Дипломная работа

СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНЯСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Иванова Уруйдана Сергеевна
Специальность 44.02.05
Коррекционная педагогика в начальном образовании
Курс III, группа 382

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..3

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

1.1. Мышление как познавательный процесс……...6

1.2. Особенности мышления младших школьников с ОВЗ……...11

1.3. Роль игры в развитии младших школьников……....13

Выводы по первой главе……....17

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1. Диагностика уровня развития логического мышления……

2.2. Система упражнений, направленных на развитие логического мышления……

2.3. Сравнительный анализ полученных результатов

Выводы по второй главе……..

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……..

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА……..

ПРИЛОЖЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данной проблемы вызвана целым рядом факторов. Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств развития у учащихся различных сторон мыслительной деятельности и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры. Во-вторых, наблюдения за опытом работы школы показывают, что еще далеко не все учителя овладели методом , не используют в своей практике многих игр и упражнений, хорошо зарекомендовавших себя в опыте других учителей.

Совершенно ясно, что задача разработки системы дидактических игр и упражнений по всем учебным предметам, внедрения ее в практику становится в настоящее время особенно актуальной в связи с переходом к обучению детей в школе с шести лет. При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья этого возраста, дидактическая игра становится просто необходимой. Она помогает осуществить постепенный переход от привычной для дошкольника игровой деятельности к деятельности учебной, помогает сделать этот переход более незаметным и безболезненным. Необходимо поэтому наряду с другими важными вопросами обратить пристальное внимание на совершенствование методики проведения дидактических игр и использования разного рода игровых занимательных упражнений в процессе обучения. Необходимо, чтобы учитель хорошо понимал назначение каждой игры, ее содержание, продумывал методику и организацию игры на уроке с учетом конкретных задач изучения темы и каждого урока.

Исследования психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.) позволяет сделать вывод о том, что результативность процесса развития мышления младших школьников зависит от способа организации учебной деятельности. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания. Основные положения теории игровой деятельности были сформулированы и разработаны классиками

русской и советской педагогике К.Д. Ушинским, Н. К. Крупской, А.С. Макаренко, А.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и другими. Большое значение придают игре современные дидакты и психологи. Исследованиями в области дидактических игр занимались такие ученые как А.И. Сорокина, В.Н. Аванесова, В.А. Дрязгунова, и др. Все исследователи признают важную обучающую и развивающую функцию дидактической игры. Игра рассматривается ими как совершенно необходимое явление в жизни ребенка.

Целью данной работы является изучение влияния системы дидактических игр и упражнений на развитие логического мышления младших школьников с ОВЗ.

Объектом данной работы является процесс развития логического мышления младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Предметом данной работы является использование системы дидактических игр и упражнений в развитии логического мышления младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза данного исследования заключается в том, что использование системы дидактических игр и упражнений, повысит уровень развития логического мышления младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, если учитывать следующие условия:

- учет индивидуальных и возрастных особенностей детей с ОВЗ;

- систематическое проведение дидактических игр и упражнений;

-включение дидактических игр и упражнений на уроках и внеурочное время.

Задачи данного исследования:

1) Изучить и провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.
2) Разработать и применить план опытно-экспериментальной работы по применению дидактических игр для развития логического мышления

3) Обобщить теоретические и практические материалы, полученные в результате опытно-экспериментальной работы и разработать рекомендации для студентов и педагогов

Методологические основы исследования составляют взгляды отечественных и зарубежных педагогов-психологов на проблемы развития мышления Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Б. Брушлинского, В.Н. Дружинина и др.

В ходе исследования были применены следующие **методы исследования:**

1. Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы;
2. Педагогический эксперимент;
3. Статистические методы обработки результатов.

Практическая значимость. Данные дидактические игры, упражнения могут использоваться учителями начальных классов и учителями компенсирующего и коррекционно-развивающего образования для развития логического мышления младших школьников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Базой исследования стали учащиеся 1 класса Жилиндинской средней общеобразовательной школы.

Структура дипломной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1 НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

1.1. Мышление как познавательный процесс

В современной литературе существует большое число определений мышления. По мнению С.Ю. Головина мышление - одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, характерный обобщенным и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения. Мышление как процесс неразрывно связано с мышлением как деятельностью личности - с мотивацией, способностями и прочее. Мышление - психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломова и др.). Краткое определение мышления как процесса восприятия было дано К.Г. Юнгом «мышление есть рациональная способность структурировать и синтезировать дискретные данные путем концептуального обобщения. В своей простейшей форме мышление говорит субъекту, что есть присутствующая вещь. Оно дает имя вещи и вводит понятие». По мнению Р.С. Немова мышление - один из самых сложных познавательных процессов, полное определение которого предполагает использование нескольких частных определений, в которых подчеркиваются разные стороны процесса мышления. Его можно определить как когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательности человека, связанный с решением разнообразных задач и с творческим преобразованием действительности. Цель мышления состоит в том, чтобы узнать о мире нечто такое, что недоступно непосредственному познанию с помощью органов чувств [26].

По данным Ф. Р. Филатова мышление - это высшая форма психической деятельности, наиболее сложный познавательный процесс, представляющий

собой целенаправленное, опосредованное и обобщенное отражение субъектом существенных связей и отношений предметов явлений и ситуаций, установление закономерностей их измерений, причин и следствий, общих принципов, прогнозирование будущих событий, решение актуальных задач. Л.С. Рубинштейн определял мышление как опосредованное и обобщенное познание действительности. Более узкое определение: это обобщение, анализ и синтез условий и требований решаемой задачи, а также способов ее решения [33].

Основная единица или «молекула» мышления – мысль, представляет собой когнитивное действие, направленное на анализ и сопоставление различных фактов по признакам «различие-сходство», «причина - следствие», «действительное - возможное».

Психологическое понимание мышления отлично от формально-логического, согласно которому его суть - в установлении истинности или ложности, или правдоподобности каких-либо утверждений. Психологию мышления интересует, прежде всего. Как познавательный (когнитивный) процесс, характеризующий конкретную личность в единстве ее типологических и индивидуальных особенностей.

В непрерывном процессе мышления образуются дискретные умственные операции (анализ, синтез, абстрагирование и другие), которые мышление порождает, но, тем не менее, целиком не сводится к ним.

