|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

**Доклад**

**На тему: «Психолого-педагогическая коррекция и обучение детей с расстройствами аутистического спектра»**

Выполнила:

Воспитатель I квалификационной категории

Хуснутдинова Лейсан Саитшовна

МАДОУ детский сад №332 комбинированного вида

Советского района города Казани

Казань  
2023 г.

Содержание

**1.** Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.

**2.** Классификация детских игр: функции и структура разных видов игр.

**3.** Моделирование образовательного процесса ДОУ в соответствии с современными концепциями дошкольного образования

**4.** Список использованной литературы

1. **Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.**

***Игра***- ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Предметом игровой деятельности является взрослый человек как носитель определенных общественных функций.

**Роль игры в развитии психики ребенка.**

1) В игре ребенок учится полноценному общению со сверстниками.

2) Учиться подчинять свои импульсивные желания правилам игры. Появляется соподчинение мотивов - "хочу" начинает подчинятся "нельзя" или "надо".

3) В игре интенсивно развиваются все психические процессы, формируются первые нравственные чувства (что плохо, а что хорошо).

4) Формируются новые мотивы и потребности (соревновательные, игровые мотивы, потребность в самостоятельности).

5) В игре зарождаются новые виды продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация)

*В структуре игры можно выделить несколько элементов.*

1. Любая игра имеет **тему** – ту область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре; дети играют в «семью», «больницу», «столовую», «магазин», «Бабу Ягу и Ивашечку», «Белоснежку и семь гномов» и т.д.; чаще всего тема берется из окружающей действительности, но дети «заимствуют» и сказочные, книжные темы.

2. В соответствии с темой строится **сюжет,** сценарий игры; к сюжетам относят определенную последовательность событий, разыгрываемых в игре. Сюжеты разнообразны: это и индустриальные, и сельскохозяйственные, и ремесленные, и строительные игры; игры с бытовыми (семейный быт, сад, школа) и общественно-политическими сюжетами (демонстрация, митинг); военные игры, драматизации (цирк, кино, кукольный театр, постановки сказок и рассказов) и т.д. Игры на одну и ту же тему могут быть представлены разными сюжетами: так, например, игра в «семью», в «дочки-матери» реализуется разыгрыванием сюжетов прогулки, обеда, стирки, приема гостей, мытья ребенка, его болезни и т.д.

3. Третьим элементом в строении игры становится **роль**(главная, второстепенная) как обязательный набор действий и правил их выполнения, как моделирование реальных отношений, существующих между людьми, но не всегда доступных ребенку в практическом плане; роли выполняются детьми при помощи игровых действий: «врач» делает укол «больному», «продавец» отвешивает «покупателю» «колбасу», «учитель» учит «учеников» «писать» и т.д.

**1. Содержание игры** – то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности или отношений взрослых. Дети разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в нее разное содержание: для младших дошкольников это – многократное повторение какого-либо действия с предметом (поэтому игры могут именоваться по названию действия: «качать куколку» при игре «в дочки – матери», «лечить медвежонка» при игре «в больницу», «резать хлеб» при игре «в столовую» и т.д.); для средних это – моделирование деятельности взрослых и эмоционально значимых ситуаций, выполнение роли; для старших – соблюдение правила в игре.

**2. Игровой материал и игровое пространство** – игрушки и разнообразные другие предметы, при помощи которых дети разыгрывают сюжет и роли. Особенностью игрового материала становится то, что в игре предмет используется не в своем собственном значении (песок, плитки, лоскутки, пуговицы и т.п.), а в качестве заместителей других, недоступных ребенку практически, предметов (сахар, тротуарные блоки, ковры, деньги и т.п.). Игровое пространство представляет собой границы, в пределах которых территориально разворачивается игра. Оно может символизироваться наличием определенного предмета (например, сумочка с красным крестом, положенная на стул, означает «территорию больницы») или даже обозначаться (например, дети мелом отделяют кухню и спальню, дом и улицу, тыл и фронт).

**3. Ролевые и реальные отношения** – первые отражают отношение к сюжету и роли (конкретные проявления персонажей), а вторые выражают отношение к качеству и правильности выполнения роли (они позволяют договариваться о распределении ролей, выборе игры и реализуются в игровых «ремарках» типа «надо делать так», «ты неправильно пишешь» и т.п.).

***Игровые действия*** (те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком).

Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность - режут хлеб, трут морковку, моют посуду. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате - для чего и для кого они это сделали.

Для средних дошкольников главное - отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому 5-летнвй ребенок никогда не забудет "нарезанный" хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий - сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот.

Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется. Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью ("Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!").

Виды игр не возникают спонтанно, они возникают одна за другой, медленно сменяя друг друга.

**Предметная игра.** Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности («кормить куклу», «резать хлеб»).

**Сюжетно-ролевая игра.** В этой игре дети воспроизводят человеческие отношения и роли.

**Игры с правилами**. Они появляются к концу дошкольного возраста. В них роль отходит на второй план и главным является четкое выполнение правил (подвижные спортивные игры, настольные игры).

Развитие игры идет от ее индивидуальных форм к совместным. С возрастом растет состав участников игры и длительность существования игрового объединения. Младшие дошкольники чаще играют в одиночку, но уже у 3-летних детей фиксируются объединения группами в 2-3 ребенка. Продолжительность такого объединения коротка (всего 3-5 минут), после чего дети одной группы могут присоединиться к другим группам. За 30-40 минут наблюдения за игрой малышей можно зафиксировать до 25 таких перегруппировок.

К 4-5 годам группы охватывают от 2 до 5 детей, а продолжительность совместной игры здесь доходит до 40-50 минут (чаще около 15 минут). Обычно игра начинается одним ребенком, а затем к нему присоединяются другие; предложение одного ребенка находит отклик у других детей, на основе чего возникают игры с общим сюжетом. В среднем дошкольном возрасте дети уже могут согласовывать свои действия, распределять роли и обязанности.

У детей 6-7 лет уже есть предварительное планирование игры, распределение ролей до ее начала и коллективный подбор игрушек. Группы в игре становятся многочисленными и долговременными (иногда дети способны играть одну игру в течение нескольких дней, сохраняя игрушки и игровое пространство).

Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней

1. **Классификация детских игр: функции и структура разных видов игр.**

В педагогике делались неоднократные попытки изучить и описать каждый из видов игры с учетом его функций в развитии детей, дать классификацию игр. В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации.

В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции. Так, Ф. Фребель первым из педагогов выдвинул тезис о игре как особом средстве воспитания, положив в основу своей классификации принцип дифференцированного влияния игр на развитие ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движений (моторные игры).

В отечественной дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр, базирующаяся на степени самостоятельности и творчества детей в игре. П. Ф. Лесгафтсчитал, что дошкольный возраст — период имитации новых впечатлений и их осознания посредством умственного труда. Стремление ребенка в первые 6-7 лет жизни к отражению и осмыслению впечатлений об окружающей жизни удовлетворяется в играх, которые по содержанию являются имитационными (подражательными), а по организации — самостоятельными, без излишней регламентации со стороны взрослых. В школьные годы, напротив, дети охотнее играют в специально созданные игры, в которых деятельность регламентируется и по содержанию, и по форме. Таким образом, П. Ф. Лесгафт разделил детские игры на две группы: имитационные (подражательные) и подвижные (игры с правилами).

В работах Н. К. Крупской детские игры по тому же принципу, что и у Лесгафта, но называются немного иначе: игры, придуманные самими детьми, и игры, придуманные взрослыми. Первые Крупская называла творческими, подчеркивая их главную особенность — самостоятельный характер. Такое название сохранилось и в традиционной для отечественной дошкольной педагогики классификации детских игр. Другую группу игр в этой классификации составляют игры с правилами.

Современная отечественная педагогика к творческим играм относит сюжетно-ролевые игры, строительные игры и игры-драматизации. К группе игр с правилами относятся дидактические и подвижные игры.

Строительные игры помогают ребенку понять мир сооружений и механизмов, созданных руками человека. Поэтому предпосылки их возникновения те же, что и у сюжетно-ролевой игры.

Если в ролевой игре моделируется сфера взаимоотношений между людьми, то в строительной — сфера созидания, созидания архитектурных сооружений. Необходимость в постройках может возникнуть по ходу сюжетно-ролевой игры.

Любая строительная игра содержит интеллектуальную задачу «Как построить?», которую ребенок решает с помощью различных материалов и действий. Расширение представлений детей об окружающем рукотворном мире, приобретение коммуникативных умений и технических, «строительных» навыков приводит к появлению коллективных строительных игр. Театрализованные игры, или игры-драматизации, являются разновидностью творческой игры. В играх дети выражают свои впечатления, переживания, осваивают их в деятельности в непосредственном контакте друг с другом.

**Структура игр.**

В игре-драматизации, как в сюжетно-ролевой игре, есть сюжет, роли, игровые действия, исполнители ролей. Ей также присущи атрибуты, игровые предметы, маски, декорации, развернутая система реальных взаимоотношений между играющими, сочетание ролевых и реальных действий и отношений, самостоятельность и самоорганизация детей. В ходе игры дети эмоционально осваивают проблемные ситуации, проникают во внутренний смысл поступков героев, у них формируется воображаемый образ и оценочное отношение к персонажу.

