

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

---

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»  
(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
(код и наименование направления подготовки / специальности)

---

Психология и педагогика дошкольного образования  
(направленность (профиль) / специализация)

---

## **ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на тему Формирование у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр

Обучающийся

В.К. Банникова  
(Инициалы Фамилия)

---

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук Е.В. Некрасова

---

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

## Аннотация

Выпускная квалификационная работа посвящена изучению проблемы формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр. Актуальность проблемы исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах и недостаточным использованием дидактических игр, способствующих осуществлению данного процесса.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.

В исследовании решаются следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр; выявить уровень сформированности представлений о сенсорных эталонах; определить и экспериментально апробировать содержание работы по формированию у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.

Выпускная квалификационная работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимость.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (27 наименований), 4 приложений. Основной текст работы изложен на 53 страницах.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретическое изучение проблемы формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.....	8
1.1 Особенности формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах.....	8
1.2 Дидактические игры как средство формирования у детей младшего дошкольного возраста представлений о сенсорных эталонах.....	15
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр..	22
2.1 Выявление уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет.....	22
2.2 Организация и содержание работы по формированию у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.....	35
2.3 Динамика уровня сформированности у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах.....	43
Заключение .....	49
Список используемой литературы .....	51
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	54
Приложение Б Результаты констатирующего эксперимента.....	55
Приложение В Комплекс дидактических игр.....	56
Приложение Г Результаты контрольного эксперимента.....	57

## Введение

Под сенсорным развитием принято понимать развитие восприятия и формирование умений у ребенка различать предметы по форме, цвету, объему, запаху, вкусу.

Сенсорное развитие – это развитие у ребенка процессов восприятия и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Сенсорное развитие служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Следовательно, главной задачей в младшем дошкольном возрасте является обогащение чувственного опыта, необходимого для полноценного восприятия окружающего мира, усвоение сенсорных эталонов.

Младший дошкольный возраст является самым благоприятным периодом для развития сенсорного восприятия, накопления представлений о предметах и окружающей действительности в целом. Так, например, Н.М. Щелованов называл данный возраст «золотой порой» для сенсорного развития. Таким образом, развитие ощущений и восприятия обуславливает необходимые предпосылки для развития познавательных процессов.

Изучением проблемы сенсорного развития занимались такие ученые как: Л.А. Венгер, О. Декроли, А.В. Запорожец, Я.А. Коменский, М. Монтессори, Н.Н. Поддьяков, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Ф. Фребель.

Одним из средств для формирования представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет является дидактическая игра. Дидактическая игра – это одно из средств обучения детей дошкольного возраста. Она дает возможность осуществлять задачи воспитания и обучения через доступную и привлекательную для детей форму деятельности. С помощью дидактических игр у детей формируется способность к самостоятельному мышлению, использованию полученных знаний в различных условиях, в соответствии с поставленной игровой задачей.

Дидактические игры классифицируют по содержанию (математические, сенсорные, речевые, музыкальные, природоведческие, изобразительной деятельности, ознакомление с окружающим миром); по дидактическому материалу (словесные, с предметами и игрушками, настольно-печатные, с картинками, компьютерные); по характеру игровых действий (игры-беседы, игры-путешествия); по числу участников (коллективные, групповые, индивидуальные).

Изучением особенностей применения дидактических игр для развития дошкольников занимались такие ученые как: В.Н. Аванесова, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгер, М.М. Манасеина, М. Монтессори, М.Х. Светлицкая, А.А. Смоленцева, Е.И. Тихеева, Е.И. Удальцова, Ф. Фребель, и другие.

Анализ психолого-педагогической литературы и педагогической практики позволил выделить **противоречие** между необходимостью формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах и недостаточным использованием дидактических игр, способствующих осуществлению данного процесса.

Выявленное противоречие и потребность его разрешения определили **проблему исследования:** каковы возможности дидактических игр в формировании у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах?

В соответствии с противоречием и проблемой была сформулирована **тема исследования:** «Формирование у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр».

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.

**Объект исследования:** процесс формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах.

**Предмет исследования:** формирование у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.

**Гипотеза исследования:** формирование представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет посредством дидактических игр будет возможно, если:

- отобраны дидактические игры в соответствии с показателями сформированности у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах;
- включены дидактические игры в режимные моменты совместной деятельности, направленные на формирование сенсорных эталонов;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда дидактическими играми для самостоятельной деятельности детей.

**Задачи исследования.**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.

2. Выявить уровень сформированности у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах.

3. Определить и экспериментально апробировать содержание работы по формированию у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:**

- исследования о сенсорном развитии и воспитании у детей дошкольного возраста (Л.А. Венгер, О. Декроли, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов, А.П. Усова, Ф. Фребель);
- исследования о формировании у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах (Н.С. Карпинская, М.Ю. Кистяковская, С.Л. Новоселова, Э.Г. Пилюгина, Е.А. Радина);
- исследования о дидактических играх как средстве формирования представлений о сенсорных эталонах у младших дошкольников

(В.Н. Аванесова, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгер, М.М. Манасеина, М. Монтессори, М.Х. Светлицкая, Ф. Фребель).

**Методы исследования:**

- теоретические: обзор и анализ психолого-педагогической литературы по вопросу исследования, интерпретация и обобщение педагогического опыта;
- эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, включающий в себя констатирующий, формирующий, контрольный этапы;
- методы количественной и качественной обработки данных.

**Экспериментальная база исследования.** МБДОУ № 38, Мурманская область, г. Заполярный. В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте от 3 до 4 лет.

**Новизна исследования** состоит в разработанном комплексе дидактических игр, отобранных в соответствии с представлениями о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что обосновано формирование представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет посредством дидактических игр.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанный комплекс дидактических игр может быть использован педагогами дошкольных образовательных организаций для решения задач, направленных, на формирование представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет.

**Структура бакалаврской работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (27 наименований), 4 приложений. Для иллюстрации текста используется 12 таблиц. Основной текст работы изложен на 53 страницах.

# **Глава 1 Теоретическое изучение проблемы формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр**

## **1.1 Особенности формирования у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах**

Актуальность психологических исследований сенсорного восприятия и сенсорного развития в целом обуславливается тесной взаимосвязью с другими познавательными процессами. Сенсорное развитие выступает фундаментом для дальнейшего развития всех психических и психологических процессов. Под сенсорным развитием принято понимать развитие восприятия и формирование умений у ребенка различать предметы по форме, цвету, объему, запаху, вкусу.

«Слово «сенсорный» происходит от латинского слова «sensus» – чувство, ощущение, восприятие, способность ощущения»[19]. Младший дошкольный возраст является самым благоприятным периодом для развития сенсорного восприятия, накопление представлений о предметах и окружающей действительности в целом. Так, например, Н.М. Щелованов называл данный возраст «золотой порой» для сенсорного развития [3, с. 12]. Таким образом, развитие ощущений и восприятия обуславливает необходимые предпосылки для развития познавательных процессов.

Для детального изучения особенностей сенсорного развития и сенсорного восприятия необходимо изучить возрастные и психологические особенности детей младшего дошкольного возраста.

Дети 3-4 лет имеют свои психологические особенности. Так, например, взрослый в этом возрасте становится для ребенка авторитетом. Человеком, который ориентирует ребенка и помогает познать окружающий мир. Возраст сензитивен для проявления новых умственных способностей, в это время возникает интерес к рассказам, как в качестве рассказчика, так и слушателя,



появляется особый интерес к предмету, ребенок не просто смотрит на него, а пытается изучить его суть, строение, конструкцию, формы, и содержание этого предмета, его смысл, для чего он нужен и где может быть применен. В силу данных новообразований ребенок проявляет повышенный интерес к окружающему миру, в арсенале появляется вопрос «Почему?», поэтому не редко в социуме можно услышать, что возраст трех-четырех лет называют возрастом «почемучек», именно этим и обосновывается авторитетный статус взрослого для ребенка, так как он является носителем информации и проводником к познанию.

А.Н. Леонтьев писал: «В дошкольные годы у ребенка устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта – единство личности. Поэтому период дошкольного детства важен, так как в нем складываются психические механизмы личности» [17, с. 260].

Ребенок проявляет интерес не только к обыденным и привычным для него предметам (знакомые игрушки дома и в детском саду, предметы обихода), но и к предметам, которые находятся в непривычном для него обиходе (предметы и игрушки на улице, в детском саду, или даже дома, но к которым он ранее не проявлял интерес или они были для него не доступны), таким образом, увеличивая зону своего познания. Даже уже знакомые ему предметы, которые, можно сказать, являются для ребенка обыденной и хорошо изученной вещью, в этом возрасте начинают нести совсем другой смысл. Ребенок начинает углублять свои знания об этом предмете, обращает внимание на вкус, цвет, форму, суть предмета, свойства, таким образом, анализируя его. Можно в качестве возрастного новообразования подметить стремление ребенку к анализу, развитие тактильности (ребенок хочет все потрогать, пощупать). Поэтому, с точки зрения воспитательного процесса «для ребенка актуальны дидактические игры, занятия направленные на развитие моторики (лепка пластилином, глиной, тестом), занятия с задействованием красочных элементов (для изучения цвета, формы) таких

как рисование красками, составление поделок из картонных фигурок, (фигурки подготавливает взрослый)» [17, с. 261].

Углубленный интерес к познанию нового является толчком для развития такого психологического процесса как память. Согласно А.А. Люблинской переходы, происходящие во время развития памяти: «единичные представления от восприятия конкретного предмета, заменяются оперированием обобщёнными образами; появляется логическое осмысление и чётко дифференцированный и динамический образы, которые отражают многообразие связей. У младших дошкольников образ создаётся на основе практических действий и только потом в речи» [16, с. 45].

