

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАГАДКИ В ДОШКОЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

The Use of Riddles in Preschool Pedagogical Discourse as a Means of Developing Metaphorical Thinking

Veronika Katermina

Kuban State University, Russian Federation

Natalia Solovyova

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russian Federation

Abstract. *Psycholinguistic studies show that the formation and development of a metaphor in a child's speech occurs during active interaction with an adult and in various activities. It is in pedagogical discourse that, when a child and an adult interact, the latter teaches to detect similarities between different objects, demonstrating transference patterns. In all types of activity, the child's experience of replacing one object with another expands. One of the means of developing figurative thinking in pedagogical discourse is a riddle, which is, in essence, a logical task. Pedagogical discourse actively uses the riddle to achieve a discursive goal: the socialization of a new member of society. In pedagogical preschool discourse, the riddle performs various functions, the main of which are pedagogical, informative, cognitive, playful, axiological. The material for the article was the results of studies devoted to the study of the influence of riddles on the development of figurative thinking in preschool children in pedagogical discourse. As the experimental data have shown, children, composing their riddles, build metaphorical models characteristic of their age: coloristic metaphors, parametric metaphors, anthropomorphic metaphors. The pedagogical value of riddles lies in the fact that they acquaint the child with objects and phenomena, their main features, encourage a deeper delve into the meaning of verbal designation, increase thinking ability, etc. At the same time, the developing potential of riddles is determined by the possibilities inherent in them, and the forms of working with them. Each riddle solved strengthens the child's self-esteem, the desire to repeat success.*

Keywords: *figurative thinking, metaphor, preschool pedagogical discourse, riddles.*

Введение

Introduction

Формированию образного мышления детей нужно уделять особое внимание, постепенно стимулируя его развитие. Психологические и психолингвистические исследования показывают, что формирование и

развитие метафоры в речи ребёнка происходит при активном взаимодействии со взрослым и в разных видах деятельности: предметной, игровой, речевой (Shabalina, 2007). Именно в педагогическом дискурсе при общении ребенка и взрослого последний учит обнаруживать сходство между разными объектами, демонстрируя образцы переносов. Во всех видах деятельности у ребенка расширяется опыт замены одного объекта другим.

Одним из средств развития образного мышления в педагогическом дискурсе является загадка, малый фольклорный жанр, представляющий по своей сути логическую задачу. Цель данной статьи рассмотреть загадку как средство развития образного мышления в педагогическом дискурсе.

Теоретическая основа темы *The Theoretical Background*

Педагогический дискурс рассматривается в гуманитарных науках с разных точек зрения, но чаще всего он становится объектом изучения лингвистики и собственно педагогики. Понимание педагогического дискурса во многом зависит от целей исследования и подходов. К примеру, в лингвистике исследуются вербальные характеристики дискурса: речевые стратегии, жанры, базовые концепты и пр. (Zhestkova, 2016; Ezhova, 2006; Karasik, 2002). В педагогике дискурс рассматривается как средство тех или иных педагогических методов (Katermina, 2017). Разные подходы к педагогическому дискурсу не являются взаимоисключающими, наоборот, они дополняют друг друга, раскрывая многообразные стороны одного и того же явления. Давая различные определения понятию «педагогический дискурс», исследователи, тем не менее, единодушны в определении целей педагогического дискурса, которые заключаются в создании условий для социализации личности и развития ее психофизических, социальных и личностных характеристик (Leontiev, 1999; Mikhalskaya, 1998; Oleshkov, 2007). Таким образом, педагогический дискурс понимается в данном исследовании как «тип речевой деятельности коммуникаторов, обусловленный направленностью на социализацию нового члена общества» (Perevalova, 2015, 39).

Педагогический дискурс обладает «открытостью», которая позволяет ему взаимодействовать с другими видами дискурсов, при этом степень взаимодействия дискурсов во многом определяется наличием общих целей. Исследователи не раз обращали внимание на то, что цели педагогического дискурса имеют много общего с целями фольклорного дискурса.