В структуру подвижных игр входят игровые действия, правила и материал, а также нередко — роль и сюжет. Правила в таких играх сформулированы до начала игры.

Особым видом игровой деятельности является дидактическая игра. Она специально создается взрослым в обучающих целях, и тогда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. У дошкольников развиваются познавательные процессы и способности, они усваивают общественно выработанные средства и способы умственной деятельности.

Структуру дидактической игры образуют основные и дополнительные компоненты. К первым следует отнести дидактическую и игровую задачу, игровые действия, правила, результат и дидактический материал. Ко вторым — сюжет и роль.

1. **Моделирование образовательного процесса ДОУ в соответствии с современными концепциями дошкольного образования**

**Образовательный процесс** – профессионально организованный процесс развития и воспитания ребенка. Образовательный процесс ДОУ – организованное взаимодействие всех участников процесса по реализации образ-ой программы. Понятие «образовательный процесс.» в отличие от педагогического процесса, шире по значению и по кол-ву участников. В центре образовательного проц. – ребенок, в центре пед. проц. – педагог.

**Моделирование образовательного. процесс**. –представление о конечном результата образовательного @-а, разработка аналога педагогической деятельности с помощью мыслительного процесса. Модель образ. проц. – сформулированные по средством знаковых систем мыслительные аналоги, схематично отражающие образовательную практику в целом или отдельные ее фрагменты. Основой модели образовательного процесса выступает образовательная программа (стратегический документ, характер-й специфику целей, содержания образования и организацию образовательного процесса. Модели подразделяются на 3 вида:

1.описательные, дающие представления о сути, структуре элементов образовательного процесса;

2. функциональные, отображающие образовательный процесс в системе его связей с соц.средой;

3. прогностические, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния образовательного процесса.

Модель образовательного процесса доу – профессионально схематизированная характеристика особенностей образовательной работы, в которой учитывается стиль образовательной работы, позиция педагога, характер организации предметной среды. На сегодняшний день в практике дошкольного образования используется модели образовательного процесса (Н.Я. Михайленко) 1.учебная модель-классическая. Ее истоки заложила А.П. Усова. В наст. время сторонницей этой модели выступает Л.М.Кларина. Знания сообщаются детям регламентировано, по логике предметов. Позиция взрослого-учительская. Форма организации занятий-фронтальная. Модель имеет место при работе по программе. Васильевой. Совершенствование модели представляет использование игровых приемов, мотивация. «+»: систематичность, наличие генеральной линии, доступность, соответствие проффессиональной подготовке воспитателей. «-»: школьная тревожность, регламентация детской активности. 2.комплексно-тематическая модель: Декроли предлагал учитывать интересы детей, создавать центры по интересам. Образование строится по тематическому принципу. Темы проецируются на интересы детей. Позиция взрослого менее жесткая, партнерская. Допускается произвольный выбор тем. «+»: простор для детской активности, творчества. «-» отсутствие систематичности образования. 3.предметно-средовая: идея принадлежит Монтессори. Образование, его содержание проецируется через предметы, пособия среды, опосредованно. Взрослый задает направление образования подбором оборудования среды, используют функциональные помещения(для конструирования, для театрализованной деятельности) «+»:психотерапевтический эффект. «-»: сужение образовательного поля, многие пособия изготовляются вручную. Н.Я. Михайленко, Н.А.Короткова предложили сборную модель, или блочное построение образовательного процесса.1 блок- спец-но организованные занятия. Здесь реализуется учебная модель. Основные задачи: освоение форм знакового мышления, развитие произвольности психологических процессов, формирование реалистической оценки себя. 2 блок- совместная деятельность воспитателя и детей. решаются задачи развития культуры чувств, воли, способности к планированию своей деятельности, знакомства с окружающим миром. Используются разные виды игр, продуктивная деятельность, приобщение к разным видам искусств, праздники, развлечения, конкурсы. Реализуются принципы комплексно-тематические модели. 3 блок- самостоятельная деятельность, создаются условия для развития творческих способностей самовыражения. реализуются принципы предметно-средовой модели. Концепция дошкольного воспитания (1989) об обновлении моделей образовательного проц. В ДОУ: «Существующая учебно-дисциплинарная модель, где центром педагогический. проц. являются фронтальные занятия, по типу школьного урока…игра как основной вид детской деятельности ущемляется во времени и жестко регламентируется взрослыми. Заменить существующую модель на личностно-ориентированную, ее основной принцип: не рядом, не над, а вместе!».Концепция целостного развития ребенка (А.В. Петровский, М.В. Крухлет, Н.А. Короткова**)**. при определении содержания образовательных программ, разработке педагогических технологий необходимо исходить из физические, психические познавательные особенностей детей, ориентироваться на «зону ближайшего развития». В настоящее время существуют более 30 программ Д/с, имеют специфику, н-р, «Успех». В ФГТ (2009г) предлагается 2 блока в структуре образовательного процесса ДОУ: совместная деятельность педагога и детей, самостоятельная деятельность детей.

