

Развитие воображения и словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста: некоторые подходы

Ключевые слова:

I. *Введение.* Развитие воображения представляет собой одну из ведущих линий психического развития ребенка дошкольного возраста. Кроме способности преобразования образов, впечатлений, что признается основным механизмом функционирования воображения (Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейн, Э.В.Ильенков, Г.Д.Кириллова, Н.Н.Палагина и др.), важную роль в его развитии играет усвоение речи. Л.С.Выготский отмечал, что речь освобождает ребенка от его непосредственных впечатлений, дает возможность представить себе предмет, которого он не видел, и мыслить о нем [2].

Одним из проявлений творческого воображения является детское словесное творчество. Различаются два вида словотворчества (А.Г.Тамбовцева, Л.А.Венгер, О.С.Ушакова и др.). Во-первых, это так называемые новообразования в словоизменении и словообразовании (детские неологизмы). Во-вторых, это сочинительство – неотъемлемый компонент художественно-речевой деятельности. В последнем случае под словесным творчеством понимается продуктивная деятельность детей, возникшая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений – сказок, рассказов, стихов и т.п. (О.С.Ушакова) [13, с. 168]. Создание таких сочинений подразумевает умение видоизменять, преобразовывать представления памяти и создавать на этой основе новые образы и ситуации, определять последовательность событий, устанавливать связи между отдельными событиями, «входить» в изображаемые обстоятельства, отбирать речевые средства для построения связного высказывания.

По мнению В.Т. Кудрявцева, детское словотворчество является ценным не только для развития речи, усвоения родного языка. Ученый уверяет, что детские лингвистические эксперименты – это универсальный механизм «вхождения» в культуру, достижения которой передаются новому поколению в проблемной форме [7, с. 67].

Условием развития потребности творить в любой деятельности является формирование опыта творения и созидания, развития у каждого ребенка способности к комбинированию, преобразованию, изобретательству, импровизации, а также овладение им различными техническими и исполнительскими умениями. Что касается непосредственно словесного творчества, то условиями для его осуществления выступают: обогащение литературного опыта дошкольника (К.И.Чуковский, Т.Алиева); развитие мышления ребенка, в частности, операций анализа и синтеза (А.В.Запорожец, Дж Родари), умений действовать по схемам и моделям (Л.А.Венгер, О.Дьяченко); мотивация творческого рассказывания (Л.Ворошнина); овладение средствами выразительного раскрытия образов и навыками использования выразительных средств (Л.Ворошнина, Э.Г.Шустерман) и др. Несомненно, для успешного осуществления словесного творчества необходимо развитое воображение [6, с. 64].

Развитие воображения и речи взаимообусловлено. Например, между уровнем развития воображения и способностью к конструированию оригинальных метафор выявлена статистически значимая корреляция [16]. Исследования О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкой, Н.В. Пережигиной и др. показывают, что развитию воображения в дошкольном детстве способствует работа над смысловой стороной слова, формирование умения широко использовать слово в различных контекстах, при необходимости легко переходя от одного контекста к другому [4; 5].

II. *Постановка задачи.* Нами была поставлена задача определить влияние формирования у старших дошкольников воображения в неречевых видах деятельности на развитие их словесного творчества, а также пути формирования их интеллектуально-творческих способностей средствами языковой игры.

III.1 *Формирование воображения как условие развития словесного творчества у детей.* Экспериментальная работа велась под нашим руководством воспитателем детского сада № 43 г. Барановичи Н.Дружининой (в эксперименте участвовали 40 дошкольников шестого года жизни).

На констатирующем этапе эксперимента выявлялось состояние развития сочинительства как вида словесного творчества у старших дошкольников. Анализ

качества сочинений проводился по следующим критериям: самостоятельность сочинения; полнота изложения и информативность высказывания; образность и выразительность речи; последовательность изложения; оригинальность решений и проявление элементов творчества; реализация замысла.

Детям контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп были предложены следующие задания: 1. Придумать загадку о животном, чтобы можно было догадаться, о ком идет речь; 2. Рассказать о любимой игрушке, не повторяя рассказы товарищей; 3. Сочинить рассказ или сказку про собаку.

Были выделены условно три уровня развития сочинительства у детей: I - высокий уровень; II - средний уровень; III - низкий уровень.

