

ГУМАНІСТИЧНА ДЕТЕРМІНАНТА ГРИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена характеристиці гуманістичної детермінанти дидактичної гри в психолого-педагогічному дискурсі як змістовного підґрунтя психологічної позиції вчителя в процесі навчально-ігрової діяльності, – позиції гуманіста. В даній роботі психологічна позиція розглядається як процес «самонаведення» вчителем власної поведінки відносно себе (як учасника гри) й учнів (як до учасників гри), що обумовлюється правилами гри, її педагогічними задачами й такою інваріантною характеристикою як мінливість.

Ключові слова: дидактична гра, навчально-ігрова діяльність, психологічна позиція, гуманіст.

И.В. Гордиенко-Митрофанова

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ИГРЫ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена характеристике гуманистической детерминанты дидактической игры в психолого-педагогическом дискурсе, определяющей содержание психологической позиции учителя в процессе учебно-игровой деятельности, – позиции гуманиста. В данной работе психологическая позиция рассматривается как процесс «самонаведения» учителем своего поведения по отношению к себе (как участнику игры) и учащимся (как участникам игры), обуславливаемый правилами игры, ее педагогическими задачами и такой инвариантной характеристикой как изменчивость.

Ключевые слова: дидактичная игра, учебно-игровая деятельность, психологическая позиция, гуманист.

I.V. Gordienko-Mytrofanova

HUMANISTIC DETERMINANT OF A GAME: PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECT

The article deals with the description of a humanistic determinant of a didactic game in psychological-pedagogical discourse, that defines content of a psychological position of a teacher in his game playing activity, – the humanist. In this work a psychological position is examined as a teacher's «self-directions» process of his behaviour to himself (as a participant of the game) and learners (as participants of the game) that is defined by rules of the game, its pedagogical tasks and its changeability as an invariant.

Key words: didactic game, game playing activity, psychological position, humanist.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Гуманістична спрямованість світової освітньої парадигми як одна з її прогресивніших тенденцій в умовах активного використання ігрових технологій у навчально-виховному процесі

загальноосвітньої школи актуалізує проблему психологічної безпеки особистості. Серед умов успішної навчально-ігрової діяльності велика роль належить умінню вчителя створювати сприятливий психологічний клімат, у якому навчально-пізнавальна діяльність учнів протікає на рівні їх максимальних навчальних можливостей, прагненню й умінню вчителя «підходити до кожного учня з високою повагою, з акцентованою доброзичливістю, з вірою в його сили й можливості, з відповідною застережливістю, підкресленою витримкою в ситуаціях, коли в поведінці учня проявляються відхилення від прийнятих норм» [1, с. 149-150].

Мета даної статті полягає у розкритті гуманістичної детермінанти дидактичної гри як змістовного підґрунтя для визначення провідної психологічної позиції вчителя в процесі навчально-ігрової діяльності – позиції гуманіста.

Аналіз актуальних досліджень. Радянські психологи, які проявили інтерес до психології гри, – П.П.Блонський (1884-1941), Д.М.Узнадзе (1887-1950), С.Л.Рубінштейн (1889-1960), М.Я.Басов (1892-1931), Л.С.Виготський (1896-1934) та інші, – досліджували феномен гри в межах загальних своїх концепцій, артикуючи її соціальний зміст в явному або неявному вигляді, що визначає гуманістичну детермінанту гри. Якщо за початкове прийняти положення про соціальний характер ціннісних відносин, тобто «ціннісне ставлення, що розглядається зсередини як системна цілісність і має свої зміст і форму (його зміст – світоглядно-смісловий, детермінований загальним соціокультурним контекстом, в якому народжується й «працює» конкретне ціннісне значення; його форма – психологічний процес, в якому цінність «схоплюється» свідомістю») [2, с. 68], то стає зрозумілим, що гуманістичний потенціал гри, але тільки в імпліцитній формі, міг бути властивим тільки теоріям, що народжувалися на стику біогенетичного й соціального підходів до гри, зокрема в її трудових теоріях. У експліцитній формі гуманістичний потенціал гри розкрито в культурно-історичній теорії Л.С.Виготського та діяльнісній теорії С.Л.Рубінштейна. Д.Б.Ельконін підсумував напрацювання в галузі теорії дитячої гри, взявши до уваги «як нові експериментальні факти, так і ті теоретичні узагальнення та