В период младшего дошкольного возраста начинают активно развиваться познавательные процессы. Одним из них является сенсорное восприятие: «у ребенка начинают закладываться сенсорные эталоны, восприятие приобретает целенаправленность, планомерность, осознанность и управляемость» [23, с. 229].

«Новообразованием развития личностно-мотивационной сферы детей младшего дошкольного возраста является самостоятельность, в арсенале появляется «Я сам», ребенок начинает понимать свои возможности и учится применять их для своих целей» [23]. Чем старше ребенок, тем больше его возможности, задачи и цели становятся сложнее, соответственно ребенок осознает, что и усилий прикладывать необходимо больше [4].

Зачастую дети трех-четырёх лет очень часто адресуют взрослому «Я хочу это, я хочу то» в случае отказа ребенок обижается, даже если взрослый акцентирует внимание ребенка на том, что у него это есть, или что, ему это не интересно. Такое поведение свидетельствует о сиюминутных желаниях ребенка, и показывает нам, что задатки воли только начинают развиваться в этом возрасте, но еще не сформированы.

Внимание в этом возрасте имеет произвольный характер. Ребенок, как правило, проявляет более устойчивое внимание, по отношению к красочным картинкам и рассказам.

«Ведущим видом деятельности является игра. К трем годам появляются задатки ролевой игры, к 3,5-4 годам ребенку уже хорошо известны игры по ролям, ребенок сам начинает предлагать взрослому именно ролевые игры (дочки-матери, больница, кафе, магазин), так же можно отметить, что ребенок отводит себе ведущую роль (мать, продавец, врач), но при этом направляющим в игре остается взрослый» [15].

С возрастом у каждого человека возрастают или видоизменяются потребности, ребенок не исключение. У него возрастает потребность в общении, желание, чтобы взрослый с ним считался, воспринимал и уважал.

Данный этап включает в себя возрастной кризис, что обуславливает следующие новообразования:

- первичная самостоятельность;
- новый уровень самосознания;
- установление межличностных контактов, выстраивание новых, более сложных социальных отношений;
- волевая регуляция деятельности [24, с. 216].

Одной из отличительных особенностей кризиса, так же можно считать «негативизм», упрямство ребенка, желание настоять на своем. «Кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей» [5, с. 3].

Проблеме сенсорного развития детей особое внимание уделяли такие ученые как: Е.И. Тихеева, В.И. Логинова, А.П. Усова, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский. Изучив научные труды можно прийти к следующему заключению: «Сенсорное развитие является основой познавательной деятельности, залогом успешного обучения и воспитания» [9].

Е.И. Тихеева связывала сенсорное развитие непосредственно с окружающей жизнью с познанием мира природы, с играми и трудом. Она считала, что: «именно внешний мир, окружающие ребенка предметы и

явления следует рассматривать в качестве источника развития, а игру, труд, общение со взрослыми и сверстниками, само познание окружающего мира – как основные средства развития, познание окружающего мира требует развития органов чувств» [22].

Согласно Л.А. Венгеру и Э.Г. Пилюгиной: «Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе» [10, с. 11].

А.П. Усова и Н.П. Сакулина характеризуют «сенсорное развитие как, вновь сформировавшиеся, ранее не проявляющихся у ребенка сенсорных процессов, возникновение которых обуславливается влиянием активного педагогического воздействия» [21].

Так же существует понимание «сенсорного развития как процесса необратимых положительных изменений, которые делятся на качественные и количественные, которые обуславливаются вхождением ребенка в мир сенсорной культуры» [19].

Сенсорные эталоны в научной литературе понимаются как продукты сенсорного развития. Согласно А.В. Запорожцу «Сенсорные эталоны – это образцы чувственно воспринимаемых свойств и отношений предметов (цвета, геометрические формы, высота музыкальных звуков), которые выделены исторически, фиксированы словесно и упорядочены на основе принципов классификации» [14].

Исходя из перечисленных определений можно подвести итог, что сенсорное развитие находится в тесной взаимосвязи с развитием мышления ребенка и его речи, что влияет на становление эстетических и нравственных чувств.

«Ребенок в возрасте 3-4 лет обладает наглядно-образным мышлением, иначе говоря, мышление, протекающее в наглядно-воспринимаемой ситуации, обусловленное внешними ориентировочными действиями с предметами» [6].

«Ребенок познает мир посредством тактильных ощущений в процессе совершения действий с элементами окружающей среды, чем больше разнообразия среди предметов, тем выше уровень чувственного познания, глубина ощущений, широкий спектр эмоций, что и является ничем иным, как сенсорным развитием». Исходя из этого, под сенсорным развитием понимается развитие его восприятия и формирование различных представлений о предметах, их характеристиках, и об окружающем мире [13]. «Продуктом сенсорного развития является – накопление сенсорного опыта» [13]. Исходя из накопленного опыта, ребенок может воспринимать и отражать окружающую действительность, при этом вкладывая свое отношение [18]. Так же важно подметить, что для формирования правильного восприятия окружающего мира необходим положительный накопленный опыт, характеризующийся разнообразностью.

«Сенсорное развитие является предметом сенсорного воспитания, представляющее собой целенаправленный педагогический процесс усвоения знаний ребенка о свойствах предметов окружающего мира, полученных им посредством органов чувств: зрения, слуха, вкуса, обоняния и осязания» [13].

«Сенсорное воспитание лежит в основе умственного и физического воспитания ребенка. В дошкольном образовательном учреждении развитие сенсорных способностей детей всегда было одной из самых важных задач воспитания и обучения» [13].

В качестве предпосылок успешного сенсорного развития можно обозначить – развитую моторную деятельность (моторика). В трудах Е.С. Рапацевич моторное развитие понимается как «развитие у него моторных реакций, то есть «рефлекторных ответов мышц на то или иное воздействие на организм» [19]. Таким образом, моторное развитие есть часть сенсорного развития. К возрасту 3-4 лет у детей, как правило, уже хорошо развиты моторные действия.

В возрасте 3-4 лет происходит смена сенсомоторных эталонов на предметные эталоны. Происходит «усвоение цветов, форм, величин

предметов эффективней всего происходит только в практической предметной деятельности, так как в этом возрасте ребенок часто использует сличение и сопоставлений предметов, прикладывая, например, их друг к другу» [27]. «Для современных детей такая деятельность является особо важной, поскольку дома они много времени проводят за компьютерными играми или с гаджетами» [27].

Н.И. Касаткин писал о том, что «простейшие условные рефлексy ребенка связывают его с внешним миром и затем становятся важными условиями для его дальнейших контактов с людьми» [15]. Можно заключить, что «сенсорные способности ребенка как природные биологические способности являются важной предпосылкой не только его успешного психического (в том числе сенсорного, моторного) развития, но и его более легкой социальной адаптацией» [27].

«Обогащение чувственного опыта восприятия жизни происходит у ребенка в процессе разнообразной деятельности. Это может быть изобразительная, трудовая, поисковая, конструктивная деятельность, но она всегда требует присутствия рядом взрослого человека.

Задачи сенсорного воспитания детей:

- формирование обследовательских действий;
- формирование системы сенсорных эталонов;
- соотнесение свойств предметов, своих действий по его исследованию со словом;
- формирование самостоятельного умения ориентироваться в пространстве, обследовать предметы, используя для их характеристики усвоенные сенсорные эталоны» [27].

«Содержание сенсорного воспитания и формирование современных младших дошкольников, как и раньше, обусловлено их возрастными особенностями и общим уровнем их интеллектуального развития. Основные требования к уровню сенсорного развития детей заложены в нормативных документах, касающихся дошкольного образования» [27].

## **1.2 Дидактические игры как средство формирования у детей младшего дошкольного возраста представлений о сенсорных эталонах**

«Игра представляет собой особый вид деятельности, которая сопровождает человека на протяжении всей его жизни» [12]. Игра является основным и ведущим видом деятельности. По мнению Н.В. Андреевой «Играя, ребенок овладевает всеми пространственными представлениями» [12, с. 416].

Г.В. Плеханов считал, что «игра в жизни человека предшествовала труду, и именно в этом и заключается ее социальное назначение, а именно служит средством передачи «культурных приобретений из рода в род», подготавливает детей к труду, развивает психические процессы» [27].

«Игра в процессе социально-исторического развития человечества приобретает все большее значение для формирования личности ребенка. В процессе игры дети приобретают опыт взаимодействия с окружающим миром, усваивают моральные нормы, способы практической и умственной деятельности, выработанные многовековой историей человечества» [26, с. 123].

Дидактическая игра является одним из основных средств сенсорного развития, так как посредством игры оказывается помощь ребенку в познании окружающего мира и расширяется его кругозор.

Проблему дидактической игры и ее воздействия на развитие ребенка изучали такие ученые как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин, Ф. Фребель, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, и другие.

Согласно В.Н. Аванесовой «Дидактическая игра как игровая форма обучения – явление очень сложное. В отличие от учебной сущности занятий в дидактической игре действуют одновременно два начала: учебное, познавательное, и игровое, занимательное. В соответствии с этим

воспитатель в одно и то же время учитель и участник игры, учит детей и играет с ними, а дети учатся, играя» [1, с. 17].

«Дидактическая игра становится настоящей игровой формой обучения лишь в том случае, когда учебные, познавательные задачи ставятся перед детьми не прямо, а через игру, тесно связываются с игровым, занимательным началом – с игровыми задачами и игровым действием» [1].

