

А. Я. ДУДИНА

г. Екатеринбург, Россия

dudina-99@mail.ru

УДК 81'23

DOI 10.26170/2306-7462_2021_02_10

ТРЕНИНГ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ «МЕТАФОРА»: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ

Аннотация. В статье рассматривается психолингвистический тренинг вербальной креативности: комплексные задания, направленные на изучение механизма метафоризации и на отработку умений продуцирования респондентами собственных метафор. Представлены итоги апробации данного тренинга с учащимися старшего школьного звена и студентами-филологами. Экспериментально диагностируется рефлексия над ассоциативным наполнением метафор, извлеченных из бардовской поэзии О. Митяева. С помощью специальной технологии стимулируется способность к созданию обучаемыми собственных метафор, стимулирующих развитие таких параметров вербальной креативности, как гибкость и оригинальность.

Ключевые слова: метафоры; психолингвистика; психолингвистические тренинги; тренинги вербальной креативности; вербальная креативность; экспериментальные технологии.

DUDINA ANASTASIYA YA.

Ekaterinburg, Russia

Training of verbal creativity "Metaphor": experimental data

Abstract. The article deals with the psycholinguistic training of verbal creativity: complex tasks aimed at studying the mechanism of metaphorization and at developing the skills of producing respondents' own metaphors. The results of testing this training with high school students and students of the Faculty of Philology are presented. We experimentally diagnose the reflection on the associative content of metaphors extracted from the bard poetry of O. Mityaev. With the help of a special technology, the ability of students to create their own metaphors is stimulated, which contributes to the development of such parameters of verbal creativity as flexibility and originality.

Keywords: metaphors; psycholinguistics; psycholinguistic trainings; verbal creativity trainings; verbal creativity; experimental technologies.

В современном языковом образовании целью обучения ставится выработка нестандартного, творческого мышления. Основопологающим при этом является постулат о том, что формирование языковой личности, способной к успешной самореализации в разных коммуникативных практиках, не ограничивается только формальным знанием «языкового канона» [Гридина, Коновалова 2017: 80]. Соответственно встает вопрос о внедрении в школьное и вузовское образование специальных методов, позволяющих развивать разные виды вербальной креативности, в частности, ее рецептивную и продуктивную составляющие. В психолингвистической парадигме, обращенной к исследованию процессов языкового сознания, явление креативности рассматривается прежде всего как «способность ... носителей языка к обновлению и расширению номинативного и коммуникативного регистров речевой деятельности» [Гридина 2018: 14], выступая в виде компенсаторной («восполнение языкового дефицита») и / или осознанной интенции к «ломке ассоциативных стереотипов употребления или порождения языковых знаков в регистре языковой игры» [Гридина 2014]. См. также психологические и лингвистические работы, посвященные исследованию природы и диагностике разных видов креативности и критериев их выделения (классические тесты Е. Торренса [Тоугансе 1963; 1972] и Дж. Гилфорда [Гилфорд 1965], Х. К.Трика [Трик 1981] и современные подходы к анализу феномена креативности и особенностей лингвокреативного мышления [Богоявленская 1983, 2004; Дорфман 2002, 2005; Серебрянников 1988] и др.

Исследователи детской речи отмечают, что проявления спонтанной (в основном компенсаторной) вербальной креативности, характерные для ребенка-дошкольника, резко снижаются в школьном онтогенезе. Наблюдается снижение показателей креативности и в старшем школьном возрасте, когда, казалось бы, уже сформированы разные виды лингвистической компетенции учащихся. Основной причиной такого «регресса» креативности является «диктат» нормы (см. [Гридина 2018 (а): 64-69]), нару-

шение которой воспринимается как недопустимое в практике применения освоенных правил. Осознанное нарушение нормы как способность «... к ломке и переключению ассоциативных стереотипов, созданию нового речевого продукта» посредством переосмысления предыдущего языкового опыта [Гридина 2014: 30; Gridina 2015] проявляется в условиях креативной среды, когда возникающая у говорящего номинативная или коммуникативная задача не может быть решена обычными (традиционными) лингвистическими средствами.