Фольклорный дискурс, реализуясь в ряде устойчивых коммуникативных ситуаций, передает членам общества общее знание,

предлагая варианты поведения в стереотипных ситуациях (Altruova, & Nurekeshova, 2019). Через фольклорные тексты передаются эстетические, морально-этические, трудовые идеалы, представления о мире и человеке, лежащие в основе национального менталитета. Фольклорный дискурс, как и педагогический, нацелен на социализацию членов общества, на передачу личности знаний, норм и оценок, принятых в обществе.

Фольклорные тексты разных жанров активно используются в педагогическом дискурсе в процессе социализации личности. Особо важную роль они выполняют в период дошкольного обучения, когда ребенок проходит этап социализации в коллективе. Чаще всего на этом этапе обучения участники педагогического дискурса знакомятся с малыми фольклорными жанрами, к которым относится загадка.

Загадка представляет собой один из древнейших жанров народного творчества, который продолжает развиваться и адаптироваться под социокультурные изменения, хотя и утрачивая свои первоначальные функции «тайного языка» и превращаясь в игровой жанр (Senderovich, 2008). Формулировка понятия «загадка» вызывает определенные трудности, которые обусловлены как древним происхождением загадки, так и ее трансформацией с течением времени.

Суммируя все подходы к жанру загадки, можно утверждать, что загадка – малый фольклорный жанр, в котором в иносказательной форме описывается изображение предмета, который нужно угадать. Обязательной характеристикой загадки является ее структура, состоящая из двух компонентов, оба из которых представляют собой номинацию реалии действительности, при этом первая часть загадки служит иносказательной формой номинации предмета, а вторая – прямой. По содержанию загадка представляет собой замысловатое описание, как правило, лаконичное, которое надо расшифровать. Многим загадкам присущ ритм и стихотворная форма, однако эти характеристики появились у загадки сравнительно недавно (Senderovich, 2008).

Исследователи, занимающиеся изучением загадки как единиц фольклора, выделяют народные загадки и авторские, традиционные и современные. Под последними понимаются загадки, «бытующие с середины XX в. по настоящее время, вне зависимости от среды существования» (Емер, 2011, 90).

Загадка как фольклорный жанр формирует модель нормативного представления о предметной сфере, окружающей человека. При этом загадки актуализируют традиционные для фольклорного дискурса темы. В традиционной загадке описывается предметный мир (дом, предметы быта, пространство возле дома) и даётся нормативное представление о предметах и реалиях действительности и их свойствах. Загадка актуализирует, в

первую очередь, внешние физические свойства предмета и характеристики реальных, улавливаемые рецепторами человека.

Современные загадки при сохранении традиционной формы отличаются от традиционных по способу представления мира. В современных загадках «мифологическое мировосприятие уступает место рациональному, категоризация действительности происходит на иных основаниях» (Perevalova, 2015, 92). В традиционной загадке разгадывание представляет собой опознание признака, характерного для скрытой реалии и замещающей ее – и выявление скрытой загаданной реалии. Современные загадки более рациональны по своему содержанию и чаще всего представляют собой развернутое описание скрытой реалии или описание целой ситуации, включающей в себя все компоненты и функции, характерные для загаданной реалии или ситуации (Perevalova, 2015).

Педагогический дискурс активно использует загадку в процессе социализации личности. В педагогическом дошкольном дискурсе загадка выполняет разнообразные функции, главными из которых являются педагогическая, информативная, познавательная, игровая и аксиологическая. Игровая функция загадки позволяет разнообразить формы деятельности ребенка на занятии. Выполняя свою педагогическую функцию, загадка применяется чаще всего как способ представления темы занятия или в качестве приема закрепления и повторения изученного материала. Информативная функция загадки связана с ее способностью выступать в роли приема подачи и закрепления материала. Познавательная функция загадки заключается в ее способности представлять стереотипный образ предмета, отображать способ восприятия действительности. Аксиологическая функция загадки выражена имплицитно, поскольку оценочный знак реалии определяется ее значимостью для социума (Perevalova, 2015).

