

Развитие интеллектуально-творческих способностей у дошкольников средствами художественно-речевой деятельности: проблема и пути решения

С.В. Полягошко

*Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь*

В статье рассматривается проблема развития интеллектуально-творческих способностей у дошкольников средствами художественно-речевой деятельности. Обозначается актуальность и определяется степень разработанности названной проблемы в дошкольной педагогике. Отмечается роль художественно-речевой деятельности в развитии интеллектуально-творческих способностей у детей дошкольного возраста. Указывается на возможность и необходимость применения языковой игры как средства развития интеллектуально-творческих способностей у дошкольников. Описывается содержание и методика проделанной автором экспериментальной работы по развитию интеллектуально-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-речевой деятельности с применением литературных произведений, содержащих языковую игру.

Ключевые слова: дошкольник, дошкольный возраст, художественно-речевая деятельность, интеллектуально-творческие способности, языковая игра.

Development of intellectual-creative abilities of preschoolers by artistic-verbal activity: the problem and ways of solution

S.V. Polyagoshko

*Science-methodical establishment «National Institute of Education»
Of the Ministry of Education of the Republic of Belarus*

In the article the problem of development of intellectual-creative abilities of preschoolers by artistic-verbal activity is considered. Actuality and extent of development of this problem in preschool education science are defined. Role of artistic-verbal activity in the development of intellectual-creative abilities of preschool children is noted. Possibility and necessity of using word play as a means of the development of intellectual-creative abilities of preschool children are indicated. Contents and methods of the author's experimental work on the development of intellectual-creative abilities of preschoolers in the process of artistic and verbal activity using literary works is described.

Key words: preschooler, preschool age, artistic and verbal activity, intellectual-creative abilities, word play.

Согласно Конвенции о правах ребенка, каждый ребенок имеет право на получение образования, направленного на «развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в самом полном объеме» [1]. Первой ступенью системы образования в нашей стране является дошкольное образование [2].

Одним из разделов работы в учреждениях, обеспечивающих получение дошкольного образования, выступает «Развитие речи и общения». В базовом компоненте дошкольного образования, разработанном Д.Н. Дубининой, делается акцент преимущественно на развитие коммуникативной функции речи у детей раннего и дошкольного возраста [3]. Однако, как показывают данные научных исследований (Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Г.Д. Кириллова и др.), с развитием речи также тесно связано развитие

мышления и воображения ребенка. Важно, что овладение языком и дальнейшее использование языка является творческой деятельностью (А.Г. Арушанова, В.И. Жинкин, Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский и др.), что находит свое проявление в экспериментировании со словом и его составными частями, создании неологизмов, речевых инноваций (любой языковой факт, зафиксированный в речи ребенка и отсутствующий в общем употреблении), так называемой «детской этимологии» (когда ребенок, не зная истинного значения впервые услышанного им слова, дает свое объяснение, ориентируясь на звуковую оболочку или на основе ассоциаций со знакомыми лексическими единицами).

Сказанное обуславливает возможность и необходимость развития у дошкольников интел-

лектуально-творческих способностей, в том числе средствами художественно-речевой деятельности. Анализ источников позволил определить степень разработанности названной проблемы. Итак, в содержание работы по художественно-речевой деятельности в дошкольном учреждении входит формирование у детей выразительности и образности речи. Структурными компонентами названного вида деятельности дошкольников являются восприятие литературного произведения, его элементарный анализ, воспроизведение (репродукция) и элементарное речевое творчество (С.М. Чемортан). Проблеме формирования у детей дошкольного возраста образно-выразительных аспектов речи посвящены работы А.П. Акуловой, Р.П. Боши, Н.В. Гавриш, Д.Н. Дубининой, Е.В. Савушкиной и др. Однако образно-выразительные средства языка выполняют не только эстетическую функцию. В частности, по мнению Л.И. Шрагиной, метафора является универсальным орудием мышления и познания мира во всех сферах деятельности. Творческая функция метафоры обнаруживается в процессе ее создания – выявлении общих признаков объектов, называния одного объекта при помощи другого и появления на этой основе нового смысла [4]. О.С. Ушакова считает, что не только метафоры, но и все образно-выразительные средства (аллегии, сравнения и др.) выражают различное смысловое содержание. С их помощью вносятся оттенки в формулируемую мысль, и поэтому высказывание содержит больше, чем дает формулировка [5, с. 166].