Проблема развития лингвокреативности требует внедрения в практику школьного образования специальных тренингов, стимулирующих творческую активность учащихся в соответствии с такими параметрами креативности, как беглость, гибкость и оригинальность. Первый критерий характеризует скорость речемыслительных процессов, второй критерий – способность к выдвижению разнообразных идей, третий – способность к выдвижению и воплощению нестандартной идеи.

Учитывая тот факт, что лингвокреативное мышление основано на ассоциативных механизмах, в том числе на установлении образных аналогий, считаем актуальным для организации таких тренингов обращение к процессам восприятия и продуцирования метафоры.

Метафора, являясь транслятором образного восприятия, предполагает декодирование лежащей в ее основе ассоциативной связи между сближаемыми явлениями, что требует от адресата «...известных лингвокреативных усилий» [Гридина, Душина 2014: 36].

Методом, способствующим повышению уровня вербальной креативности учащихся, может стать тренинг, направленный как на декодирование авторских поэтических метафор, так и на продуцирование «...образных аналогий с помощью технологии метафорического конструирования» [Гридина 2018 (6): 21]. Иначе говоря, тренинг предполагает, с одной стороны, процедуру считывания ассоциативного контекста метафоры, с другой стороны, создание метафор определенного тематического регистра.

В данной статье предлагается вариант такого тренинга для старшеклассников и студентов в виде системы заданий, нацеленных на раскрытие сущности метафоры, анализ ее образной структуры и ассоциативного наполнения в художественном тексте, отработку способности к порождению участниками тренинга собственных метафор.

В тренинге приняли участие ученики 11 класса МАОУ СОШ №32 и студенты 4-го курса филологического факультета УрГПУ. Такой состав респондентов должен был продемонстрировать различия в осознании ассоциативного контекста и владении техникой метафорической номинации разновозрастными группами (с учетом влияния профессиональной ориентации второй группы на уровень сформированности лингвокреативных способностей). Предполагалось при этом, что процесс считывания и продуцирования метафор должен проявлять осознание глубины образных авторских аналогий в свете ментальных доминант языкового сознания респондентов (см. об этом [Гридина, Коновалова 2019; Гридина, Коновалова 2020]).

В качестве стимульного материала на первом этапе тренинга, связанного с продуцированием метафор, были взяты слова, часто подвергаемые образному осмыслению в поэзии; на втором этапе тренинга, связанном с восприятием, считыванием метафорических смыслов были взяты образные номинации, представленные в бардовской поэзии Олега Митяева. Предварительный анализ показал, что его метафоры характеризуются полимодальным (кинестетическим, визуальным, аудиальным) ассоциативным наполнением, задающим потенциальную перспективу разнонаправленной интерпретации – как в русле авторского замысла, так и в аспекте собственной лингвокреативной проекции респондентов.

Рассмотрим задания тренинга с приведением наиболее репрезентативных ответов каждой группы реципиентов в заданиях на продуцирование и восприятие метафоры (с учетом наиболее частотных объектов метафоризации, встречающихся в поэтических текстах, в том числе в творчестве О. Митяева).

1 задание «Поэтическая метафора» было нацелено на понимание выразительной функции метафоры в тексте, в котором

расширение смыслового объема слова происходит за счет возникновения у него переносных значений и усиления его экспрессивных свойств.

Инструкция для респондентов обеих групп формулировалась следующим образом: «Представьте, что вы поэты, задумавшие написать стихотворение о природе; придумайте метафоры для образной характеристики таких явлений, как *дождь, небо, звезда*».

Выполнение этого задания проявило опору респондентов как на стереотипизированные, так и на оригинальные метафорические образы.