К загадке часто прибегают в дошкольном и младшем школьном педагогических дискурсах как к средству развития речи (Pervova, Vozhok, & Koivistojnen, 2012; Ignatenko 2019, Babaeva, 2020), в особенности у детей с задержкой развития (Kornev, 2006, Kudryavtseva, 2010). При этом активно используется информационная и дидактическая функция загадки: изучить новые реалии действительности, уметь выделить их на основе ряда перечисленных признаков или функций, а также видеть инносказательный смысл сказанного (Perevalova, 2015). Однако загадка может использоваться и как средство развития мышления ребенка, в особенности развития метафорического мышления. Загадка по своей сути представляет собой логическую задачу, которая содержит вопрос, поставленный в явной или скрытой форме. Отгадывание загадки представляет собой довольно

сложную мыслительную операцию – сравнение, освоение которой способствует развитию метафорического мышления ребенка.

Наличие образного, метафорического мышления является важным показателем психофизического и эмоционального развития ребенка. Вместе с формированием образного мышления постепенно приходит понимание идиоматических выражений, в основе которых лежит метафорический перенос. В свою очередь, непонимание образного значения языковых единиц является признаком умственной отсталости ребенка (Sedov, 2009).

Как известно, метафорический перенос как прием номинации осваивается всеми детьми и появляется в детской речи довольно рано (Sedov, 2009, 182). «Техника метафорической номинации связана с установлением ассоциаций по сходству, позволяющих ребенку соединять новое с уже познанным (путем переноса названия известного ребенку предмета на новый объект)» (Gridina, 2018). Однако осознание условности метафорического переноса приходит к ребенку намного позже, когда он перестает буквально отождествлять названия с обозначаемыми свойствами объекта (Sedov, 2008).

Детская метафора, в отличие от метафоры взрослых, предметна и возникает на основе чувственного опыта ребенка. Ее предметность проявляется в установлении сходства между конкретными объектами, тогда как у взрослых актуализируются представления о признаках не только конкретных, но и отвлеченных объектов. Область-источник метафоры у детей более компактна и однородна, чем у взрослых. Расширение объема области-источника и дальнейшее развитие метафоры обусловлено увеличением когнитивно-языкового и социокультурного опыта человека. Структурообразующими компонентами детской метафоры являются типы интегральных семантических признаков «форма», «функция», «структура», «материал», «цвет», «размер» (Shabalina, 2007; Popova, 2018).

По данным исследований первые метафоры в речи ребенка (1-3 лет) представляют собой результат аналогии между объектами вещного, растительного и животного мира, т.е. аналогий, фиксирующих наиболее заметные, визуально наблюдаемые свойства. При этом на раннем этапе развития метафорические значения в речи детей употребляются только у имен существительных (Popova, 2018). Позднее в старшем дошкольном возрасте (7 лет) метафоры в речи детей усложняются. Появляются метафоры, базирующиеся на отвлеченных понятиях, более сложные по своей структуре.

Загадка, которая требует дешифровки иносказательной условности предъявляемого образа, представляет для ребенка трудность ввиду того, что детям свойственен номинативный буквализм и отрицание наличия у слов переносных значений (Tseitlin, 2000; Gridina, 2018). Однако более близкое

знакомство с загадкой и составление своих загадок, активизирует мыслительные операции сравнения и сопоставления, что способствует развитию метафорического мышления ребенка.

В загадке на первый план выступают не все признаки предмета, а лишь те, которые являются наиболее типичными и легко узнаваемыми: цвет, размер, функция, расположение. В тексте загадки отображается стереотипный образ предмета и фиксируются его типичные свойства (Smolyar, 2007; Perevalova, 2015). Именно эти типичные характеристики предмета и должен узнать ребенок при разгадывании загадки, тем самым проводя дешифровку метафоры.

Методы исследования *Methods of Research*

Материалом для статьи послужили результаты социолингвистических исследований (дошкольные образовательные муниципальные учреждения г.Краснодара и г.Магнитогорска [Россия]), посвященные изучению влияния загадки на развитие образного мышления детей дошкольного возраста в дошкольном педагогическом дискурсе. В работе использованы следующие методы: описание, наблюдение, интерпретация, ассоциативный эксперимент.