Мышление характеризуется единством осознанного и неосознаваемого. Большую роль в мыслительной деятельности играют эмоции, обеспечивающие управление поиском решения задачи. В подготовке решения может быть выделен латентный («инкубационный период»), связанный с активизацией неосознаваемых творческих ресурсов личности. Этим объясняется природа внезапных научных открытий - «инсайдов» (например, тот факт, что Д.М.Менделеев впервые «увидел» свою периодическую систему элементов во сне.)

Мыслительная деятельность может исследоваться и как процесс целеобразования. Продуктом мышления в данном случае будут цели последующих действий.

Мышление - составная часть и особый объект самосознания личности, в структуру которого входят понимание себя как субъекта мышления; дифференциация собственных и «чужих», привнесенных мыслей; осознание еще не решенной задачи как именно своей; осознание собственного отношения к задаче. В системе межличностных отношений и в процессе межличностного познания наиболее существенными являются такие компоненты мышления, как понимание высказывания других людей- партнеров по общению, способность к интерпретации и прогнозированию их внешних проявлений, реакций, поступков, а также к выявлению скрытых причин, мотивов поведения и даже образов мыслей другого человека.

Мышление - это вид умственной деятельности, заключающийся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними (Я.Л.Коломенских, Е.А.Панько). [33].

Наглядно-образное мышление связано с представлением ситуаций и возможных изменений в них. С его помощью наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета, так как в образе может фиксироваться одновременное видение объектов с нескольких точек зрения. Развитие мышления этого вида тесно связано с описанным Ж.Пиаже процессом «децентрации»- преодоления детского эгоцентризма и формирования способности мысленно занимать позицию другого наблюдателя, сопоставляя ее со своей собственной. Как доказал Ж.Пиаже, наглядно-образное мышление характеризуется обратимостью осуществляемых в воображении операций и возможностью мысленно производить операции, неосуществимые в действительности. Другая важная особенность наглядно-образного мышления- установление непривычных, даже «невероятных», сочетаний предметов и их свойств. В этом качестве наглядно-образное мышление практически неотличимо от воображения и выступает как одно из проявлений креативности.

Ведущую роль данная форма мышления играет в мыслительной деятельности дошкольников и, отчасти, детей младшего школьного возраста. Высоких уровней развития и совершенства достигает у людей творческих профессий, связанных с воображением.

Словесно-логическое мышление является понятийным по своей природе, то есть предполагает использование понятий, а также логических конструкций.

Функционирует на базе языковых средств и представляет собой самый поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления. Характеризуется наибольшей отвлеченностью, абстрагированностью, переходом от оперирования образами предметов к мысленному оперированию их наиболее существенными или актуальными в данный момент характеристиками и их свойствами [6].

Мышление подразделяется также на теоретическое и эмпирическое (практическое), эти две формы различаются: по целям мыслительной деятельности; по способу получения знаний; по условиям реализации; по характеру мыслительной деятельности. Теоретическое мышление основывается, главным образом, на абстрагировании, а практическое требует конкретизации общих знаний и сведений ; кроме того , очевидна более тесная связь практического мышления с конкретной практической деятельностью субъекта. Особенности эмпирического мышления подробно освещены в работах Б.М. Теплова, В.В.Давыдова и других.

Мышление может быть аналитическим (логическим) и осуществляется посредством последовательных логических умозаключений, или интуитивным. Принципы логического мышления были сформулированы еще Аристотелем, как незыблемые первоосновы любого «правильного» суждения о мире, в логическом способе мыслительной деятельности обнаруживаются два основных типа умозаключений: индуктивное, осуществляющее переход от частных случаев к общему положению, и дедуктивное - переход от общего положению или закона к частному случаю.

Творческое мышление характеризуется не только созданием субъективного нового продукта, но и существенными новообразованиями в самой познаваемой деятельности, ее организации и мотивацию оно отличается от простого применения готовых знаний и когнитивных схем, так как предполагает личностную включенность субъекта в интенсивный и глубокий процесс смысл о порождения. Результат творческого мышления всегда личностно значим, наделен для субъекта особым личностным смыслом [18].

При решении сложной проблемы обычно намечается путь решения, который осознается как гипотеза. Осознание гипотезы порождает потребность в проверке. Критичность - признак зрелого ума. Некритический ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение за окончательное.

Когда заканчивается проверка, мыслительный процесс переходит к окончательной фазе - суждению по данному вопросу.

Таким образом, мыслительный процесс - это процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи), который является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами и который завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения, и т.п.).

К разрешению задачи мышление идет с помощью многообразных операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование и конкретизация, обобщение, классификация и систематизация.

В структуру мышления входят мыслительные операции:

Сравнение - это мыслительное сопоставление предметов и явлений с целью установления сходства и различий между ними.

Анализ - это мыслительное расчленение предмета или явления на составляющие его части, выделение в нем конкретных элементов, признаков и свойств.

Синтез - это операция, противоположная анализу, которая выражается в мысленном соединении отдельных элементов, частей и признаков познаваемого объекта в единое целое.

Анализ и синтез в мышлении взаимосвязаны. Анализ без синтеза приводит к механическому сведению целого к сумме частей, также невозможен синтез без анализа, так как он должен восстановить целое из выделенных анализом частей. В складе мышления некоторых людей наблюдается склонность - у одних к анализу, у других к синтезу. Бывают умы аналитические, главная сила которых - в широте синтеза.

Конкретизация - это мысленный переход от общего к частному.

Классификация - это разделение и последующее объединение по каким-либо критериям.

Систематизация - это разделение и последующее объединение групп и классов [9].

Абстрагирование - мысленное отвлечение второстепенных признаков и выделение только наиболее существенных особенностей и свойств познаваемого объекта.

Обобщение - это выделение свойств и характеристик, общих для некоторой группы предметов и явлений.

Абстракция и обобщение являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса, при помощи которого мысль идет к познанию. Познание совершается в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Суждение является основной формой результата мыслительного процесса. Надо сказать, что суждение реального субъекта редко представляет собой интеллектуальный акт в чистом виде. Чаше оно насыщено эмоциональностью. Суждение является также и волевым актом, так как в нем объект нечто утверждает или опровергает. Рассуждение - это работа мысли над суждением.

Рассуждение является обоснованием, если исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обусловливают его истинность.

Рассуждение является умозаключением, если, исходя из посылок, оно раскрывает систему суждений, следующую из них.