К первому высокому уровню были отнесены дети, умеющие самостоятельно передавать текст рассказа или сказки, описывать игрушку, составлять загадку. Высказывания их отличаются содержательностью, яркими образами и характеристиками персонажей, оригинальностью разрешения противоречий, последовательностью изложения, умением связать основные детали с второстепенными. В тексте имеется четыре и более эпизода, придуманных ребенком или частично заимствованных из известных сказок, в наличии все структурные элементы рассказа. Рассказ озаглавлен. Речь ребенка грамматически правильна, выразительна.

Примером высокого уровня развития сочинительства может служить рассказ Максима Л.:

«Сказка называется «Злой волк в добром лесу».

Жил-был однажды злой волк. И друзей у него не было – никто не хотел дружить с таким злым, даже злые волки. У него был странный вид: шерсть торчит в разные стороны, зубы большущие, глазищи светятся, а по характеру-то он был добрый: никому плохо не делал. Но его все боялись.

И вот как-то раз пришли другие волки. Еще злющее. Они схватили его, связали и потащили. Ташут-тащут, а он плачет-плачет. И вот притащили они бедненького в свой дворец. А он просится у них: «Отпустите меня, ну пожалуйста, отпустите!» А

злющие волки и говорят: «Ты сам злой, вот и сиди здесь, чтобы тебя никто не боялся».

И посадили они его в кресло, а заставили сидеть там целый день. А он сидел-сидел и, когда стража отвернулась, тихонечко слез с кресла и спрятался под столом. А стража-то и не увидела! А злой волк обрадованный такой, что даже подобрел. Все в лесу узнали это и спасли его от злющих волков. Вот и сказки конец, а кто слушал – молодец!»

II уровень – средний. Несовершенства сочинений и различного рода неточности, обнаруживаемые в процессе изложений, находятся в допустимых пределах. Сочинения композиционно и логически завершены, однако, количество выделяемых в тексте эпизодов невелико (три-четыре), некоторые структурные элементы сюжетного и описательного рассказов неполные – ребенок указывает лишь основные детали.

К среднему уровню можно отнести рассказ Наташи В.:

«Я расскажу про маленькую собачку. Жила-была маленькая собачка в большущей квартире. И была она такая маленькая, что никто ее не замечал. И однажды на маленькую собачку наступил какой-то дядя. Он-то был большой и не заметил ее. Собачка рассыпалась на маленькие кусочки.

Пришел тогда мальчик, увидел, что дядька ломал его собачку и расплакался.

И тут явился Домовой. Он был добрый и пожалел мальчика. А когда мальчик лег спать, Домовой собрал в кучу кусочки, топнул ногой, хлопнул в ладони, и собачка стала целенькой. Да еще и ожила.

Мальчик проснулся и увидел: собачка целенькая, да и живая. Как он обрадовался! Он целовал ее и гладил. А Домовой из-за шкафа любовался им. Вот такая сказка.»

III уровень (низкий) характеризуется тем, что особых нарушений речи ребенок не имеет, однако, сочинительство как вид словесного творчества не получило достаточного развития. Ребенок не способен самостоятельно, без помощи взрослого, составить рассказ, допускает перестановки, пропуски некоторых частей повествования. В рассказах присутствует не более двух-трех эпизодов, чаще

заимствованных из знакомых художественных произведений. Сочинения логически не завершены, маловыразительны, не отличаются оригинальностью. Ребенок не всегда точно употребляет слова, испытывает затруднения при отборе нужных слов, что нарушает плавность изложения.

Примером может служить история, сочиненная Петей Л.:

«Жил-был пес. Его звали Бобик. И был у него друг Шарик. Они вместе пошли в гости к Бобику. Тот его угощал котлетами и всякими там... ну, этими... ну всем, что было. Пришел откуда-то хозяин и ругался. Шарик убежал в будку. Он испугался. А хозяин как стал ругаться, что даже Бобик убежал. Все.»

На основании материалов констатирующей части эксперимента мы установили, что уровень развития словотворчества в обеих группах примерно одинаков и соответствует среднему уровню.

Формирующий эксперимент заключался в том, что с детьми ЭГ на протяжении шести месяцев проводилась работа, направленная на развитие у них воссоздающего и творческого воображения в изобразительной, музыкально-ритмической и театральной, в познавательно-практической деятельности, в процессе формирования элементарных математических представлений.

