. Помимо этого, требуется четко спланировать временной параметр игры.

В частности, как с наименьшей затратой времени познакомить детей с правилами игры. Необходимо предусмотреть, какие изменения можно внести в игру, чтобы повысить активность и интерес детей, учесть возможное возникновение запланированных ситуаций при проведении дидактических игр.

И, наконец, важно продумать заключение, подведение итогов после проведения дидактической игры. Большое значение имеет коллективный анализ игры. Оценивать следует и быстроту, и - главное - качество выполнения игровых действий детьми. Обязательно нужно обратить внимание и на проявления поведения детей и качеств их личности в игре: как проявилась взаимовыручка в игре, настойчивость в достижении цели.

Характер деятельности учащихся в игре зависит от места её в системе учебной деятельности. Если игра используется для объяснения нового материала, то в ней должны быть запрограммированы практические действия

детей с группами предметов и рисунками.

На уроках закрепления материала важно применять игры на воспроизведение свойств, действий, вычислительных приёмов. В этом случае использование средств наглядности следует ограничить и усилить внимание в игре к проговариванию вслух правила, вычислительного приёма.

В игре следует продумывать не только характер деятельности детей, но и организационную сторону, характер управления игрой. С этой целью используются средства обратной связи с учеником: сигнальные карточки (кружок зелёного цвета с одной стороны и красного - с другой) или разрезные цифры и буквы. Сигнальные карточки служат средством активизации детей в игре. В большинство игр надо вносить элементы соревнования, что также повышает активность детей в процессе обучения.

Подводя итоги соревнования, учитель обращает внимание на дружную работу участников команд, что способствует формированию чувства коллективизма. Необходимо отнестись с большим тактом к детям, допустившим ошибки. Учитель может сказать ребёнку, допустившему ошибку, что он ещё не стал “капитаном” в игре, но если будет стараться, то непременно им станет. Ошибки учащихся надо анализировать не в ходе игры, а в конце, чтобы не нарушать впечатления от игры.

Применяемый игровой приём должен находиться в тесной связи с наглядными пособиями, с рассматриваемой темой, с ее задачами, а не носить исключительно развлекательный характер. Наглядность у детей - это как бы образное решение и оформление игры. Она помогает учителю объяснить новый материал, создать определенное эмоциональное настроение.

Учитель, с помощью игры, надеется организовать внимание детей, повысить активность, облегчить запоминание учебного материала. Это, конечно, нужно, но этого мало. Одновременно с этим надо заботиться о сохранении у обучающегося желания учиться систематически, о развитии его творческой самостоятельности.

Если же учителю не удастся решение тактических и стратегических задач, если сосредоточить все усилия только на сегодняшних заботах и не беспокоиться о долговременной цели, то он сам, может, и не подозревая об этом, создаст проблемы на пути развития личности и психики обучающегося. Следовательно, чтобы игра наилучшим образом реализовала все свои способности, педагог должен оценивать ее по двойному критерию: по ближайшему результату и с дальней целью. Только тогда можно будет использовать игровую деятельность как средство организации учебного процесса.

Еще одним условием, необходимым для эффективного применения игры в начальной школе, является глубокое проникновение учителя в механизмы игры. Учитель должен быть самостоятельным творцом, который не боится брать на себя ответственность за долгосрочные результаты своей деятельности.

Играть в начальной школе обязательно. Ведь только она может сделать тяжело-легко, доступно, а скучно - интересно и весело. Игра может быть использована при объяснении нового материала, и в укреплении, в развитии навыков чтения, для развития речи учащихся.

Учитель, освоивший принципы применения игровых приемов, должен проявлять инициативу. По результатам психологических исследований можно выделить следующие профессионально важные качества педагога в отношении игровой деятельности детей:

1. умение наблюдать игру, анализировать её, оценивать уровень развития игровой деятельности; планировать приемы направленные на её развитие;
2. обогащать впечатления детей с целью развития их игр;
3. обращать внимание детей на такие впечатления их жизни, которые могут послужить сюжетом хорошей игры;
4. уметь организовывать начало игры;
5. широко использовать косвенные методы руководства игрой, активизирующие психические процессы ребенка, его опыт, проблемные

- игровые ситуации (вопросы, советы, напоминания) и д.р.;
6. создавать благоприятные условия для перехода игры на более высокий уровень;
  7. уметь самому включаться в игру на главных или второстепенных ролях, устанавливать игровые отношения с детьми;
  8. уметь обучать игре прямыми способами (показ, объяснения);
  9. регулировать взаимоотношения, разрешать конфликты, возникающие в процессе игры, давать яркие игровые роли детям с низким социометрическим статусом, включать в игровую деятельность застенчивых, неуверенных, малоактивных детей;
  10. предлагать с целью развития игры новые роли, игровые ситуации, игровые действия;
  11. учить детей обсуждать игру и оценить её.

Сложность руководства игрой связана с тем, что она является свободной деятельностью детей. Важно сохранить эту свободу и непринужденность. Продуктивное общение учителя с детьми в условия игры возникает чаще всего в случае принятия взрослым на себя одной из ролей, обращение к детям через свою роль.» - Дубровина И.В.

## **Выводы по первой главе**

В заключение необходимо отметить следующее.

На протяжении обучения ребенка в начальной школе у него развивается теоретическое мышление, он получает новые знания, умения, навыки - создает необходимую базу для своего дальнейшего обучения. Но значение учебной деятельности этим не исчерпывается: от ее характера и результативности непосредственно зависит развитие личности младшего школьника. От того, насколько успешно учится ребенок, зависит отношение к нему взрослых и сверстников. У него и самого складывается на основе этого определенная самооценка.

Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания, который наряду с развитием сферы произвольности можно считать основной характеристикой психологического развития детей младшего школьного возраста.

Игра определяет важные перестройки и формирование новых качеств личности; именно в игре дети усваивают нормы поведения, игра учит, изменяет, воспитывает. Е.И. Пассов выделяет следующие цели использования игры в ходе учебного процесса: формирование определенных навыков; развитие определенных речевых умений; обучение умению общаться; развитие необходимых способностей и психических функций; запоминание речевого материала. Игровая деятельность влияет на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов.

Вместе с тем, важно отметить, что эффективность игры как средства обучения зависит от соблюдения ряда требований, таких как: наличие воображаемой ситуации, плана, в котором будут действовать учащиеся; обязательное осознание детьми игрового результата, правил игры. Игра - это не просто коллективное развлечение. Это основной способ достижения всех задач обучения, поэтому необходимо: точно знать, какой навык и умение требуется,

что ребенок не умел и чему научился в ходе игры; игра должна поставить учащегося перед необходимостью мыслительного усилия.

Итак, игра является инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучаемых, позволяет сделать учебный процесс привлекательнее и интереснее, заставляет волноваться и переживать, что формирует мощный стимул к овладению языком.

Проделанный анализ позволяет сделать вывод, что использование специальных дидактических игр на начальной ступени обучения позволяет развивать логическое мышление школьников.

## **Глава II. Определение актуального уровня развития логического мышления младших школьников.**

### **2.1. Критерии и уровни развития логического мышления младших школьников**

В психолого-педагогической литературе, посвященной проблеме обучения младшего школьника, большая роль отводится развитию мышления школьников. Мышление рассматривается не только как процесс усвоения определенной системы, умения и навыков, а и как процесс овладения умственными действиями, направленные на усвоение знаний. Таким образом, приемы умственной деятельности из цели обучения превращаются в средства обучения путем активного и разнообразного их применения.

В справочной литературе под приемом обучения подразумевается составные части, детали методов обучения. Большую роль играют в обучении приемы, задачи которой являются проведение логической работы. Показатели того, что прием умственной деятельности сформирован, является его перенос на решение новых теоретических и практических задач.

Обучение приемам умственной деятельности имеет большое значение для перегрузки учащихся и формализма знаний, так как главный источник перегрузки и формализма заключается в неумении школьников рационально работать с учебником, слабая сформированность приемов мышления, которые позволяют наикратчайшим путем добиться успехов.

Кроме того, использование приемов умственной деятельности открывает перед школьниками возможности осмысленного подхода к решению новых задач, тем самым, рационализируется вся учебная деятельность учащихся. В теоретическом отношении исследовании умственных действий (интеллектуальных умений) вносит определенный вклад в решение проблемы о соотношении между усвоением знаний и общим развитием школьников.

Все вышесказанное нацелило нас на изучение мыслительных операций

младших школьников, а в частности, на изучение операций сравнения, классификации и обобщения, а также на работу по их развитию. Ранее уже говорилось, что К.Д. Ушинский отмечал: «Сравнение – есть основа познания и мышления». Овладение операцией сравнения имеет огромное значение в работе младших школьников, ведь огромная часть усваиваемого содержания именно в младших классах построена на сравнении. Эта операция лежит в основе классификации предметов, явлений, событий и их систематизации. Сравнение ведет к обобщению.

Одной из задач исследования в соответствии с его целью было определение уровня развития умственных операций: сравнение, классификация, обобщение, анализ у младших школьников.

