

Т. А. ГРИДИНА,
А. А. БЕРСЕНЕВА

*Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург)*

ВЕРБАЛЬНАЯ И ОБРАЗНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ТРЕНИНГА КРЕАТИВНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. В статье представлена процедура организации тренинга креативности с детьми дошкольного возраста. В основу разработанной серии тренингово-диагностических процедур положен тезис о необходимости учета рецептивного и продуктивного аспектов спонтанной лингвистической креативности и наглядно-образной доминанты детского мировосприятия. Тренинг креативности рассматривается как процедура самореализации и «самонаучения» ребенка в условиях решения нестандартных задач (в данном случае это задачи, требующие от ребенка творческого применения вербальных и изобразительных навыков). Последовательное выполнение предложенных в игровой форме заданий позволяет диагностировать способности детей к восприятию и порождению словотворческих инноваций, выявляет ассоциативный потенциал производного слова и стимулирует сознательную установку ребенка на эксперимент со словом. На первом этапе тренинга применялась методика произвольного толкования окказионализмов, извлеченных из живой детской речи; на втором этапе – методика игрового конструирования: образования слов по заданному мотивационному перифразу, воспроизводящему значения стимульных слов. На завершающем этапе верифицировалось ассоциативное наполнение стимульных слов на основе созданных детьми рисунков. Анализ вербальных и невербальных реакций, полученных в ходе тренинга, отражает особенности способов постижения языка в младшем дошкольном возрасте и позволяет наметить траектории индивидуального развития креативности каждого конкретного ребенка.

Ключевые слова: детская речь, словообразовательные инновации, тренинги креативности, лингвокреативные способности, дошкольники, психолингвистика.

Проблема формирования творческой личности, способной проявлять свою «уникальность», одаренность, инновационность в разных сферах деятельности, в том числе в речевой практике, составляющей основу коммуникативного взаимодействия в социуме, имеет прямое отношение к развитию креативных способностей ребенка.

Важную роль в развитии речи ребенка имеет период «дошкольного» детства», который содержит ряд фаз, характеризующихся своей спецификой в плане формировании разных компонентов языковой способности и субъективных векторов моделирования образа мира. При этом «значение любого явления, пока симпракситическое, т.е. еще не обозначенное словом, не просто выстраивается в ходе активной деятельности, оно определяется условиями, в которых происходит встреча с ним» [Бубнова 2012: 59].

Особенно значим для становления языковой личности этап «самостоятельной речевой практики» [Леонтьев 2000], когда происходит освобождение речи ребенка от ситуативных условий выбора языкового знака или намеренного «навязывания» номинации взрослыми.

Стремительная социализация в процессе общения определяет необходимость развития и совершенствования все более сложных форм речевой деятельности ребенка. Именно на данной фазе развития ребенок «отводит» собственной речи особое внимание, поскольку она становится главным «транслятором» его когнитивного опыта, его номинативных потребностей, способом самовыражения в «диалоге со взрослым» [Гридина 2007], использовании языка как инструмента познания. Разного рода лингвистические инновации, создаваемые дошкольниками, рассматриваются как один из главных аргументов в пользу конструктивного характера овладения родным языком в онтогенезе [Цейтлин 2000], как яркий показатель креативности, творческого начала (см., например: [Гридина, 2013; Доброва 2011, 2012] формирующейся языковой личности.

Креативность связывается в психологической парадигме с «творческой уникальностью личности». Особо подчеркивается тот факт, что в процессе становления этого качества проявляет себя стремление субъекта к «самостоятельному нахождению ресурсов» для решения «творческой задачи»; при этом в любом

акте творчества «... можно условно выделить две возможности становления творца – стихийную и сознательную: стихийное творчество свойственно в основном детям, <которые> отличаются от большинства взрослых тем, что каждый момент жизни обладает для них большей значимостью, новизной, неповторимостью... Для сознательного <...> творца важен особый акт самосознания – рефлексии, в которой человек выделяет свое творческое усилие и свою творческую позицию <...> как основную возможность созидания...» [Варламова, Степанов 2002: 8-10].