Влияние образно-выразительных средств языка на развитие интеллектуально-творческих способностей ребенка подтверждено результатами научных исследований. Так, О.М. Сомкова отмечает, что обучение дошкольников отгадыванию и составлению загадок способствует не только пониманию детьми образных выражений, но и повышению уровня мыслительной активности, развитию творческого воображения воспитанников [6]. О.М. Дьяченко и Л.А. Пороцкой установлена зависимость между развитием творческого воображения, мышления и речи детей дошкольного возраста [7]. Авторы-разработчики ТРИЗ (С.И. Гин, И.Я. Гуткович, Н.М. Журавлева, А.В. Корзун, Т.С. Сидорчук и др.) предлагают педагогам дошкольных учреждений с целью развития интеллектуально-творческих способностей использовать методы и приемы теории решения изобретательских задач (метод контрольных вопросов, дробление–объединение, «оживление», системный

оператор, разрешение противоречий и др.), обучать воспитанников составлению метафор.

Таким образом, проблема развития интеллектуально-творческих способностей дошкольников в процессе художественно-речевой деятельности разработана достаточно, однако, по нашему мнению, арсенал средств, которые можно использовать с данной целью, не исчерпан. Так, за пределами внимания исследователей осталась языковая игра.

Языковая игра в широком смысле слова – это использование языка для достижения надязыкового, эстетического, художественного (чаще всего, комического) эффекта [8, с. 79]. В конкретном акте речевой коммуникации языковая единица получает свой смысл, который может не соответствовать ее типовому значению, принятому в языке: «Если говорящий не просто собирается передать информацию, а ставит перед собой какую-то дополнительную цель, ... то это становится основанием для вольностей в обращении с языковой единицей...», – пишет В.З. Санников [9, с. 36]. «Вольности в обращении с языковой единицей» создают возможность различной интерпретации речевого сообщения, следовательно, становится возможным создание игрового эффекта. Основной функцией языковой игры является языкотворческая. В этом случае языковая игра рассматривается как яркий и экономичный способ выражения мысли. 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» [9, с. 26–27]. Существуют такие разновидности языковой игры, как звукопись, обыгрывание омонимии, намеренное изменение родовой принадлежности существительных, переосмысление словообразовательной структуры слова, обыгрывание темо-рематической структуры предложения, отношений «язык–действительность» и т.д. (Т.А. Гридина, В.З. Санников, Б.Ю. Норман и др.).

Как было сказано выше, языковая игра – это естественный для ребенка-дошкольника способ усвоения языка (А.Г. Арушанова, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, Т.Н. Ушакова и др.). Языковая игра как художественный метод используется и авторами, пишущими для детей (Р. Бородулин, В. Витка, Б. Заходер, Я. Купала, А. Милн, И. Махонина, Ю. Мориц, И. Пивоварова, Г. Сапгир, Э. Успенский и др.). Сказанное по-

звонило нам предположить, что применение в педагогическом процессе дошкольного учреждения литературных произведений, содержащих языковую игру, будет эффективным для развития интеллектуально-творческих способностей дошкольников. В связи с этим целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная апробация методики развития интеллектуально-творческих способностей старших дошкольников в процессе художественно-речевой деятельности с применением литературных произведений, содержащих языковую игру.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили стихотворения 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, фольклор. Особенностью данных произведений является применение авторами в качестве художественного метода различных вариантов языковой игры. Так, в стихотворении И. Пивоваровой описывается фантастическое существо «Жилдабыл», который «волосатый, и усатый, и носатый, и кудлатый, и пузатый, и рукастый, ногатый...», в стихотворении И. Махониной рассказывается о необычном персонаже Керу-Меру. В фольклорных, а также авторских небылицах и перевертышах (Э. Успенский, Ю. Мориц) нарушается привычный порядок вещей (по мнению Б.Ю. Нормана, небылицы и перевертыши также можно отнести к языковой игре). В стихотворениях Э. Мошковской и Г. Сапгира обыгрываются названия объектов, персонажей («В подарок можно дудеть...», «Жили-были Не знаю Кто Не знаю с Кем...»). Н. Кончаловская, М. Яснов, В. Лунин и другие авторы обыгрывают словообразовательные возможности языка («...огорбузы росли, помидыни росли...», «Мамонт и папонт гуляли вдоль речки ...», «У папы настроение завтракочитательное...»). В стихотворениях В. Лаврентьевой имеет место «сплав» подлинного значения и буквализации фразеологизмов («Задала головомою детворе своей ворона...» – рядом со стихотворением изображена картинка, на которой ворона моет голову птенцам), а Б. Вайнер обыгрывает метафорические номинации («В поселке у самого моря живет удивительный волк ...»). Также мы использовали квазисказку, то есть сказку, в которой исключены лексические значения слов, сохранены только

грамматические («Сяпала Калуша по напушке и увазила Бутявку...» Л. Петрушевская) и «вопросы с подвохом» («От чего утка плавает?»).