гіпотези, які неминуче супроводжували гру», і обґрунтував соціальний зміст гри: «гра соціальна за своїм змістом саме тому, що вона соціальна за своєю природою, за своїм походженням, тобто виникає за умов життя дитини в суспільстві. ... Навіть більше, норми, що лежать в основі людських взаєностосунків, стають завдяки грі джерелом розвитку моралі самої дитини. Під цим поглядом значення гри навряд чи може бути переоцінене. Гра є школою моралі, але не моралі в уявленні, а моралі в дії» [3, с. 271].

Сучасні дослідження останнього десятиліття актуалізують соціальний зміст гри й відповідно її гуманістичну детермінанту в загальному контексті психологічної безпеки розвитку ігросфери й формування ігрової культури особистості. Це пов'язано з тим, відзначає російський учений С.В.Григор'єв, що гра моделює соціальну реальність і підлягає переосмисленню в контексті соціальності як такої, осмислюється як фундаментальний феномен людського буття, а ідея ігрової процесуальності екстраполюється на соціально-культурну сферу в цілому. Проблема психологічної безпеки ігрових дій вимагає спеціальної уваги до екології ігросфери особистості, оскільки в наш час гра інтерпретується як психолого-педагогічна модель загальної ситуації розвитку реальної особистості в реальних умовах, а також формування індивідуальної та колективно-групової суб'єктивності вже не тільки в ігрових, але й в навчальних, трудових, суспільнокорисних видах діяльності на просторах соціальної комунікації [4]. Саме тому, у будь-якій дидактичній грі необхідно робити акцент не тільки на формуванні навичок, умінь і засвоєнні нових знань, але також на формуванні духовно-моральних цінностей і особистісних розумінь, формування в учнях внутрішньоособистісних орієнтирів і певної ієрархії у відносинах зі світом і з собою на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичні стосунки між учителем і учнем/ учнями об'єктивно виявляються в характері взаємних впливів, які здійснюються в процесі виконання спільної навчально-ігрової діяльності й спілкування.

Оснoву гуманістичних стосунків становлять ідеї діалогу, співпраці, сумісної дії, ставленні до людини як до найвищої суспільної цінності.

Співпраця як гуманістична ідея сумісної розвивальної діяльності учнів і педагога знаходить найбільш «природне» втілення в ігровій діяльності, оскільки гра орієнтована на домінуючу роль суб'єкт-суб'єктних стосунків, а рівнопартнерство є критерієм ефективної ігрової взаємодії.

Реалізація суб'єкт-суб'єктних стосунків, перехід від монологу до діалогу в педагогічній діяльності – ось конкретні форми прояву гуманізації процесу навчання й виховання. «Співпраця, – відзначає відомий російський психолог і педагог І.О.Зимня, – це гуманістична ідея спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, яку скріплено взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом розвитку та результату цієї діяльності» [5, с. 312]. В контексті гуманноцентричної переорієнтації освітньої парадигми співпраця, як одна з визначальних основ сучасного навчання, набуває сьогодні особливої актуальності. Значення цієї форми організації навчання настільки велике, наголошує І.О.Зимня, що існує тенденція розгляду всього педагогічного процесу як педагогіки співпраці.