Ср. приведенные респондентами ассоциативные аналогии:

дождь – слёзы неба/ природы/ облаков – ожидаемое (типовое) антропоморфное сравнение дождя с плачем человека (в основном данные метафорические аналогии использованы старшеклассниками). Студенты на данный стимул, помимо подобных названным (*небесные слёзы, слезинки облаков, слёзы природы*), предложили артефактные визуально-кинестетические метафоры: *небесные нити, серебряные нити* – воспринята семантика «связанности» неба и земли, тонкие струи дождя уподоблены нитям, пронизывающим землю и напитывающим ее небесной влагой. Не исключено, что данная метафора – трансляция строки «...И дождей грибных серебряные нити...» из известной песни, исполнявшейся Аллой Пугачевой. Но сам факт использования прецедента, предполагая актуализацию культурного фона, уже есть проявление креативности;

небо воспринято старшеклассниками как *покрывало земли, голубое полотно/ одеяло* – актуализирована кинестетическая семантика окутывания небом земли; *купол земли, крыша мира, бесконечный потолок*. Приведенные визуально-кинестетические метафоры строятся на основе аналогии «мир – дом (земля – пол, небо – потолок)». Студенты-филологи, кроме частотной аналогии неба с потолком, покрывалом, предложили следующие варианты: *голубая скатерть, забытая в белизне при стирке* – визуальная аналогия между небом с белыми неровными облаками и голубой скатертью с белыми выцветшими пятнами; *воздушный океан* – визуально-кинестетическое восприятие образа, *кла-*

доява солнца – филологическая аллюзия на одноименное произведение М. М. Пришвина;

звезда большинством респондентов-школьников была названа *небесным фонарем, космической лампочкой* – артефактная ассоциация по сходству точечного свечения в полной темноте; единичный зооморфный визуальный образ – *космический светлячок*. Студенты использовали антропоморфную аналогию с глазами человека – *глаза неба*. Ср. неординарную образную аналогию: звезда – *дырочка в шали матушки Вселенной*, где актуализирован тот же мотив, что и в метафоре небо – покрывало, конкретизированный при помощи более «теплого», антропоморфного образа шали, укутывающей Вселенную на ночь, а звезда – дырочка – нечто, несущее свет, прорывающийся сквозь тьму.

2 задание «Создаем метафору» направлено на развитие способности к образной номинации в контексте (переключение восприятия смысла слова на основе нестандартной сочетаемости и образной перекодировки: диагностика креативности по критерию «семантической гибкости»). Предлагаемая инструкция: «Придумайте такой контекст, чтобы существительные в прямом значении (молоко, шепот, кудри) превратились в метафоры».

Полученные от школьников контексты проявляют стереотипы создания натуроморфных метафор на базе заданных слов-стимулов:

шепот природы/ леса/ ветра/ воды/ ночи – аудиальная характеристика прямого значения фоносеманта (звукоподражательного слова) приписывается явлениям природы;

кудри деревьев/ берез – самый частотный ответ, метафорический образ на основе визуальной антропоморфной аналогии. Ср. *кудри волн/ ветра* – по сходству формы волны, завихрений воды и воздуха с завитками волос. Ср. единичные контексты: *молоко тумана, молоко пелены* – нестандартная сочетаемость слов порождает визуально-кинестетические метафоры – по сходству непрозрачности густого, белого, как молоко, воздуха. Студенты к вышеназванным метафорам добавили следующие варианты: *кудри мыслей, шепот сердца* – метафорически харак-

теризуется ментальный (особенности изощенного ума) и чувственный внутренний мир человека.

В целом можно констатировать, что способность к порождению метафор проявляется на этом этапе тренинга как ассоциативный механизм сближения слов разных тематических сфер, большое влияние на установление аналогий оказывают образные стереотипы, хотя есть и оригинальные «находки» (ср. *кудри мыслей*, *шаль матушки Вселенной* и др.). Прецедентные метафоры, спорадически используемые в основном филологами, несут в себе потенциальный заряд оригинальности – при нарушении автоматизма их восприятия (что на данном этапе тренинга не было проявлено).

По завершении данного этапа проводилось сопоставление полученных от респондентов образных номинаций с метафорой из песен О. Митяева: «С ложбин **тумана молоко** / Спокойно выпьет утро» (1); «...А плыть под **шепот дождика**» (2); «Самолет ... **кудри туч аэродрому**» (3). Респонденты должны были почувствовать, как расширение контекста дополняет глубины и оригинальности метафорическому образу. Это свойственное О. Митяеву объединение в одном ряду натуроморфных и антропоморфных метафор (пример 1), передача эмоционального состояния, растворение в звуках природы (пример 2), передача интенсивности движения в визуальном образе (пример 3).