Едакова И.Б. сформулировала рекомендации по организации гомогенных групп В ДОУ – Разновозрастные группы, объединяющие детей со сходными проблемами в развитии со сходным уровнем развития. Организация таких групп может быть вариантной.

В ФГОС 2013 года дается определение понятия групп, указывается что в ДОО м.б. такие группы: - общеразвивающей направленности, компенсирующей (напр. логопедическая группа), оздоровительной ( для часто болеющих детей) , комбинированной ( дети с отклонениями и обычные дети), группа детей раннего возраста : 1) обеспечивающую развитие, присмотр, уход, оздоровительное воспитание от 2 мес – до 3 лет, 2) группа по присмотру и уходу без реализации ООП , обеспечивающий комплекс мер по организации питания ; хозяйственно бытового обслуживания детей, обеспечение соблюдения ими личной гигиены, режима. 3) семейные группы

В ФГОС отмечается что образовательный процесс должен включать непосредственно образовательная деятельность, образовательная деятельность в режимных моментах , взаимодействия с семьями

**Т.О.**Моделирование образовательного проц. претерпевает изменения в соответствии с требованиями времени. В настоящее время дошкольное учреждения Г. Магнитогорска и Чел. Обл. проживают переходный период к реализации ФГТ.

**Концептуально – теоретические основы построения предметно – развивающей среды**.

В ФГОС используется понятие образовательная среда

**Образовательная среда** – совокупность условий, целенаправленно создаваемых в целях обеспечения полноценного образования и развития детей.

**Развивающая предметно – пространственная среда** – часть образовательной среды, представленная специальным организуемым пространством( помещением и участком), материалами, оборудованием и инвентарем для развитии детей в соответсвии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей, коррекции недостатков их развития

В ФГОС в группах требований к условиям реализации ООП отдельно выделяют требования к развивающей предметно пространственной среде:

- среда должна иметь условия для инклюзивного образования

- должна учитывать национально – культурные, климатические условия

- должна быть насыщенной для всех видов деятельности и для всех возрастов

- трансформируемость, т. е. изменение среды в зависимости от образовательной ситуации , меняющихся интересов и возможностей детей