Следовательно, мышление как познавательный процесс - это анализ, синтез и обобщение, посредством которых человек ставит и решает задачу (вычленяет ее условия и требования, соотносит их друг с другом, выявляет искомое и т.д.). Личностный аспект мышления составляют, прежде всего, мотивация и способности человека (т.е. его отношение к решаемой задаче, к другим людям и т.д., в чем проявляются и формируются его побуждения к мыслительной деятельности и его умственные способности).

Процессуальный, динамический аспект мышления не тождествен операциональному (операционному). Первый шире второго и включает его в свой состав в качестве необходимого компонента. Любая интеллектуальная операция, умственное действие и т.д. или система таких операций не содержит в себе всех условий своего формирования и применения. Лишь в ходе актуального (протекающего в данное время) мыслительного процесса решения данной конкретной проблемы человек раскрывает необходимые условия образования и функционирования соответствующих умственных действий и операций. Не операции порождают мышление, а процесс мышления порождает операции, которые затем в него включаются.

Мышление как процесс (искания и открытия существенно нового) является формирующимся, т.е. изначально полностью не заданным, не затрагивающим, не запрограммированным, и поэтому вся его детерминация объективно выступает как процесс, как нечто образующееся, динамичное, а не заранее и целиком готовое

Таким образом получается, что мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза. При его помощи человек проникает в сущность предмета или явления и определяет взаимосвязи и отношения их между собой

1.2. Особенности мышления младших школьников с ОВЗ

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие интеллекта детей. Развиваются и превращаются в регулируемые произвольные процессы такие психические функции, как мышление, восприятие, память.

Мышление младшего школьника в своем развитии идет от способности анализировать связи и отношения между предметами и явлениями. К концу 3 класса учащиеся должны научиться к таким элементам анализа, как выявление отношений между понятиями и явлениями: противоположность, наличие функциональных связей, часть и целое.

В зависимости от уровня и характера используемых средств, степени активности мыслящего субъекта, выделяют следующие виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

При наглядно-действенном мышлении решение задачи осуществляется с помощью реального преобразования ситуаций наблюдаемого двигательного акта.

Функционирование наглядно-образного мышления связано с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате преобразующей деятельности.

Словесно-логическое мышление характеризуется использованием логических конструкций, функционирующих на основе средств языка.

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) все виды мышления развиваются с некоторой задержкой. Степень отклонения в развитии мышления предопределяется формой нарушения здоровья.

Система работы в классах коррекции направлена на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего образования, преодоление негативных особенностей эмоционально-волевой сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение работоспособности, активизацию познавательной деятельности.

Объем, содержание и система изучения математического материала в коррекционных классах имеют значительные своеобразие. Это объясняется

особенностями усвоения, сохранения и применения знаний учащимися с проблемами интеллектуального развития, а именно:

Обучающиеся с проблемами интеллектуального развития усваивают новые знания медленно, с большим трудом, затрачивая при этом много усилий и времени, поэтому программный материал каждого класса дается в сравнительно небольшом объеме.

Учитывая, что обучающиеся с проблемами интеллектуального развития склонны к медленному запоминанию и быстрому забыванию, программа предусматривает наряду с изучением нового материала постоянное закрепление и повторение изученного небольшими порциями. Программа каждого класса начинается с повторения основного материала предыдущих лет обучения. Причем повторение предполагает расширение и углубление ранее изученных знаний.

Учитывая неоднородность состава учащихся коррекционных классов и разные возможности учащихся в усвоении математических знаний, программа указывает на необходимость дифференциации учебных требований к разным категориям детей по их обучаемости математике.

Чтобы сформировать у младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья умение классифицировать, необходимо научить его дифференцированно подходить к признакам предметов. Для этого используются различные средства, среди которых и дидактическая игра. Учитывая замедление процессов развития у детей с ограниченными возможностями здоровья, при обучении необходимо делать особый акцент на игровых методах, поскольку игра остается важным видом деятельности в младшем школьном возрасте даже у детей без отклонений. В процессе дидактических игр дети уточняют, закрепляют, расширяют имеющиеся у них представления о предметах и явлениях природы, растениях, животных. При этом игры способствуют развитию памяти, внимания, наблюдательности, учат детей применять имеющиеся знания в новых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы. Игры дают возможность детям

оперировать самими предметами природы, сравнивать их. Многие игры подводят детей к умению обобщать и классифицировать.

Таким образом, мышление детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд особенностей. В частности такие дети склонны к медленному запоминанию и быстрому забыванию; они с трудом овладевают логическими операциями. Так как у обучающихся учебная деятельность в младшем школьном возрасте находится в процессе становления и ведущей остается игровая деятельность, основным средством развития логической операции классификации является дидактическая игра. Дидактические игры дают возможность детям оперировать самими предметами, сравнивать их, что приводит к развитию умений классифицировать.

1.3. Роль игры в развитии младших школьников

Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важных средств воспитания детей.

Главнейшим является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы обучающихся. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов.

В игре складываются другие виды деятельности ребенка, которые потом приобретают самостоятельные значение. Так, продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование) первоначально тесно слиты с игрой. Рисуя, ребенок разыгрывает тот или иной сюжет.

Внутри игры начинает складываться и учебная деятельность. Обучающиеся младшего школьного возраста начинают учиться, играя. К учению они относятся как к своеобразной игре с определенными ролями и правилами. Выполняя эти правила, он овладевает элементарными учебными действиями.

Дидактическая игра – это средство всестороннего развития ребенка. Причем, учитывая, что игра-это всегда увлекательное занятие, она вызывает

непроизвольное внимание, что существенно облегчает восприятие новых навыков и не перегружает ребенка.

К началу младшего школьного возраста игровая деятельность не теряет своей роли, но содержание и направленность игры меняются. В это время большое место занимают игры с правилами и дидактические игры. В них ребенок учится подчинять своё поведение правилам, формируются его движение, внимание, умение сосредоточиться, то есть, развиваются способности, которые особенно важны для успешного обучения в школе. Для поддержания познавательной активности младших школьников, обеспечивающей достижение целей обучения, в практической деятельности школ используются разнообразные методы и формы организации деятельности обучающихся, а также различные средства обучения. Ведущее место среди игр принадлежит дидактическим играм. В дидактических играх младшие школьники учатся подчинять свое поведение правилам, формируются его движение, внимание, умение сосредоточиться, то есть развиваются способности, которые важны для успешного обучения в школе.