В качестве методов исследования выступили эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), тестирование (батарея тестов «Творческое мышление» Е. Туник [10, с. 7–38], тесты Р.С. Немова на выявление уровня развития воображения старших дошкольников «Придумай рассказ» и «Нарисуй что-нибудь» [11, с. 83–86]), анализ продуктов деятельности детей (рассказ, рисунок), наглядные (демонстрация картин), словесные методы (беседа, отгадывание и составление загадок, лингвистическое экспериментирование («Как можно по-другому назвать тарелку, расческу, книжный шкаф?»), подбор ассоциаций), методы математической обработки данных (подсчет стандартного отклонения, Т-критерия Стьюдента, t-критерия Вилкоксона при помощи компьютерной программы SPSS) [12, с. 171–179].

В экспериментальном исследовании приняли участие 130 детей шестого года жизни, воспитанники дошкольных учреждений № 27, 296 и 434 г. Минска. В формирующем эксперименте участвовало 67 респондентов. Исследование проводилось на протяжении двух лет.

Результаты и их обсуждение. По итогам констатирующего эксперимента мы выяснили, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень развития творческого мышления и воображения. При выполнении заданий вербальных субтестов половина воспитанников давали стереотипные ответы, при выполнении заданий невербальных субтестов четверть обследованных не смогли создать оригинальные изображения. Дети лучше всего справлялись с заданием на узнавание объектов на рисунке со слабо структурированным изображением, хуже всего – на предположение последствий гипотетической ситуации. В процессе диагностики воображения дошкольники смогли достаточно быстро придумать или решить, о чем они будут рассказывать, но при этом почти половина из них не смогли создать оригинальный сюжет. В рассказах фигурировали в основном 2–3 персонажа, которые либо не характеризовались вообще, либо характеризовались 1–2 признаками. Также в большинстве случаев сам процесс рассказывания не был эмоционален, выразителен, не давались эмоциональные характеристики героев.

Следующим этапом исследования было проведение формирующего эксперимента. Участники эксперимента были разделены на экспе-

риментальную и контрольную группы. В экспериментальной группе проводились занятия по разработанной нами методике развития интеллектуально-творческих способностей с применением литературных произведений, содержащих языковую игру. В контрольной группе проводились занятия по развитию интеллектуально-творческих способностей в соответствии с содержанием программы дошкольного образования «Пралеска».

Суть разработанной нами методики заключается в следующем. Каждое занятие состоит из трех частей: интеллектуальная разминка, работа с текстом и творческое задание. Предназначение интеллектуальной разминки – подготовить ребенка к восприятию произведения, содержащего языковую игру. Здесь мы применяли составление описательных рассказов и рассказов из опыта, отгадывание загадок, определение сходств и различий между объектами, определение несообразностей в тексте необычного содержания, подбор возможно большего количества слов на предлагаемый стимул, элементарные объяснения значений слов, описание объектов и рассказ о действиях персонажей, изображенных на картине, подбор синонимов, сравнений.

Работа с текстом – это элементарный анализ произведения, где обращалось внимание детей непосредственно на языковую игру. Вопросы экспериментатора: «Кто такой Жилдабыл?» (стихотворение И. Пивоваровой «Жилдабыл»), «Что надо сделать, чтобы превратить злого Керу-Меру в доброго?» (И. Махонина «Керу-Меру»), бывает ли «собака в брюках на коне?» (английский фольклор), почему пятно солнечного света называют «солнечный зайчик?» (одноименное стихотворение Г. Сапгира), «Как можно танцевать задумчивый танец?» (Ю. Мориц «Очень задумчивый день»), «Почему автор называет кошку пушкой?» (В. Левин «Кто такая пушка?» и др.). При этом, где было возможно, приветствовались варианты ответов. Творческое задание давалось для того, чтобы предоставить ребенку возможность для применения интеллектуально-творческих способностей при создании собственного творческого продукта или идеи. Детям предлагалось: 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.