Для определения уровня развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста нами был организован и проведен констатирующий эксперимент. В качестве испытуемых в эксперименте участвовали учащиеся 3 «А» и 3«Б» классов в количестве 43 учащихся. Исследование проводилось в МБОУ Курагинская СОШ №1, рп.Курагино.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были подобраны критерии и определены уровни развития мыслительных операций сравнения, обобщения и классификации (табл.1)

Таблица №1. Критерии и уровни развития мыслительных операций

Критерии	Уровни развития процесса мышления		
	Высокий	Средний	Низкий
Умение выделять формальные признаки предмета (анализ)	Самостоятельно выделяют формальные признаки предметов, знает, как объяснить; может увидеть	Может самостоятельно выделить; но затрудняется объяснить	Самостоятельно не может объяснить; самостоятельно не может выделить

	формальные признаки		
Умение обобщать объекты по существенным признакам (обобщение)	Самостоятельно определяет сходства между изучаемыми объектами; знает, как объяснить; может увидеть существенные качества предмета	Может самостоятельно выделить; но затрудняются объяснить	Самостоятельно не может выделить; не может объяснить.
Умение находить сходства и различия между изучаемыми объектами и явлениями (сравнение)	Самостоятельно находит все сходства и различия между изучаемыми объектами; знает, как объяснить; может определить сходства между объектами.	Затрудняется при выделении общих и отличительных признаков объектов затрудняется объяснить	Самостоятельно не может выделить; не может объяснить.
Умение распределять объекты по группам на основе выделения общих существенных	Самостоятельно выделяет общие параметры объекта, распределяет по группам	Затрудняется самостоятельно выделить общие существенные признаки; Затрудняется объяснить	Самостоятельно не может обобщить; не знает, как объяснить

признаков (классификация)			
------------------------------	--	--	--

## **2.2 Актуальный уровень развития логического мышления младших школьников**

Для определения уровня развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста нами был организован и проведен констатирующий эксперимент. В качестве испытуемых в эксперименте участвовали учащиеся 3»А» и 3 «Б» классов в количестве 43 учащихся. Исследование проводилось в МБОУ Курагинская СОШ №1 рп.Курагино.

Методики определения уровня развития логического мышления младших школьников

Методика1. «Исключение лишнего понятия» Рогов Е.И. [70].

Методика предназначена для исследования способностей к анализу.

Инструкция. Обследуемым предлагается бланк с 17 рядами слов (приложение №1). В каждом ряду четыре слова объединённые общим родовым понятием, пятое к нему не относится. За пять минут обследуемые должны найти эти слова и вычеркнуть их.

- высокий уровень – может самостоятельно обобщать и делать выводы 6-7 баллов.

- средний уровень – обобщать, выводы делает, прибегает к помощи взрослых 4-5 баллов

- низкий уровень – может слабо обобщать, не делает выводы даже с помощью взрослых 0-3 баллов.

В ходе проведения данной методики удалось выявить, что 13 учеников (30,2 %) самостоятельно без помощи учителя выделяют формальные признаки предметов, знают, как объяснить объединение объектов в группу. Это учащиеся с высоким уровнем. 23 ученика (53%) продемонстрировали средний уровень развития мыслительной операции «анализ». Эти ученики могут самостоятельно выделить формальные признаки, но затрудняются объяснить, не всегда могут найти общее в предложенной группе слов, выполняют

задания при помощи учителя. 16,3% 7 учеников не смогли справиться с заданием, самостоятельно не смогли исключить из группы слов лишнее, не делали выводы даже с помощью учителя. Результаты первой методики представлены в таблице1 (приложение №1) и проиллюстрированы рисунком 1.

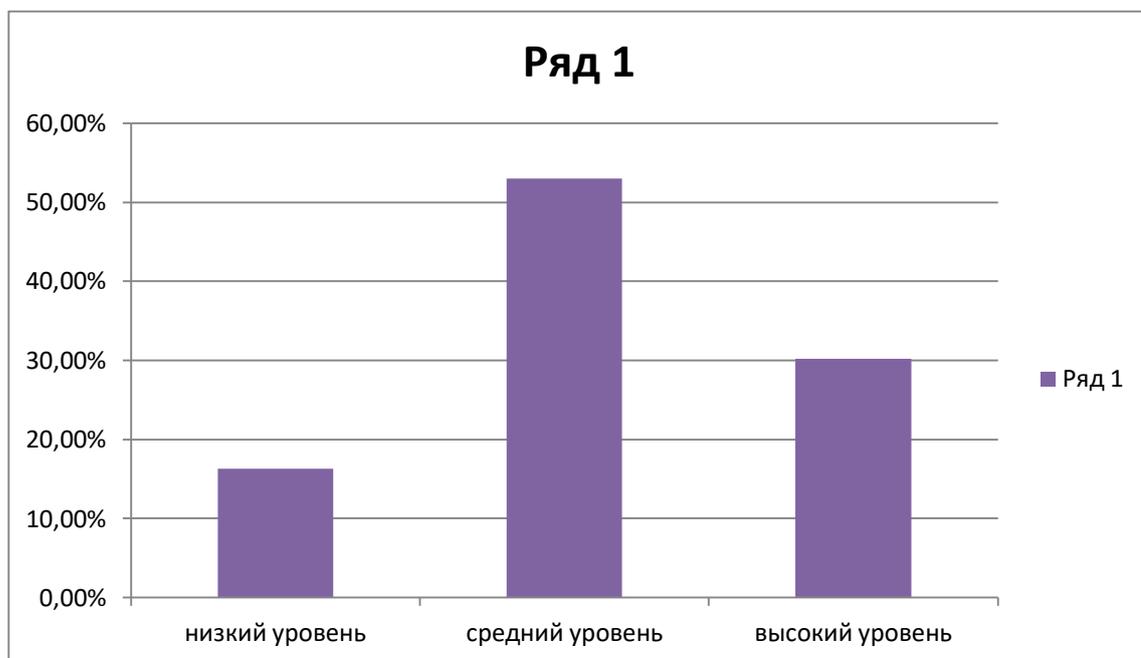


Рис.1. распределение учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов по уровню развития мыслительной операции «анализа» методика «Исключение лишнего понятия»

Методика 2. Для определения уровня развития мыслительной операции «сравнение» использовалась методика «Выявление сходства и различий в объектах» (Немов Р.С.) [52].

Ребенку задаются вопросы и по правильности ответов ребенка устанавливаются данные особенности мышления (Приложение №1). За каждый правильный ответ ребенок получает по 0,5 балла так что максимальное количество баллов, которое он может получить в этой методике равно 10.

10-8 баллов – высокий

4-7 баллов – средний

0-3 балла – низкий

Замечание! Правильным могут считаться не только те ответы, которые

соответствуют приведенным примерам, но и другие, достаточно разумные и отвечающие смыслу поставленного перед ребенком вопроса. Если у проводящего исследование нет полной уверенности в том, что ответ ребенка абсолютно правильный, и в то же самое время нельзя определено сказать, что он неверный, то допускается ставить ребенку промежуточную оценку – 0,25 балла.

В ходе проведения данной методики удалось выявить, что из 43 человек 17 учащихся (39,5%) самостоятельно находят все сходства и различия между предложенными объектами; знают как объяснить результат своей работы; 21 ученик (48,8 %) могут самостоятельно выделить сходства между объектами, но затрудняются объяснить ход своей работы, иногда прибегают к помощи учителя. 5 учеников (10,4 %) не могут самостоятельно выделить сходства и различия между объектами, не знают как объяснить, не могут справиться с заданием даже при помощи учителя. Данные приведены в таблице 2 приложения и проиллюстрированы рисунком 2.

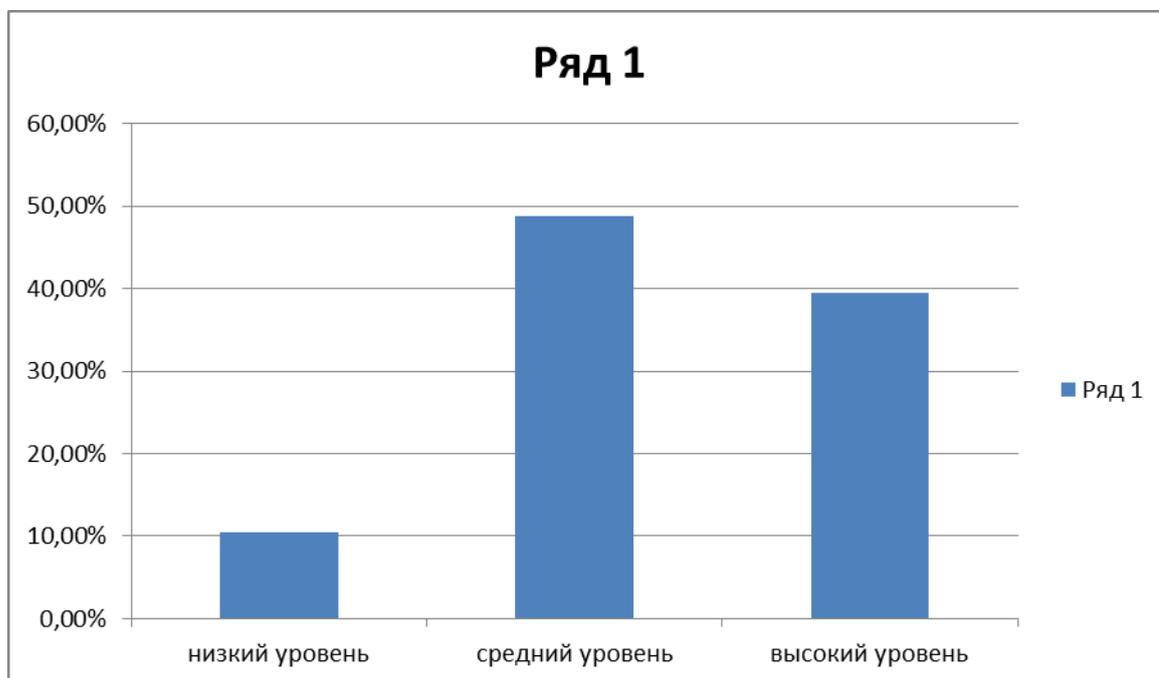


Рис.2. распределение учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов по уровню развития мыслительной операции «сравнение». Методика «выявление сходства и различий в объектах»

Методика 3. Для определения уровня развития мыслительной

операции «обобщение» нами использовалась методика «обобщение понятий» следующих авторов Р.Р. и С.А. Римских, С.И. Абузярова.