3 задание «Метафора и сравнение» предполагало стимулирование респондентов к развертыванию номинативной метафоры в образное сравнение: с учетом имеющихся (полученных из школьного курса) теоретических сведений респондентам предлагалось определить разницу между сравнением и метафорой. Отрабатывалось умение выявлять признак, положенный в основу сравнения, и скрытую образную аналогию, лежащую в основе метафоры.

1 блок предполагал «развертывание» контекста трех метафор из поэзии барда О. Митяева в сравнение (определение, сопоставление каких объектов скрыто, выявление признака сравнения).

Стимул (1): «...Сквозь немую ярмарку сорвавшейся листвы». Все участники выделили объекты сравнения – *ярмарка* и *листо-*

над, но большинство школьников отметило только визуальную основу аналогии – яркость, красочность осенних листьев и товаров на ярмарке. Студенты же показали более высокий уровень восприятия ассоциативного контекста данной метафоры, отметив визуально-аудиально-кинестетическое сходство в кружении, шуме, яркости листопада и ярмарки, в одной реакции был считан важный компонент «немая»: *«ярмарка немая из-за того, что люди начали ее покидать, так же, как осенью все уходят в спячку»*. Заметим, что интерпретация символики словосочетания *немая ярмарка сорвавшейся листвы* раскрывается только в более широком контексте: *И скользят артерии рябин по холоду сквозь немую ярмарку сорвавшейся листвы* – вид из окна поезда, мелькающие красные гроздья рябин на оголенных ветвях на фоне «немой ярмарки» разноцветной листвы, подхватываемой порывами ветра, еще кружащейся в воздухе, но обреченной упасть на землю (мотив уходящей красоты природы и бренности человеческой жизни).

Стимул (2): *«Поплывет из серой тишины / Пеной на пожарище травы, / Запорошит отраженья рек / Снег»*. Данный стимул был считан в рамках образной аналогии большинством респондентов: сравнение пожара и травы по сходству ярких красно-желтых цветов. Некоторые студенты опирались не только на обозначенную метафору, но и на предложенный контекст: как оранжевый пожар тушат водой, так и оранжевую осеннюю листву «тушит» снег (момент смены времён года); воспринята семантика «выгорания»: остатки разных цветов, что-то уже отжившее своё (облетевшая листва и пожелтевшая трава напоминают пожарище).

Стимул (3): *«С ложбин тумана молоко / Спокойно выьет утро»*. Старшеклассники интерпретировали данную метафору как аналогию между туманом и молоком из-за их сходства по белому цвету и густой консистенции. Старшая группа отметила важный кинестетический компонент «рассеивания» обволакивающего тумана и молока: молоко часто пьют утром на завтрак, туман – предутреннее явление; так, утро как бы завтракает туманом; туман рассеивается постепенно, будто убывает с каждым глотком из стакана белый напиток – считана

антропоморфная ассоциация.

2 блок данного этапа тренинга представляет собой обратный механизм создания респондентами собственных метафор на основе преобразования в них предложенных сравнений. Это задание потребовало от школьников гораздо больших временных затрат, чем предыдущие.

Стимул (1): *Акварельные краски красные, с переливами, как и восход.* Большинство старшеклассников при выполнении задания были представлены визуальные метафоры, например: *акварель восхода, краски утра*; тремя респондентами, вдобавок к визуальной, была актуализирована и кинестетическая семантика: акварелью **написанный** восход, алый свет **течет по небу**, краски **разлиты** по небу – считана аналогия с процессом рисования на небе, как на холсте. Студенты использовали антропоморфную аналогию природного явления с художником: **восход нарисовал** прекрасную картину, **небесный солнечный художник** рисует восход.

Стимул (2): *Звон острый, режущий, как осколок.* Самый частотный аудиальный образ на основе этого описания у школьников – *осколок звона*. Филологи предложили развернутые метафоры: *острый и режущий звон осколка по сердцу; звон режет душу* – акцент сделан на кинестетическом компоненте: ассоциативной аналогии физического (акустического ощущения) и душевной раны.