Таким образом, на каждом из занятий прорабатывались одни и те же интеллектуальные

операции (беглость, гибкость, оригинальность мышления, оригинальность, разнообразие и детализация образов воображения), однако менялось содержание заданий. Так, вначале имела место работа с текстами, содержащими языковую игру на фонетическом уровне. Это было необходимо для того, чтобы предоставить детям возможность для свободного фантазирования, преодоления «мыслительной инерции». Персонаж, название которого – произвольное сочетание звуков, можно описывать как угодно. Работа с подобными произведениями была ценна еще и тем, что у детей не было страха ошибиться, сказать что-либо неправильно.

Однако мы не могли ограничиться подобными текстами, т.к. произвольное фантазирование не предполагает учета объективных связей и отношений действительности. Было необходимо научить детей различать возможное–невозможное, реальное–нереальное. Для этого мы применяли небылицы и перевертыши. При этом вначале предлагали просто определить реальное и фантастическое в произведении, затем дети учились находить реалистические тенденции. Например, экспериментатор спрашивал, 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. Поэтому мы использовали произведения, 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 и т.п.).

Затем мы применяли загадки, построенные на аналогии («Важно по двору ходил с острым клювом крокодил ... только это, верно, был никакой не крокодил, а индюшек лучший друг, угадайте, кто? ...» А. Босев), и произведения, содержащие языковую игру на словообразовательном уровне. Это требовалось для того, чтобы научить дошкольников выходить за пределы возможного. Заключительным этапом была работа с текстами, содержащими метафоры. 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, мы использовали произведения, в которых имеет место намеренное нарушение сочетаемости лексических единиц («Дайте мне

кусочек щекотки, дайте смеха две щепотки ...» Б. Заходер), упражнения по подбору синонимов, анализ фразеологических оборотов.

Итак, распределение материала (художественных произведений) осуществлялось таким образом, чтобы вначале позволить ребенку фантазировать произвольно, затем показать грани возможного–невозможного, затем научить выходить за пределы возможного и, наконец, фантазировать в соответствии с требованиями логики или, по крайней мере, здравого смысла.

После занятий была проведена интеллектуальная командная игра «Соображай-ка!», созданная нами по мотивам телевизионной игры «Брейн-ринг». В процессе игры детям предлагалось: придумать название для своей команды, отгадать загадки, ответить на вопросы «с подвохом» («Под каким кустом сидит заяц во время дождя?»), составить загадки и предложить отгадать их команде соперников, интерпретировать текст, в котором сохранено грамматическое значение слов, но отсутствует лексическое (квасисказка Л. Петрушевской «Пуськи бятые»). Проведением игры был завершён формирующий эксперимент.

Целью проведения контрольного эксперимента было выявление эффективности разработанной нами методики. Для этого мы измеряли уровень развития творческого мышления и воображения детей экспериментальной и контрольной групп при помощи тех же диагностических процедур, что и в констатирующей части исследования. Полученные результаты подвергались математической обработке. Мы выяснили, что в экспериментальной группе существует статистически значимый сдвиг по переменной «творческое мышление» ($t=4,94$, $p<0,001$), в контрольной группе статистически значимого сдвига не обнаружено ($t=1,10$, $p=0,28$). Значит, ознакомление старших дошкольников с языковой игрой достоверно способствует развитию творческого мышления детей.

В процессе выявления достоверности сдвига переменной «воображение» (методика Р.С. Немова «Придумай рассказ») мы обнаружили статистически значимый сдвиг как в экспериментальной, так и в контрольной группе – соответственно $t=5,82$, $p<0,001$ и $t=3,35$, $p=0,002$ (также использовался подсчет t-критерия Стьюдента). Однако мы выяснили, что в экспериментальной группе имеется статистически значимый сдвиг по критериям «оригинальность» ($T=5$, $p=0,003$), «детализация» ($T=0$, $p<0,001$) и «эмоциональность» ($T=25,50$, $p=0,002$). В кон-

трольной группе – статистически значимые сдвиги по критериям «разнообразие» ($T=39,50$, $p=0,02$) и «эмоциональность» ($T=29,50$, $p=0,02$). То есть мы имеем основание полагать, что разработанная нами методика все-таки способствовала формированию у испытуемых экспериментальной группы умения самостоятельно составить творческий рассказ, предварительно обдумав свой замысел и в процессе рассказывания охарактеризовать героев более чем двумя признаками.