В младшем школьном возрасте дети с удовольствием играют в дидактические игры (сюжетные, предметные, соревновательные). В них имеются следующие элементы деятельности: игровая задача, игровые мотивы, учебные решения задач. В результате учащиеся приобретают новые знания по содержанию игры. В отличие от прямой постановки учебной задачи, как это происходит на уроках, в дидактической игре она возникает как игровая задача самого ребенка. Способы же ее решения являются учебными.

Следует отметить, что в игре и после нее может происходить сдвиг с игровых мотивов на познавательные. Так, после различных игр школьники обращаются с многочисленными вопросами к учителю и другим взрослым, ищут соответствующие сведения в книгах, т. е. у них игровая задача трансформируется в учебную. Интерес учеников к познавательному содержанию игры теперь уже начинает преобладать над интересом к ней самой. Дети уже не ограничиваются сведениями о круге явлений, с которыми можно

познакомиться в процессе игры, они стремятся активно овладеть новыми понятиями, связанными с игровой деятельностью (компас, топографический знак и др.). Накопленные знания систематизируются и происходит перестройка деятельности младших школьников. Теперь она осуществляется на основе не только игровых побуждений, но и учебно-познавательных интересов, которые возникли и развились в ходе игры. Д.Б. Эльконин пишет по этому поводу: «Центральным моментом дидактической игры является противоречие между игровыми мотивами и неигровыми способами деятельности... В результате претерпевает изменения вся деятельность в целом. То, что служило лишь условием игры и второстепенным элементом деятельности, приобретает для ребенка более содержательное значение, все более и более не зависящее от игры». Следовательно, дидактические игры создают благоприятные условия для усвоения детьми знаний и способствуют развитию познавательных интересов.

Лучшие дидактические игры составлены по принципу самообучения, т.е. так, что они сами направляют учеников на овладение знаниями и умениями. Обучение, как правило, включают два компонента: сбор нужной информации и принятие правильного решения. Эти компоненты и обеспечивают дидактический опыт учащихся. Но приобретение опыта требует большого времени. Увеличить «приобретение такого опыта» учащихся, научить их самостоятельно тренировать это умение. Сюда следует отнести развивающие игры психологического характера: кроссворды, викторины, головоломки, ребусы, шарады, криптограммы и т.д.

Дидактические игры вызывают у школьника живой интерес к предмету, позволяет развивать индивидуальные способности каждого ученика, воспитывает познавательную активность. Ценность дидактической игры определяется не по тому, какую реакцию она вызовет со стороны детей, а по эффективности в разрешении той или иной задачи применительно к каждому ученику.

Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями. Например, в решении проблемы развития познавательной активности необходимо считать основной задачей развитие самостоятельного мышления ученика. Значит, необходимы группы игр и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, составлять их, групп игр на обобщение предметов по определенным признакам, умение отличать реальные явления от нереальных, воспитывающие умение владеть собой и т.д. Составление программ таких игр - забота каждого учителя. «Игровые коллизии вызывают у школьника стремление анализировать, сопоставлять, исследовать скрытые причины явлений. Это - творчество! Это то, что и составляет явление познавательной активности. Собственно игра вызывает важнейшее свойство учения - потребность учиться, знать».

Дидактическая игра способствует также реализации воспитательных целей, приучая учеников к ответственности, а также формируют у них, наряду с партнерскими отношениями, чувство внутренней свободы, ощущение дружеской поддержки и стремление к оказанию, в случае необходимости, помощи своему партнеру, что способствует сближению участников игры, углубляет их взаимоотношения.

Кроме того, дидактическая игра благоприятствует реализации познавательных целей, развивает активность и самостоятельность обучающихся.

В игровой ситуации, обучающиеся не только проявляют максимум находчивости, изобретательности, но и мобилизуют все свои знания, творчески подходят к выполнения задания.

Дидактические игры обогащают процесс обучения, что обусловлено использованием их учителем для разнообразия видов учебной деятельности. Кроме того, благодаря их использованию, в учебный процесс включаются нетрадиционные виды деятельности, например, организационная,

коммуникативная и т.д., что способствует значительному обогащению процесса познания.

Итак, в младшем школьном возрасте можно использовать игру как средство организации и облегчения учебной и трудовой деятельности детей. Элементы игры в процессе обучения вызывают у учащихся положительные эмоции, повышают их активность. Младшие школьники с большим интересом выполняют те трудовые задания, которые носят игровой характер. Игровая деятельность способствует формированию всех сторон психической жизни детей, их самостоятельности в постановке задач и выборе способов действия.

Выводы по первой главе

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по теме данного исследования, можно сделать следующие выводы.

В современной литературе существует большое число определений мышления Его можно определить как когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательности человека, связанный с решением разнообразных задач и с творческим преобразованием действительности. Цель мышления состоит в том, чтобы узнать о мире нечто такое, что недоступно непосредственному познанию с помощью органов чувств

Таким образом получается, что мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза. При его помощи человек проникает в сущность предмета или явления и определяет взаимосвязи и отношения их между собой

Обучающийся, начиная обучаться в школе, должен обладать достаточно развитым логическим мышлением. Однако, мышление детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд особенностей. В частности, такие дети склонны к медленному запоминанию и быстрому забыванию; они с трудом овладевают логическими операциями. Так как у обучающихся учебная деятельность в младшем школьном возрасте

находится в процессе становления и ведущей остается игровая деятельность, основным средством развития логической операции классификации является дидактическая игра.

Дидактические игры дают возможность детям оперировать самими предметами, сравнивать их, что приводит к развитию умений классифицировать.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

2.1. Диагностика уровня развития логического мышления

На основании выводов, сделанных в результате изучение психолого-педагогической литературы, мы делаем предположения, что для развития у детей младшего школьного возраста мыслительных операций целесообразно использовать дидактиечские игры и упражнении.

Формулировка гипотезы позволяет поставить цель опытно-экспериментальной работы проверить эффективность подобранного нами комплекса дидактических игр и упражнений, направленного на развитие логического мышления детей с ОВЗ.

Для того чтобы влиять на развитие логического мышления ребенка младшего школьного возраста необходимо изучить особенности мышления (см. 1.2) и оценить их уровни развития.