Детская речь – «...сфера речевой деятельности, применительно к которой понятие креативности может рассматриваться двояко: с одной стороны, это креативность “вынужденная”, компенсирующая дефицит языкового и когнитивного опыта ребенка; данный вид креативности проявляет обостренную интуицию в использовании детьми потенциала языковой системы; с другой стороны, это креативность, обнаруживающая способность ребенка к осознанному нарушению языковых конвенций» [Гридина 2013: 8]. Оба выделенных вида креативности находят отражение уже в период дошкольного онтогенеза, тем не менее, проявляясь у каждого конкретного ребенка в разной степени, в разное время и в разных формах речевой деятельности.

Наиболее ярким показателем креативности ребенка-дошкольника выступают словотворческие инновации, которые могут замещать отсутствующее в языковом опыте ребенка готовое слово или языковую номинативную лауну (при отсутствии в нормативном языке однословного наименования для какого-либо объекта, явления). Вместе с тем «...словотворчество не просто компенсирует дефицит словарного запаса ребенка, но противостоит автоматизму употребления готовых слов, выражая приоритеты детского языкового сознания и особенности функциональных репрезентаций потенциала языка» [Гридина 2016: 7]. Неожиданно свежий взгляд на обозначаемые детьми «реалии» отражается в особенностях мотивации, в структуре и семантике создаваемых детьми слов. Переход от спонтанного к преднамеренно игровому словотворчеству в детской речи выступает в виде потенциальной тенденции.

Для формирования и дальнейшего стимулирования словотворческой компетенции ребенка продуктивно применение

тренинговых технологий, которые имеют одновременно диагностическую и развивающую направленность [Коновалова 2015]. Применительно к проблеме диагностики и развития словотворческих способностей ребенка в процессе тренинга важен постулат «о необходимости учитывать как рецептивный, так и продуктивный аспекты креативности данного типа» [Гридина 2014: 14-75]. Рецептивный аспект связан со способностью детей к считыванию семантики словообразовательно мотивированных окказиональных слов, продуктивный аспект – со способностью детей создавать собственные инновации. Оба эти процесса и их взаимообратимость лежат в основе формирования осознанной интенции ребенка к игре словом.

Именно игровой тренинг обеспечивает возможность общения с ребенком в наиболее комфортном и понятном для него коммуникативном регистре. Условия игрового тренинга позволяют «...смоделировать и преобразить языковую реальность, отличающуюся высокой степенью спонтанности и свободы, но в то же время протекающую в рамках четко заданных правил, структуры и времени и под руководством тренера-специалиста» [Телегина 2008: 48].

Данные положения представляются чрезвычайно важными в свете идеи организации тренингов креативности как процедуры, способствующей самореализации ребенка в области разных видов творчества (в нашем случае это тренинг лингвокреативных способностей, связанных с толкованием и конструированием окказионального слова, а также со способностью к образной визуализации детьми содержания слова в рисунке).

Участниками разработанного нами тренинга выступили дети в возрасте от 4-х до 6-ти лет (16 девочек, 18 мальчиков) – средняя группа детского сада «Капитошки» МКДОУ № 22 «Рябиношка» г. Талица Свердловской области. Тренинг проводился на занятиях по развитию речи (1 час в неделю) с октября по декабрь 2016 года.

На первом этапе тренинга применялась методика прямого толкования словообразовательных окказионализмов, извлеченных из живой детской речи. Такая процедура выявляет актуальные для респондентов аспекты восприятия значений слов, предполагая возможную опору детей на мотивационную структуру

(внутреннюю форму) предъявленных им инноваций (как это свойственно ребенку в спонтанных речевых практиках). Гипотеза, лежащая в основе данного этапа тренинга, базируется на том, что семантика компенсаторных словотворческих инноваций, созданных детьми, может быть не только считана (воспроизведена при толковании) респондентами того же возраста, но и получать новые, потенциальные интерпретации (см. экспериментальную верификацию данной гипотезы в: [Гридина 2015]). При установке на *произвольное толкование* проявляется ассоциативный потенциал заданных словесных стимулов, в том числе и осознанно игровой.

Стимульный материал (факты спонтанного словотворчества и некоторые окказиональные словоформы детей-дошкольников) взят из «Объяснительного словаря детских инноваций» [Гридина 2012]: *гамбурек, домоговорун, буквубики, бабаягастее, гудильник, гладильник*, а также из наблюдений над речью собственных детей одного из авторов данной статьи – А.Б.): *любимистая, грязнушчатый, руборуб, косисичница, минутики* и др. (всего 64 окказиональных слова разных частей речи).