Материал, анализ и результаты *Data, Analysis and Results*

Эмпирическая часть исследования заключалась в организации, проведении и интерпретации результатов исследования, проводимого в дошкольных образовательных муниципальных учреждениях № 135 и №187 г.Краснодара и № 55 г.Магнитогорска для изучения влияния загадки на развитие метафорического мышления в дошкольном педагогическом дискурсе.

В качестве дидактического материала использовались как классические (традиционные) загадки, так и современные.

Проводимые в последнее время интенсивные исследования в области ассоциативного эксперимента, активно вводят понятия парадигматического и синтагматического типов ассоциаций. Синтагматическая близость отображает частотность совместной встречаемости слов. Если сравнить загадку с ассоциативным экспериментом, то можно сказать, что энигматор загадки отображает ассоциаты, а энигмат — то, что в ассоциативном эксперименте выступает как стимул. С этой точки зрения, загадка может быть интерпретирована как обращенный, перевёрнутый ассоциативный

эксперимент: стимул задан по возможным ассоциативным реакциям на него (Denisova, 2008, 38).

Эксперимент проводился в 2 этапа. В опросе приняли участие 50 детей, 5-6 лет. На первом этапе участникам предъявлялись традиционные загадки, отгадками к которым были лексические единицы, обозначающие хорошо знакомые современным детям реалии: предметы быта, домашние животные, дикие животные, овощи, фрукты и пр.: *Явился в жёлтой шубке:- Прощайте, две скорлупки! (Цыпленок), Сидит на ложке, свесив ножки (Ланша).*

После попыток отгадать загадки проводилось их обсуждение. Педагог просил детей объяснить, почему загадываемая реалья описывалась таким образом или сравнивалась с теми или иными предметами. Также детей просили объяснить, на каком основании они ошибочно приписывали названной им реалии те или иные характеристики. Таким образом педагог просил детей расшифровать метафору. Особое значение при обсуждении уделялось образной характеристике объекта.

Затем детям предъявлялись современные загадки более сложные по своему содержанию. Такие как, например, *«Одой ручкой – всех встречает, / Другой ручкой – всех провожает (Дверь)»*. При обсуждении современных загадок педагог обращал внимание на практическую функцию загадываемых предметов схожесть выполняемых ими функций с другими предметами.

На протяжении всего первого этапа дети испытывали трудности при отгадывании как традиционных, так и современных загадок. (Все участники при первом предъявлении загадки давали неправильные ответы. При более длительном обдумывании некоторые участники эксперимента смогли дать правильный ответ, но их количество невелико [7 из 50]). Такое поведение детей было ожидаемо, поскольку дети воспринимают загадку, как буквальное описание загаданного предмета. «Прагматический вектор восприятия загадок «перевешивает» в сознании ребенка их образное осмысление» (Gridina, 2018, 69).

Во время первого этапа эксперимента большое внимание уделялось поддержанию положительного настроения у участников. Коммуникативные неудачи при разгадывании загадок не должны были вызывать негативное отношение детей к заданию. При неправильном ответе на загадку, педагог использовал наводящие вопросы, объяснял, почему вариант отгадки считается неверным. Если ребенок затруднялся объяснить, на каком основании он приписывал названной им реалии те или иные характеристики, педагог предлагал ребенку подсказку в форме наводящих вопросов. Если ребенок отказывался объяснять свой ответ, педагог не настаивал. Первый этап эксперимента занял несколько занятий, и каждый

раз время, отведенное на обсуждение загадки, увеличивалось, чтобы дети привыкли к форме задания. После разгадывания загадок детям часто предлагалось нарисовать отгаданные предметы.

На втором этапе эксперимента дети должны были сами составить свои загадки. Обучение детей составлению загадок шло от полуактивной ступени, на которой дети вместе с педагогом составляли одну общую загадку, до активной, когда детям должны были составить свои собственные загадки самостоятельно.

На полуактивной ступени детям предлагалось называть признаки загадываемого предмета по одной из 3 моделей, предложенных Ю.И.Игнатенко (Ignatenko, 2019) и вместе с педагогом составить коллективную загадку.