В.Н. Аванесова считала, что «роль дидактических игр очень важна в образовательном процессе, в силу того, что дидактические игры выступают своеобразной игровой формой занятия и проводятся со всеми детьми организованно в часы занятий; и в повседневной жизни, в часы самостоятельной игровой деятельности» [1, с. 19].

Дидактическая игра подразделяется по своему значению:

«Развивающая – активная и осмысленная деятельность ребенка, по его инициативе, в результате которой приобретает новый опыт и становится его личным достижением, с возможностью применять его в различных ситуациях» [25].

«Воспитательная – заключается в формировании взаимоотношений детей, умения участвовать в совместной игровой деятельности, согласования своих интересов с интересами других участников игры, оказание помощи друг другу, умение разделять успех с игроками, умения радоваться достижениям других. Содействует развитию самостоятельности» [2, с. 10].

В своих трудах В.Н. Аванесова выделяет обязательные элементы дидактической игры:

- дидактическая задача;
- игровые цели;
- игровые действия;
- игровые правила;
- итог игры [1, с. 23].



А.И. Сорокина в своих трудах подчеркивала важность дидактической игры: «В игре происходит формирование познавательной деятельности ребенка, проявление особенностей этой деятельности» [20, с. 81].

А.И. Сорокина при изучении дидактических игр «выделяет следующую классификацию:

- игры-путешествия;
- игры-поручения;
- игры-предложения;
- игры-загадки;
- игры-беседы» [20, с. 17].

Ф.Н. Блехер в своих работах отмечает: «дидактические игры с разнообразными (недидактическими) игрушками и предметами ценны тем, что ребенок воспринимает предмет со всеми присущими ему признаками, а также применяет знания, полученные в жизненных ситуациях» [8].

Согласно А.К. Бондаренко – «специфика дидактической игры, как обучающей, заключается в её структуре, которая наряду с игровыми содержит и учебные задачи. Установлено, что любое произвольное изменение соотношений структурных элементов игры ведёт её к разрушению – превращает в систему упражнений» [7].

А.К. Бондаренко в своих трудах предлагает следующую классификацию дидактических игр:

- игры с предметами – используются дидактические игрушки и материалы, предмет представляет собой учебный материал;
- настольно-печатные – в качестве основы заложены картинки, классифицирующиеся по принципу схожести, сложение целого из частей;
- словесные [6, с. 87].

«Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр – приоритетное направление в деятельности дошкольников, так как оно не только показывает высокую результативность,

но и нравится детям» [12]. «Для детей дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников – это способ познания окружающего – говорила Н.К. Крупская» [12].

«Особенности дидактической игры как средства сенсорного развития:

- учит ощущать окружающий мир через все органы чувств;
- формирует систему основных действий, которые являются реакцией на внешние раздражители;
- учит исследовать окружающий мир;
- формирует систему сенсорных шаблонов;
- учит самостоятельно применять сенсорные шаблоны в зависимости от ситуации» [1].

«Играя, ребенок учится осязанию, восприятию и усваивает все сенсорные эталоны, учится сопоставлять, сравнивать, устанавливать закономерности, принимать самостоятельное решение; развивается и познает мир» [1].

«С точки зрения дидактической игры, ребенку, в процессе формирования представлений о сенсорных эталонах должна быть представлена возможность:

- повторно воспринять познаваемые предметы и их свойства, совершенствовать навыки их узнавания и различения;
- оформлять чувственные впечатления, уточнять названия предметов и их характерные свойства (формы, величины, цвета и другие);
- ориентироваться не только по внешнему виду предмета, но и по словесному описанию;
- возможность первичного обобщения, группировки предметов по общим свойствам;
- соотносить, сравнивать жизненные свойства предметов с имеющимися мерками, сенсорными эталонами» [1].

Можно выделить общие положения проведения дидактических игр:

Воспитателю принадлежит достаточно активная и прямая роль в решении поставленных дидактических задач, в развертывании игрового действия. «Используя разные игровые ситуации, педагог организует сенсорные процессы (ощущения, восприятия, представления детей), обследование предметов в ходе решения детьми игровой задачи, в основном заключающейся для них в обладании и действиях с яркой, привлекательной игрушкой или в выполнении игрового задания-поручения взрослого» [1].

«Во многих играх вводятся несложные правила, но они сами по себе еще не направляют детей на решение дидактических задач, не обеспечивают нужного порядка действий и соответствующих взаимоотношений между детьми. На всем протяжении игр с малышами воспитатель-ведущий постоянно следит за выполнением правил игры, устанавливаемой ими одновременности, последовательности или элементарной очередности действий играющих, так как дети не умеют еще действовать самостоятельно, помнить и выполнять даже несложные правила игры, согласовывать свои действия с другими» [1].

«В играх с раздаточным материалом важно своевременно подобрать его и продумать правильное расположение на столах (чтобы было удобно его использовать). Нередко дидактические задачи в игре выполнить не удастся из-за того, что воспитатель плохо подготовил материал, например, в качестве дидактических пособий взял неустойчивые предметы и игрушки, половинки которых не подходят друг к другу или у которых кольца не снимаются. Наборы мелких предметов и частей игрушек-вкладышей (иногда они предлагаются детям в разобранном виде) лучше давать каждому в отдельной коробочке с небольшими бортиками, в крайнем случае, на суконной или фланелевой салфеточке. Тогда предметы не падают, не стучат, не катятся по столу, и дети лучше понимают, что надо играть только со своими игрушками. Во второй младшей группе полезно учить детей поочередно пользоваться одной общей игрушкой (например, друг другу перекатывают шар)» [1].

«Интерес ребенка 3-4 лет к игре во многом определяется яркостью, эмоциональностью, новизной игрушек и дидактических пособий. В связи с этим надо иметь для организованных игр и занятий специальные комплекты игрового материала (по числу детей), которые не находятся в группе в постоянном пользовании детей, а хранятся в игротке детского сада (в педагогическом кабинете) и приносятся в день проведения игры. В этом случае даже знакомые игрушки дети воспринимают с интересом (удобно, что этими материалами могут пользоваться и другие группы, детского сада)» [1].

«Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности» [23, с. 53].

Для правильного углубленного изучения определенного процесса необходимо учесть все факторы, влияющие на становление психики, личности ребенка, формирования познавательных процессов. «Познавательные процессы необходимо изучать в комплексе, так как развитие одного процесса ведет за собой развитие другого процесса, нарушение баланса не допустимо» [25].

«Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребёнка» [6].

«Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игра – занятия и дидактические или авто дидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения интереса детей к занятию использует разнообразные игровые приёмы, создаёт игровую ситуацию, вносит элементы соревнований.

Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. С помощью игр, занятий воспитатель не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные игры» [6].

Сенсорное развитие выступает фундаментом для дальнейшего развития всех психических и психологических процессов. Под сенсорным развитием принято понимать развитие восприятия и формирование умений у ребенка различать предметы по форме, цвету, объему, запаху, вкусу.

«Дидактические игры позволяют детям в живой, непосредственной форме накапливать сенсорный опыт, уточнять представления и знания о свойствах предметов (цвет, форма, величина, строение, пространственное положение), развивать умение выделять сходство и различие между предметами (чем больше свойств и качеств научатся выделять дети, тем больше предметов и их свойств смогут дифференцировать); развивать глазомер, координацию движений рук и глаз, мелкую моторику; совершенствовать восприятие, внимание, память как произвольные, так и непроизвольные (последние особенно важны, так как не вызывают у детей напряжения, возникают по их инициативе, определяются их интересом)» [1].

## **Глава 2 Экспериментальная работа по формированию у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр**

### **2.1 Выявление уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет**

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного учреждения детский сад № 38 «Солнечный город» Мурманской области г. Заполярный. В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте от 3 до 4 лет (Приложение А).

Цель констатирующего этапа: выявить уровень сформированности у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах.

За основу диагностики по выявлению и оценке уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах детей 3-4 лет были взяты методики: Е.А. Стребелевой, Л.А. Венгера, М.И. Земцовой [11].

Таблица 1 – Диагностическая карта изучения уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет

Показатель	Диагностическое задание
Умение группировать предметы по форме	Диагностическое задание 1. «Группировка игрушек» Л.А. Венгера
Умение соотносить предметы по величине	Диагностическое задание 2. «Разбери и сложи матрёшку четырёх составную» Е.А. Стребелевой
Умение располагать цвета в соответствии с образцом	Диагностическое задание 3. «Собери цветок» М.И. Земцовой
Умение различать предметы тактильно	Диагностическое задание 4. «Какой предмет на ощупь» (модификация методики М.И. Земцовой)

Диагностическое задание 1. «Группировка игрушек».

«Цель: выявить уровень развития восприятия формы, умение использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов, то есть выполнение группировки по форме.

Оборудование: три коробки (без верхних крышек, размер каждой стенки 20 x 20 см) одного цвета с изображенными на них эталонами-образцами (размер 4x4 см). На первой (на передней стенке) изображен квадрат, на второй – треугольник, на третьей – круг. Набор из 24 предметов в мешочке: 8 – похожие на квадрат (кубик, коробок, квадратная пуговица и др.), 8 – похожие на треугольник (конус, ёлочка, формочка и другие), 8 – похожие на круг (монета, медаль, полусфера)» [11].

«Содержание. На столе перед ребёнком расставляются коробки. Педагог обращает внимание ребёнка на эталон-образец: «Смотри, здесь изображена вот такая фигура (квадрат), а здесь вот такая (круг)». Затем вынимает из мешочка предмет (любой) и говорит: «На какую фигуру похоже: на эту (показ треугольника), на эту (показ круга) или на эту (показ квадрата)?» После того как ребёнок указывает на один из эталонов, взрослый говорит: «А теперь бросай в эту коробку». Затем вынимает следующий предмет (другой формы), и вся процедура повторяется. В дальнейшем взрослый дает возможность разложить игрушки самому ребенку, просит его: «А теперь разложи все игрушки в свои коробки, смотри внимательно» [11].