Приведем некоторые наиболее типичные примеры полученных от детей толкований:

гамбурек – 1) «бутерброд такой», 2) «как чебурек, только круглый, с крошками» (ср. исходное значение данной инновации, обусловленное контаминацией значений и формы слов *чебурек* и *гамбургер*).

Толкование (1) демонстрирует стратегию генерализации (введения слова в более общий класс), толкование (2) – стратегию конкретизации (визуализации обозначаемого – характеристику по форме и составу компонентов – при считывании одного из мотиваторов стимульного слова-гибрида: *чебурек*);

буквубики – 1) «кубики с буквами», 2) «кубики, которые учат детей» (ср. буквубики «кубики с буквами»), 3) «цифрубики» – «какие-то странные машинки» (ср. исходный смысл «кубики с цифрами»).

В данном случае толкование (1) совпадает с исходным (считаны мотивирующие компоненты слова-стимула *кубик* и *буквы*); толкование (2) содержит мотивацию «кубики, предназначенные для *выучивания* букв» (выделен признак функционального

назначения); толкование (3) дано через слово аналогичной структуры – при замене мотиватора *буквы* на *цифры*; при этом вместо ожидаемого значения «буквы с цифрами» предъявлено другое («странные машинки») – очевидно, из-за сходства внешней формы букв с какой-то изогнутой, причудливой формой, похожей на цифры или на конфигурацию игрушечных машинок); во всех трех случаях проявлена стратегия толкования через мотивационный перифраз, выявляющий актуальные для детей ассоциации (в опоре ребенка на собственный практический опыт);

бабаягастее – 1) «страшнее всех», 2) «это когда одна Баба-Яга лучше, чем другая», 3) «это вообще про самое страшное существо, так говорится, например, про людей» (ср. первичный контекст употребления данной словоформы: «о той, что больше похожа на Бабу Ягу»: – *Я буду Баба Яга. – Нет, я. Я бабаягастее!!!*).

Во всех толкованиях представлена экспрессивно-оценочная актуализация значения формы ср. степ., образованной непосредственно от *Баба Яга*²: толкования (1) и (3) транслируют семантику мотиватора как эталонный образ страшного сказочного существа, которым пугают детей; при этом ребенок в толковании (3) отождествляет грамматическую форму компаратива со значением превосходной степени; происходит также генерализация (отвлечение от конкретики мотивирующего образа и осознание переносного употребления слова по отношению к человеку); толкование (2) имеет сопоставительный характер (сравнение отражает меньшую выраженность отрицательных качеств у одной Бабы Яги по сравнению с другой), что антонимически «отзеркаливает» исходное значение детской инновации *бабаягастее* («с большей степенью выраженности черт Бабы Яги»);

гладильник – 1) «это и так понятно, что для мам штука такая, для вещей», 2) «там, где вещи гладят», 3) «это такая специ-

² Такой способ образования формы компаратива (непосредственно от существительного – при пропуске качественного прилагательного в словообразовательной цепи) свойствен детской речи (см. [Цейтлин 2000]).

альная ровная досочка, на нее ставится утюг и вещи ложатся, а потом всё, готово, вещи как новые!» (ср. детскую инновацию *гладильник* в значении «утюг»: буквально «то, чем гладят /белье»).

Все три толкования реализуют симпрактическую стратегию, «вплетая слово в практическую ситуацию» [Лурия 1998: 35]. При этом в толковании (1) содержится указание на «прозрачность» семантики окказионального слова, в котором ребенок опознает мотиватор *гладить*, указывающий на функцию утюга; толкование (2) приписывает слову потенциальный смысл «помещение, место, где вещи гладят»; толкование (3) описывает ситуативную конкретику, связанную с самим процессом глажки и его назначением;

любимистая – (1) «это которую просто все целуют», (2) «самая дорогая», (3) «которая всем нравится» (ср. исходный контекст, в котором зафиксирована данная инновация в значении «любимая»: – *Ой, мама, мы так сегодня Ольгу Геннадьевну любили, она у нас самая любимистая*).