Например, в изобразительной деятельности детям предлагались такие задания, как: рисование в различных техниках, передача настроения через цвет, усовершенствование предметов (елочные игрушки, украшения), воплощение воображаемого через формотворчество (лепка). В музыкально-ритмической и театральной деятельности предусматривались задания, направленные на создание образа с помощью танцевальных движений и движений-имитаций, представление образа или действий в процессе слушания музыки с закрытыми глазами, обыгрывание ситуаций из жизни группы или личного опыта детей. Познавательно-практическая деятельность детей сопровождалась заданиями представить образ объекта наблюдения или опыта в будущем или в прошлом, создать воображаемый образ, используя природный и бросовый материал. На занятиях по формированию элементарных математических представлений дошкольникам предлагалось,

например, создавать образы, используя комплекты геометрических фигур из игрового материала, применялись элементы теории решения изобретательских задач.

Аналогичные задания дошкольники выполняли до и после формирующего эксперимента, что позволило выявить его эффективность. Творческая деятельность детей оценивалась по следующим критериям: активность включения в деятельность, степень заинтересованности, оригинальность подходов в разрешении противоречий, качество выполнения задания.

По результатам выполнения задания каждый ребенок получал от 0 до 1 балла. 0 баллов давалось, если ребенок был неактивен в процессе выполнения задания, часто отвлекался, ответы и действия носили стандартный характер, выполнял задание некачественно, не доводя начатое до конца. 1 балл ребенок получал, если быстро и легко включался в деятельность, задание выполнял увлеченно, не отвлекаясь, ответы и действия носили оригинальный, творческий характер, задание было выполнено добросовестно, доводя начатое до конца.

Диапазон суммарной оценки в баллах – от 0 до 1 балла. Максимальная сумма по 16 заданиям – 16 баллов. На основании количественной обработки мы условно выделили три уровня развития воображения у детей: I высокий – 11–16 баллов, II средний – 6–10 баллов, III низкий – 0–5 баллов.

Приведем примеры выполнения заданий, отнесенных к высокому уровню.

Передавая свое настроение через цвет в рисунке, Оля С. изобразила красное пятно с оттенками желтого и синего цвета. Свой рисунок девочка прокомментировала следующим образом: «У меня веселое настроение, но иногда я задумываюсь, поэтому добавила немного желтенького. А синяя краска – это когда меня обидит кто-то. Это тучка нашла на мое хорошее настроение».

На занятиях по формированию элементарных математических представлений Алена З. «оживила» геометрические фигуры, дала им имена, выдумала город, в котором они живут, транспорт, на котором ездят «треуголки» и «треуголы», «кругляки» и «круглянки», «квадраты» и «квадранки», чем они питаются, рассказала о характерах, которые зависят от наличия и остроты углов и т.д.

Эта же девочка рассказала оригинальную экологическую сказку про водяную капельку на занятии по ознакомлению с природой (познавательная-практическая деятельность): «Сказка называется «Про капельку». Жила-была в одной луже капелька. У нее было много подружек – такие же капельки, только все разноцветные. И когда солнышко заглядывало в большую лужу, все капельки переливались разными цветами и смеялись над бедной Капелькой, ведь она была белая. Ей было очень обидно. Что все подружки красивые и что все смеются над ней.

И с горя она превратилась в пар и улетела жить на большое облако. Там ее никто не обижал – там все были белые. И бедненькой Капельке стало там скучно, ведь все одинаковые, а так неинтересно. И тогда она поняла, что лучше быть некрасивой, но зато другой. И заплакала она с горя, и превратилась снова в капельку, и упала с неба прямо в большую лужу. И как испугалась – все подружки стали черные!

Там еще старая капля жила и сказала она Капельке: «Это плохой мальчик в лужу залез и помутил воду. А за это он ноги промочил и простудился. Теперь болеет и пьет горькое лекарство. Будет знать, как в лужи лазить!»

А беленькая Капелька его пожалела, и когда он выздоровел, от радости стала разноцветной, самой-самой красивой!»

Контроль, проведенный до и после формирующего эксперимента показали значительно возросший уровень воображения у детей ЭГ по сравнению с уровнем воображения воспитанников КГ. Так, если до формирующего эксперимента к высокому уровню относились 1 ребенок ЭГ и 3 ребенка КГ, то после него цифры изменились следующим образом: 17 и 5 детей соответственно. К среднему уровню до формирующего эксперимента относились 10 детей ЭГ и 8 детей КГ, после него – 1 и 6 детей соответственно. Наконец, к низкому уровню до эксперимента было отнесено по 9 детей из каждой группы, а после него 2 ребенка ЭГ и 9 детей КГ.