У грі встановлюються суб'єкт-суб'єктні стосунки: зміна диспозиції «суб'єкт-об'єкт» на «суб'єкт-суб'єкт» перетворює клас на суб'єкт самонавчання за умови координаційної функції вчителя. Однак це носить умовний характер, оскільки вчитель не може обмежити себе роллю коментатора або координатора. Обрана гра потребує від нього як організатора й керівника погоджених дій і напруженої роботи. Продуктивність і ефективність навчання, як стверджує відомий російський методист Г.О.Китайгородська, найбільш високі, коли вчитель є лідером колективу, з подальшою функцією члена колективу, наділеного особливим авторитетом [6, с. 34]. Встановлення неформальних стосунків у грі природно, оскільки дорослим і дитиною керує свідомість, що «гра – це є припустима неправда: «начебто правда»» (М.М.Пришвін). Гра допомагає перебороти розрив між поколіннями й зберегти інфантилізм (за Г.Лозановим).

Коли вчитель бере участь у навчально-ігровому процесі як учасник гри, учню-гравцю відкриваються не тільки власні почуття, почуття партнерів (наприклад, членів його команди), але й педагога. Саме механізми співпраці з учителем, а зовсім не суперництва, є пріоритетними в ігровій поведінці й ігровій взаємодії. Реалізація дійсно спільної діяльності, рівнопартнерська, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в навчально-виховному процесі в грі відбувається скоріше й природніше, ніж у будь-якій іншій діяльності.

Розширення функцій учителя в навчально-ігровій діяльності вимагає високого рівня його професійної й ігрової культури.

Суть виховання як процесу формування системи цінностей людини з її специфічним змістом та ієрархічною структурою полягає, на думку М.С.Кагана, в прилучанні вихованця до цінностей вихователя, а не в інформуванні щодо цінностей, не в їх вивченні, а надто не в нав'язуванні [7]. Перед педагогом стоїть мета перетворити цінності соціуму в цінності особистості. Звідси походить, що гуманізація навчально-ігрового процесу припускає, окрім розвитку гуманістичних якостей особистості учня, також і розвиток гуманістичних якостей педагога. Включені до змісту освіти гуманістичні цінності як досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу присутні там імпліцитно й потребують виявлення. Тільки будучи виявленими, структурованими, «дидактично опрацьованими» (М.В.Кларін) і прийнятими самим педагогом як особистісна система цінностей, вони можуть стати основою системи ціннісних орієнтацій учнів. Під час гри у педагога, як члена однієї з команд або учасника колективної гри, з'являється можливість зробити це найприродніше, тобто від традиційного типу педагогічного спілкування як «спілкування психотерапевта й клієнта» (І.О.Зимня) перейти до взаємовідносин «на рівних». Саме в грі, з її азартом, духом змагання, боротьби, педагог може продемонструвати «високу й відточену культуру міжособистісних стосунків, справедливість у поєднанні з бездоганним тактом, ентузіазм, поєднаний з благородною скромністю, – тоді, мимоволі наслідуючи такого педагога», формуються духовно гармонійні особистості, здатні до

людяного розв'язування таких нерідких у житті міжособистісних конфліктів» [8, с. 4].

Сучасні психологи-ігротехніки виділяють надбудову «на рівних» як критерій ефективної ігрової взаємодії, розглядаючи її як особливий показник – індикатор ставлення до іншої людини або групи людей. Надбудова «на рівних» свідчить про рівність стосунків учителя й учнів, готовність і бажання співпрацювати, шанобливість один до одного й до того, що відбувається. Її характеризують гарний настрій, усмішка, відкрита поза, «легка вага» й адекватна мобілізація. Тільки у разі вибору надбудови «на рівних» можна розраховувати на спільну діяльність, що має конструктивний та продуктивний характер [9].

Одним з найважливіших принципів ігрової діяльності є також принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи. У цьому є одна з переваг ігор над практикою навчальних занять, що склалася. Тому в грі актуалізується дуже важлива, генетично похідна від всіх інших ліній співпраці, *співпраця учня «з самим собою»*. Г.А.Цукерман, характеризуючи цей тип співпраці, підкреслює його особливість: «Для того, щоб виникла навчальна співпраця із самим собою, потрібно вчити дітей виявляти змінювання власної точки зору» [10, с. 35]. У грі це відбувається постійно, адже уявні тільки умови, в які в думках ставить себе той, хто грає, а відчуття, які він у цих уявних умовах зазнає, – це справжні відчуття [11].