Критерии оценивания:

«Низкий (1 балл) – ребенок не понимает и не принимает задание, в условиях обучения действует не адекватно.

Средний (2 балла) – ребенок действует, не ориентируясь на эталон (образец), по завершению обучения действия ребенка не соответствуют основному принципу.

Выше среднего (3 балла) – ребенок совершает действия с игрушками, не всегда ориентируясь на эталон. По завершению обучения ребенок соотносит игрушки с образцом.

Высокий (4 балла) – ребенок выполняет действия с игрушкой в соответствии с образцом. Ориентируется на результат» [11].

Результаты диагностики уровня развития ориентировки на форму представлены в приложении Б.

Количественные результаты диагностики уровня развития ориентировки на форму представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики уровня развития ориентировки на форму

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	50	4	40
Средний	3	30	2	20
Выше среднего	1	10	3	30
Высокий	1	10	1	10

По результатам исследования можно сделать вывод, что низкий уровень показателей выявлен у 50% детей экспериментальной группы и 40% детей контрольной группы. Соня, Денис, Илья Ш., Владислава, Настя М., не поняли задания, не ориентировались на образец эталон, не демонстрировали интереса к выполнению задания, действий с предметами не наблюдалось, обучение эффективности не принесло.

30% детей экспериментальной группы и 20% детей контрольной группы обладают средним уровнем развития данного показателя. При выполнении задания дети не ориентировались на представленный образец – эталон, действия детей хаотичные, после повторного разъяснения (обучения) дети лучше проявляли ориентир на представленный образец – эталон.

Уровнем показателей выше среднего обладают 10% детей экспериментальной группы и 30 % детей контрольной группы. Амина, Витя Т., Семен, Константин, имеют широко развитый ориентир на образец – эталон, однако при выполнении задания им потребовалась дополнительная помощь (обучение). Интерес к самостоятельному выполнению задания



понижен. Соотнесение эталонов приняло правильную последовательность после дополнительного обучения.

Высоким уровнем показателей обладают 10% детей экспериментальной группы и 10 % контрольной группы. Полина, Мирослава А, при совершении действий с предметами ориентировались на образец – эталон, проявляли интерес к выполнению задания, дополнительное обучение, подсказки не требовались, дети демонстрировали самостоятельность.

Диагностическое задание 2. «Разбери и сложи матрешку четырех составную».

«Цель: определить уровень развития ориентировки на величину.

Оборудование: четырехсоставная матрешка.

Содержание: производится показ ребенку матрешки с последующим рассмотрением и разбором ее ребенком. После рассмотрения всех матрешек ребенка просят собрать их все в одну: «Собери все матрёшки, чтобы получилась одна». В случае затруднений проводится обучение.

Обучение: производится показ ребенку, как складывается сначала двусоставная, а затем трёхсоставная и четырехсоставная матрёшки, после чего предлагает выполнить задание самостоятельно.

Критерии оценивания: понимание и принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату своей деятельности» [11].

«Низкий уровень (1 балл) – ребёнок не принимает задание, не стремится его выполнить, после обучения не переходит на адекватные способы действия.

Средний уровень (2 балла) – ребёнок понимает задание, стремится действовать с матрёшкой, но при выполнении задания не учитывает величину частей матрёшки, то есть отмечаются хаотичные действия, в процессе обучения действует адекватно, а после обучения не переходит к самостоятельному способу действия, безразличен к результату своей деятельности.

Выше среднего (3 балла) – ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов, после обучения переходит к самостоятельному способу выполнения задания, заинтересован в конечном результате.

Высокий уровень (4 балла) – ребёнок понимает и принимает задание, складывает матрешку практическим примериванием и методом проб, заинтересован в конечном результате» [11].

Результаты диагностики уровня развития ориентировки на величину представлены в приложении Б.

Количественные результаты диагностики уровня развития ориентировки на величину представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики уровня развития ориентировки на величину

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	6	60	5	50
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	1	10	1	10
Высокий	–	–	1	10

Высоким уровнем развития ориентировки на величину обладают 10 % детей контрольной группы (Семен). Дети внимательно выслушали разъяснения по выполнению задания. Действия были точными и четкими. Дети сопоставляли предметы, сравнивая по величине. Задания выполняли с интересом, затруднений не испытывали.

10% детей экспериментальной группы и 10% детей контрольной группы (Полина Б., Витя Т.) обладают уровнем развития ориентировки на величину выше среднего.

Дети внимательно выслушали ход выполнения задания. Изучили составные части матрешки, однако возникли сложности с подбором составных частей по величине, присутствовала незначительная хаотичность

действий. Наблюдался высокий интерес к выполнению задания. После показа выполнения задания (обучения) дети быстро поняли механизм действий и выполнили задание самостоятельно. Средним уровнем развития ориентировки на величину обладают 60 % экспериментальной группы и 60% контрольной группы. Во время разъяснения задания дети отвлекались, предложенные составные части матрешки разглядывали без интереса, манипуляций во время обследования с матрешкой не совершали.

После начала выполнения задания наблюдались хаотичные действия с предметом. Сопоставления частей по величине не наблюдалось, однако дети не прекращали попыток выполнить задание. После повторных инструкций и показа действий с матрешкой действия детей не изменились, но при помощи педагога дети смогли выполнить поставленное перед ними задание.

Низкий уровень развития ориентировки на величину обладают 60% детей экспериментальной группы и 50% детей контрольной группы. Такие дети во время изложения хода действий по выполнению задания отвлекались, при попытке воспитателя обратить внимание ребенка на задание, дети не проявили интереса, действий с предметами не совершали, к выполнению задания не приступали.

Диагностическое задание 3. «Собери цветок».

«Цель: выявить умение располагать цвета в соответствии образцом – эталоном и назывании этих цветов.

Оборудование: карточки с изображением стебля и сердцевины цветка. Лепестки красного, синего, желтого и зеленого цвета.

Содержание: ребенку предлагаются лепестки цветка разного цвета. Производится показ действий с наложением лепестков на стебель вокруг сердцевины цветка по образцу. Ребенка просят собрать цветок, называя цвета.

Обучение: в тех случаях, когда ребёнок не может правильно сложить цветок, взрослый показывает, как необходимо сделать и просит назвать каждый лепесток.

Критерии оценивания: принятие задания, способы выполнения, обучаемость; отношение к результату, результат» [11].

«Низкий уровень (1 балл) – ребёнок не принимает задание, действует неадекватно даже в условиях обучения. Цвета не называет.

Средний уровень (2 балла) – ребенок принимает задание, но не понимает, что части надо соединить в целое, кладёт части одну на другую, в условиях обучения действует часто адекватно, но после него не переходит к самостоятельному выполнению задания; безразличен к конечному результату.

Выше среднего (3 балла) – ребенок принимает и понимает задание, пытается собрать цветок по образцу, но самостоятельно не может назвать цвета лепестков, после обучения с заданием справляется, заинтересован в результате своей деятельности.

Высокий уровень (4 балла) – ребенок принимает и понимает задание; самостоятельно справляется с заданием, называет все цвета правильно» [11].

Результаты диагностики уровня развития ориентировки на цвет представлены в приложении Б.

Количественные результаты диагностики уровня развития ориентировки на цвет представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики уровня развития ориентировки на цвет

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	4	40	3	30
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	2	20	3	30
Высокий	1	10	1	10

Высоким уровнем развития ориентировки на цвет обладают 10% детей экспериментальной группы и 10 % контрольной группы (Полина Б., Семен). Дети внимательно выслушали инструкцию и с интересом наблюдали за

ходом выполнения задания. Задание не вызвало трудностей, действия были последовательными, цвета назывались правильно.

Уровнем развития ориентировки на цвет выше среднего обладают 20% экспериментальной группы и 30% контрольной группы (Амина, Витя Т., Настя Т., Марина, Мирослава У.). Дети внимательно слушали инструкцию, следили за показом действий, приступили к выполнению задания по образцу. Однако Амина продемонстрировала незначительную хаотичность действий в начале выполнения задания, после действия стали целенаправленными, возникла сложность в обозначении цвета (зеленый). Марина, Настя, Витя Т., и Мирослава, перепутали обозначения синего и зеленого цвета, а именно при расположении синего лепестка детьми он был назван как зеленый и наоборот, при уточнении у детей вопроса «Ты уверен, что ты назвал правильный цвет?» ошибка была исправлена детьми самостоятельно. Денис правильно разложил лепестки, однако при назывании цвета «желтый» ему понадобилось более значительное время, нежели с остальными лепестками.

Средним уровнем развития ориентировки на цвет обладают 30% детей экспериментальной группы и контрольной группы. Дети выслушали задание, но ход действий был хаотичен, совершались манипуляции с предметами не относящиеся к выполнению задания. После обучения дети смогли понять задание и выполнить его под присмотром педагога. Интерес к заданию не проявляли, ориентировка на результат не усматривалась.

В ходе диагностики результатов с низким уровнем развития ориентировки на цвет установлено 40% детей экспериментальной и 30% контрольной группы. Владислава, Денис, Илья Ш., Мирослава А., выслушали задание, однако ход требуемых от них действий не усвоили. Денис и Влада не приступали к выполнению задания, при попытке воспитателя помочь, дети рассмотрели предметы, так и не приступив к действиям. Иль и Мирослава переложили лепестки, не соотнося их со стеблем, после чего завершили свои действия по выполнению задания.