Стимул (3): *Ход времени постепенный, равномерный, как игра на шарманке.*

Старшеклассники в своих метафорах реализовали аудиально-кинестетические ассоциации: *игра / мелодия времени*. Филологи предложили следующие реакции: *жизнь крутит рукоять шарманки; шаманит шарманка над жизнью людской; шарманка жизни, ты играй подольше* – воспринята визуально-кинестетическая антропоморфная аналогия цикличности жизни, считана ассоциация с временем, руководящим судьбами людей.

После выполнения заданий второго блока полученные метафоры сравнивались с образами из бардовской поэзии О. Г. Митяева: *«Акварелью восхода в цвет крови» (1), «Струна осколком эха пронзит тугую высь» (2), «А время крутит*

старую шарманку» (3).

4 задание «Метафорические равенства» раскрывает суть механизма метафоризации. Инструкция для респондентов: «Перед вами поэтическая «формула». Метафора основана на сопоставлении объектов (слагаемых) по общему признаку (множителю), но нужно добавить ассоциативный контекст, чтобы создать метафору, соответствующую авторскому замыслу». Предлагалось составить равенство с метафорой О. Митяева *«И зашагаю я без надежд, / В лужах ломаю хрусталь. / И ничего не поделаешь, / Как бы мне не было жаль»*.

Школьная группа точно определила общий признак, сравниваемые объекты: ломкость/ хрупкость/ тонкий X (лед на луже + хрусталь). Ассоциативное наполнение данной метафоры было определено следующим образом: ощущение безнадежности поэта/ опустошенность/ разбитые надежды/ хрупкие чувства человека разбиты, их не вернуть, как не склеить расколовшийся хрусталь. Вторая группа респондентов представила более развернутый глубокий ассоциативный контекст: *разбитое сердце так же сложно восстановить, как хрусталь; стихотворение пронизано грустью об ушедшем, которое рассыпалось, как хрусталь, и восстановлению не подлежит; стихотворение наполнено переживаниями поэта, который, не зная, что ждет его впереди, идет по грани, по хрупкому льду, оставив все надежды и сожаления позади, боясь оступиться, но он все равно продолжает идти, потому что знает, что здесь ему больше нет места, а там, в будущем, его обязательно что-то ждет.*

Задание 5 «Увидеть звук» развивает ассоциативное мышление. Перед выполнением задания был просмотрен м/ф «Морожены песни» [<https://www.youtube.com/watch?v=bWrxWnlYAk8>], где показаны морозные узоры, в которые превращаются песни девушек. Респондентам в качестве стимула для создания метафоры была предложена картинка с поющей на морозе птицей, пение которой «застывает» в воздухе [<https://sciencetoday.ru/gallery/izumitelnye-fotografii-ptits-s-konkur-sa-audubon-photography-awards-2019-goda>].

Участники заполняли таблицу из 4-х колонок: «что

изображено на картинке», «ассоциация», «признак сходства», «метафора». Приведем наиболее оригинальные образы, предложенные школьниками: *дуэт птицы и мороза, пение вьюги / мороза; узоры песни* – реализуется визуально-аудиальная аналогия, застывшее на холоде пение ассоциативно сходно с морозными узорами на стекле. Метафоры студентов: *кружева песни, узоры музыки* – визуально-аудиальная образная аналогия между застывающими на морозе звуками песни и кружевными узорами; *пение тлеющей спички (от птицы идет пар, а от спички дымок, но внешне это выглядит одинаково, а также птица черная, с красно-желтым пятнышком, как и тлеющая спичка)* – респондент создает оригинальный визуальный образ и дает его развернутое обоснование.

На завершающем этапе тренинга группе студентов было дано дополнительное задание с применением методики заполнения текстовых лагун; выполнение этого задания требовало достаточно высокого уровня лингвокреативных способностей. Инструкция: «Перед вами стихотворение «Фрагмент» барда О. Митяева, необходимо заполнить пропуски на месте звездочек»:

*Тронется, еще чуть-чуть, и поезд тронется. И с печальным (1) *** тихо дверь закроется. (2) *** ночь, сирень ее становится прозрачною, И среди чужих твое теряется лицо.*

Толкования: (1) печальный * двери – особый звук закрывающейся двери. Аналогия между скрипом двери при ее закрытии и * человека, когда он печален. Все вокруг поэта олицетворено, поэтому дверь издает звук, подобный человеческому, меланхолическое настроение автора передается окружающему миру; (2) ** ночь. Ночь **, как цветок, становится не такой насыщенной и темной, тускнеет.