- полифункциональных материалов среды

- вариативность среды: наличие различных пространств и периодическая сменяемость

- доступность среды в том числе для детей инвалидов

- безопасность среды

Теоретической основой построения развивающей среды в ДОУ является Концепция построения развивающей среды под редакцией В.А. Петровского. С.Л. Новоселова**:** предметно-развивающая среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка. Понятие предметно-развивающая среда было введено в лексикон педагогов и дизайнеров после 1988 г., когда вышла Концепция дошкольного воспитания, исследования же в этой области были начаты значительно раньше. С выходом типового проекта построения Д/С-ов (1932 г.) ставится вопрос о групповом оборудовании, об организации жизненного пространства ∆, которое называлось уголками, зонами. Научная разработка предметно-игрового оборудования началась с открытием НИИ дошкольного воспитания в 1960 г. Большой вклад внесли в создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий С.Л. Новоселова и Н.Н. Поддьяков (1968 г.). К середине 1970-х гг. были разработаны принципы формирования предметной среды: предложена новая педагогическая классификация игрушек, созданы развивающие модульные игровые среды, конструкторы, система развивающих игрушек д/с раннего возраста (Г.Г. Локуциевская, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, С.Л. Новоселова, Н.Т. Гринявичине, Е.В. Зворыгина). Во 2-ой половине 1980-х гг. была разработана концепция и действующая система «компьютерно-игровой комплекс» (КИК), при научном руководстве Н.Н. Поддьякова, С.Л. Новоселовой, Л.А. Парамоновой. В 1990-х гг. ставится вопрос об обогащении предметно-развивающей среды (В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова). Особое внимание организации предметно-развивающей среды уделяется в программах «Развитие», «Радуга», «Истоки» и др. Теоретическая основа постранственной среды – концепция постранства. Раз. Среды под ред. Петровского, в ней получили дальнейшее развитие основной идеи общей концепции дошкольного воспитания, применительно к условиям жизни детей в ДОУ, с формулированы принципы. Авторы считают, что непременным условием построения является опора на личностно – ориентированную модель взаимодействия. В исследовании С.Л. Новоселовой определены псих требования к построению развивающей среды: среда должна быть современна и отвечать основным положениям эргономики удобства развивающейся детской деятельности; необходимо обеспечить достижение нового, перспективного уровня в развитии детской деятельности; содержание среды должно удовлетворять потребностям актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка, становления творческих способностей на основе амплификации (обогащения) предметной основы развития конкретных видов деятельности; среда должна учитывать возрастные особенности детей детского сада. В работах О.А. Артамоновой, О. Толстиковой. Т.М. Бабуновой, М.Н. Поляковой раскрываются педагогические характеристики построения предметно-развивающей среды: комфортность и безопасность обстановки, выполнение санитарно-гигиенических норм: соответствие развивающей среды той образовательной программе, по которой работает детский сад; учет всех направлений развития ребенка; разнообразие сред, их рациональное расположение; обеспечение богатства сенсорных впечатлений; обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности; обеспечение возможности для исследования, поисковой деятельность, экспериментирования; доступное расположение предметов и пособий в соответствие с возрастом детей; создание условий для изменения, дизайна окружающей среды. На основе концепции предметно-развивающей среды В.А.Петровским, Л.М. Клариной. выделены принципы построения развивающей среды в дошкольных учреждениях: принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, самостоятельности, творчества; принцип стабильности - динамичности; принцип комплексирования и гибкого зонирования; принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого; принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды; принцип открытости - закрытости; принцип учета половых и возрастных различий детей. При моделировании среды учит. параметры постр: пространство; время; предметное окружение; социальное окружение. Время - важнейший. характерно: строгая временная последовательность разных видов жизнедеятельности; оптимальное сочетание трех блоков образовательного процесса (занятия, совместная деятельность, самостоятельная деятельность); достаточное количество времени для общения в различных схемах: «Я - Я», «Я - воспитатель», «Я - другие». «Я - все дети»Предметное окружение включает: соответствие программе; предметы, игрушки, пособия должны отражать уровень совр мира; предметы должны нести информацию и стимулировать поиск. ТО, моделирование предметно-развивающей среды связано с моделью образовательного процесса и продуманностью технологии использования предметно-развивающей среды. включает: активную, преобразовательно-творческую роль воспитателя в создании среды; включение детей в создание и украшение среды; обучение детей навыкам проектирования среды; обогащение среды воспитателем совместно с родителями и детьми. ТО: построение предметно-развивающая среды предполагает опору на личностно-ориентиров модель взаимодействия между взрослыми и детьми.

Параметры среды : 1) время , т.е. строгая временная последовательность разных видов деятельности. Отведение времени для общения в различных схемах: я –я, я – воспитатель, я – друг, я – все дети.

2) пространство : учет особенностей , пространства группы, лабиринтность, гибкость и мобильность обстановки, сочетание целого и частей( центры, лаборатории)

3) социо – культурное окружение : в среде должны быть предметы, отражающие быт региона, особенности труда взрослых , предметы народного декоративно – прикладного искусства

4) содержание/ предметное наполнение: среда должна соответствовать ООП, предметы, игрушки и пособия должны отражать современный уровень, нести информацию, стимулировать поиск этой информации

Предметно-развивающая среда должна быть системой, т.е. отвечать определенному возрасту и содержанию деятельности детей, целям воспитания и обучения, основным принципам проектно-дизайнерского и культуры, а в будущем требованиям ФГОС.

**Список рекомендуемой литературы:**

1. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика: Учебник для бакалавров / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. - М.: Юрайт, 2012. - 510 c.
2. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика: Учебник для бакалавров / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. - М.: Юрайт, 2013. - 510 c.
3. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика. Обзорные лекции по подготовке студентов к итоговому междисциплинарному экзаме / Н.А. Виноградова. - М.: Форум, 2012. - 256 c.
4. Галигузова, Л.Н. Дошкольная педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 284 c.
5. Галигузова, Л.Н. Дошкольная педагогика: Учебник и практикум для СПО / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 284 c.
6. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - М.: ИЦ Академия, 2012. - 416 c.
7. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика: Учебник для академического бакалавриата / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.А. Виноградова. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 411 c.
8. Турченко, В.И. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / В.И. Турченко. - М.: Флинта, 2016. - 256 c.