Ни в одном из приведенных толкований нет прямой отсылки к непосредственному мотиватору *любимая* или глаголу *любить*, который выступает мотивирующим в исходном контексте появления данной инновации. Слово трактуется через обобщающую отсылку к ситуации проявления отношения к объекту «всеобщей» любви – «*все целуют*» (1); через синонимичное прилагательное в форме превосходной степени, которая дублирует значение суффикса *-ист* «признак, проявляемый в большой степени» (2); через синонимичный глагольный идентификатор с тем же значением (*всем нравится*). Толкование (1) можно рассматривать как реализацию актуальной для детей-дошкольников симпрактической стратегии; толкование (2) как синонимизацию (ср. *любимый – дорогой*), толкование (3) как синонимическое перефразирование;

минутики – (1) «часы», (2) «часики», (3) «у которых мы узнаем время», (4) «они отсчитывают наш день по минутам» (ср. контекст фиксации слова: – *Ну, вот почему их называют часами, а не минутиками?*).

В данном случае первичный окказиональный дериват обнаруживает «мотивационную рефлексию в виде детского вопроса»,

касающегося «логики» наименования [Гридина 2017: 149-153]. Более точной единицей измерения времени, по мысли ребенка, являются не часы, а минуты. При этом условность наименования ребенок не осознает и не принимает в силу свойственного его сознанию буквализма. *Минутики* по структуре аналогично номинации *часики* (небольшие наручные часы). В толкованиях этого окказионализма в условиях тренинга проявились стратегия идентификации с узуальными номинациями (1), (2), толкования по метонимическому принципу (3, 4) в соответствии с функцией «отсчитывать день по минутам» (формулировка значения спонтанно образна).

Особо выделим «...креативные стратегии толкования ребенком-респондентом окказионального стимульного слова через предъявление собственного новообразования» [Гридина 2013: 10]. В нашем материале эта стратегия представлена «дублированием» слова-образца по синонимическому и антонимическому принципу с использованием техники реноминации: **домогово-рун** – «*домопевун*», «*домомолчун*»; **буквубики** – «*цифрубики*»; **гудильник** – «*звонильник*» и др.

Полученные на данном этапе тренинга толкования позволяют судить о способности детей 4-6 лет выводить смыслы предъявленных им окказиональных слов в соответствии с описанными стратегиями. Способность к такому восприятию структуры и значения незнакомого слова проявляет «мотивационную рефлексию как форму лингвокреативного мышления и одну из ментальных доминант языкового сознания ребенка» [Гридина 2016].

На втором этапе тренинга диагностировалась и стимулировалась способность дошкольников к продуцированию новых слов по методике игрового конструирования: дети «пробовали» сами создать слово на основе предложенного им мотивационного перифраза (описания значения слова через отсылку к мотиватору).

Верифицировалась идея взаимообусловленности аналитической рецептивной составляющей и синтезирующей продуктивной словотворческой способности ребенка (при допущении совпадения и/или несовпадения новообразования с исходным окказиональным словом по структуре и значению).

Такие толкования-перифразы были предъявлены параллельной группе испытуемых (детей того же возраста).

Инструкция задавалась детям в виде игрового вопроса: Придумай, как можно это назвать ... (далее приводился мотивационный перифраз значения «загаданного» слова). Некоторые полученные от детей инновации и их комментарии приведены в Таблице.

«Когда одна Баба Яга лучше, чем другая» – заданный мотивационный перифраз к словоформе БАБАЯГАСТЕЕ	
Созданные детьми дериваты	Способ словообразования в сравнении с исходным дериватом
БАБУШКА-ЯГУШКА (от Баба Яга + -ушк)	– сложное существительное, созданное по принципу рифмовки-отзвучия с использованием уменьш.-ласкат. производного от <i>Яга</i> , выражает заданное перифразом значение номинации с положительной оценкой; однако ни прилагательное со значением выраженности признака того, что названо мотивирующим словом (ср. потенциальное <i>бабаягастый</i>), ни форма сравнительной степени не воспроизведены в полученной номинации.
ЯГЕЕ (словоформа ср. степ. от ЯГА)	– использование формообразующего суффикса <i>-ее</i> для образования компаратива непосредственно от существительного <i>Яга</i> при игнорировании первой части мотивирующего слова; здесь проявлена характерная для детской речи тенденция к расширению сферы образования форм простой ср. степ. (окказиональное образование таких форм наблюдается от существительных с оценочной характеристической семантикой).
БАБАЯГИСТЕЕ (словоформа ср. степ. от Баба Яга или	– использование суффикса <i>-ист-</i> со значением «обладающий чем-то в большом количестве» (коррелирует с заданной