Эксперимент состоял из трех этапов:

- Констатирующего;
- Формирующего;
- Контрольного.

Экспериментальное исследование проводилось на базе 1 класса средней общеобразовательной школы с. Жилинда Оленекского улуса. Всего к эксперименту привлечены дети с одного класса в количестве 12 детей, из них 4 детей с ОВЗ. Мы разделили класс на экспериментальную группу и на контрольную по 6 детей в каждой группе.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось методами психологического исследования.

Учитывались следующие условия:

- правильность (адекватность результата выполнения его целям);

-осознанность (способность объяснить свои действия, выделять существенные признаки предмета).

Для выявления особенностей логического мышления детей с ОВЗ был проведен анализ качества выполнения тестовых заданий школьниками.

В исследовательский комплекс вошли четыре методик:

«4-ый лишний»

«Классификация по заданному принципу»

«Последовательные картинки».

«Понимание метафор»

Согласно данным методикам выделяются 5 уровней развития мышления. Для удобства оценки результатов уровней были нами единой системе. Первые два и последние два были объединены. Таким образом, мы получили 3 уровня развития мышления:

– низкий (низкий и очень низкий, или ниже среднего и низкий).

– средний.

– высокий (высокий и очень высокий, или выше среднего и высокий).

Методика «4-ый лишний»

Цель: Исследование способности к обобщению и абстрагированию, умение выделить существенные признаки.

Подготовка исследования: Подготовить 10 таблиц размером 12*12 см, разделенных на 4 квадрата, в каждом квадрате изображён предмет, 3 предмета на таблице можно объединить по существенному признаку, а 4-й из них - лишний, например: кукла, пирамидка, матрешка и платье.

Проведения исследования: Исследование проводиться индивидуально с детьми. ребенку показывают по одной таблице и говорят: «Посмотри на карточку. Здесь нарисованы 4 предмета. Три из них подходят друг к другу, а четвертый – лишний. Какой предмет лишний и почему? Как можно назвать вместе остальные три предмета?»

Обработка данных: Анализируют особенности обобщения предметов ребенком: обобщает ли он по понятийному признаку или делает обобщение на

основе представления об одновременном участии предметов в житейской ситуации. Выявляет умение подобрать обобщающее слово к группе предметов. Выясняют, какие группы предметов легче объединить, а так же, как зависит процесс обобщения от возраста детей.

Методика «Классификация по заданному принципу».

Цель: применяется для исследования уровня процессов обобщения и отвлечения, последовательности суждений.

Подготовка исследования. Подобрать картинки размером 7*7см по 5 штук для каждой классификационной группы: игрушки, посуда, одежда, мебель, дикие животные, домашние животные, овощи, фрукты.

Проведение исследования. Исследование проводят индивидуально с каждым ребенком. Ребенку дают картинки и говорят: «Разложи, что к чему подходит. Раскладывай и объясняй, почему картинки подходят одна к другой». Если испытуемый ребенок раскладывает без объяснений, то ему задают вопросы типа: «Почему ты положил сюда картинку с яблоком? Почему ты думаешь, что яблоко - это фрукт?» Если ребенок не может отнести какую-то картинку ни к одной группе, его спрашивают: «Почему ты думаешь, что эта картинка никуда не подходит?»

Обработка данных. Подсчитывают число верных ответов по каждой классификационной группе. Результаты оформляют в таблицу. Определяют основания для объединения предметов по каждой классификационной группе у детей: опирается ли на существенный признак, выделяет несущественный, не может мотивировать объединение.

Методика «Понимание метафор»

Цель: исследование уровня, целенаправленности мышления, умение понимать и оперировать переносным смыслом текста, дифференцированости и целенаправленности суждений, степени их глубины, уровня развития речевых процессов.

Подготовка исследования. Подобрать ряд пословиц, поговорок и метафор. Ребенок должен объяснить их смысл.

Проведение исследования. Исследование проводится индивидуально с каждым ребенком. Экспериментатор зачитывает пословицу или поговорку и говорит: «Скажи мне, как ты понимаешь, что означают эти слова». Например: «Что значит: «Каменное сердце»».

Обработка данных. Анализируют способность ребенка объяснить смысл предложенных метафор, а также понимание их переносного значения.

Методика «Последовательные картинки»

Цель: исследование способности устанавливать причины следственной связи, понимать последовательность событий.

Подготовка исследования. Подбирают серии сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-либо события. Картинки должны быть красочными, яркими, большими, четко нарисованными, соответствовать по содержанию возрасту детей.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми. Ребенку показывают беспорядочно перемешанные картинки и говорят: «Вот здесь на всех рисунках изображено одно и то же событие. Нужно разобрать, с чего все началось, что было дальше и чем дело закончилось. Вот сюда (указывают место) положи первую картинку, на которой нарисовано начало, сюда - вторую, сюда третью, сюда - последнюю».

После того, как ребенок разложит все картинки, в протоколе фиксируют очередность картинок, а затем просят его рассказать по порядку о том, что получилось. Если ребенок разложил неправильно, ему задают вопросы, цель которых - установить противоречие в рассуждениях, выявить допустимые ошибки. Вопросы экспериментатора и ответы испытуемого записывают подробно в протокол. Если вопросы не помогают понять изображенные события, то экспериментатор просто показывает ребенку первую картинку и предлагает разложить остальные снова. Таким образом, делается вторая попытка выполнить задание. Если и она оказывается безуспешной, то рассказывают и показывают ребенку последовательность событий. Затем, вновь перемешав все картинки, предлагают разложить их ребенку.

Если школьник устанавливает правильную последовательность лишь в третий раз, ему предлагают другую серию картинок такой же сложности, чтобы выяснить, возможен ли «перенос» установленного способа рассуждения на новую ситуацию.

Если ребенок выполнил задание с первого раза или после вопросов экспериментатора, то ему предлагают новую, более сложную серию.