Диагностическое задание 4. «Какой предмет на ощупь» модификация методики М.И. Земцовой.

Цель: выявить уровень сформированности навыков тактильного обследования предметов.

Оборудование: деревянный кубик, бумажный самолетик, резиновая кукла, плюшевый медведь, металлическая ложка.

Содержание: ребенку предлагается, не видя предмет описать его.

Обучение: педагог на своем примере показывает ход выполнения задания, надевая очки или маску на глаза, тактильно обследует предметы с последующим описанием своих ощущений, определяя его. После показа действий преподаватель просит повторить ребенка задание. При возникновении затруднений после обучения, преподаватель просит ребенка тактильно исследовать предмет, задавая ему вспомогательные вопросы.

Критерии оценивания: принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату, результат [11].

«Низкий (1 балл) – ребенок не понимает и не принимает задание, в условиях обучения действует не адекватно.

Средний (2 балла) – ребенок не понимает задание, однако проявляет интерес к его выполнению, самостоятельность выполнения не проявляет, ориентир на результат отсутствует.

Выше среднего (3 балла) – ребенок понимает и принимает задание, проявляет повышенный интерес, ориентирован на результат. Совершает действия с игрушками, не всегда ориентируясь на тактильные ощущения, пользуясь методом перебора вариантов. По завершению обучения ребенок демонстрирует самостоятельность выполнения задания.

Высокий (4 балла) – ребенок понимает и принимает задание, проявляет повышенный интерес, ориентирован на результат. Совершает действия с игрушками, ориентируясь на тактильные ощущения, правильно описывая их признаки, обозначая их» [11].

Результаты диагностики уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов представлены в приложении Б.

Количественные результаты диагностики уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	4	40	3	30
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	2	20	2	20
Высокий	1	10	2	20

Высоким уровнем сформированности навыков тактильного обследования предметов обладают 10% детей экспериментальной группы и 20 % контрольной группы (Семен, Полина Б., Витя Т.). Дети внимательно выслушали инструкцию и с интересом наблюдали за ходом выполнения задания. Задание не вызвало трудностей, действия были последовательными, сопровождалось описанием предметов посредством тактильных ощущений, с последующим их названием.

Уровнем сформированности навыков тактильного обследования предметов выше среднего обладают 20% экспериментальной группы и 20% контрольной группы (Амина, Костя, Мирослава У., Настя Т.). Дети внимательно слушали инструкцию, следили за показом действий, приступили к выполнению задания по образцу. Однако, тактильно изучая предметы, дети прибегали к воспоминаниям ранее предложенных игрушек, пытаясь угадать исследуемый предмет, не ориентируясь на свои ощущения и признаки предметов. После того, как преподавателем был задан ряд вопросов относительно возникших ощущений ребенка в момент исследования игрушек, задание было выполнено правильно.

Средним уровнем сформированности навыков тактильного обследования предметов обладают 30% экспериментальной группы и 30% контрольной. Во время инструкции дети отвлекались, при первичном показе действий были не внимательны. После начала задания, дети демонстрировали интерес к его выполнению, однако сами действия с игрушками носили игровой характер, производились различного рода манипуляции, попытки угадать предмет не предпринимались. После дополнительного обучения самостоятельность действий не демонстрировалась.

В ходе диагностики результатов с низким уровнем сформированности навыков тактильного обследования предметов установлено 40% детей экспериментальной группы и 30% детей контрольной группы. Денис и Соня осмотрели мешок, взяли его в руки и поставили его рядом с фигурами, после попытки воспитателя объяснить ход действий повторно, дети передвинули фигуры на столе в хаотичном порядке, задание не было выполнено. Влада, Настя М, Мария осмотрели предметы на столе, разложили их в произвольном порядке, после того как воспитатель преподнес мешок и попросил найти похожую фигуру на ощупь, дети не выполнили необходимых действий.

По результатам всех диагностических заданий было установлено четыре уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах: низкий, средний, выше среднего, высокий.

Низкий – дети не принимают и не понимают задания, действия хаотичные или вовсе отсутствуют, обучение не эффективно, после обучения дети не приступают к самостоятельной деятельности. Не ориентированы на результат.

Средний уровень – ребенок явного интереса к выполнению задания не проявляет, ориентир на результат понижен, самостоятельное выполнение задания затруднено, но при помощи педагога справляется с заданием.

Уровень выше среднего – ребенок проявляет интерес к выполнению заданий, ориентирован на результат, проявляет самостоятельность действий,



наблюдается не значительные трудности в определении сенсорных эталонов, которые с легкостью преодолевают при помощи педагога, далее выполняя задание самостоятельно.

Высокий уровень – ребенок хорошо ориентирован на сенсорные эталоны, при выполнении задания трудностей не возникает, проявляет повышенный интерес к заданию, нацелен на результат, дополнительное обучение не требуется.

Результаты, полученные в ходе диагностики уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет представлены в приложении Б. Количественные данные представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты диагностики уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3- 4 лет

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	50	4	40
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	1	10	2	20
Высокий	1	10	1	10

Таким образом, дети 3-4 лет характеризуются средним, выше среднего, и в наименьшей степени высоким уровнем сформированности представлений о сенсорных эталонах.

Низким уровнем сформированности представлений о сенсорных эталонах обладает 50% детей экспериментальной и 40% контрольной группы. Дети не проявляли интереса к заданиям, ориентир на результат не усматривался, действий с предметами не совершалось, в случае, когда воспитатель приступал к сопровождению хода выполнения задания, дети совершали хаотичные действия с предметами, не ориентируясь на цвет, форму, величину и тактильные ощущения.

Средним уровнем обладает 30% детей экспериментальной и контрольной групп. Дети воспринимали все предложенные им задания, зона

ход действий им был не понятен. Относительно диагностики ориентировки на цвет, дети могли определить в среднем два цвета, с оставшимися цветами дети либо определяли цвет неправильно, либо воздерживались от ответа. Для выполнения заданий им требовалась помощь воспитателя, самостоятельность действий не наблюдалась. Навыки тактильного обследования предметов слабо выражены, при выполнении задания дети без инициативы выполняли задание, обследование предмета производилось, однако описание обследуемого предмета отсутствовало, в момент, когда воспитатель оказывал помощь, задавал вспомогательные вопросы относительно характеристик предмета, дети давали однообразные ответы. Самостоятельно выполнить задание им не представилось возможным. Схожие результаты были получены в ходе диагностики ориентировки на величину и форму.

Уровнем выше среднего обладают 10% экспериментальной группы и 20% контрольной группы. Такие дети проявляли интерес к выполнению задания, были внимательные, проявляли старательность, однако возникали затруднительные моменты, которые они смогли преодолеть при помощи воспитателя, после чего смогли выполнить задания самостоятельно. Так, например, при определении цвета в среднем трудности возникали только с одним цветом, или же дети знали все цветовые обозначение, но соотнесение с нужным лепестком было нарушено. После оказанной воспитателем помощи дети поняли свою ошибку и выполнили задание самостоятельно. Аналогичные трудности возникали в процессе диагностики уровня ориентировки на форму, величину и навыков тактильного обследования.

Высоким уровнем сформированности представлений о сенсорных эталонах обладают 10% детей экспериментальной и контрольной групп. Дети проявляли интерес к выполнению задания, демонстрировали самостоятельность действий, действия осознанные, дети ориентированы на результат. У таких детей не возникло трудностей в определении сенсорных эталонов: форма, величина, цвет, навыки тактильного обследования.

Рассмотренные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной комплексной работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 и закреплению полученных результатов.

## **2.2 Организация и содержание работы по формированию у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр**

Отталкиваясь от полученных данных на констатирующем этапе эксперимента, был разработан план формирующего этапа эксперимента с учетом целей и гипотезы исследования.

Цель: экспериментально проверить эффективность педагогической работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет.

В соответствии с этим были определены следующие задачи:

- отобрать дидактические игры в соответствии с показателями сформированности представлений о сенсорных эталонах;
- включить дидактические игры в режимные моменты совместной деятельности, направленные на формирование сенсорных эталонов: цвет, форма, величина, тактильные эталоны;
- обогатить развивающую предметно-пространственную среду дидактическими играми для самостоятельной деятельности детей.

В основу работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет заложены дидактические игры.

Отобранные дидактические игры, включенные в режимные моменты совместной деятельности, были распределены на 4 блока: дидактические игры, направленные на формирование представлений о форме; дидактические игры, направленные на формирование представлений о величине; дидактические игры, направленные на формирование

представлений о цвете; дидактические игры, направленные на формирование представлений о навыках тактильного обследования предметов. Комплекс дидактических игр представлен в приложении В.

В процессе игровых занятий с детьми возраста 3- 4 лет были отобраны следующие дидактические игры: «Бабочки», «Большой и маленький», «Птичкий дом», «Волшебный мешочек», «Елочка», «Цветные прятки», «Домик».

«Бабочки».

Цель: сформировать умения группировать предметы по цвету. Закрепить знания о понятии «круг».

Материал: вырезанные из картона шаблоны бабочек (белого цвета), круги различные по цвету (красный, синий, желтый, зеленый) и величине.