потенциального прил. БАБАЯГИСТЫЙ)	словоформой БАБАЯГАСТЕЕ , отличаясь использованием вариативного словообразовательного форманта в лексической основе).
« Они отсчитывают наш день по минутам – заданный мотивационный перифраз к МИНУТИКИ (от минута + -ик, по аналогии с ЧАСИКИ)	
ЧАСЫ	– использование узуальной лексемы; отметим, что даже угадывание узуального слова при предъявлении ребенку достаточно неопределенного перифраза можно считать креативным актом (ср. ситуацию разгадывания кроссворда).
СЧИТОМИНУТ	– способ сложения с нулевой суффиксацией (слово создается на основе словосочетания «считать минуты»). Аналогией может служить номинация СЕКУНДОМЕР (с другой последовательностью глагольной и именной морфем).
« Кубики с буквами » – заданный мотивационный перифраз к слову БУКВУБИКИ (контаминация двух слов путем произвольного соединения начального сегмента слова БУКВЫ и финального сегмента слова КУБИКИ)	
КУБОБУКВЫ БУКВОКУБЫ	– представленные способы сложения аналогичны исходной модели словообразования, за исключением последовательности соединения составляющих гибридное слово сегментов;
КВАДРОБУКВЫ	– введение ребенком собственной (иной, чем в перифразе) мотивирующей основы в состав деривата (<i>квадраты</i> вместо <i>кубики</i>) отражает стратегию ассоциативной конкретизации обозначаемого (кубики имеют форму квадрата)

Создание слова по мотивационному перифразу позволяет диагностировать и развивать способности детей-дошкольников к

творческому использованию освоенных словообразовательных структур в процессах номинации, стимулирует ребенка к эвристическому поиску наиболее адекватного варианта решения нестандартной задачи.

На третьем (завершающем) **этапе** тренинга верифицировалось ассоциативное наполнение стимульных слов на основе созданных детьми рисунков.

Данное задание предполагало опору на образно-наглядный характер мышления ребенка-дошкольника, проявляемого в разных видах его речевой деятельности. Эта процедура должна была стимулировать фантазию, раскрепощать воображение детей, еще ярче проявляя те аспекты восприятия инновации, для описания которых маленькому ребенку, возможно, не хватило слов. Детям предлагалось нарисовать: *радужистую* воспитательницу, папу *полицейера*, *каблукастую* тетеньку, *зубатолога*, *музыкальник*, *домоговорун* и др.

Приведем некоторые иллюстрации дошкольников на слово РУБОРУБ (в спонтанной детской речи данная номинация зафиксирована в значении «тот, кто рубит лес», «дровосек»). Ср. представленные ниже визуальные корреляты вербальных стимулов.



Рис. 1

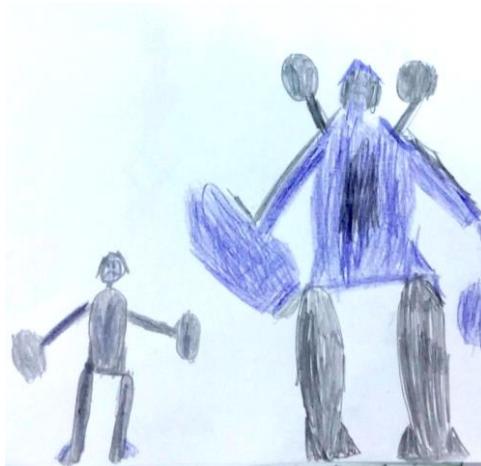


Рис. 2

Представленные иллюстрации (рис. 1, 2) на один и тот же стимул РУБОРУБ свидетельствуют о том, что каждый ребенок по-разному представляет себе данное значение через визуальный образ. Если на первом рисунке это человек, рубящий дерево – *дровосек*, то на втором рисунке это уже «робот, который приводится в действие пультом управления, и он помогает людям рубить деревья на зиму» (*пояснение ребенка*).