С целью определения влияния выполнения детьми заданий, способствующих формированию воображения в неречевых видах деятельности, на развитие их словесного творчества был проведен контрольный эксперимент. Детям ЭГ и КГ

были предложены задания, аналогичные тем, что давались на констатирующем этапе эксперимента. Средний показатель уровня развития сочинительства у дошкольников высчитывался по уже упомянутой формуле. Были получены следующие результаты. Средний показатель уровня сочинительства в ЭГ: $X = 171/20 = 8,5$ балла. После формирующего эксперимента он увеличился на 2,4 балла. Средний показатель уровня сочинительства в КГ: $X_1 = 143/20 = 7,1$ балла. Без специального обучения он увеличился на 0,8 балла.

III.2 Формирование воображения и интеллектуально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами языковой игры.

С точки зрения А.Г. Арушановой, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковского и др., словотворчество представляет собой сплав подражания, творчества и игры. [1; 14; 15]. Это значит, что естественным для ребенка способом усвоения родного языка выступает языковая игра, наиболее ярким проявлением которой является конструирование речевых инноваций. Вместе с тем, языковая игра как средство развития творческого воображения, творческих способностей детей оказалась за пределами внимания исследователей.

Языковая игра в широком смысле слова – это использование языка для достижения надъязыкового, эстетического (чаще всего комического) эффекта (Б.Ю. Норман) [9]. С точки зрения Т.А. Гридиной Б.Ю. Нормана, В.З. Санникова, и др., творчество в языке представляет собой соотношение стереотипа (нормы и правила) и намеренного отклонения от этого стереотипа (неканоническое использование языковых единиц), что, в сущности, и является языковой игрой [3; 9; 12].

Основной механизм языковой игры – переключение, ломка традиционного стереотипа восприятия языковых единиц, предполагающая их творческую интерпретацию (Т.А. Гридина, В.З. Санников). Иными словами, языковая игра – это отступление от языковой нормы, но это не просто нарушение, а «некая языковая неправильность, намеренно допускаемая», ведущая к возникновению «второго плана», в котором и заключается подлинный смысл высказывания. Основной функцией языковой игры (по мнению В.З. Санникова) является

языкотворческая. В этом случае языковая игра рассматривается как яркий и экономичный способ выражения мысли. Многие выражения, изначально возникнув в индивидуальном акте речевого творчества, со временем закрепляются в языке и перестают быть игрой [12]. Вместе с тем, указывает исследователь, «долго не осознавалось (и не полностью осознается до сих пор), что языковая игра, может быть бессознательно, преследует не только сиюминутные интересы (заинтриговать, заставить слушать), но она призвана выполнять и другую цель – развивать мышление и язык» [13, с. 14]. Т.А. Гридина рассматривает языковую игру как форму лингвокреативного мышления, которое определяет как «мышление, создающее возможность творческого отхода от стандартных способов ... языкового самовыражения личности» [3, с. 10].

Детские словотворческие проявления Т.А. Гридина называет бессознательной языковой игрой. Бессознательная языковая игра, утверждает автор, создает предпосылки для появления в речевой деятельности преднамеренной языковой игры, которая, является свидетельством лингвистической компетенции и развитого творческого потенциала носителей языка [3].

Языковая игра как художественный метод используется авторами, пишущими для детей (Г. Сапгир, Ю. Мориц, И. Пивоварова, А. Милн, И. Махонина, Э. Успенский и др.). Исследования Т.А. Гридиной, Б.Ю. Нормана, В.З. Санникова и др. дали нам основание предположить, что ознакомление старших дошкольников с литературными произведениями, содержащими языковую игру, будет способствовать их интеллектуально-творческому развитию.

Непосредственно исследование по формированию у старших дошкольников воображения и интеллектуально-творческих способностей средствами языковой игры проводилось магистром педагогики С.В. Полягошко под нашим руководством.

В процессе исследования необходимо было решить проблему «подачи» языкового материала, его структурирования: в какой последовательности предлагать изучаемый материал, чтобы обеспечить развитие у них

интеллектуально-творческих способностей, как знакомить детей с текстами, содержащими языковую игру?

Согласно исследованиям В.Т. Кудрявцева, С.Л. Рубинштейна, и др., творческий процесс – это не просто «свободный полет фантазии», а умение выйти за пределы общепринятого с учетом объективно существующих связей и отношений действительности [7; 11]. Материал следовало распределить таким образом, чтобы научить детей фантазировать в соответствии с требованиями логики.