Воспитатель приветствует ребят и сообщает им, что сегодня к ним в гости прилетели очень красивые разноцветные бабочки, и показывает детям одноцветные шаблоны бабочек. «О, нет, дети, что же произошло, бабочки не такие разноцветные и яркие как мы думали!». Какого же они теперь цвета? Полина, Настя Т., Амина, Илья С., Георгий, первыми воскликнули ответ «Белого», остальные дети после поддержали их, Денис воздержался от ответа. Давайте попробуем выяснить, что произошло с нашими бабочками. Воспитатель показывает детям заранее подготовленные круги, раскладывая их перед детьми, и говорит: «Дети, путь у наших бабочек был не близким, и они потеряли свои украшения, нужно помочь бабочкам снова стать яркими и красивыми, давайте при помощи цветных кругов украсим им крылышки. Воспитатель подходит к каждому ребенку по очереди и предлагает выбрать цвета кругов. Каждый ребенок выбирает себе по четыре цвета и обозначает их название. Полина, Настя Т., Соня, Витя С., Георгий, Ясмينا, Амина безошибочно определили цвета кругов, Илья Ш. испытал трудности при определении синего цвета, Денис не смог назвать один цвет (красный) из четырех, но при помощи воспитателя все дети смогли обозначить цвета

кругов. Дети прикладывают цветные круги на крылья бабочки. «Молодцы ребята, посмотрите какие красивые бабочки у нас получились!».

«Большой и маленький».

Цель: сформировать умения различать предметы по цвету и величине.

Материал: кукла – 2 штуки (большая и маленькая, 2 больших мяча (красный, зеленый), 2 маленьких мяча (синий, желтый).

Воспитатель приветствует детей, сообщая им, что сегодня на занятии им будут помогать кукла Даша и кукла Катя. Детям предлагается осмотреть кукол. «Ребята, скажите мне какая кукла больше по размеру, а какая меньше?». 18 детей активно проявили себя и уточнили, что, Катя большая кукла, а Даша маленькая, 2 детей воздержались от ответа при выполнении группового задания. Денис, Соня «Как вы считаете, какая из этих кукол больше другой?», при личном обращении к ребенку они правильно распределили кукол.

«Ребята, я знаю, что наши куклы хотели бы поиграть в мячики». Воспитатель достает 4 мяча и просит детей соотнести их с куклами исходя из размеров каждой. Дети правильно соотнесли мячи с куклами (рядом с куклой Катей положили большие мячи – красный и зеленый, с куклой Дашей маленькие мячи – синий и желтый). Ребята вы большие молодцы! «Что же это такое, наша кукла Даша расстроилась, она хочет себе мячик такого же цвета, как и ее кофта (красная), Катя тоже плачет, она хочет, чтобы мячик был цвета как ее бантик (желтый)». Помогите же нашим куколкам. 100% детей выполнили задание правильно. Илья Ш., Денис в момент соотнесения мячей с куклами не ориентировались на цвет, а продолжили соотносить по величине, так Денис поставил рядом с куклой Дашей мяч желтой цвета, когда, согласно задания его нужно было соотнести с Куклой Катей, Илья поставил с куклой Катей мяч зеленого цвета, при вопросе воспитателя: «Почему ты поставил рядом с Катей зеленый мяч?», Илья пояснил, что, Катя же большая и мяч ей нужен большой. Воспитатель еще раз обратил внимание, что детям необходимо Кате дать мяч такого же цвета как ее

бантик, а Даше как ее кофта. После этого, Денис и Илья внимательно рассмотрели предложенные им куклы. Воспитатель задал каждому из них вспомогательные вопросы: «Денис, какого цвета кофта у Даши?», «Илья, какого цвета бантик у Кати?», на что оба мальчика смогли дать ответ и выполнить задание правильно. Остальные дети справились с заданием самостоятельно, перед соотнесением осматривали кукол, определяли нужный цвет, и соотносили его с мячиками.

«Птичкин дом».

Цель: закрепить знания о зеленом, красном, синем, желтом цвете.  
Закрепить знания о форме предметов.

Материалы: белый картон с изображенной посередине птичкой, разноцветные геометрические фигуры (квадрат, прямоугольник, треугольник, круг).

Воспитатель приветствует детей. «Ребята, сейчас на улице у нас весна, становится теплее, солнышко светит ярче, и к нам прилетают птички (демонстрирует изображенную на картоне птичку). Но где же наши птички будут жить? Детям предлагается дать свой вариант ответа. Правильно ребята, нашим птичкам нужен домик. Предлагаю нам вместе его построить». Перед детьми выкладывается синий квадрат, красный треугольник, желтый круг, и зеленый прямоугольник. Воспитатель демонстрирует ход выполнения задания перед детьми собирая из фигур домик для птички. Далее дети приступают к самостоятельному выполнению задания, обозначая каждую фигуру по цвету и форме. Георгий испытал трудности при определении названия фигуры «треугольник». Денису потребовалась дополнительная помощь воспитателя для выполнения задания, так как его действия были хаотичными, раскладывание фигур производилось в произвольном порядке, ориентировка на представленный шаблон отсутствовала. Воспитателем было предложено Денису рассмотреть ранее собранный образец картинку и проговорить, предложенные фигуры, после определить каждую согласно образцу. При помощи воспитателя Денис выполнил задание. Ясмينا и Соня

дополнительно обратились к воспитателю в процессе выполнения задания с вопросом «мы правильно делаем?», после одобрения со стороны воспитателя дети без каких-либо трудностей обозначили цвета фигур и расположили их в соответствии с шаблоном образцом.

Теперь нашей птичке есть, где жить, спасибо, ребята, вам за помощь.  
«Волшебный мешочек».

Цель: сформировать умение определять фигуры на ощупь опираясь на образец.

Материалы: два набора фигур (треугольник, квадрат, шар, прямоугольник, конус), мешочек.

Воспитатель заблаговременно подготавливает игровой материал, один набор фигур раскладывается на столе, второй убирается в мешочек.

«Дети, обратите внимание, на столе лежит волшебный мешочек и рядом с ним фигуры, такие же фигуры вам нужно найти». Ребенку демонстрируется фигура, задача ребенка на ощупь найти такой же предмет в мешочке. Воспитатель подходил к каждому ребенку по очереди и предлагал найти на ощупь в мешочке демонстрируемый ему предмет-образец. Полина, Амина, Настя Т., с интересом приступили к заданию, сопровождая свои действия комментируя испытываемые ощущения, при этом высказывая предположения об остальных предметах. Илья Ш., Ясмينا, Соня с удовольствием выполняли задания, однако комментарии и рассуждения отсутствовали, несмотря на это дети придерживались хода выполнения и демонстрировали самостоятельность. Витя С., без интереса выполнял задание, не ориентируясь на тактильные ощущения, вытаскивал фигуры, рассматривая их и сравнивая с образцом, убирал обратно в мешок, выполняя такие действия до установления нужной фигуры, однако, когда в ход игры подключился воспитатель, задавая вопросы такого рода как «Какой формы фигура?», «Большая и маленькая», ребенок правильно выполнил задание. Денис не проявил интереса, при демонстрации треугольника как образца,

вытаскивал из мешка квадрат и круг, не исследуя предметы тактильно, после того как в игру подключился воспитатель, действия Дениса не изменились.

«Елочка».

Цель: закрепить знания о зеленом, красном, синем, желтом цвете. Закрепить знания о форме «круг», совершенствование действий по образцу.

Материалы: набор цветных кругов, карточки с изображением елочки с белыми кругами, карточки-образцы с изображением елочки с цветными кругами.

«Дети, сегодня к нам на занятие заглянула елочка, но вот не задача она потеряла все свои украшения и просит нас помочь ей. У нее с собой есть картинки как она хотела бы себя украсить».

Воспитатель раздает два набора карточек с изображением елочки (1– с белыми кругами, образец – шаблон с цветными кругами), круги синего, желтого, красного, зеленого цвета. Задача ребенка установить круги на карточку согласно образцу, называя цвета.

«Цветные прятки»

Цель: закрепление знаний о синем, желтом, зеленом, красном цвете.

Материал: предметы в группе соответствующих цветов.

«Ребята, а давайте поиграем в прятки, но прятки не простые. Сейчас я буду загадывать цвет, а вам нужно найти предмет этого цвета». «Полина, найди предмет зеленого цвета», Полина показывает зеленый мячик.

«Амина, а где спрятался желтый цвет?», Амина показывает бантик у куклы.

«Соня, помоги мне найти синий цвет», Соня находит синюю машину.

«Илья Ш., где же у нас спрятался красный цвет?», показывает составную часть пирамидки.

В игре участвуют все дети поочередно.

«Домик»

Цель: сформировать умения различать предметы по цвету и величине.



Материалы: коробки разного размера – 3 штуки (большая, средняя, маленькая), игрушки разного размера (большой медведь, средняя кошка, маленькая мышка).

«Дети, смотрите кто это у нас. Воспитатель показывает детям медведя, кошку и мышку. Дети сопровождают комментариями. Но, что же это такое? Наши друзья расстроены. Вы знаете, что у них случилось?»

Дети высказывают свои предположения.

Ребята, наши гости расстроены, они устали и хотят спать, но не могут найти где чей домик. Давайте им поможем.

Перед детьми выставляются три коробки, задача детей расположить медведя в большой коробке, кошку в средней, мышку в маленькой.

Во время выполнения задания ребенком воспитатель уточняет у детей почему они так расположили игрушки.

Денис к выполнению задания самостоятельно не приступал, однако после предложения воспитателя найти домик для зверят Денис проявил интерес к заданию. Воспитатель сопровождал каждое действия Дениса вопросами: «Денис, давай найдем самую большую коробку?», после того, как Денис смог определить нужного размера коробку, воспитатель спрашивает: «Кто из наших гостей больше кошечка или мишка», сопоставляя их рядом, что бы ребенок мог наглядно сопоставить игрушки по размеру. Самостоятельных действий Денис не проявил, интерес к концу задания снизился, задание выполнено при условии сопровождения каждого действия со стороны воспитателя.