Цель методики: исследование способности к обобщению и абстрагированию, умение выделять существенные признаки предметов.

Предметный материал: набор карточек с изображением 4 предметов на каждом. (см. Приложение №1)

Задание: одна за другой испытуемому предъявляются 12 карточек, на каждой из которых изображены 4 предмета. Он указывает лишний предмет.

Анализируя правильность исключенных понятий и названного обобщенного понятия. Процентное соотношение дает возможность присвоения определенного уровня обобщения.

Высокий уровень - 5 баллов

Средний уровень – 4-3 балла

Низкий уровень 2-1 балл

Высокий уровень выявлен у 10 учеников (23,3%), они правильно и самостоятельно определили сходства между изученными объектами; знают, как объяснить; могут увидеть существенные качества предмета.

Средний уровень показали 17 (39,5%) учеников, они могут самостоятельно выделить сходства между объектами, но объяснить без помощи учителя затрудняются.

Низкий уровень определен у 16 учеников (37,2%) они не могут самостоятельно выделить сходства между объектами. Уровни развития мыслительной операции «обобщение» приведены в таблице 3 приложения №1 и на рисунке 3.

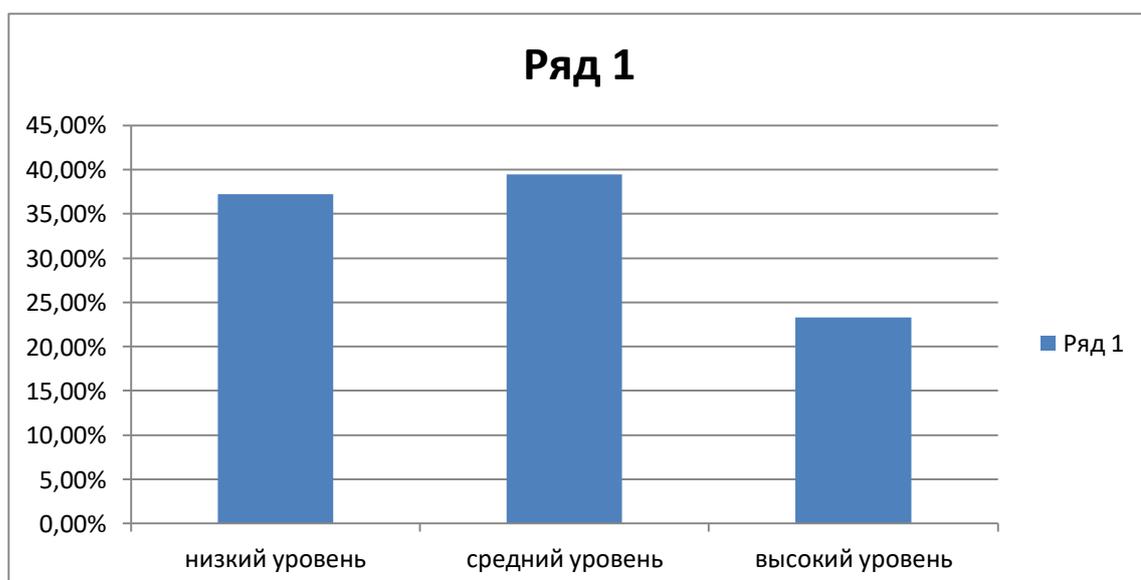


Рис.3. распределение учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов по уровню развития мыслительной операции «обобщение» методика «обобщение понятий».

Для проверки результатов (т.к. методика «исключить лишнее и назвать обобщенное понятие» показала низкие результаты), нами была использована еще одна методика для определения уровня развития мыслительной операции «обобщение». Нами использовалась многофакторная методика по определению уровня развития мыслительных операций «обобщение» Н.А. Берштейн «Последовательность событий». (Методика 4).

Цель исследования: определить способность к логическому мышлению, умению понимать связь событий и строить, последовательные умозаключения. Материал и оборудование: сложенные картинки, на которых изображены этапы какого-либо события (бланк с рисунками представлен в приложении №1)

Ребенку показывают беспорядочно разложенные картинки и дают следующую инструкцию: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

Если ребенок правильно установил последовательность событий,

изображенных на картинках, но не смог составить хорошего рассказа, необходимо задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить причину затруднения. Но если ребенок даже с помощью наводящих вопросов не смог справиться с заданием, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное.

Каждому уровню соответствует определенное количество баллов:

- высокий уровень: правильно составлена последовательность картинок и составлен логический рассказ без вспомогательных вопросов; неправильная последовательность, но в процессе своего рассказа исправляет; 10-9 баллов.

-средний уровень: правильно составлена последовательность, но рассказ составлен с помощью вспомогательных вопросов; 8-7 баллов.

-низкий уровень: правильная последовательность, но без рассказа; 6-5 баллов

Обработка данных по результатам среза позволила определить уровни сформированности мыслительной операции «обобщение» у учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов, которые выглядят следующим образом. Уровни развития мыслительной операции «обобщение» приведены в таблице 4 приложения №1 и на рисунке 4.

Высокий уровень выявлен у 12 учеников (27,9%), которые смогли самостоятельно выстроить последовательность событий и составить логичный рассказ.

Средний уровень продемонстрировали 19 учащихся (44,2%), они смогли найти последовательность событий, но не составили хорошего рассказа, или смогли составить, но с помощью наводящих вопросов.

Низкий уровень у 12 учеников (27,9%), они не смогли выстроить последовательность событий и составить рассказ.

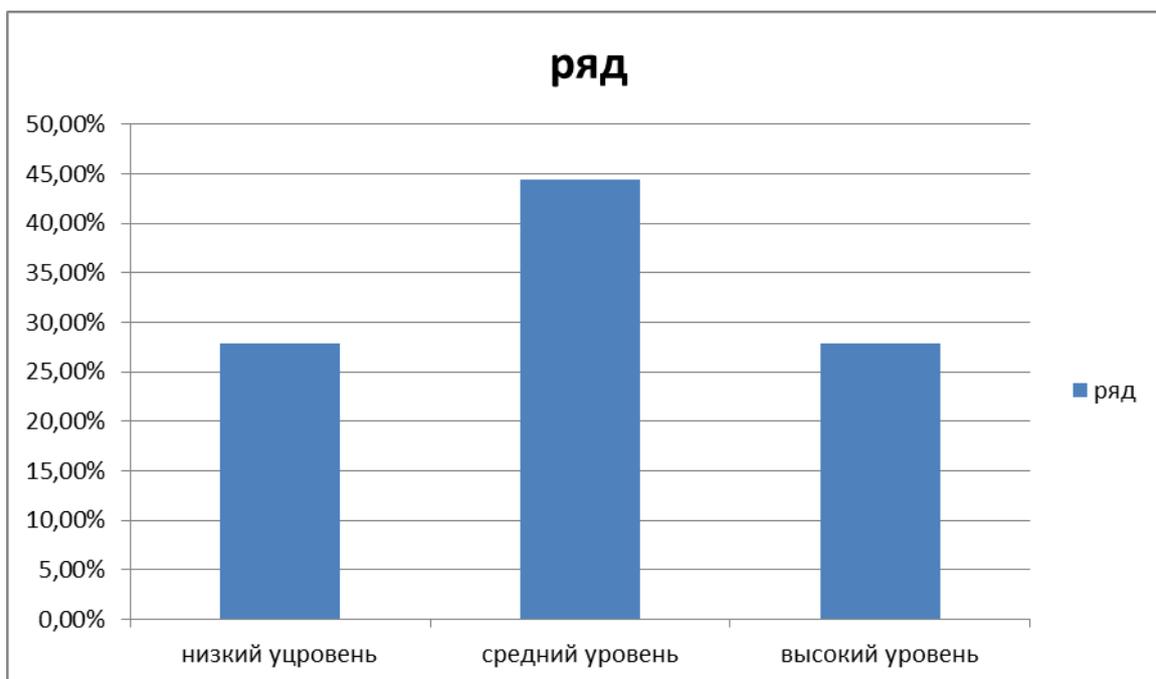


Рис.4 распределение учащихся по уровню развития мыслительной операции «обобщение» методика «исключить лишнее и назвать обобщенное понятие».

Методика 5. Для определения уровня умения классифицировать предлагалась методика «разбей на группы»

Испытуемым предлагается ряд слов. Эти слова нужно разбить на группы, подчеркнуть слова этих групп карандашами разного цвета. Объяснить свой выбор. Содержание задания приведено в приложении (приложение №1).

Критерии выполнения каждого задания следующие: подсчитывается количество правильных ответов, за каждый правильный – 1 балл. Максимальное количество 10 баллов. В соответствии с набранными баллами, учащиеся были распределены на три группы: высокий уровень приема классификаций, средний уровень, низкий уровень (таблица 5, приложение №1).

Каждому уровню соответствует определенное количество баллов:

-высокий уровень: классифицирует по 2 и более признакам, выделяет все или почти все группы объектов – 10-9 баллов.

-средний уровень: классифицируется по 1 признаку в полном объеме, выделяет больше половины групп объектов – 8-7 баллов.

-низкий уровень: классифицирует слабо по 1 признаку, не в полном объеме, выделяет менее половины групп объектов – 6 баллов.

В ходе проведения данной методики удалось выявить, что 21 учащийся (48,8%) они самостоятельно выделяют общие параметры объекта, распределяет по группам. Это учащиеся с высоким уровнем.

17 учащихся (39,5%) продемонстрировали средний уровень развития мыслительной операции «классификация». Эти ученики затрудняются самостоятельно выделить общие существенные признаки; затрудняются объяснить.