Итак, детям показывали картинку и предлагали выбрать предмет для загадки. При выборе предмета учитывалось, что сочинять загадки целесообразнее об объектах, которые имеют многоплановую, разнообразную характеристику и позволяют выбрать широкий круг других объектов для сравнения, в связи с чем, педагог направлял детей при выборе объекта на картинке. Далее детям задавались вопросы, по одной из трех моделей. Педагог записывал образные характеристики, которые называли дети в таблицу, состоящую из двух колонок и зачем составлял загадку.

Модель 1. «Какая она по цвету? Что бывает таким же?» – «Желтая. Солнышко». Дети описывали лампочку.

Таблица с признаками выглядит следующим образом:

Какая?	Что бывает таким же?
<i>Желтая</i>	<i>Солнышко</i>
<i>Яркая</i>	<i>Огонь</i>
<i>Горячая</i>	<i>Свечка</i>

Затем отбиралась самые яркие признаки и предметы, и педагог соединял их при помощи союзов «как» и «но не». Итоговая загадка выглядела следующим образом: «Желтая как солнышко, яркая как огонь, горячая, но не свечка».

Модель 2. «Что она делает? Что (кто) делает также?». По аналогии с первой моделью педагог заполнял таблицу, когда дети описывали ежика.

Таблица с признаками выглядит следующим образом:

Что делает?	Что (кто) также делает?
<i>ныхтит</i>	<i>паровоз</i>
<i>колется</i>	<i>иглы</i>
<i>сворачивается</i>	<i>клубок</i>

Далее все признаки и сравнения соединялись при помощи союза «как». Итоговая загадка выглядела следующим образом: «*Пыхтит, как паровоз, колется как иглы, сворачивается как клубок*».

Модель 3. «На что похоже? Чем отличается?». Особенностью этой модели является то, что дети сравнивали один объект с другим, находя между ними общее и различное. Составление загадки про капусту выглядело следующим образом.

На что похоже?	Чем отличается?
<i>голова</i>	<i>зеленого цвета</i>
<i>арбуз</i>	<i>несладкая</i>
<i>мяч</i>	<i>съедобная</i>

Далее педагог предлагал составить загадку в целом, используя связку «но без чего-либо». В итоге получилась следующая загадка: «*Похожа на голову, но зеленого цвета, похожа на арбуз, но несладкая, похожа на мяч, но съедобная*».

На заключительной ступени второго этапа детям предлагалось сочинить свои собственные загадки, опираясь на одну из трех моделей. Теперь весь процесс составления загадки, включающий следующий алгоритм мыслительных действий: 1. Выбор объекта на картине. 2. Выбор модели метафоры. 3. Подбор характеристик. 4. Выбор наиболее удачных сравнений и включение их в речевую фразу.

В течение всего второго этапа эксперимента дети проявляли положительный настрой. Участники эксперимента уже были хорошо знакомы с загадкой и без труда поняли смысл задания. Отказов от участия в коллективном составлении загадок не было. Некоторые дети при составлении индивидуальных загадок не совсем верно определили ключевые признаки загадываемых предметов (23 человека из 50), однако отказов со стороны детей при выполнении задания зафиксировано не было.

Результаты эксперимента показали, что, опираясь на предложенные модели построения загадок, дети довольно быстро научились составлять свои собственные загадки, применяя метафорические модели, характерные для своего возраста: колористические метафоры, параметрические метафоры (метафоры-размеры, метафоры-формы, антропоморфные метафоры). Большинство детей, участвующих в эксперименте (40 из 50 участвующих в эксперименте), использовали общеизвестные метафоры, что, очевидно, объясняется влиянием произведений литературы, с которыми уже знакомы дети. Однако некоторые испытуемые использовали и индивидуальные метафоры. В частности, небольшой процент участников эксперимента (7 человек из 50) даже проявили лингвистическую

креативность, составив рифмованные загадки: *Красный клубок похож на носок. / По лесу летает, шишки разгрызает (Белочка). Зеленые волосы, красное тело в земле засело (Морковь), Тело – палка, летает, глазами всех пугает (Стрекоза). Длинный шнурок, землю капают, а урожаем не собирают (Червяк). Красная лиса пол леса унесла (Про пожар). В тарелку кровь налили и белым снегом завалили (Борщ со сметаной).*