Формування моральних цінностей безпосередньо пов'язане з афективно-емоційною сферою особистості. Гра найкраще підходить для формування моральності, оскільки емоційно насичений простір гри фіксується за допомогою раціональних параметрів – правил гри, які набувають регулятивно-регламентаційного характеру завдяки своїй афектації.

Серед безлічі характеристик гри, обумовлюючих її гуманістичну спрямованість, домінантною є «правило, що стало афектом, найсильнішим афектом» (Л.С.Виготський). «У грі постійно створюються ситуації, – писав Л.С.Виготський, – що вимагають від дитини діяти всупереч її безпосередньому імпульсу, тобто діяти в напрямі найбільшого опору». Це пов'язано з тим, що

дотримання правил у всій структурі гри обіцяє таку велику насолоду від неї, яка більша ніж безпосередній імпульс. Інакше кажучи, «афект може бути переможений тільки іншим, сильнішим афектом» (Б.Спіноза). У грі створюється така ситуація, в якій виникає «подвійний афективний план». Найбільша сила самокерування у дитини виникає саме в грі. Звичайно дитина підпорядковується правилу, відмовляючись від того, чого їй хочеться, а в грі – підкорюється правилу й відмовляється від дії згідно з безпосереднім імпульсом, оскільки це є шлях, що веде до якнайбільшого задоволення. Таким чином, істотною ознакою гри є правило, що стало афектом. «Ідея, що стала афектом, поняття, що перетворилося на пристрасть» – прототип у грі цього ідеалу Б.Спінози, який є царством довільності та свободи. Виконання правила є джерелом задоволення. Правило перемагає, як найсильніший імпульс. Звідси походить, що таке правило є внутрішнім, тобто правилом внутрішнього самообмеження, самовизначення, а не правилом, якому дитина підкоряється як фізичному закону [2].

Правило як інваріантна характеристика гри набуває, таким чином, статусу «категоричного імперативу» (І.Кант) завдяки своїй афектації, а надто воно стає найсильнішим афектом.

Добровільне підкорення правилу гри, як найсильнішому афекту, свідчить саме про проявлення гуманності у ставленні до «Я» (через самокерування) й «Іншого» (шляхом прийняття). Слід також відзначити, що гуманістичні цінності розглядаються в загальному контексті цінностей моральних, міжособистісних й особистісно-колективних з висуненням на пріоритетні позиції цінностей самої особистості – «Я» й «Інший».

Суттєва особливість гуманістичних цінностей в умовах навчально-ігрової діяльності полягає в тому, що вони охоплюють не тільки міжособистісні стосунки «Я – Ти», але й стосунки між ними разом («Я – Ти») й «Ми» – колективом, що їх з'єднує, адже гра, як було відзначено вище, є переважно колективною формою навчання. Колектив, як його визначає М.С.Каган, – це сукупний суб'єкт, як і соціальна макрогрупа, але його якісна своєрідність полягає в тому, що індивіди, які його складають, об'єднані особистісними відносинами, а не імперсональними. Це

надає особливого значення системоутворювальній духовній енергії, що об'єднує колектив, вона породжує такі цінності як, *спільність, єдність, згуртованість, взаємодопомога*. Відповідно й у кожного індивіда, що входить до такого колективу, виникає ціннісне ставлення не тільки до інших індивідів, але й до самого колективу як системного цілого. Щоб зрозуміти різницю між ціннісними спрямуваннями індивіда й цінностями групи, до якої він належить, треба взяти до уваги, якщо для індивіда високою цінністю є його *свобода* як умова самовизначення й самоствердження, а *любов і пошана до іншого примушують* визнати такою ж цінністю *свободу іншого*, а для контролю власної поведінки необхідна совість, що не обмежує реалізацію аналогічних потреб, інтересів, устремлінь інших, то цінністю колективу як сукупного суб'єкта є безпосередній зв'язок його індивідів, який обмежує свободу кожного в ім'я загальних інтересів [7].