Низкий уровень 5 учащихся (11,6%) самостоятельно не могут обобщить; не знают как объяснить.

Результаты исследования уровня развития мыслительной операции «классификация» приведены в таблице 5 приложения №1 иллюстрируются рисунком 5.

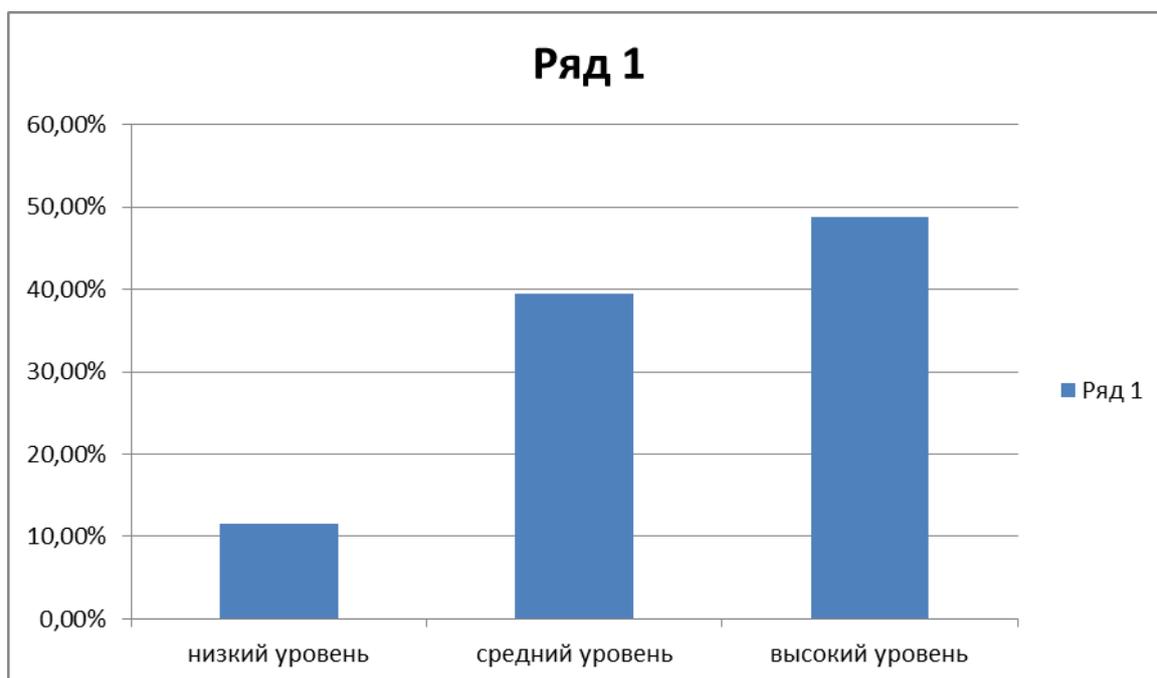


Рис.5 распределение учащихся 3 класса по уровням развития мыслительной операции «классификация» методика «разбей на группы».

Выделенные в структуре мышления логические операции – анализ, сравнение, классификация, обобщение – принято называть логическими приемами мышления., ученики становятся более самостоятельными и

решение учебных задач, могут рационально строить свою деятельность по усвоению знаний.

Уровень развития логического мышления (среднее по пяти методикам) приведен на рисунке 6.

Большинство учащихся (44,2%) находятся на среднем уровне, достаточно много учеников находятся на низком уровне (20,9%), (34,9%) учащихся продемонстрировали высокий уровень развития логического мышления.

Это вполне объяснимо, так как уже на первой стадии обучения ребенок обнаруживает умение соотнести картинку друг с другом и образовать группу однородных предметов. Например, он правильно объединяет тарелку, кружку и чайник, однако назвать образованную группу не может. Оказывается производя правильное обобщение картинок, дети не всегда сразу осознают их общие признаки, не всегда отдают себе словесный отчет о том, на каком основании они произвели группировку, обобщение здесь сделано ребенком лишь в практическом действии.

Словесно-логическое мышление – один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций.

Словесно-логическое мышление функционирует на базе языковых средств и представляет собой последний этап исторического и онтогенетического развития мышления. В структуре вербального и логического мышления формируются и функционируют различные типы обобщений.

Совершенство естественно, что, прежде чем ребенок освоит эту сложнейшую форму умственной деятельности, он допускает ряд ошибок. Они очень типичны для мышления маленьких детей. Эти особенности отчетливо обнаруживаются в детских рассуждениях, в использовании ими понятий и в процессе освоения ребенком отдельных операций логического мышления.

Обобщение на основе абстрагирования представляет собой трудную умственную работу, которая требует от человека строго направленного и

последовательного анализа воспринимаемого (или представляемого предмета).

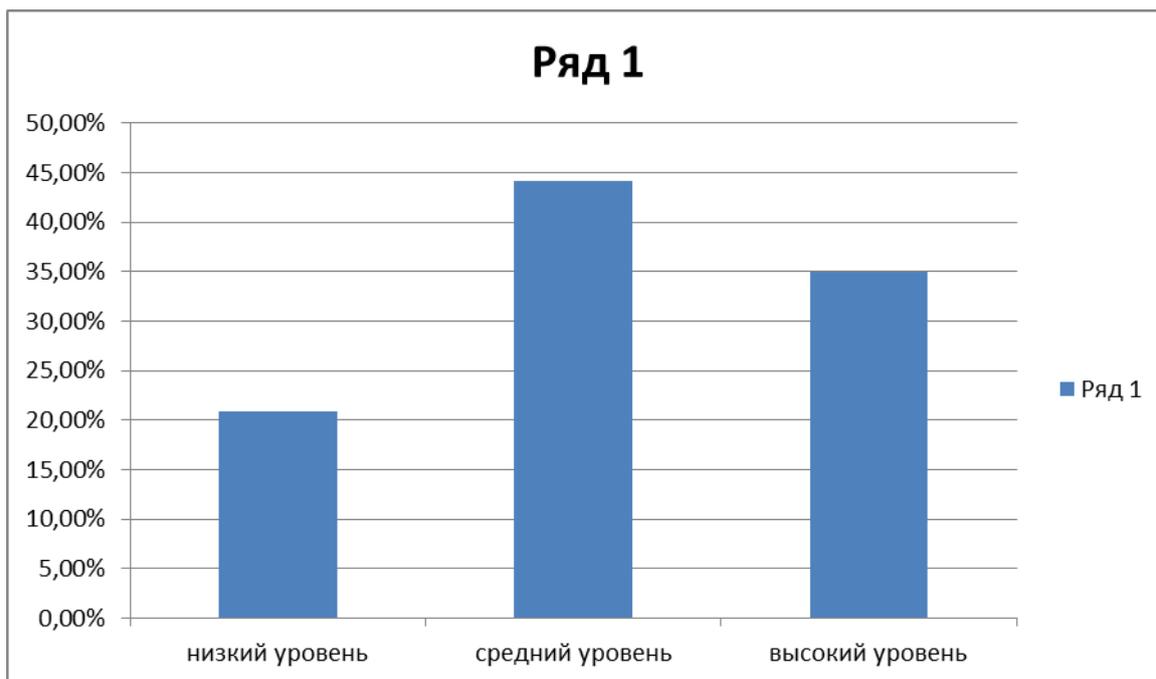


Рис.6. уровень развития логического мышления (среднее по пяти методикам)

### **2.3. Методические особенности использования дидактических игр на уроке русского языка в процессе развития мышления.**

Активизировать учебный процесс, добиться устойчивого внимания можно, зная, что среди всех мотивов учебной деятельности самым действенным является познавательный интерес, возникающий в процессе учения. Он не только активизирует внимание, умственную деятельность в данный момент, но и направляет ее к последующему решению различных задач. Устойчивый познавательный интерес и внимание формируются разными средствами. Одним из них является дидактическая игра. Все необычное, неожиданное вызывает у детей богатое своими последствиями чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогает усвоить любой учебный материал. Игра ставит ученика в условие поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда стремление быть быстрым, внимательным, ловким, собранным, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры.

В игре происходит развитие, воспитание, обучение ребенка, игра обязательно сопряжена с активностью и удовольствием, поэтому многие педагоги указывали на необходимость включения игры в процесс обучения.

С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и их последователи объясняли игру как доступный для ребенка путь понимания и освоения мира. Своеобразие игровой деятельности, таким образом, проявляется в единстве с практической деятельностью и потому носит активный, действенный характер. Значит игра – это доступный ребенку своеобразный путь интенсивного развития потребностей, прежде всего в общении и познании.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Большой интерес для младших школьников представляют игры в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его соревнования с другими учащимися.

Дидактическая игра учителем может использоваться и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность и, как средство

воспитания различных сторон личности. Ее систематическое применение способствует повышению эффективности психолого-педагогической работы по развитию внимания у детей младшего школьного возраста.

Исследователи игры видят много положительного в применении ее в учебном процессе. Игра стимулирует познавательную деятельность учащихся, психологически комфортна, в игре мобилизуются интеллектуальные силы ребенка, облегчается выполнение задания, создаются условия для возникновения и развития познавательных мотивов и интересов учащихся.

Исследования психолога Л.С. Славиной показали, что в процессе игры интеллектуально-пассивный ребенок способен выполнить такой объем умственной работы, какой ему совершенно недоступен в обычной учебной ситуации. В эксперименте, проведенном М.А. Джапаридзе, установлено, что задача, предложенная детям в игровой форме, решается большинством из них (62%), даже если эту задачу они не смогли решить в обычном виде. Если после решения эту задачу опять видоизменить в обычную, с ней справляется около 18 % детей. И это проверено на уроках:

Игры приближают с помощью воображаемых ситуаций учебную деятельность ребенка к действительности, делают понятными цели учения, Игра и учеба – это две разные деятельности, между ними имеются значительные качественные различия. Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей, способствуют формированию внимания, наблюдательности, развитию памяти, мышления, развитию самостоятельности, инициативы.