Полина, Георгий, Настя Т., внимательно осмотрели игрушки, постепенно сравнивая между собой, первоначально дети сравнили между собой мышку и кошку, установив, что мышку меньше и распределили ее в маленькую коробку, затем медведя и кошку, определив медведя в большую коробку, кошку в оставшуюся коробку, дети давали рассуждения по ходу сравнительных действий. Ясмينا, Илья Ш., испытали схожие трудности с

Денисом, однако при первичной помощи воспитателя уловили ход действий и смогли закончить задание самостоятельно.

В процессе занятия, при возникновении сложностей, ребенку оказывалась помощь в преодолении трудностей, давались разъяснения при возникающих вопросах, что позволило каждому ребенку справиться с поставленной задачей.

Важным аспектом успешного формирования представлений о сенсорных эталонах является обогащение предметно-развивающей среды дидактическими играми для самостоятельной деятельности детей. Нами было внесено разнообразие в предметно-пространственную среду. Сенсорный уголок оснащен дидактическими пособиями и играми (игры по типу сортер, игры – вкладыши, пирамидки, домино, мягкие кубики, матрешки, игра «Деревянный ежик», «Подбери геометрическую фигуру», «Волшебные мешочки», «Геометрические пазлы»). Для развития тактильных ощущений включен природный и бросовый материал: шишки, камушки, фасоль, пластиковые пробки.

Для развития осязания включены образцы материалов и поверхностей: кусочки меха, разные виды тканей и бумаги; мешочки с разными наполнителями (сенсорные мешочки).

Для развития мелкой моторики рук, а также для ознакомления с различными свойствами предметов используются дидактические игры и пособия: «Собери бусы», «Шнуровки», «Найди на ощупь».

Игры на представление о цвете: («Мозаика», «Посади бабочку на цветок», «Цветные квадраты», «Оденем кукол»).

Игры на представление о форме: («Заштопай штанишки», «Спрячь кошку», «Геометрическое лото», «Развивающие кубики»).

Игры на представление о величине предметов («Собери матрёшку», «Большие и маленькие», «Бусы для мамы»).

Обогащению чувственного, сенсорного опыта способствует не только сенсорный уголок, но и вся предметно-развивающая среда группы.

В силу этого был обогащен спортивный уголок кубиками разных цветов и размеров, мячиками разных диаметров, ребристыми дорожками, кеглями, мешочками с разными наполнителями: песок, крупы; дорожки со следами, массажные коврики. Спортивный уголок направлен не только на развитие физических качеств, но и на закрепление представлений детей о цвете, форме, величине, свойствах материалов: пластмасса, резина. Уголок художественного творчества обогащен бумагой разной фактуры, карандашами, кисточками, трафаретами, раскрасками. Уголок конструирования оснащен различными конструкторами, деталями, которые позволяют ребенку совершать различные действия (сопоставлять, накладывать друг на друга), закреплять знания о форме, величине, цвете, тактильно изучать предметы.

### **2.3 Динамика уровня сформированности у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах**

Для определения динамики уровня сформированности у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах, были использованы методики, представленные в параграфе 2.1. В ходе полученных данных повторного обследования был проведен сравнительный анализ результатов первого и второго исследования на предмет установления эффективности проведенной нами работы по формированию у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах посредством дидактических игр.

Результаты диагностики «Группировка игрушек» по определению уровня развития ориентировки на форму по итогам контрольного этапа представлены в виде сводной таблицы в приложении Г. Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные результаты уровня ориентировки на форму (экспериментальная группа)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	50	3	30
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	1	10	2	20
Высокий	1	10	2	20

Так, по результатам исследования количество детей с низким уровнем снизилось на 20%, со средним уровнем не изменилось, количество детей с уровнем выше среднего выросло на 10%, с высоким уровнем – на 10%.

По полученным данным можно говорить о том, что наблюдается положительная динамика развития уровня ориентировки на форму. Дети проявляли непосредственный интерес к выполнению задания, ориентировались на результат, проявляли самостоятельность действий. Дети, уже знакомые с заданием лучше его выполняли.

Результаты диагностики «Разбери и сложи матрешку четырех составную» по определению уровня развития ориентировки на величину по итогам контрольного этапа представлены в виде сводной таблицы в приложении Г.

Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты уровня ориентировки на величину (экспериментальная группа)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	6	60	3	30
Средний	3	30	4	40
Выше среднего	1	10	2	20
Высокий	–	–	1	10

По результатам исследования уровня развития ориентировки на величину установлено, что количество детей со средним уровнем показателей возросло на 10%, низким уровнем снизилось на 30%, с уровнем выше среднего увеличилось на 10%, количество детей с высоким уровнем возросло с 10%. Данные результаты свидетельствуют о положительной динамике развития уровня ориентировки на величину.

20% детей улучшили свои показатели до высокого уровня развития ориентировки на величину, проявили наибольший интерес, продемонстрировали самостоятельность выполнения задания, нацеленность на результат, когда как на предыдущем этапе им понадобилось дополнительное обучение для определения правильного хода действий.

Результаты диагностики «Собери цветок» по определению уровня развития ориентировки на цвет по итогам контрольного этапа представлены в виде сводной таблицы в приложении Г. Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты уровня ориентировки на цвет (экспериментальная группа)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	4	40	2	20
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	2	20	3	30
Высокий	1	10	2	20

По результатам исследования уровня развития ориентировки на цвет количество детей с низким уровнем снизилось на 20%, со средним не изменилось, когда как с уровнем выше среднего возросло на 10 % и составило 30%, и с высоким уровнем возросло на 10%, что непосредственно свидетельствует о положительной динамике уровня развития ориентировки на цвет.

Так 20 % детей с показателями ранее относившиеся к низкому уровню перешли к показателям среднего уровня. 10% детей смогли улучшить свои навыки ориентировки на величину до уровня выше среднего. Такие дети приняли и поняли задание, если раньше их действия характеризовались как хаотичные и не упорядоченные, то на момент контрольного этапа они приобрели упорядоченность действий, проявляли интерес к выполнению задания, были ориентированы на результат, однако им потребовалась помощь воспитателя, но задание было выполнено правильно.

10% детей, которым ранее на констатирующем этапе потребовалось дополнительное обучение, на контрольном этапе продемонстрировали самостоятельность в выполнении задания.

Результаты диагностики «Какой предмет на ощупь» по определению уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов по итогам контрольного этапа представлены в виде сводной таблицы в приложении Г. Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов (экспериментальная группа)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	4	40	2	20
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	2	20	3	30
Высокий	1	10	2	20

По результатам исследования уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов количество детей с низким уровнем снизилось до 20%, со средним уровнем развития не изменилось, когда как с уровнем выше среднего возросло на 10% и с высоким уровнем на 10%, что непосредственно свидетельствует о положительной динамике уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов.

10% детей, ранее характеризовавшихся уровнем выше среднего, смогли проявить самостоятельность в выполнении задания. Не прибегая к помощи воспитателя, проявляли внимательность к своим действиям, комментировали возникающие ощущения в ходе тактильного изучения предметов, ориентированы на результат.

10% детей смогли улучшить свои показатели и перейти со среднего уровня на уровень выше среднего. Такие дети проявили интерес к заданию, ранее которого не наблюдалось, при помощи воспитателя продемонстрировали самостоятельность действий, ориентир на результат.

Результаты сравнительного анализа показателей уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет на констатирующем и контрольном этапе (экспериментальная группа) представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	50	3	30
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	1	10	2	20
Высокий	1	10	2	20

Результаты сравнительного анализа экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	3	30	4	40
Средний	3	30	3	30
Выше среднего	2	20	2	20
Высокий	2	20	1	10

Таким образом, подводя итоги полученных данных в ходе исследования, положительная динамика уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет посредством дидактических игр составляет 10%. Соответственно результаты контрольного эксперимента подтверждают эффективность проведенного формирующего эксперимента и правильность выдвинутой гипотезы исследования.

В ходе сравнительного анализа полученных данных на констатирующем и контрольном этапе, можно сделать вывод о том, что выдвигаемая нами гипотеза верна. Отбор дидактических игр в соответствии с представлениями о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет, включение дидактических игр, направленных на формирование представлений таких сенсорных эталонов как форма, величина, цвет, тактильные ощущения, и обогащение предметно-развивающей среды дидактическими играми для самостоятельной деятельности детей, способствует формированию представлений о сенсорных эталонах.

Подводя итог, можно говорить о том, что цель исследования достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтверждена.



## Заключение

Формирование сенсорных эталонов имеет важное значение в последующем развитии всех психических процессов ребенка.

В возрасте 3-4 лет задача сенсорного развития в целом состоит в том, чтобы заложить первоначальные задатки к усвоению сенсорных эталонов, дать первоначальные знания, для того, чтобы, когда ребенок будет готов он мог беспрепятственно усвоить общепринятые нормы, понимал в чем заключаются сходства и различия предметов окружающей действительности, знал не только, что это за предмет, но и понимал саму суть этого предмета и его назначение.

Сенсорные эталоны – это представления о цвете, форме, величине, положения в пространстве, звуке, тактильных ощущений.

Сенсорные эталоны – сложный механизм, в силу того, что в процессе усвоения возникают сложности, так как детям необходимо сформировать представления о каждом свойстве, и научиться применять их на практике в момент познания окружающего мира.