Обработка данных. Анализируют, способен ли ребенок устанавливать причинно-следственные связи, понимать последовательность событий, данных наглядно в серии картинок. Такая способность должна быть развита к концу дошкольного возраста, и ее наличие свидетельствует о готовности на уровне мышления к школьному обучению. Особое внимание уделяют объяснениям ребенка, его рассуждениям; верно ли он выделяет главных героев на картинках, устанавливает взаимоотношения между ними, верно ли понимает окружающую героев обстановку; какой объем последовательности событий понимает, удерживает ли в поле зрения 5-6 картинок или только 3, а также с какими по степени трудности заданиями справляется; допускает ли ошибочную версию при повторном раскладе или вносит коррекции; как реагирует на помощь, вопросы, критические замечания экспериментатора - считается с ними, изменяет ли свои действия, исправляет ли ошибки, «подхватывает» ли он помощь или не понимает ее. Особо анализируют устную речь ребенка во время объяснения последовательности событий: связанность речи, ее грамматическая правильность, запас слов, развернутость или бедность, односложность или многосложность, лаконичность или тенденция к излишней детализации, эмоциональность выявления прошлого опыта.

На первом этапе экспериментального исследования для определения особенностей логического мышления у школьников с ОВЗ было использовано 4 методик.

- 4-ый лишний
- Понимание метафор
- Процесс классификации

- Последовательность картинки

По выше перечисленным параметрам были проведены замеры на первом этапе у детей.

Результаты отображены в таблицах 1 и 3.

Сравнительный анализ результатов диагностики учащихся по методикам

(n-12, из них экспериментальный -6, контрольная-6)

Таблица 1

№	Уровень развития логического мышления								
	Экспериментальная группа					**Контрольная группа**			
Мет. Обуч.	Мет.1	Мет.2	Мет.3	Мет.4	Мет. Обуч.	Мет.1	Мет.2	Мет.3	Мет.4
01А*	II ур.	I ур.	I ур.	I ур.	**01Б***	II ур.	I ур.	I ур.	I ур.
02А *	I ур.	I ур.	II ур.	I ур.	**02Б***	I ур.	II ур.	I ур.	I ур.
03А	II	II	II	III	**03Б**	III ур.	II ур.	III ур.	II ур
04А	II	II	I	II	**04Б**	II ур.	II ур.	III ур.	II ур.
05А	III	II	II	II	**05Б**	II	III	II	II
06А	II	II	II	II	**06Б**	III	III	II	III

Примечание: М1 – Методика «4-ый лишний», М2 – Методика «Классификация по заданному принципу», М3 – Методика «Последовательность картинки», М4 – Методика «Понимание метафор»

Из таблицы 1 видно, что экспериментальная группа в основном все показатели находятся в зоне низкой результативности выполнения заданий.

Наиболее низкие показатели выявлены в параметрах:

- Понимание метафор;

- Процесс классификации

Другие показатели находятся на более высоком уровне по результативности:

- 4-ый лишний;

- Последовательность картинки.

На основании всего выше изложенного можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев обучающиеся, участвовавшие в эксперименте, демонстрируют трудности:

- В аргументации выбора в «4-м лишнем»;
- В понимании и объяснении метафор;
- В выборе последовательной системы построения.

Следует отметить, что все обучающиеся демонстрируют разные степени трудности, связанные с выполнением вышеперечисленных операций.

2.2. Система упражнений, направленных на развитие логического мышления

В формирующем этапе, который проводился в средней общеобразовательной школе с. Жилинда Оленекского улуса, была поставлена цель: использование системы дидактических игр и упражнений на развитие логического мышления обучающихся младшего школьного возраста.

При составлении системы игр и игровых упражнений по развитию логического мышления детей младшего школьного возраста мы ориентировались на:

Значимость форм мышления (наглядно-действенной, наглядно-образной, логической) и их одновременное развитие;

Психологические и возрастные особенности детей данного возраста.

На формирующем этапе с детьми экспериментальной группы проводились игры и игровые упражнения, составленные с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. Всего познакомили детей с 15 играми и игровыми упражнениями.

Игры проводились вне и во время занятий. Формы работы: групповая и индивидуальная.

Таблица 2

Календарно-тематический план работы

Дата	**Диагностический период**	**Цель**

15.01.18 16.01.18	Методика «4-ый лишний»	Исследование способности к обобщению и абстрагированию, умение выделить существенные признаки.
	Методика «Изучение процесса классификации»	Исследование уровня процессов обобщения и отвлечения, последовательности суждений.
	Методика «Понимание метафор»	Исследование уровня, целенаправленности мышления, умение понимать и оперировать переносным смыслом текста, дифференцированости и целенаправленности суждений, степени их глубины, уровня развития речевых процессов.
	Методика «Последовательные картинки»	Исследование способности устанавливать причины следственной связи, понимать последовательность событий
	Формирующий период	Цель
	1. Упражнение на развитие логического мышления 2. Упражнение 3. Упражнение «Знакомые пословицы»	Игры и упражнении направлены на развитие логического мышления.
	1. Игра «Домики»	

	2. Упражнение «Логические задачи»	
	1. Игра «Составление предложений» 2. Упражнение	
	1. Игра «Слова невидимки» 2. Упражнение «Другая буква»	
	1. Игра «Ну-ка отгадай» 2. Упражнение «Главный признак»	
	1. Упражнение «Необычные примеры» 2. Упражнение «Знакомые пословицы»	
	1. Игра «Так бывает или нет?» 2. Упражнение «Сложи узор»	
	1. Игра «Угадай-ка» 2. Упражнение «Закончи предложение»	
	1. Игра «Исключение лишнего» 2. Упражнение «Поезд»	Цель: развитие у детей логического мышления
	1. Игра «Много – один» 2. Упражнение	
	1. Игра «Кем (чем) был раньше?» 2. Упражнение «Что было раньше?»	
	1. Игра «Домики» 2. Упражнение «Логические задачи»	
	1. Игра «Составление предложений» 2. Упражнение	
	1. Игра «Слова невидимки» 2. Упражнение «Другая буква»	
	1. Игра «Ну-ка отгадай» 2. Упражнение «Главный признак»	
	1. Упражнение «Необычные примеры» 2. Упражнение «Знакомые пословицы»	
	Контрольный период	*Цель*
	Методика «4-ый лишний»	Исследование способности к обобщению и

		абстрагированию, умение выделить существенные признаки.
	Методика «Изучение процесса классификации»	Исследование уровня процессов обобщения и отвлечения, последовательности суждений.
	Методика «Понимание метафор»	Исследование уровня, целенаправленности мышления, умение понимать и оперировать переносным смыслом текста, дифференцированости и целенаправленности суждений, степени их глубины, уровня развития речевых процессов.
	Методика «Последовательные картинки»	Исследование способности устанавливать причины следственной связи, понимать последовательность событий.