На каждом занятии у детей формировались одни и те же качества мышления (беглость, гибкость, оригинальность), умение создавать оригинальные и детализированные образы путем постепенно усложнения содержания заданий. Содержание же усложнялось за счет того, насколько «прозрачно» просматривается в тексте, содержащем языковую игру, исходный речевой стереотип и просматривается ли вообще.

Так, в процессе работы с текстами, содержащими языковую игру на фонетическом уровне, детям может быть предоставлена возможность для свободного фантазирования. Сказочный персонаж, название которого - произвольное сочетание звуков (ЖИЛДАБЫЛ, Керу-Меру), может быть описан как угодно. Работа с подобными произведениями ценна еще и тем, что у ребенка не будет страха ошибиться, сказать что-либо неправильно. Следовательно, данные произведения можно использовать на начальном этапе работы.

Однако произвольное фантазирование не предполагает учета объективных связей и отношений действительности. Было необходимо научить детей различать возможное-невозможное, реальное-нереальное. Для этого применялись тексты необычного содержания. Вначале воспитанникам предлагалось просто определить реальное и фантастическое в произведении, затем они учились находить реалистические тенденции в текстах необычного содержания. Например, экспериментатор спрашивал у детей, можно ли увидеть «озеро в огне», затем, получив отрицательный ответ и объяснение причины, задавал следующий вопрос: «А если в воду попадает спирт, бензин или нефть?».

После проведения таких занятий мы сочли возможным учить детей фантазировать в ситуации, ограниченной контекстом произведения. Для этого использовали стихи, содержащие языковую игру на лексическом уровне: «А знаешь, к нам, а знаешь, к нам приходит в гости по утрам что-то очень тихое». (И. Пивоварова). «В подарок можно дудеть...» (Э. Мошковская и т. д.).

Следующим шагом была работа с загадками, построенными на аналогии. Например, детям читалась такая загадка: Важно по двору ходил / С острым клювом крокодил, / Головой весь день мотал, / Что-то громко бормотал./ Только это, верно, был / Никакой не крокодил, / А индюшек лучший друг, / Угадайте – кто? (Индюк.)

Работа с загадками по аналогии представляла собой переходный этап к работе с произведениями, содержащими языковую игру на словообразовательном уровне (например, стихотворение Г. Сапгира «Кубики»: «...Но если вытряхнуть / Все из коробки) / Они, как попало, / Посыплются на пол / И сложатся сами / Большим Крокоцапом ...»). Это было необходимо для того, чтобы научить дошкольников выходить за пределы возможного – описать крокоцапа.

Заключительным этапом была работа с текстами, содержащими метафорические названия (например, Ю. Мориц «Очень задумчивый день») и метафоры (например, в стихотворении З. Александровой «Дождик»: «К нам на длинной мокрой ножке / Дождик скачет по дорожке...»). Здесь в полной мере предоставлялась возможность проявить интеллектуально-творческие способности в интерпретации художественного текста, оставаясь при этом «в рамках», определенных метафорическим оборотом.

Для того, чтобы подготовить детей к восприятию и пониманию метафор, использовались произведения, в которых имеет место намеренное нарушение сочетаемости лексических единиц, упражнения по подбору синонимов, анализ фразеологических оборотов (например, «От испуга у Букашки / По спине бегут мурашки: / На лугу издалека / Увидала Паука»).

Таким образом, распределение материала (художественных произведений) осуществлялось так, чтобы вначале позволить ребенку фантазировать произвольно, затем показать грани возможного-невозможного, после этого - научить выходить за

пределы возможного и, наконец, фантазировать в соответствии с требованиями логики или, по крайней мере, здравого смысла.

Каждое занятие состояло из трех взаимосвязанных частей. Учитывая то обстоятельство, что тексты, содержащие языковую игру, являются сложными для восприятия и понимания, детям в начале каждого занятия предлагались задания, предназначение которых – подготовить дошкольников к восприятию литературного произведения. На это была направлена так называемая интеллектуальная разминка. В рамках конкретного занятия все задания были логически связаны между собой. Например, если во второй части занятия детям предлагалось составить словесный портрет сказочного чудовища, то на этапе интеллектуальной разминки использовались задания на составление описательных текстов. Знакомству с текстами необычного содержания предшествовала игра «Бывает – не бывает». Если содержание второй части занятия – составление сказки по стихотворению путем замены неопределенных местоимений - слов автора конкретными существительными, то в первой части занятия мы предлагаем детям назвать слова, словосочетания, предложения, отвечающие на вопросы «кто?», «куда?», «когда?», «почему?», «зачем?» и т.д.