Обобщение Conclusions

Загадка является важным инструментом социализации личности в педагогическом дискурсе. Помимо речевого развития загадки также имеют большое значение в воспитании нравственных и эстетических чувств обучающихся. Включение традиционных загадок в процесс обучения является необходимым условием передачи детям национальных культурных ценностей и представлений, сложившихся в конкретном языковом коллективе о мире, поскольку способствуют погружению в национальную культуру, ознакомлению с этнографическим материалом.

Загадка является отличным стимулом для развития мышления, а также доступным, очень эффективным и увлекательным средством обучения. Загадки, развивая у обучающихся «поэтическое восприятие мира» (Шарипова, 1988, 23), занимают особое место в работе по развитию мышления, в частности в развитии образного метафорического мышления.

Экспериментальное использование загадок в развитии образного мышления показало, что при анализе готовых загадок и составлении собственных, мышление ребенка делает качественный скачок в сторону развития: происходит активизация умственных процессов сравнения и сопоставления, совершенствуется познавательная деятельность, развивается речь и творческий потенциал. Благодаря загадке ускоряется процесс усвоения общеизвестных, распространенных в данном языковом коллективе метафор, и развивается лингвистическая креативность.

Summary

The formation of children's imaginative thinking needs to be given special attention gradually stimulating its development. Psychological and psycholinguistic studies show that the formation and development of a metaphor in a child's speech occurs during active interaction with an adult and in different types of activity: subject, game, speech. It is in pedagogical discourse, when communicating between a child and an adult, that the latter teaches to reveal similarities between different objects demonstrating transference patterns. In all types of activity the child's experience of replacing one object with another expands.

One of the means of developing figurative thinking in pedagogical discourse is a riddle, a small folklore genre, which is, in essence, a logical task.

Pedagogical discourse actively uses the riddle in the process of personality socialization. In pedagogical preschool discourse a riddle performs various functions, the main ones of which are pedagogical, informative, cognitive, playful and axiological. The game function of the riddle allows to diversify the forms of the child's activity in class. Fulfilling its pedagogical function, the riddle is most often used as a way of presenting the topic of the lesson or as a method of consolidating and repeating the studied material. The informative function of the riddle is associated with its ability to act as a reception for the supply and consolidation of material. The cognitive function of a riddle lies in its ability to represent a stereotyped image of an object, to reflect a way of perceiving reality. The axiological function of the riddle is expressed implicitly since the evaluative sign of reality is determined by its significance for society.

In addition to speech development, riddles are also of great importance in the education of students' moral and aesthetic feelings. The inclusion of traditional riddles in the learning process is a prerequisite for the transfer of national cultural values and ideas that have developed in a particular language community about the world to children as they contribute to immersion in national culture, familiarization with ethnographic material.

The experimental use of riddles in the development of imaginative thinking has shown that when analyzing ready-made riddles and composing their own, the child's thinking makes a qualitative leap towards development: mental processes of comparison are activated, cognitive activity is improved, speech and creativity develops. Thanks to the riddle, the process of mastering well-known metaphors that are common in a given language community is accelerated and linguistic creativity develops.