Более половины респондентов восстановили слово «вздохом», многие участники предложили близкий по семантике вариант – *всхлипом*, а единичные варианты (*воем, плачем, криком*) не соответствуют контексту тихого закрывания двери. Во втором случае большая часть опрошенных предложила слово «увядает», что по семантике близко к оригинальному варианту «вянет», но разрушает ритмический рисунок поэтического текста. Таким образом, контекст, с одной стороны, помогает раскрыть

метафорический смысл поэтической строки, но, с другой стороны, ограничивает круг возможных реакций.

В данной статье представлен наиболее репрезентативный для иллюстрации хода тренинга в его динамике материал, который позволяет говорить о продуктивности тренинга как метода диагностики и развития вербальной креативности старшеклассников и студентов. Респонденты-школьники продемонстрировали достаточно высокую степень оригинальности и беглости; показатели гибкости в этой группе оказались значительно ниже. Самым проблемным этапом тренинга стало задание, направленное на превращение сравнения в метафору и наоборот. Это подтверждает тот факт, что метафоризация – сложный процесс, где буквализм и рациональная стратегия ассоциирования препятствуют выходу на символический уровень восприятия поэтического контекста. Школьники не знакомы со сложными полимодальными образами О. Митяева, и это также является препятствием к считыванию его метафорических аналогий. Студенты показали более высокий уровень вербальной креативности в силу их филологического опыта. Соответственно можно сделать вывод о том, что широкая лингвистическая база коррелирует с проявлениями креативности в условиях решения нестереотипной задачи.

Литература

Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-на-Дону, 1983. 172 с.

Богоявленская Д. Б. Проблемы диагностики креативности // Психологическая диагностика. 2004. № 3.

Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта: Психология мышления. М., 1965. 525 с.

Гридина Т. А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности // Филологический класс. 2014. №2 (36). С. 30-35.

Гридина Т. А. «Через язык открывается дитяти сознание...»: соотношение вербального и предметного кодов в детской картине мира // Филологический класс. 2018 (а). № 2 (52).

Гридина Т. А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Лингвистика креатива-4: коллект. монография / Под ред. Т.А. Гридиной. Екатеринбург, 2018 (б). С. 11-39.

Гридина Т. А., Душина Е. В. Поэтический текст в свете читательской рецепции: экспериментальные данные // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2014. №12. С. 35-65.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и в вузе // Педагогическое образование в России. 2017. С. 79-84.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Зооморфизмы как основа моделирования фразеологической семантики: русско-польские соответствия // Русин. 2019. № 56. С.198-212

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Метафора в свете национальной ментальности: монография. Екатеринбург, 2020. 226 с.

Гридина Т. А., Е. И. Пипко. Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности: программа внеурочной деятельности (для учащихся основной общеобразовательной школы). Екатеринбург, 2014. 81 с.

Дорфман Л. Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н.Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. Пермь, 2002. С. 89-120.

Дорфман Л. Я. Человек креативный: особенности мышления и личности // Во времени истории и в пространстве культуры: к 30-летию института / Отв. ред. Е. А. Малянов. Пермь, 2005. С. 86-119.

Коновалова Н.И. Психодиагностика речевой способности. Екатеринбург, 2015. 121 с.

Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988. 109 с.

Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб., 1997. 34 с.

Трик Х. Е. Основные направления экспериментального измерения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. СПб., 1981. 476 с.

Gridina T. A. The associative potential of words as the basis of linguistic and creative activity: experimental data, questions of // Психолінгвістика: Науково-теоретичний збірник. 2015. Т. 25. С. 148.

Torrance E. P. Education and the Creative Potential. Minneapolis, 1963.

Torrance E. P. Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking // Journal of Creative Behavior. 1972. 6 (4). 236-252.

REFERENCES

Bogoyavlenskaya D.V. Intellektual'naya aktivnost' kak problema tvorchestva. — Rostov-na-Donu, 1983. 172 s.