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5

Вербальным стимулом для рисунков 3,4,5 была инновация ГУДИЛЬНИК. Возникшие у детей образы обусловлены некоторыми ситуативными контекстами, что становится ясным из пояснений авторов соответствующих рисунков: «Папа, всегда ставит свой *гудильник-чайник* перед тем, как нам ехать в садик» (рис.4). «Наша *Тося* (=собака) никому не даст поспать, она у нас *гудильник!*» (рис 5). Совершенно очевидна корреляция между данным рисунком и осознанной шуткой, проявляющейся в установленной метафорической аналогии.

Интересными и детализированными оказались иллюстрации на слово-инновацию ДОМОГОВОРУН (в детской речи эта инновация является синонимом слова *домофон*) – см. рис. 6,7.

В иллюстрациях актуализировано иное значение, отражающее буквальное восприятие мотивационной формы окказионализма: дом, который может говорить/ дом, откуда можно позвонить по телефону.



Рис.6.



Рис.7.

На обоих рисунках ДОМОГОВОРУН – это «живое» существо: дом, имеющий глаза, рот. Рис. 6 автор дополняет специальными кабинками, «из которых можно позвонить куда угодно, в любое место Космоса, папе и маме» (пояснение ребенка).

Как в данных, так во всех остальных рисунках ярко проявляются считываемые детьми смыслы и мотивация стимульных слов: **каблукастая тетенька** изображается в туфлях на **высоких каблуках**; **полицейсер** на всех рисунках – в полицейской форме, чаще с жезлом в руке или на патрульной машине; **радужистая воспитательница** – в яркой цветной одежде и т.п. Значения окказионализмов предстают в виде предметных образов, актуальных для детского сознания.

Приведенные толкования и визуальная репрезентация содержания словотворческих инноваций со всей очевидностью подтверждают тот факт, что «...поведение и умственная деятельность ребенка в онтогенезе <...> развиваются через собственное практическое познание реальности, а речевая деятельность – почти исключительно – через усвоение готовых образцов... Весьма часто речевые умения остаются менее развитыми, чем интеллектуальные» [Горелов 2012: 178].

Представленный тренинг доказывает, что создание нового слова и считывание смысла словообразовательной инновации в

значительной степени «взаимообратимы». Последовательное выполнение предложенных в игровой форме заданий позволяет диагностировать способности детей к восприятию и порождению словотворческих инноваций, выявляет их ассоциативный потенциал и стимулирует сознательную установку ребенка на словесный эксперимент. Совокупный анализ вербальных и невербальных реакций, полученных в ходе тренинга, отражает особенности способов постижения и репрезентации языковой семантики детьми-дошкольниками и позволяет наметить траектории индивидуального развития креативности каждого конкретного ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Бубнова И.А. Индивидуальный «образ мира» как объект психолингвистического анализа // *Язык, сознание, коммуникация.* – М., 2012. Вып. 45.

Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М., 2002.

Горелов И., Седов К. Основы психолингвистики. – М., 2014.

Гридина Т.А. Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012.

Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // *Лингвистика креатива-1: коллективная моногр.* / Под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. 2-е изд. – Екатеринбург, 2013.

Гридина Т.А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // *Лингвистика креатива-3: коллективная моногр.* / Под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

Гридина Т.А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2017. №1.

Гридина Т.А. «Своя игра»: ребенок в мире языка: монография. – Екатеринбург, 2016.

Гридина Т.А. Коммуникативные стратегии диалога «взрослый-ребенок»: факторы конструктивного речевого взаимодействия // *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности.* Вып. 5. – Екатеринбург, 2007.

Гридина Т.А. Языковая интуиция как эвристический вектор детской речи // Педагогическое образование в России. 2015. № 11.

Доброва Г.Р. Креативность языковой личности в аспекте вариативности речевого онтогенеза // Лингвистика креатива-2. Под общей редакцией профессора Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2012.

Доброва Г.Р. Детская речь: универсальное – общее – дифференциальное – индивидуальное // Онтолингвистика – наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РПГУ им. А. И. Герцена. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2011.

Коновалова Н.И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2015. №11.

Леонтьев А.Н. Психологическое исследование речи // Избр. психол. произв.: в 2 т. – М., 2000.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1998.

Телегина И. Границы метода: большая психологическая игра // Школьный психолог. 2008. №3.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000.

©Гридина Т. А., 2017

©Берсенева А. А., 2017