Библиография References

- Altruova, A.Sh., Nurekeshova, G.R. (2019). Fol'klornyj diskurs kak osobyj tip kollektivnoj rechevoj deyatel'nosti. *International scientific review of the problems and prospects of moder science and education: Collection of scientific articles LVI International correspondence scientific and practical conference*, 58-62.
- Babaeva, Z.S. (2020). Metody i priemy, ispol'zuemye pri izuchenii zagadok. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*, 3-5(59), 26-30.
- Gridina, T.A. (2018). «Cherez yazyk otkryvaetsya dityati soznanie...»: sootnoshenie verbal'nogo i predmetnogo kodov v detskoj kartine mira. *Filologicheskij klass*. 2 (52), 65-70.
- Gridina, T.A. (2018). Metafory detskoj rechi kak fenomen lingvokreativnogo myshleniya i poeticheskoy odarennosti. *Lingvistika kreativa - 4: kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*, 11-39.
- Emer, YU.A. (2011). *Sovremennyy pesennyj fol'klor: kognicii i diskursy*. Tomsk: Tom. un-ta.
- Denisova, E.S. (2008). Enigmoporozhdayushchaya funkciya sintagmاتического associata. *Vestnik Rossijskogo un-ta druzhby narodov*, 1, 36–42.
- Ezhova, T.V. (2006). K probleme izucheniya pedagogicheskogo diskursa. *Vestnik Orenburgskogo universiteta*, 2 (1), 52–56.
- Ignatenko, Yu.I. (2019). Vliyanie zagadok na rechevoe razvitie detej doshkol'nogo vozrasta. Metodika obucheniya detej sostavleniyu zagadok. *Detstvo kak antropologicheskij*,

- kul'turologicheskij, psihologo-pedagogicheskij fenomen: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 271-274.
- Illarionova, Yu.G. (1985). *Uchite detej otgadyvat' zagadki*. Moskva: Prosveshchenie.
- Karasik, V.I. (2002). *Yazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena.
- Katermina, V. (2017). Manipulative Potential of Vocatives in Pedagogical Discourse. *Proceedings of the International Scientific Conference Society. Integration. Education, Vol. 1. Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies*, 228-237. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2017vol1.2359>
- Kornev, A.N. (2006). *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta : klinicheskie i psihologicheskie aspekty*. SPb.: Rech'.
- Kudryavceva, G.V. (2010). Zagadka kak sredstvo razvitiya myshleniya u doshkol'nikov s narusheniem intellekta. *Izuchenie i obrazovanie detej s razlichnymi formami dizontogeneza: materialy mezhtregion. nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov i slushatelej*. 81-83.
- Leontiev, A.A. (1999). *Psihologiya obshcheniya*. Moskva: Smysl.
- Mihalskaya, A.K. (1998). *Pedagogicheskaya ritorika: istoriya i teoriya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya».
- Oleshkov, M. YU. (2007). *Modelirovanie kommunikativnogo processa (na materiale ustnyh didakticheskikh tekstov)*. Nizhnij Tagil: Nizhnetagil'skaya gos. soc.-ped. Akademiya.
- Pervova, G.M., Bozhok, A.L., Kojvistojnen, I.Yu. (2012). Ispol'zovanie proizvedenij malyh zhanrov v uchebno-vospitatel'nom processe. *Vestnik TGU*, 6 (110), 176-181.
- Perevalova, D.A. (2015). *Zhanr zagadki v diskurse doshkol'nogo obrazovaniya: osobennosti realizacii miromodeliruyushchej funkicii: dis. ... kan. filol. n.* Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet.
- Popova, A. (2018). Metaforicheskaya obraznost' v rechi rebenka doshkol'nogo vozrasta. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 189, 178-188.
- Sedov, K.F. (2009). *Nejropsiholingvistika*. Moskva: Labirint.
- Senderovich, S.Ya. (2008). *Morfologiya zagadki*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury.
- Smolyar, M.O. (2008). O nekotoryh stereotipah v fol'klornom diskurse (na materiale sovremennyh russkikh zagadok). *Yazyk i kul'tura: Sbornik statej XIX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 130-letiyu Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 135-139.
- Shabalina, O.V. (2007). *Struktura i funkcionirovanie metafory v detskoj rechi: avtoref. ... kand. filol. nauk*. Perm': PGU.
- Shatrova, S. A. (2019). Obuchenie starshih shkol'nikov svyaznym vyskazyvaniyam-rassuzhdeniyam na primere zagadok. *Perekrestok idej i gipotez: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 137-147.
- Tseitlin, S.N. (2000). *Yazyk i rebenok. Lingvistika detskoj rechi*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr.
- Zhestkova, E. (2016). Problem Approach to the Study Literary Subjects in Pedagogical High School. *Proceedings of the International Scientific Conference Society. Integration. Education, Vol.1. Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies*, 286-299. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016vol1.1494>