Предложенная нами система игр и упражнений, нацеленны на развитие у детей смысловой памяти и логического мышления. Эти способности имеют чрезвычайно важное значение для смысловой обработки учебного текста. Чтобы составить план текста, нужно уметь выделять главное в каждой его части, находить ассоциации, запоминать их.

В зависимости от ситуации можно вносить в выполнение этих упражнений элемент соревнования: кто дал больше правильных ответов, кто быстрее посчитал, вспомнил и т.п.

Например **игра «Ну-ка, отгадай»**

Учитель: мы сейчас делимся на две группы. Первая группа задумываете какой-либо предмет. Вторая группа должны отгадать, задавая вопросы. На эти вопросы первая группа имеете право отвечать только «да» или «нет». Вставайте

в две линии напротив друг друга. Представитель второй группы задаешь вопрос представителю первой группы. Например: Оно живое?. Представитель первой группы отвечаешь только «да» ил «нет». Затем задает вопрос второй ребенок из второй группы: например «Я его видел?». Второй ребенок из первой группы отвечает например «да». И т.д. после угадывания предмета группы меняетесь ролями.

2.3. Анализ полученных результатов исследования

После проведения занятий со специальными упражнениями и играми по развитию логического мышления в конце эксперимента были вновь проведены тесты по вышеописанным методикам. Их результаты представлены в таблице 3.

Сравнительный анализ результатов диагностики учащихся по методикам.

Таблица 3

№	Уровень развития логического мышления								
	Экспериментальная группа					**Контрольная группа**			
Мет. Обуч.	Мет.1	Мет.2	Мет.3	Мет.4	Мет. Обуч.	Мет.1	Мет.2	Мет.3	Мет.4
01А*	II	I	I ур.	I ур.	**01Б**	II ур.	I ур.	I ур.	I ур.
02А*	II	II	I ур.	I ур.	**02Б**	I ур.	II ур.	I ур.	I ур.
03А	II	II	II	III	**03Б**	III ур.	II ур.	III ур.	II ур
04А	II	II	II	II	**04Б**	II ур.	II ур.	III ур.	II ур.
05А	III	II	III	II	**05Б**	II	III	II	II
06А	III	III	III	II	**06Б**	III	III	II	III

При анализе показателей параметров характеристик у обучающихся после проведенного эксперимента наблюдается следующая картина. Все показатели находятся в зоне оптимального способа выполнения задания (от 53,3 до 89,3). Наиболее показатели выявлены в параметрах:

4-ый лишний

Более низкие показатели выявлены в параметрах:

Для сравнения показателей развития логического мышления младших школьников до и после проведения специальных дидактических упражнений и игр представлены диаграммы (диаграмма 1, диаграмма 2).

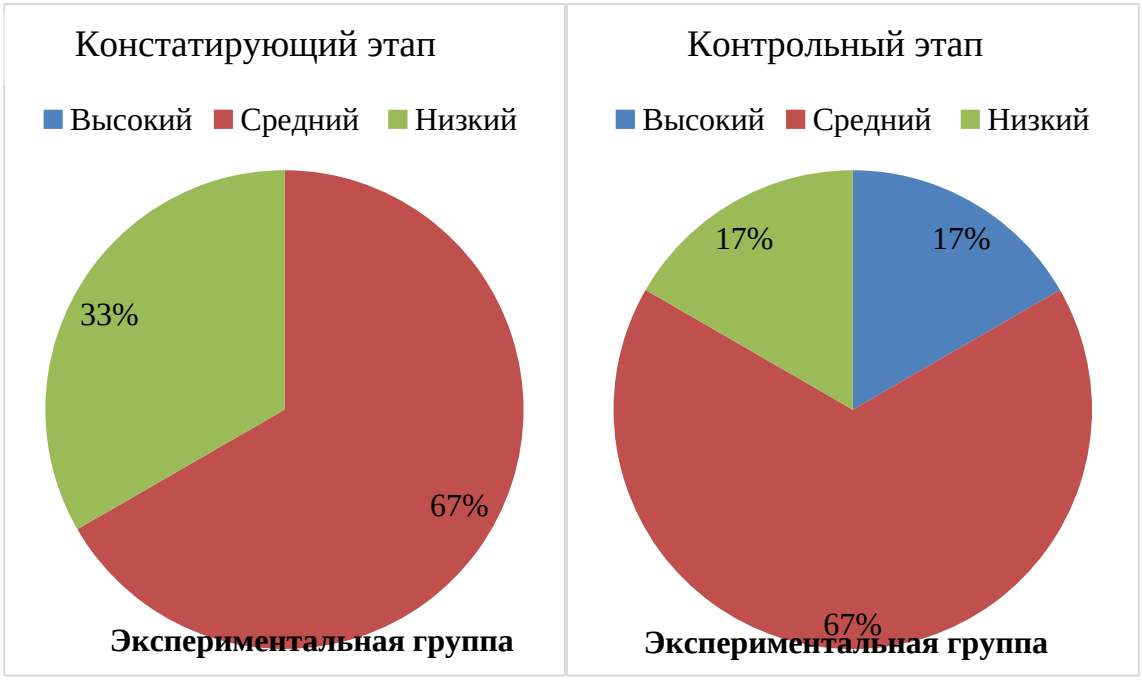


Диаграмма 1. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа исследования экспериментальной группы