Вторая часть занятия – работа непосредственно с текстом. Использовались произведения И. Пивоваровой, И. Махониной, Э. Успенского, Ю. Мориц, Э. Мошковской, Г. Сапгира, А. Босева, Б. Сырова, Н. Кончаловской, М. Яснова, В. Лунина, В. Левина, А. Левина, К. Чуковского, Б. Заходера, Е. Лаврентьевой, А. Милна, Б. Вайнера, З. Александровой, Т. Золотухиной, М. Исаковского, а также фольклор. Текст прочитывался детям дважды, затем предлагалось ответить на вопросы, выполнить задания, которые носили, по большей части, проблемный характер. Например, нужно было описать фантастическое существо, его образ жизни, преобразовать ситуацию, определить возможные причины того или иного явления, цели тех ли иных действий, подобрать слова на определенный стимул, найти сходства и различия, придумать оригинальные образы («расскажите, что вы представили себе, когда слушали это стихотворение»), охарактеризовать те или иные действия, объяснить значение фразеологизмов, придумать ситуации их

употребления, найти средства для достижения цели (Как измерить писк-визг, шум-гам, ветер, грозу, смех?), вскрыть подтекст стихотворения. И если вначале дети не могли без объяснений экспериментатора и наводящих вопросов понять смысл метафорического оборота «дождик скачет по дорожке», то впоследствии сами справились с объяснением значения такого сложного выражения, как «осторожно ветер из калитки вышел».

Предназначение третьей части занятия – предоставить ребенку возможность для применения интеллектуально-творческих способностей при создании собственного творческого продукта или идеи. Детям предлагались различные творческие задания: составить рассказ, загадку, нарисовать рисунок, предположить последствия гипотетической ситуации, придумать как можно больше названий к тексту необычного содержания и др. Содержание заданий было логически связано с содержанием заданий предыдущих частей занятия.

Эффективность проведенной работы подтверждена высокими результатами, полученными на этапе контрольного эксперимента [11].

IV. Таким образом, экспериментальная работа показала, что повышению показателя уровня творческого рассказывания у детей способствует целенаправленная работа по формированию у них воссоздающего и творческого воображения не только в процессе обучения рассказыванию, но и в различных видах речевой деятельности, как, например, изобразительной, музыкальной, театральной, познавательной и др.

Так же как «оперирование перевертышами позволяет ребенку не просто прочнее усвоить «норму», но также осмыслить источник ее происхождения и ... границы применимости» (В.Т Кудрявцев [7, с. 67]), языковая игра, как показало наше исследование, является эффективным средством развития воображения и интеллектуально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Использованная литература

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение / А.Г. Арушанова. — Москва: Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т.А. Гридина: Монография / Урал. гос. пед. университет. – Екатеринбург, 1996. – 214 с.
4. Дьяченко, О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве: дис. ... докт. психол. наук / О.М. Дьяченко. – Москва, 1990. – 288 с.
5. Дьяченко, О.М. Роль слова в развитии воображения дошкольника / О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. А.А. Венгера. – Москва: ИНТОР, 1996. – 128 с.
6. Кириллова, Г.Д. Развитие воображения в дошкольном детстве / Г.Д. Кириллова. - Орел, 1992.
7. Кудрявцев, В.Т. Дети в перевернутом мире или попытка нового прочтения старой темы / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. - 1996. - №11. - С. 65 – 75.
8. Кузнецов, А.М. Языковая игра в речевой коммуникации (Обзор по материалам публикаций К. Зоринга) / А.М. Кузнецов // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 6. Языкознание. 1998. - №1. С. 38 – 43.
9. Норман, Б.Ю. Грамматика говорящего / Б.Ю. Норман. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1994. – 228 с.
10. Полягошко, С.В. Роль языковой игры в развитии интеллектуально-творческих способностей детей дошкольного возраста / С.В.Полягошко // Вопросы гуманитарных наук. 2007 - № 2 (29). – С.317-320.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
12. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
13. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во института Психотерапии, 2001. – 240 с.

14. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /С.Н. Цейтлин. – Москва: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 240 с.

15. Чуковский, К.И. От двух до пяти /К.И. Чуковский. – Изд. испр. и доп. – Минск: Нар. света, 1984. – 319 с.

16. Шрагина, Л.И. Логика воображения: учеб. пособие / Л.И. Шрагина.- 2-е изд, дораб. – Москва: Народное образование, 2001. – 192 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