Анализируя эксперимент, мы видим, что мыслительная операция «классификация» и «сравнение» у детей лучше сформирована, хуже всего сформирована мыслительная операция «обобщение». У большинства школьников 44,2% уровень развития логического мышления средний, низкий уровень у 20,9% обучающихся, высокий уровень у 34,9% обучающихся.

В своей работе учитель может использовать различные виды

дидактических игр для развития логического мышления.

Нами был разработан план включения дидактических игр в тематическое планирование действующей программы по русскому языку, способствующих формированию логического мышления. Мы рассмотрели и выбрали самые оптимальные темы уроков русского языка в третьем классе для включения дидактических игр в процесс обучения. Предложенные дидактические игры можно включать в содержание урока на разных его этапах: в начале урока, чтобы заинтересовать учащихся предстоящим материалом, в середине урока для активизации учебной деятельности, в конце урока на этапе закрепления нового материала ( Таблица №3).

Таблица №3

п/п	Тема	Вид дидактической игры	Цель	Предметный результат
	Знакомство с сочетаниями -оро- – -ра-, -оло- – -ла-, - ере- – -ре-.	Игры - загадки	Развитие способностей к анализу, обобщению	Умение рассуждать, делать выводы, умозаключения
	Знакомство с названиями частей речи.	Игра-беседа	Активизация эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображение детей	Умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы обучающихся, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждения

	Освоение личных местоимений.	Игры - загадки	Развитие способностей к анализу, обобщению	Умение рассуждать, делать выводы, умозаключения
	Формирование умения определять части речи.	Словесные игры	Научиться делать выводы и умозаключения	Развитие мышления, замечать логические ошибки
	Знакомство с начальной формой имени прилагательного.	Настольно-печатные игры	Самостоятельная умственная работа	Развитие мышления, внимания Умение рассуждать
	Род имён существительных.	Настольно-печатные игры	Самостоятельная умственная работа	Развитие мышления, внимания Умение рассуждать
	Повторение падежных окончаний имен существительных	Игра-предложение	Умение соотнести знания с обстоятельствами, устанавливать причинные связи	Целесообразное решение задачи в связи с поставленными условиями и созданными обстоятельствами
	Знакомство с системой времён глагола.	Игра-беседа	Активизация эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображение детей	Умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы обучающихся, умение сосредоточивать внимание на содержании

				разговора, дополнять сказанное, высказывать суждения
	Использование глаголов прошедшего времени в речи.	Игра-беседа	Активизация эмоционально- мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображение детей	Умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы обучающихся, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждения
	Определение времени глагола.	Игры - загадки	Развитие способностей к анализу, обобщению	Умение рассуждать, делать выводы, умозаключения
	Знакомство со способом выбора между -тся и -ться в глаголах.	Игра- путешествие	Осмысление игровых задач, преодоление трудностей в облегченной форме, интерес и активное участие обучающихся	Решить задачу, получить новые знания
	Знакомство с понятием «член предложения»	Игры - загадки	Развитие способностей к анализу, обобщению	Умение рассуждать, делать выводы, умозаключения
	Понятие «главные члены» предложения, способ их	Игра-беседа	Активизация эмоционально-	Умение слушать и слышать

	ВЫЯВЛЕНИЯ.		мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображение детей	вопросы учителя, вопросы и ответы обучающихся, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждения
	Второстепенные члены предложения. Предложения распространённые и нераспространённые.	Игра-беседа	Активизация эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображение детей	Умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы обучающихся, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждения
	Правило написания ь на конце имён существительных после шипящих.	Игры поручения	Повторение и закрепление пройденного материала	развитие внимания и умственных действий
	Обучение пользованию словарями	Игра-беседа	Активизация эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и	Умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы обучающихся, умение

			воображение детей	сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждения
	Совершенствование орфографических умений.	Игры поручения	Повторение и закрепление пройденного материала	развитие внимания и умственных действий
	Знакомство с понятием «повествование», «описание предмета», «предложение со значением оценки»	Игра- предложение	Умение соотнести знания с обстоятельствами, устанавливать причинные связи	Целесообразное решение задачи в связи с поставленными условиями и созданными обстоятельствами
	Совершенствование речевых умений	Игра-беседа	Активизация эмоционально- мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображение детей	Умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы обучающихся, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждения

Предмет «русский язык», помимо прямого эффекта обучения – приобретения определенных знаний, умений, навыков, вносит свой вклад в формирование коммуникативных умений, в том числе умения

ориентироваться в ситуации общения, адекватно понимать речь партнера и строить свое речевое высказывание; контролировать и корректировать речь в зависимости от задач и ситуации общения; извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей.

На уроках русского языка можно использовать различные дидактические игры. Очень важны такие формы работы. Приведу некоторые дидактические игры и игровые приемы, которые можно применять на своих уроках.

1. Словесная-игра «Говори наоборот»:

### **Говори наоборот**

Игра на развитие речи и мышления

Я сейчас буду говорить слова, а вы будете отвечать мне словами, противоположными по значению моим.

Например, большой – маленький, чистый - грязный.

Начинаем игру:

высоко - низко;

светлый - темный;

встать — сесть

холод-жара;

детский - взрослый.

быстро - медленно;

далеко - близко;

день - ночь;

сухо - мокро;

поздно - рано;

начало – конец.

Можно использовать при изучение темы «Формирование умения определять части речи», с помощью этой игры обучающийся учится делать выводы и умозаключения. Благодаря словесным играм получаем в качестве результата: развити мышления, умение замечать логические ошибки.

Игра – поручение "Проверь домашнее задание у Незнайки" можно использовать при изучении темы «Правило написания ь на конце имён существительных после шипящих». Цель игры - Повторение и закрепление пройденного материала. Результат – развитие внимания и умственных действий.

Игра – предложение «Сбежавший медведь»

Можно использовать при повторение падежных окончаний имен существительных.

Дополнить рассказ, из которого “сбежал” медведь.

“Посмотрите на этот рассказ. Видите он с пропусками. Вообще-то это рассказ о медведе, но сам медведь из него сбежал. Пожалуйста, верните слово “медведь” в предложения, заменяя окончания по вопросам”.

“Не каждому охотнику довелось повстречать (кого?).... Близко подходить (к кому?) к... опасно. Я видел (кого?)... в зоопарке. В лесу можно наблюдать (за кем?) за... только издали. Лесник рассказал нам много интересного (о ком?)

Дидактическая игра является хорошим средством для формирования интереса младших школьников к русскому языку, она способна привлечь внимание школьников, воспитать в них любовь к этому сложному предмету. Но пользоваться ей надо умело, использовать игры в системе, не упуская сути урока, и не придавать игре характер обычного упражнения.

Положительно дидактические игры влияют на развитие школьников, им предоставляется возможность работать в группе, решать различные учебные задачи, высказывать свое мнение, анализировать ситуацию, искать пути решения. Следовательно, игры способствуют развитию мышления, памяти, внимания, речи, воображения.

В процессе игры воспитываются и нравственные качества, работая в группе, ребенок учится общаться, т.е. развиваются его коммуникативные способности, учится помогать одноклассникам, что воспитывает чувство товарищества, взаимопомощи. Игры положительно влияет на формирование и

сплочение коллектива.

Игра позволяет воспитывать желание и умение учиться, создает такой эмоциональный фон урока, который помогает детям лучше и глубже усвоить содержание материала.

Большую помощь игра оказывает в сплочении коллектива младших школьников, через работу в группах и взаимную поддержку. На уроке, школьники играют с большим удовольствием и радостью, они не чувствуют усталости, не замечают как проходит время, они увлечены. Если игра проводится в начале урока, дети на протяжении всего оставшегося времени прекрасно работают, слабые ученики проявляют достаточную активность, в середине, конце урока игра позволяет сосредоточить внимание, поддержать интерес к уроку.

Если использовать игры на протяжении всего начального обучения, несомненно, они будут способствовать повышению интереса к русскому языку и учащиеся, переходя в среднее звено для дальнейшего обучения, будут проявлять больший интерес к данному предмету, будут иметь более глубокие знания в этой области.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что игры необходимы для начальной школы, и использовать их надо в системе, на разных этапах урока, включать в них различные виды деятельности школьников, применять игры при изучении сложного, трудного для понимания материала. Для этого мы разработали план включения дидактических игр в действующую программу по русскому языку, для более систематизированного их использования.

Игра-это незаменимый инструмент в развитии личности младшего школьника, с помощью которого можно повысить интерес к русскому языку и сделать этот предмет более "живым" и веселым.

## **Выводы по второй главе:**

Из изложенного можно сделать вывод, что дидактическая игра отличается от обыкновенной игры тем, что участие в ней обязательно для всех учащихся. Её правила, содержание, методика проведения разработаны так, что для некоторых учащихся, не испытывающих интереса к учебному предмету, дидактические игры могут послужить отправной точкой в возникновении этого интереса.

В ходе работы я раскрыла, что основным в дидактической игре на уроках является обучение предмету, создание игровых ситуаций на уроках повышает интерес, вносит разнообразие и эмоциональную окраску в учебную деятельность, снимает утомление, развивает внимание, сообразительность, чувство соревнования, взаимопомощь. Словом, дидактические игры заслуживают право дополнить традиционные формы обучения и воспитания школьников. В противном случае игра не вызовет интереса и будет проводится формально. Чем интереснее игровые действия, которые я использую на уроках и во внеклассных мероприятиях, тем незаметнее и эффективнее учащиеся закрепляют, обобщают, систематизируют полученные знания.