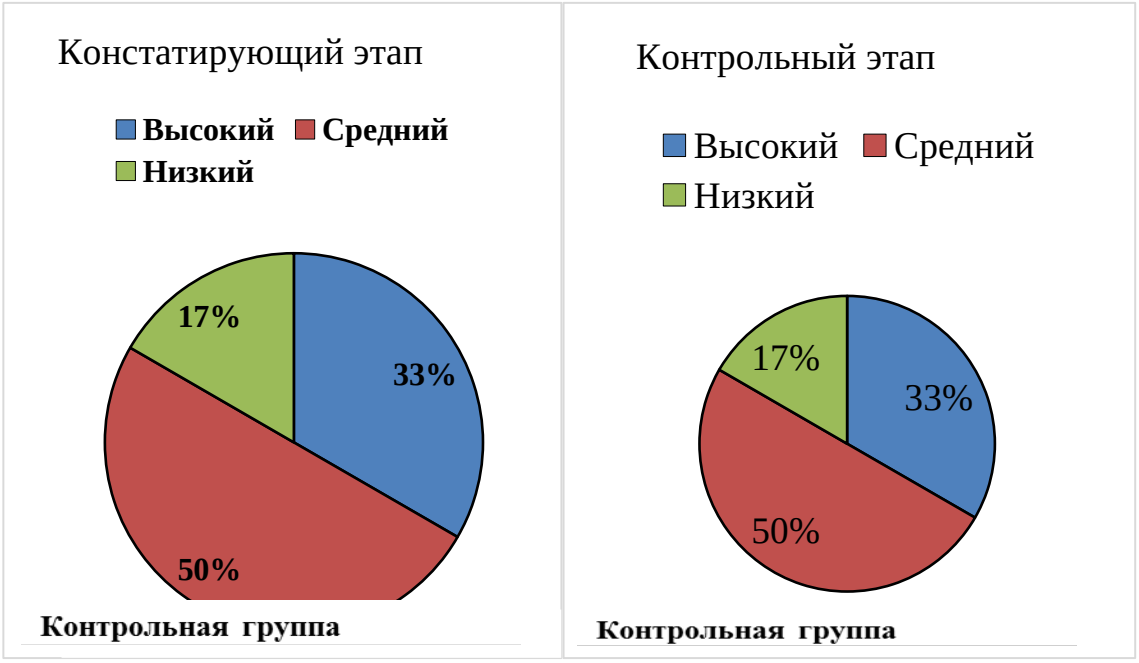


Диаграмма 2. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа исследования контрольной группы

Вывод по второй главе

Проанализировав результаты диагностики развития логического мышления у младших школьников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, можно сделать вывод о том, что и в экспериментальном, и в контрольном группах по-прежнему преобладает средний уровень развития данного вида мышления. Однако, нельзя не отметить, что в экспериментальной группе значительно уменьшился низкий уровень развития логического мышления. Обобщая результаты контрольного этапа педагогического эксперимента можно сделать вывод, что в экспериментальной группе в целом уровень развития логического мышления выше, чем в контрольной группе, причиной этого являются именно специальные дидактические игры и упражнения логического направления, которые использовались при проведении эксперимента. Следовательно, данные дидактические игры и упражнения дают большие возможности для развития логического мышления обучающиеся.

Проведенная экспериментальная работа, в которой мы использовали систему дидактических игр и упражнений для развития логического мышления, подтвердила наше предположение об их эффективности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все познавательные процессы: ощущение, восприятие, процессы памяти и воображения – получают эффективность, прежде всего, благодаря тому, насколько они осмысленны.

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности.

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 обучающиеся; обязательное осознание детьми игрового результата, правил игры. Игра – это не просто коллективное развлечение. Это основной способ достижения всех задач обучения.

И так, игра является инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучаемых, позволяет сделать учебный процесс привлекательнее и интереснее.

Проделанный анализ позволяет сделать вывод, что использование системы дидактических игр и упражнений на начальной ступени обучения позволяет развивать логическое мышление обучающихся. Прослеживается положительная динамика развития логического мышления. Относительно контрольной группы, средние показатели экспериментальной группы обучающихся увеличились в среднем на _16,8__ % .

Проведенная экспериментальная работа, в которой мы использовали систему дидактических игр и упражнений для развития логического мышления, подтвердила наше предположение об их эффективности. Цель, задачи достигнуты, гипотеза исследования подтверждена.

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников: Уч. пос. для вузов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. - 384 с.
    a. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. - 495 с.
2. Артюхова И. Учеба со смыслом // Вопросы педагогики. - 2003. - № 1. - С. 23 - 30.
3. Афонина Г.М. Педагогика: Курс лекций и семинарские занятия: Учебное пособие для студентов вузов. - 2-е изд. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 510 с.
4. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился. - М.: Педагогика, 1988. - 170 с.

5. Барташникова И.А., Барташников А.А. Учись играя. - Харьков: Фолио, 1997. - 274 с.
6. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1988. - 328 с.
7. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребёнка. - М.: Педагогика, 1994. - 205 с.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
9. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. - М.: Педагогика, 1972. - С. 5 - 39.
10. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
11. Венгер Л.А. Домашняя школа мышления (для детей четырех лет). - М.: Знание, 1983. - 96 с.
12. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. - М.: Просвещение, 1998. - 174 с.
13. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / Под ред. А.В. Петровского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1979. - 288 с.
14. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. - М.: Просвещение, 1967. - 360 с.
15. Выготский Л.С. Мышление и речь. - 5-е изд. испр. - М.: Лабиринт, 1999. - 350 с.
16. Газман О.С. В школу - с игрой: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
17. Газман О.С. Роль игры в формировании личности школьника // Совет. педагогика. - 1982. - № 9. - С. 26 - 31.
18. .Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов по гуманитарным специальностям. - 2-е изд. - М.: Книжный дом "Университет", 2000. - 329 с.

19..Гальперин П.Я. Разумность действий и предмет науки // Психология как объективная наука. - Москва: Воронеж, 1998. - С. 23 - 35.

20..Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Уч. пос. / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др. - М.: Высшая школа, 1982. - 374 с.

21..Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - 2-е изд., испр. и доп. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. - 564 с.

22.Гурова Л.Л. Психология мышления. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 135 с.

23.Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 - 7 лет к школьному обучению. М.: Просвещение, 1993. - 152 с.

24.Гуткина Н.И. Психологическая готовность детей 6 - 7 лет к школьному обучению. Сюжетно-ролевые и развивающие игры с первоклассниками на уроках // Готовность к школе. - М.: Просвещение, 1995. - С. 53 - 75.

25..Гуткина Н.И. Психологическая подготовка детей к школе в группе развития // Активные методы в работе школьного психолога. - М.: Педагогика, 1990. - С. 49 - 84.

26.29.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 239 с.

27..Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний. Младшие классы школы - М.: Просвещение, 1966. - 210 с.

28..Диагностика познавательных способностей: Межвуз. сб. науч. тр. / Редкол.: В.Д. Шадриков (отв. ред.) и др. - Ярославль: ЯГПИ, 1986. - 150 с.

29.Диагностика умственного развития дошкольников / Л.А. Венгер, В.В. Холмовская, Н.Б. Венгер и др.; Под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. - М.: Педагогика, 1978. - 248 с.

30.Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. Е.Е. Светловой. - Новосибирск, 2000. - 190 с.