Подібне самокерування особистості в грі набуває статусу *цінності особистісного розвитку*, оскільки психологічною формою вираження ціннісного ставлення є *переживання*, як стверджує М.С.Каган. А переживання завжди пов'язане з потаємним ядром особистості – «голосом совісті» (І.О.Ільїн). Переживання – це особливий тип емоційного процесу, який зароджується на рівні повсякденно-практичної свідомості й піднімається на рівень усвідомлюваного відчуття, рівень духовного [7].

Підкорення правилу як регулятиву внутрішнього самообмеження та самовизначення свідчить про гуманне ставлення до «Іншого». Формуються гуманістичні цінності, перш за все, міжособистісного характеру – *терпимість, пошана, доброзичливість, взаємодопомога, вірність тощо*.

Специфічною особливістю засвоєння моральних цінностей, у тому числі й гуманістичних, є особистісне прийняття орієнтувальної основи виконуваних дій. У грі учень орієнтується на конкретні моральні вимоги добровільно, хоч і тимчасово (поки грає).

Під час формування гуманістичних, як й інших моральних, цінностей надто важливо, щоб вони стали орієнтувальною основою виконуваних дій. Н.Ф.Тализіна відзначає, що дитина, вступаючи до школи, починає освоювати азбуку моралі від

зовнішніх до певної міри примусових форм діяльності. Поступово вимога не заважати іншим людям стає орієнтувальною основою поведінки учня. Учень орієнтуватиметься на цю вимогу добровільно тільки тоді й лише тоді, коли ця вимога буде прийнята ним як значуща, коли вона матиме особистісний сенс для нього, тобто буде співпадати з його точкою зору на правила стосунків з іншими людьми. Особистісне прийняття орієнтувальної основи виконуваних дій складає специфічну особливість засвоєння саме морального досвіду [11].

Оскільки найбільша сила самокерування, як підкреслював Л.С.Виготський, виникає саме в грі, то орієнтація на моральні вимоги відбувається добровільно, тобто з підпорядкуванням правилу внутрішнього самообмеження й самовизначення.

Особливої уваги в контексті гуманістичної спрямованості гри набуває також така характеристика як мінливість.

Відомий нідерландський культуролог Й.Хейзінга писав, що ігровий настрій за своїм типом мінливий. У будь-який час може вступити в свої права «звичайне життя» чи то від якого-небудь поштовху ззовні, який порушить гру, чи то від якого-небудь вчинку всупереч правилам, а то й через ослаблення напруження гри, яке йде зсередини, втомлюваність, розчарування [12].

Мінливість ігровою настрою передбачає наявність в учителі, по-перше, такої якості, як гнучкість мислення, що виявляється у спроможності вчителя змінювати раніше намічений шлях розв'язання навчально-ігрових завдань, якщо він виявляється «невідповідним» новим умовам, знаходити нестандартні підходи в з'ясуванні різних питань. По-друге, поєднання особистісних якостей учителя, які визначають його здатність до емоційно-вольової регуляції ігрового процесу та його результату (висока мобільність нервової системи, стійкість емоцій і емоційна стабільність, врівноваженість, витримка, самоконтроль, незалежність, самостійність, рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність, оптимізм, ініціативність, енергійність тощо), й його рефлексивно-перцептивних здібностей, які пов'язані зі специфічною чутливістю педагога до власної особистості й до особистості учня (ідентифікацією, емпатією, децентрацією).

Особлива роль у процесі пізнання педагогом особистості учня належить саме емпатії. Здатність учителя до співпереживання веде до встановлення позитивних взаємостосунків з учнями на основі гуманістичних цінностей: терпимості, уважності, любові й пошани до іншого, доброзичливості, взаємопомочі тощо.

Охарактеризована гуманістична детермінанта гри надає підстави для висновку, що саме психологічна позиція вчителя як гуманіста є пріоритетною під час здійснення навчально-ігрової діяльності.