Также в экспериментальной группе мы обратили внимание на статистически значимый сдвиг переменной «воображение», которое диагностируется при помощи методики Р.С. Немова «Нарисуй что-нибудь» ($t=5,24$, $p<0,001$). В контрольной группе статистически значимого сдвига не обнаружено ($t=0,19$, $p=0,85$). Что касается отдельных критериев воображения, то в экспериментальной группе был обнаружен статистически значимый сдвиг по критериям «оригинальность» ($T=11$, $p<0,001$) и «разнообразие» ($T=24$, $p=0,004$). В контрольной группе был обнаружен статистически значимый сдвиг по критерию «оригинальность» ($T=0,41$, $p=0,04$), хотя в экспериментальной группе показатель достоверности выше. Следовательно, испытуемые как экспериментальной, так и контрольной группы создавали оригинальные изображения, однако в работах детей экспериментальной группы имело место разнообразие образов.

Итак, ознакомление старших дошкольников с языковой игрой по разработанной нами методике привело к тому, что дети оказались способными предложить много разнообразных способов использования предмета, предвидеть последствия гипотетической ситуации, подобрать слова на предлагаемый стимул, перечислить множество разнообразных признаков предмета, увидеть оригинальные изображения на рисунке с недостаточно структурированным изображением, а также самостоятельно придумать сюжет повествования, детализировать образы, самостоятельно создавать оригинальный рисунок, на котором изображены различные персонажи.

Заключение. В результате проведенного исследования установлено, что в процессе художественно-речевой деятельности возможно не только формирование образно-выразительных аспектов речи ребенка дошкольного возраста, но и развитие у детей интеллектуально-творческих способностей благодаря взаимосвязи языка, речи, мышления и воображения, взаимному влиянию и взаимной обусловленности

развития речи и психических познавательных процессов. Действенным средством развития интеллектуально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста является языковая игра. Эффективность в данном случае обусловлена, с одной стороны, особенностями языковой игры (двуплановость, «высвечивание» речевого стереотипа в новом контексте, возможность творческой интерпретации языкового знака), а также особенностями овладения языком ребенком дошкольного возраста (игровое, творческое начало, проявляющееся как создание речевых инноваций и как «детская этимология»). В старшем дошкольном возрасте детское словотворчество имеет тенденцию к угасанию, однако это касается, в большей мере, спонтанного словотворчества, направленного на усвоение ребенком нормативного языка. Осознанное создание детьми старшего дошкольного возраста речевых инноваций и понимание произведений, содержащих языковую игру, как раз и оказывается возможным благодаря тому, что ребенок в той или иной мере уже усвоил языковые нормы (фонетические, лексические, грамматические). В этом случае применение литературных произведений, содержащих языковую игру, и собственное словотворчество ребенка необходимы для развития интеллектуально-творческих способностей дошкольника.

Таким образом, пути решения проблемы развития интеллектуально-творческих способностей детей дошкольного возраста – это применение в педагогическом процессе дошкольного учреждения методик, как стимулирующих творческую речевую деятельность детей, так и направленных на развитие интеллектуально-творческих способностей ребенка. Одной из них является разработанная нами методика раз-

вития интеллектуально-творческих способностей старших дошкольников с применением литературных произведений, содержащих языковую игру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о правах ребенка. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.un.org/russian/documen/convents/childcon.htm>. – Дата доступа: 11.01.2011.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.tamby.info/kodeks/edu.htm>. – Дата доступа: 21.01.2011.
3. Дубинина, Д.Н. Базовый компонент дошкольного образования: развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Д.Н. Дубинина // Образование и педагогическая наука: тр. Национального института образования. Вып. 1. Концептуальные основания / ред. кол. А.И. Жук (пред.) [и др.]. – Минск: НИО, 2007. – С. 132–150.
4. Шрагина, Л.И. Конструирование метафор в контексте психологии способностей / Л.И. Шрагина // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 78–85.
5. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
6. Сомкова, О.Н. Формирование творческих умений у детей 5–6 лет в процессе освоения художественных речевых образов (загадок): автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Н. Сомкова; Ленинградский ордена Трудового Красного Знамени государственный педагогический институт им. А.И. Герцена. – Ленинград, 1987. – 20 с.
7. 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. – М.: ИНТОР, 1996. – 128 с.
8. Норман, Б.Ю. Грамматика говорящего / Б.Ю. Норман. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994. – 228 с.
9. Санников, В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
10. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. – СПб., 2002. – 48 с.
11. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. пед. вузов: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДИОС, 1999. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 632 с.
12. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

Поступила в редакцию 10.02.2011. Принята в печать 26.02.2011

Адрес для корреспонденции: 223040, Минский район, поселок Лесной (Боровляны), ул. Александрова, д. 2, кв. 89, тел.: (8-017) 229-19-60 – Полягошко С.В.