В заключение, хочу еще раз подчеркнуть важность систематического использования дидактических игр на различных этапах изучения нового материала, который является эффективным средством активизации учебной деятельности школьников, положительно влияющим на качество знаний, умений и навыков учащихся, развитие умственной деятельности.

## Заключение

Формирование логического мышления младших школьников – очень важная часть работы учителя начальных классов. Развитие логического мышления у обучающихся. Это не только хорошие отметки в школе. Это вообще их способность целесообразно мыслить, делать выводы, выбирать способ решения проблем. Это не только их способность ориентироваться в «пути», но и не позволять другим сбивать их ориентиры.

В ходе работы нами была проанализирована учебная, методическая и психолого-педагогическая литература по данной теме. Благодаря чему мы смогли дать определения следующим понятиям: мышление, логическое мышление, мыслительные операции, виды мышления, игра, дидактическая игра. Изучили условия, которые должен соблюдать учитель при работе над логическим мышлением учащихся.

После изучения необходимого материала по теме исследования нами был проведен констатирующий эксперимент на основе нескольких методик. Методика 1 «Исключение лишнего понятия» В ходе проведения данной методики удалось выявить, что 13 учеников (30,2 %) самостоятельно без помощи учителя выделяют формальные признаки предметов, знают, как объяснить объединение объектов в группу. Это учащиеся с высоким уровнем. 23 ученика (53%) продемонстрировали средний уровень развития мыслительной операции «анализ». Эти ученики могут самостоятельно выделить формальные признаки, но затрудняются объяснить, не всегда могут найти общее в предложенной группе слов, выполняют задания при помощи учителя. 16,3% 7 учеников не смогли справиться с заданием, самостоятельно не смогли исключить из группы слов лишнее, не делали выводы даже с помощью учителя.

Методика 2. «Выявления сходства и различий в объектах» Немов Р.С. В ходе проведения данной методики удалось выявить, что из 43 человек 17 учащихся (39,5%) самостоятельно находят все сходства и различия между

предложенными объектами; знают как объяснить результат своей работы; 21 ученик (48,8 %) могут самостоятельно выделить сходства между объектами, но затрудняются объяснить ход своей работы, иногда прибегают к помощи учителя. 5 учеников (10,4 %) не могут самостоятельно выделить сходства и различия между объектами, не знают как объяснить, не могут справиться с заданием даже при помощи учителя.

Методика 3. «обобщение понятий» следующих авторов Р.Р. и С.А. Римских, С.И. Абузьярова. Высокий уровень выявлен у 10 учеников (23,3%), они правильно и самостоятельно определили сходства между изученными объектами; знают, как объяснить; могут увидеть существенные качества предмета в нестандартных ситуациях. Средний уровень показали 17 (39,5%) учеников, они могут самостоятельно выделить сходства между объектами, но объяснить без помощи учителя затрудняются. Низкий уровень определен у 16 учеников (37,2%) они не могут самостоятельно выделить сходства между объектами, не знают как объяснить, не могут определить существенные качества да же при помощи учителя.

Методика 4. «разбей на группы». В ходе проведения данной методики удалось выявить, что 21 учащийся (48,8%) они самостоятельно выделяют общие параметры объекта, распределяет по группам. Это учащиеся с высоким уровнем. 17 учащихся (39,5%) продемонстрировали средний уровень развития мыслительной операции «классификация». Эти ученики затрудняются самостоятельно выделить общие существенные признаки; затрудняются объяснить. Низкий уровень 5 учащихся (11,6%) самостоятельно не могут обобщить; не знают как объяснить.

Такие данные свидетельствуют о том, что мыслительная операция «классификация» и «сравнение» у детей сформирована лучше, хуже всего сформирована мыслительная операция «обобщение».

На этапе эксперимента нами был разработан план включения дидактических игр в тематическое планирование действующей программы по русскому языку, способствующих формированию коммуникативных УУД. Мы

рассмотрели и выбрали самые оптимальные темы уроков русского языка в третьем классе для включения дидактических игр в процесс обучения. Предложенные дидактические игры можно включать в содержание урока на разных его этапах: в начале урока, чтобы заинтересовать учащихся предстоящим материалом, в середине урока для активизации учебной деятельности, в конце урока на этапе закрепления нового материала

## Список используемой литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова - М.: Академический Проект, 2001. – 342с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А.Адлер - М.:Прогресс, 1995. – 245с.
3. Акимова, М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимова, В. П. Козлова. М.: Знание, 1992. - 79 с.
4. Алферов А.Д. Психология развития школьников: Уч. пос. для вузов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
5. Бородина А.О. Научная работа «Условия развития логического мышления на в начальной школе»
6. Бычкова В.В. Дипломная работа на тему: «Условия развития логического мышления детей в начальной школе»
7. Борулава Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков / Г.А Борулава.- Бииск, 1993. – 342с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психол. исслед. / Л.И. Божович - М.: Просвещение, 1968. – 451с.
9. Боричевская В.И. Развитие самостоятельности мышления учащихся. // Нач. школа. - 1992. - № 1 - с. 2-3.
- 10.Брокгауз Ф. А.,Ефрон Ф. А. Энциклопедический словарь
- 11.Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. Статья «Развитие высших форм внимания». М., 1956.
- 12.Выготский Л.С. Мышление и речь.
- 13.Газман О.С. В школу - с игрой: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991
- 14.Гурова Л.Л. Психология мышления
- 15.Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения. М., 1991.
- 16.Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопр. психол.- 1992.- №3.- С. 134-147.
- 17.Дмитриева Н Ю., Общая психология
- 18.Дубровина И.В., Младший школьник
- 19.Зак А.З. развитие умственных способностей младших школьников. - М.: Новая школа, 1994. - с. 350.
- 20.Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп; испр. и перераб. — М: Издательская корпорация «Логос», 1999 год.

21. Измалкина Ю.Е. Представление педагогического опыта "Развития словесно-логического мышления младших школьников в условиях обучения по ФГОС с помощью активных методов обучения"
22. Иконописцева Е.В. Методическое пособие "Использование дидактической игры в учебно-воспитательном процессе." (1-4 класс) Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст [Текст] / Н.С. Лейтес — М.: Педагогика, 1971.
23. Левитес, В.В. Задания для развития логического мышления детей [Текст] / А.В. Белошистая, В.В. Левитес // Педагогические чтения памяти Л.Ю. Бобкова
24. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977. 224 с.
25. Мангутова Б.И. методические материалы «Особенности мышления младших школьников»
26. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей / Т.Д. Марцинковская . - М: Пресс, 1977.- 263с.
27. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед.учеб. заведений. В 3 кн. Кн.1.: Основы общей психологии: – М.: Гуманитар: ВЛАДОС, 2006. – 687с.
28. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж.Пиаже. М., 1996.- 245с.
29. Пахомова Е.С. Сообщение "Система игр и упражнений, направленная на формирование наглядно - действенного мышления"
30. Попова М.М. Развитие Логического Мышления Младших Школьников На Уроках Математики В Условиях Введения Фгост.
31. Петровичева М.В.Обобщение педагогического опыта Дидактические игры как средство активизации познавательной деятельности учащихся при изучении специальных дисциплин
32. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рогов . М., 1958.- 367с.
33. Тихомирова Л.Ф. Упражнения на каждый день: Логика для младших школьников: Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2003 г. - с. 144.
34. Тихомирова Л.Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка. Младшие школьники.
35. Хохолкова И.В. Методическая разработка: "Использование игры в учебно-воспитательном процессе"

36. Цирулькевич Т.А. Статья по теме: Влияние дидактической игры на развитие познавательной деятельности учащихся. Эльконина и В.В. Давыдова Концепции развивающего обучения Д.Б.
37. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - с. 304.
38. Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. – 431с. Возрастные возможности усвоения знаний /
39. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/razvitie-logicheskogo-myshleniya-mladshikh-shkolnikov-na-osnove-ispolzovaniya-spetsialnoi-si#ixzz5WMAgMrn3>
40. Источник: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/26716-konceptii-razvivaushego-obucheniya-db-elkonina-i-vv-davydova.html>
41. <http://ped.bobrodobro.ru/39152>
42. <http://molum.ru/referat/razvitie-logicheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov.html>
43. <http://dodiplom.ru/ready/105259>
44. <https://psyera.ru/4600/osobennosti-myshleniya-mladshih-shkolnikov>
45. <http://ped-kopilka.ru/nachalnaja-shkola/diagnostika-razvitija-logicheskogo-myshlenija-mladshih-shkolnikov.html>
46. <http://refleader.ru/jgeujgatyqaspol.html>
47. <http://mirznanii.com/a/180079-6/didakticheskie-vozmozhnosti-uchebnykh-igr-na-urokakh-v-nachalnykh-klassakh-6>
48. <https://cyberpedia.su/8x777b.html>
49. <https://multiurok.ru/files/diagnostika-myshleniia-mladshikh-shkolnikov.html>

Методика 1. «Исключение лишнего понятия» Рогов Е.И.

Задание:

1. Василий, Фёдор, Семён, Иванов, Пётр.
2. изношенный, маленький, дряхлый, старый.
3. постепенно, торопливо, поспешно, скоро, быстро.
4. лист, почва, кора, чешуя, сук.
5. тёмный, светлый, голубой, яркий, тусклый.
6. гнездо, нора, курятник, сторожка, берлога
7. волнение, выигрыш, успех, удача.
8. землетрясение, нападение, грабёж, кража, поджог.
9. простокваша, молоко, сметана, сыр, сало.
10. хата, ночь, дом, хлев, будка.
11. берёза, сирень, сосна, ель, дуб.
12. секунда, вечер, неделя, час, год.
13. решительный, смелый, отважный, храбрый, злой.
14. фломастер, карандаш, чернила, ручка.
15. баскетбол, бадминтон, гандбол, футбол, хоккей.
16. объяснение, наблюдение, задание, беседа, лекция.
17. Книга, портфель, чемодан, кошелек.