Професійні психологічні позиції А.К.Маркова визначає як стійки системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку [13].

Позиції «гуманіста» відповідають наступні об'єктивні характеристики професійної діяльності педагога:

- професійні задачі: створювати сприятливий психологічний клімат; здійснювати педагогічне спілкування (взаємообмін інформацією, взаємопізнання, взаєморегуляцію з учнями); стимулювати резерви розвитку особистості всіх учасників спілкування; забезпечувати взаємну задоволеність учасників спілкування, психологічний комфорт;

- професійні знання: знання про вимоги професії педагога до педагогічного спілкування; знання про форми групової й колективної навчальної роботи;

- професійні дії з розв'язання задач: спеціально передбачати завдання спілкування в ході навчання, виховання, гнучко їх перебудовувати;

- результати професійної діяльності: якості особистості учнів, що забезпечують їх готовність до високих рівнів спілкування, до співпраці.

Позиції «гуманіста» відповідають також наступні психологічні характеристики професійно важливих якостей діяльності й особистості педагога:

- психологічні знання: знання психології спілкування; знання про види, структуру рівня спілкування, про показники задоволеності учасників спілкування;

- психологічні вміння, необхідні для здійснення задач професійної діяльності: вміння спеціально планувати комунікативні завдання під кутом зору

психічного розвитку учнів, реалізації внутрішніх резервів і психологічної безпеки учасників спілкування;

- якості особистості, позиції, бажані для педагога: гуманістична орієнтація на розвиток особистості учнів; педагогічний такт; педагогічна емпатія;

- психологічні якості, що є протипоказанням для педагогічної діяльності: недооцінка ролі психологічного клімату в процесі навчання й виховання; перевага авторитарного стилю спілкування [13].

Зауважимо, що такі інваріантні характеристики як «правило, що стало афектом, найсильнішим афектом» і мінливість ігрового настрою вносять певні корективи до загальної дефініції професійної психологічної позиції за А.К.Марковою.

Психологічна позиція вчителя під час навчально-ігрової діяльності – це процес «самонаведення» вчителем власної поведінки відносно себе (як учасника гри) й учнів (як учасників гри), що обумовлюється правилами й навчально-ігровими завданнями гри, в мінливих умовах її перебігу.

Висновки. Реалізація вчителем психологічної позиції гуманіста під час навчально-ігрової діяльності передбачає:

- оволодіння навичками й уміннями, формування яких забезпечує успіх у здійсненні співпраці за схемою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на стимулювання пізнавальної активності учнів, і демократичним стилем спілкування на основі «захопленості сумісною творчою діяльністю й дружньої прихильності» (за В.А.Кан-Каліком);

- здатність до емоційно-вольової регуляції ігрового процесу та його результату;

- рефлексивно-перцептивні здібності (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, гуманістична спрямованість учителя). Провідна роль належить емпатії і наявності високорозвиненої потреби в соціальній взаємодії;

- індивідуальну якість, яка характеризує пізнавальну діяльність учителя, – гнучкість мислення;

- реалізацію гуманістичних цінностей.

Список літератури

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический процесс) / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1977. — 256 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 512 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
4. Григорьев С.В. Социальная экология и психологические проблемы игросферы современного мира детства: [Эл. ресурс] / С. В. Григорьев. — Режим доступа: <http://akademiaigri.narod.ru>. — Загл. с экрана.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. — М.: Логос, 2005. — 384 с.
6. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие / Г.А. Китайгородская. — М.: Высшая школа, 1982. — 139 с.
7. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1997. — 205 с.
8. Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. — М.: Знание, 1989. — 64 с.
9. Игра в тренинге. Возможность игрового взаимодействия / Под ред. Е.А. Левановой. — СПб.: Питер, 2006. — 208 с.
10. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дис. ... д-ра психол. Наук / Галина Анатольевна Цукерман. — М., 1992. — 39 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2006. — 713 с.
12. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга. — М.: Айрис-пресс, 2003. — 496 с.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 190 с.