В силу возраста в процессе экспериментального исследования нами были изучены сенсорные эталоны: форма, величина, цвет, навыки тактильного обследования предметов. Было установлено, что дети 3-4 характеризуются средним уровнем, выше среднего, и в наименьшей степени высоким уровнем сформированности представлений о сенсорных эталонах. Детей с низким уровнем сформированности представлений о сенсорных эталонах не установлено. В ходе исследования дети продемонстрировали знания о сенсорных эталонах, однако для большинства испытуемых, проявить свои действия при выполнении задания без помощи педагога было затруднительно, что говорит о необходимости совершенствования знаний в этой области.

Для развития уровня сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет нами были отобраны дидактические игры в

соответствии с представлениями о сенсорных эталонах, направленные на их формирование, обогащена предметно-развивающая среда дидактическими играми для самостоятельной деятельности детей. После проведения формирующей части эксперимента был проведен контрольный этап исследования с помощью уже представленных в параграфе 2.1 диагностических методик.

Согласно итогам контрольного этапа, можно говорить о положительной динамике уровня сформированности у детей 3-4 лет представлений о сенсорных эталонах, в силу того, что в сравнении с итогами констатирующего этапа показатели уровня сформированности представлений выросли на 10%, что подтверждает эффективность содержания, методов и форм работы по формированию представлений о сенсорных эталонах у детей 3-4 лет посредством дидактических игр, тем самым подтверждая гипотезу исследования. Задачи исследования решены, цель достигнута.

## Список используемой литературы

1. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. М.: Просвещение, 2012. 176 с.
2. Аванесова В. Н. Дидактические игры. М. : Наука, 2015. 212 с.
3. Аксарина Н. М., Кистяковская М. Ю., Ладыгина Н. Ф., Эйгес Н. Р., Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет. М. Просвещение, 1968. 183 с.
4. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства. М. : Феникс, 2015. 270 с.
5. Бережковская Е. Л., Кравцова Е. Е. Ребенок внутри общения // Дошкольное образование. № 15. 2005. С. 29–32.
6. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. М. : Московский государственный педагогический институт, 2011. 160 с.
7. Бондаренко А. К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. М.: Московский государственный педагогический институт, 2015. 96 с.
8. Блехер Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения. М. : Просвещение, 2010. 224 с.
9. Васильева В. А. «Сенсорное развитие детей раннего возраста в детском саду». Режим доступа: URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/659/Action659-509005.pdf> (дата обращения: 19.04.2022).
10. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
11. Венгер Л. А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. М.: Просвещение, 2008. 95 с.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
13. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой.

СПб. : Питер, 2015. 464 с. Режим доступа: URL: <https://www.litmir.me/br/?b=604697&p=1> (дата обращения: 12.03.2022).

14. Запорожец А. В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве. М.: Педагогика, 1986. 237 с.

15. Консультация для педагогов ДОУ «Развитие сенсорных способностей у детей младшего дошкольного возраста». Режим доступа: URL: <konsultacija-dlja-pedagogov-dou-razvitie-sensornyh-sposobnostei-u-detei-mladshego-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 15.03.2022).

16. Люблинская А. А. Воспитателю о развитии ребенка. М. : Просвещение, 1972. 256 с.

17. Огольцова Е. Г., Пануровская А. А. Психологические особенности развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. №11. 2020. С. 259–261.

18. Пилюгина В. А. Сенсорные способности малыша: Игры на развитие восприятия цвета, формы, величины у детей раннего возраста. М. : Просвещение, 1996. 170 с.

19. Рапацевич Е. С. Психолого-педагогический словарь. Минск: «Современное слово», 2006. 928 с.

20. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. М. : Просвещение, 2002. 96 с.

21. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной. М. : Просвещение, 1965. 188 с.

22. Тихеева Е. И. Дошкольное воспитание и детские сады. Собрание сочинений. М. : Наука, 2015. 103 с.

23. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.

24. Усова А. П. Обучение в детском саду. М. : Просвещение, 2016. 445 с.

25. Фурман В. В. Дидактические игры, как средство сенсорного воспитания дошкольников // Молодой ученый. 2015. №22. С. 52–59.

26. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М. : Гардарики, 2005. 349 с.

27. Шубнякова В. А., Фирсова В. В. Особенности развития сенсорной сферы у детей младшего дошкольного возраста в 21 веке. Международный научно-исследовательский журнал. 2015. №7. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-sensornoy-sfery-u-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta-v-21-veke/viewer> (дата обращения: 10.02.2022).

## Приложение А

### Список детей, принявших участие в исследовании

Таблица А.1 – Список детей, принявших участие в исследовании

ФИО	Возраст
Полина Б.	3,4
Мирослава А.	3,7
Мирослава У.	3,8
Константин	3,7
Георгий	3,7
Илья С.	3,5
Настя Т.	3,6
Владислава	3,4
Настя М.	3,4
Илья Ш.	3,7
Денис	3,8
Мария	3,5
Марина	3,4
Семен	3,6
Ясмينا	3,7
Соня	3,6
Амина	3,8
Витя С.	3,7
Витя Т.	3,8
Дамир	3,7

## Приложение Б

### Результаты констатирующего эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты констатирующего эксперимента

ФИО	«Группировка игрушек»	«Разбери и сложи четырех составную матрешку»	«Собери цветок»	«Какой предмет на ощупь»
Экспериментальная группа				
Полина Б.	ВУ	ВС	ВУ	ВУ
Амина	ВС	СУ	ВС	ВС
Соня	НУ	НУ	СУ	НУ
Георгий	НУ	СУ	СУ	СУ
Ясмينا	НУ	НУ	НУ	СУ
Денис	НУ	НУ	НУ	НУ
Настя Т.	СУ	СУ	ВС	ВС
Илья С.	СУ	НУ	СУ	СУ
Илья Ш.	НУ	НУ	НУ	НУ
Витя С.	СУ	НУ	НУ	НУ
Контрольная группа				
Мария	СУ	НУ	СУ	НУ
Витя Т.	ВС	ВС	ВС	ВУ
Константин	ВС	СУ	СУ	ВС
Марина	НУ	НУ	НУ	СУ
Семен	ВС	ВУ	ВУ	ВУ
Владислава	НУ	НУ	НУ	НУ
Мира А.	ВУ	СУ	ВС	СУ
Настя М.	НУ	НУ	НУ	НУ
Мира У.	СУ	СУ	ВС	ВС
Дамир	НУ	НУ	СУ	СУ

## Приложение В

### Комплекс дидактических игр

Таблица В.1 – Комплекс дидактических игр

Сенсорные эталоны	Цель	Игры
Форма	<p>Сформировать представления о форме предметов.</p> <p>Научить подбирать фигуры по соответствию форм.</p> <p>Познакомить с плоскими и объемными геометрическими фигурами.</p> <p>Развивать умение группировать и сравнивать предметы в соответствии с образцом.</p>	<p>«Кошкин дом», «Разложи фигуры по местам», «Две пирамидки», «Сортер для малышей», «Спрячь мышку в домик», «Подбери фигуру», «Заштопай штанишки», «Спрячемся от дождика»,</p>
Цвет	<p>Сформировать представления и закрепить полученные знания о цветах: Красный, синий, желтый, зеленый.</p> <p>Сформировать умения находить цвет по образцу.</p> <p>Сформировать умения различать цвета по типу «такое – не такой».</p> <p>Развивать умение группировать и сравнивать предметы в соответствии с образцом.</p>	<p>«Найди лишний мяч», «Бабочки», «Птичкий дом», «Елочка», «Ленточки», «Радужные карандаши», «Ежик», «Красивые цветочки», «Спрячь мышку в домик», «Разноцветные пуговицы».</p>
Величина	<p>Развивать умение группировать и сравнивать предметы по величине.</p> <p>Научить сравнивать предметы по величине, закрепить полученные навыки.</p>	<p>«Большой и маленький», «Больше – меньше», «Спрячь шарик в ладошках», «Разложи шарики в корзинку», «Длинное – короткое», «Матрешка», «Какой мяч больше», «Угости зайчика», «Покорми кукол».</p>
Навыки тактильного обследования	<p>Сформировать умения тактильно исследовать предметы, познакомить со свойствами предметов посредством ощущений и научить различать их. Развитие моторики.</p>	<p>«Сенсорные мешочки», «Волшебный сундучок», «Чудесный слоник», «Ежики», «Поймай кошечку».</p>



## Приложение Г

### Результаты контрольного эксперимента

Таблица Г.1 – Результаты контрольного эксперимента

ФИО	«Группировка игрушек»	«Разбери и сложи четырех составную матрешку»	«Собери цветок»	«Какой предмет на ощупь»
<b>Экспериментальная группа</b>				
Полина Б.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Амина	ВУ	ВС	ВУ	ВС
Соня	НУ	НУ	СУ	СУ
Георгий	СУ	СУ	ВС	ВС
Ясмينا	НУ	СУ	СУ	СУ
Денис	НУ	НУ	НУ	НУ
Настя Т.	ВС	ВС	ВС	ВУ
Илья С.	ВС	СУ	ВС	ВС
Илья Ш.	СУ	НУ	СУ	НУ
Витя С.	СУ	СУ	НУ	СУ
<b>Контрольная группа</b>				
Мария	СУ	НУ	СУ	НУ
Витя Т.	ВС	ВС	ВС	ВУ
Константин	ВС	СУ	СУ	ВС
Марина	НУ	НУ	НУ	СУ
Семен	ВС	ВУ	ВУ	ВУ
Владислава	НУ	НУ	НУ	НУ
Мира А.	ВУ	СУ	ВС	СУ
Настя М.	НУ	НУ	НУ	НУ
Мира У.	СУ	СУ	ВС	ВС
Дамир	НУ	НУ	СУ	СУ