Правильные ответы:

1. Иванов 2. маленький 3. постепенно 4. чешуя 5. голубой 6. сторожка 7. волнение 8. землетрясение 9. сало 10. ночь 11. сирень 12, вечер 13. злой 14. чернила 15 бадминтон 16. Задание 17. Книга

таблица 1.

баллы	Результаты количественном соотношении (чел.)	Результаты процентном соотношении (%)
Высокий уровень 16-17 баллов	13	30,2%
Средний уровень 15-12 баллов	23	53%
Низкий уровень 11-8	7	16,3%

Методика 2. «Выявление сходства и различий в объектах» (Немов Р.С.)

Какое из животных больше: лошадь или собака?

Утром люди завтракают. А что они делают, принимая пищу днем и вечером?  
(Правильный ответ — обедают и ужинают).

Днем на улице светло, а ночью? (Правильный ответ — темно).

Небо голубое, а трава? (Правильный ответ — зеленая),

Черешня, груша, слива и яблоко — это ... (Правильное продолжение ягоды и  
фрукты).

Почему, когда идет поезд, опускают шлагбаум?

Что такое Москва, Киев, Хабаровск? (Правильный ответ — города).

Который сейчас час? (Ребенку показывают часы и просят  
назвать время).

(Правильный ответ — такой, в котором указаны часы и минуты).

Молодую корову называют телка. А как называют молодую собаку и  
молодую овцу?

(Правильный ответ — щенок и ягненок).

На кого больше похожа собака: на кошку или на курицу? Ответь и объясни,  
почему ты так считаешь.

Для чего нужны автомобилю тормоза?

(Правильным считается любой разумный ответ, указывающий на  
необходимость гасить скорость автомобиля).

Чем похожи друг на друга молоток и топор?

(Правильный ответ указывает на то, что это — инструменты, выполняющие в чем-то похожие функции).

Что есть общего между белкой и кошкой?

(В правильном ответе должны быть указаны как минимум два объясняющих их признака, например то, что это — животное, умеющее лазать по деревьям, имеющее мягкий шерстяной покров, хвост, четыре ноги.)

Чем отличаются гвоздь, винт и шуруп друг от друга?

(Правильный ответ: гвоздь, как правило, гладкий по поверхности, а винт и шуруп — нарезные; гвоздь забивают молотком, а винт и шуруп вкручивают; шуруп — конический, а винт и гвоздь — круглые).

Что такое футбол, прыжки в длину и в высоту, теннис, плавание?

(Правильный ответ — это виды спорта, виды физических упражнений).

Какие ты знаешь виды транспорта?

(В правильном по существу ответе должно быть перечислено, как минимум, два разных вида транспорта).

Чем отличается старый человек от молодого?

(Правильный ответ должен содержать в себе хотя бы два существенных признака, отличающих старых людей от молодых).

Для чего люди занимаются физкультурой и спортом?

(Правильные возможные ответы — для поддержания своего здоровья; для того, чтобы быть сильными, стройными и красивыми; для того, чтобы добиваться спортивных успехов, выигрывать соревнования).

Почему считается плохо, если кто-нибудь не хочет работать?

(Возможные правильные ответы — все люди должны работать, иначе нельзя будет жить нормально; потому, что за данного человека вынуждены будут работать другие люди; в противном случае нельзя будет иметь нужные вещи, продукты питания, жилище и т.п.)

Для чего на письмо необходимо наклеивать марку?

(Правильный ответ: марка — это знак уплаты отправителем стоимости пересылки почтового отправления).

Таблица 2.

баллы	Результаты количественном соотношении (чел.)	Результаты процентном соотношении (%)
Высокий уровень 10-8 баллов	17	39,5%
Средний уровень 4-7 баллов	21	48,8%
Низкий уровень 2-3	5	10,4%

Методика 3. методика «обобщение понятий» следующих авторов Р.Р. и С.А.

Римских, С.И. Абузярова.

Детям дается задание на обобщение – предлагается «назвать одним словом» конкретные понятия:



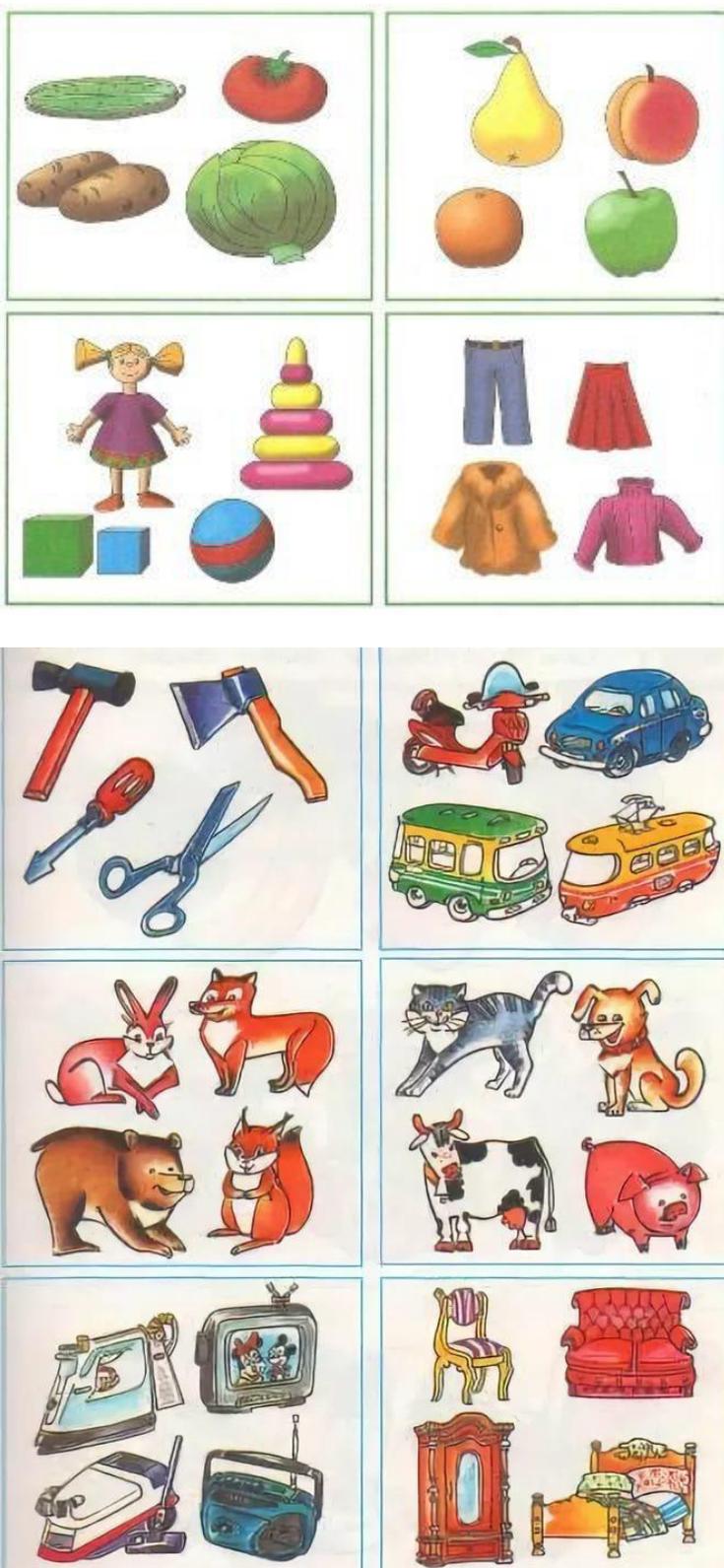


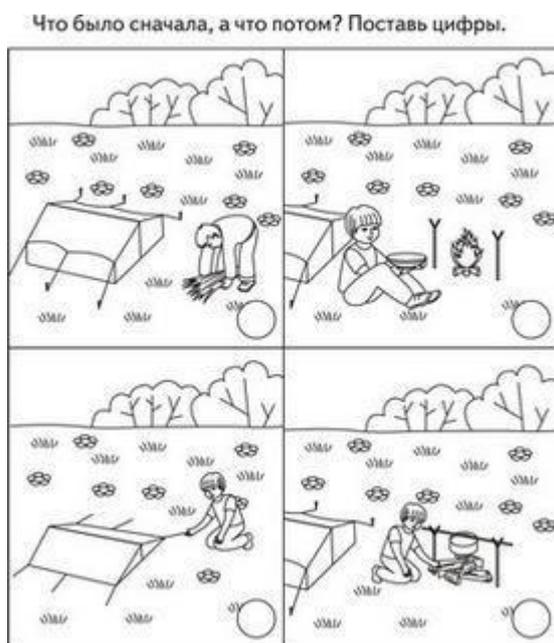
Таблица 3.