Bogoyavlenskaya D.B. Problemy diagnostiki kreativnosti // Psikhologicheskaya diagnostika. 2004. № 3.

Gilford Dzh. Tri storony intellekta: Psikhologiya myshleniya. M., 1965. 525 s.

Gridina T.A. Eksperimental'nyy resurs diagnostiki i treninga verbal'noy kreativnosti // Filologicheskii klass. 2014. №2 (36). S. 30-35.

Gridina T.A. «Cherez yazyk otkryvayetsya dityati soznaniYE...»: sootnosheniye verbal'nogo i predmetnogo kodov v detskoj kartine mira // Filologicheskii klass. 2018a. № 2 (52).

Gridina T. A. Metafory detskoj rechi kak fenomen lingvokreativnogo myshleniya i poeticheskoy odarennosti // Lingvistika kreativa -4: kollekt. monografiya /Podred. T.A. Gridinoy. – Yekaterinburg, 2018b. S. 11-39.

Gridina T.A., Dushina YE.V. Poeticheskii tekst v svete chitatel'skoj retseptsii: eksperimental'n-yye dann-yye // Psikholingvisticheskiye aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti. 2014. №12. S. 35-65.

Gridina T.A., Konovalova N.I. Tekhniki yazykovoy igry v protsesse obucheniya slovoobrazovaniyu v shkole i v vuze // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2017. S. 79 – 84.

Gridina T.A., Konovalova N.I. Zoomorfizmy kak osnova modelirovaniya frazeologicheskoy semantiki: russko-pol'skiye sootvetstviya // Rusin. 2019. № 56. S.198-212

Gridina T.A., Konovalova N.I. Metafora v svete natsional'noy mental'nosti: monografiya. – Yekaterinburg, 2020. 226 s.

Gridina T. A., YE.I. Pipko. Stupen'ki slovesnogo tvorchestva: trening verbal'noy kreativnosti: programma vneurochnoy deyatel'nosti (dlya uchashchikhsya osnovnoy obshcheobrazovatel'noy shkoly). – Yekaterinburg, 2014. 81 s.

Dorfman L. YA. Divergentnoye myshleniye i divergentnaya individual'nost': resursy kreativnosti // Lichnost', kreativnost', iskusstvo / Otv. red. YE. A. Malyanov, N. N.Zakharov, YE. M. Berezina, L. YA. Dorfman, V. M. Petrov, K. Martindeyl. – Perm', 2002. S. 89–120.

Dorfman L.YA. Chelovek kreativnyy: osobnosti myshleniya i lichnosti // Vo vremeni istorii i v prostranstve kul'tury: k 30-letiyu instituta / Otv. red. YE. A. Malyanov. – Perm', 2005. S. 86–119.

Konovalova N.I. Psikhodiagnostika rechevoy sposobnosti. Yekaterinburg, 2015. 121 s.

Serebrennikov B.A. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira. – M., 1988. 109 s.

Tunik YE.E. Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshleniya. Kreativn-yye testy. – Spb., 1997. 34 c.

Trik КН.Е. Osnovnyye napravleniya eksperimental'nogo izmereniya tvorchestva/ КН.Е. Трик // Khrestomatiya po obshchey psikhologii. Psikhologiya myshleniya / Pod red. YU.B. Gippenreyter, V.V. Petukhova. – SPb., 1981. – 476 s.

Gridina T.A. The assotiative potential of words as the basis of linguisticand creativeactivity: experimental data, questions of // Psikholingvistika: Naukovo-teoretichniy zbirnik. 2015. T. 25. S. 148.

Torrance E. P. Education and the Creative Potential. – Minneapolis, 1963.

Torrance E. P. Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking // Journal of Creative Behavior. 1972. 6 (4). 236 – 252.

©Дудина А.Я., 2021

Дудина Анастасия Яковлевна – студент.
Уральский государственный педагогический
университет (Екатеринбург, Россия).

Адрес: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр.
Космонавтов, 26, 281.

E-mail: dudina-99@mail.ru

Dudina Anastasiya Yakovlevna –
Student. Ural State Pedagogical Univer-
sity (Yekaterinburg, Russia).