баллы	Результаты количественном соотношении (чел.)	в	Результаты процентном соотношении (%)	в
Высокий уровень баллов	5	10	23,3%	

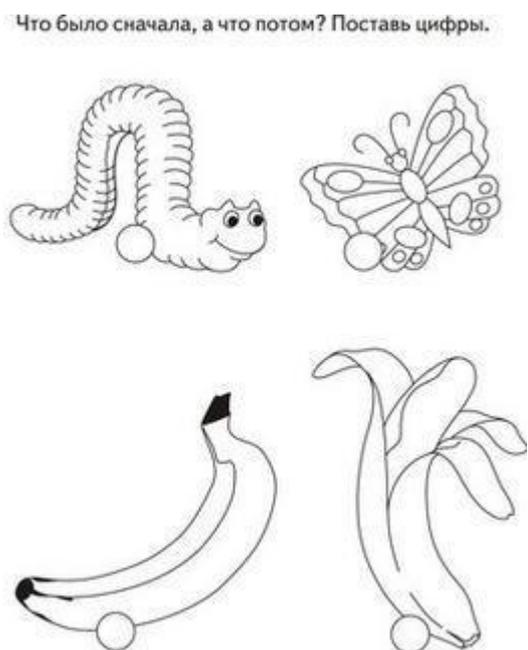
Средний уровень 4-3 баллов	17	39,5%
Низкий уровень 2-1	16	7,2%

Методика4. «обобщение» Н.А. Берштейн «Последовательность событий».

Ребенку показывают беспорядочно разложенные картинки и дают следующую инструкцию: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».



28



5



(1)



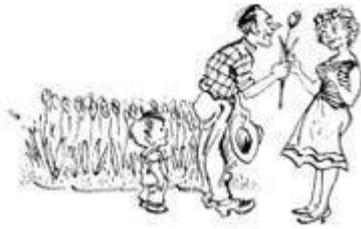
(2)



(3)



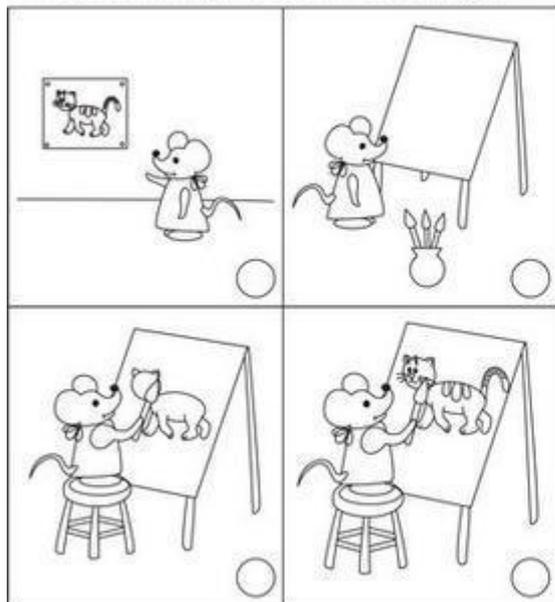
(4)



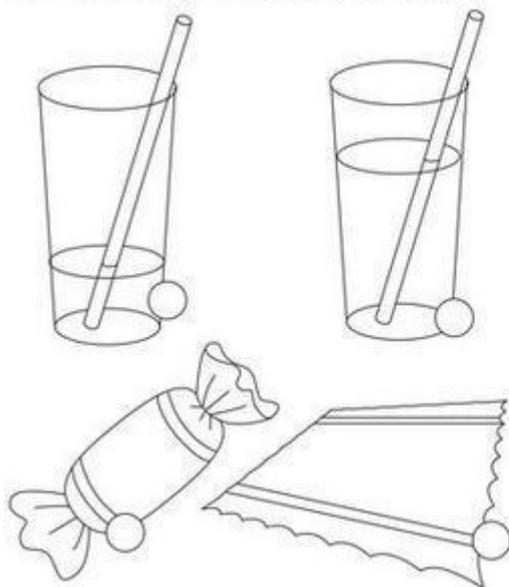
(5)



Что было сначала, а что потом? Поставь цифры.

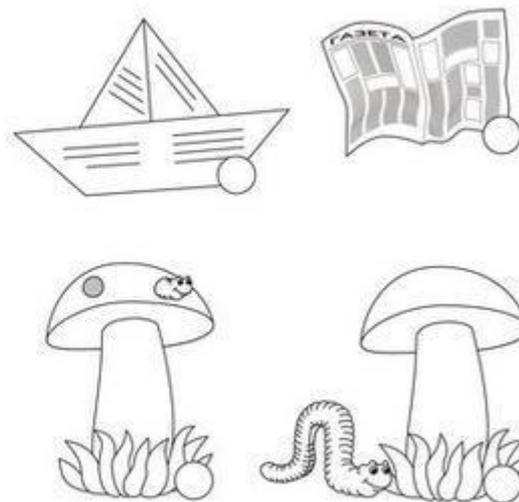


32  
Что было сначала, а что потом? Поставь цифры.



10

Что было сначала, а что потом? Поставь цифры.



1  
Что было сначала, а что потом? Поставь цифры.



23

Таблица 4.

баллы	Результаты количественном соотношении (чел.)	в	Результаты процентном соотношении (%)	в
Высокий уровень 10-9 баллов	12		27,9%	
Средний уровень 8-7 баллов	19		44,2%	
Низкий уровень 6-5	12		27,9%	

## Методика 5. «Разбей на группы»

материал:

шёлковый

шерстяной

чугунный

место:

придорожный

московский

время:

апрельский

осенний

ночной

мартовский

назначение:

гладильный

стиральный

настольный

грузовой

детский

письменный

таблица 5

баллы	Результаты количественном соотношении (чел.)	Результаты процентном соотношении (%)
Высокий уровень 10-9 баллов	21	48,8%
Средний уровень 8-7 баллов	17	39,5%
Низкий уровень 6	5	11,6%

Таблица 6

Таблица №2. Протокол программы исследования актуального состояния форсированности логического мышления.

№п/п	Ф.И. ученика	критерии								Общий уровень	
		Умение выделять формальные признаки предмета (анализ)		Умение обобщать объекты по существенным признакам (обобщение)		Умение находить сходства и различия между изучаемыми объектами и явлениями (сравнение)		Умение распределять объекты по группам на основе выделения общих существенных признаков (классификация)			
		балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	Количество баллов	уровень
1.	Максим А.	5	средний	8	высокий	4	средний	9	высокий	26	высокий
2.	Мария В.	7	высокий	10	высокий	5	высокий	10	высокий	32	высокий
3.	Арина Т.	5	средний	7	средний	2	низкий	5	низкий	19	средний
4.	Иван С.	7	высокий	9	высокий	5	высокий	10	высокий	31	высокий
5.	Татьяна А.	4	средний	7	средний	4	средний	8	средний	23	средний
6.	Ольга Т.	6	высокий	10	высокий	5	высокий	10	высокий	31	высокий
7.	Илья П.	3	низкий	5	средний	2	низкий	5	низкий	15	низкий
8.	Дарья М.	4	средний	7	средний	3	средний	8	средний	22	средний
9.	Артем К.	5	средний	7	средний	2	низкий	6	низкий	21	средний
10.	Роман Ж.	2	низкий	3	низкий	2	низкий	6	низкий	13	низкий
11.	Арсений Ш.	5	средний	6	средний	4	средний	7	средний	22	средний
12.	Диана Л.	7	высокий	10	высокий	5	высокий	9	высокий	31	высокий
13.	Татьяна Д.	4	средний	6	средний	3	средний	8	средний	21	средний
14.	Даниил О.	7	высокий	8	высокий	3	средний	9	высокий	27	Высокий
15.	Олег Н.	5	средний	5	средний	2	низкий	5	низкий	17	Средний
16.	Александра М.	6	высокий	9	высокий	4	средний	8	средний	27	Высокий
17.	Елена Б.	5	средний	9	высокий	3	средний	7	средний	24	Средний
18.	Софья В.	4	средний	7	средний	2	низкий	6	низкий	19	Средний
19.	Анастасия Л.	6	высокий	9	высокий	5	высокий	10	высокий	30	Высокий
20.	Дмитрий Д.	4	средний	6	средний	4	средний	7	средний	21	средний

21.	Виктория Б.	7	высокий	10	высокий	4	средний	7	средний	28	высокий
22.	Руслан Б.	1	низкий	2	низкий	1	низкий	4	низкий	8	низкий
23.	Евгений Н.	4	средний	7	средний	2	низкий	5	низкий	18	Средний
24.	Олеся С.	5	средний	9	высокий	3	средний	8	средний	25	Средний
25.	Екатерина Л.	5	средний	8	высокий	4	средний	8	средний	25	Средний
26.	Сергей Я.	5	средний	10	высокий	4	средний	8	средний	27	Высокий
27.	Матвей О.	3	низкий	3	низкий	1	низкий	6	низкий	13	Низкий
28.	Вадим К.	7	высокий	10	высокий	5	высокий	9	высокий	31	Высокий
29.	Юлия Ф.	5	средний	6	средний	2	низкий	5	низкий	18	Средний
30.	Анна Р.	5	средний	6	средний	4	средний	7	средний	22	Средний
31.	Игорь А.	4	средний	7	средний	4	средний	7	средний	22	средний
32.	Яна Ш.	7	высокий	10	высокий	5	высокий	9	высокий	32	высокий
33.	Карина С.	6	высокий	8	высокий	5	высокий	10	высокий	29	высокий
34.	Ульяна М.	1	низкий	2	низкий	2	низкий	8	средний	13	низкий
35.	Алексей В.	4	средний	5	средний	2	низкий	4	низкий	15	низкий
36.	Наталья Р.	3	низкий	4	средний	2	низкий	5	низкий	14	Низкий
37.	Валентина К.	5	средний	6	средний	4	средний	7	средний	22	Средний
38.	Надежда С.	2	низкий	2	низкий	2	низкий	7	средний	13	Низкий
39.	Светлана А.	5	средний	7	средний	2	низкий	8	средний	22	Средний
40.	Владимир Г.	4	средний	7	средний	2	низкий	8	средний	21	Средний
41.	Владимир К.	7	высокий	9	высокий	5	высокий	10	высокий	31	Высокий
42.	Алина Г.	4	средний	6	средний	4	средний	7	средний	21	средний
43.	Полина Ж.	6	высокий	9	высокий	5	высокий	10	высокий	30	высокий