

**РОЛЬОВА ГРА ЯК МЕТОД МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ**

*Статтю присвячено з'ясуванню значення ігрової діяльності для формування особистості підлітка та вивченню технології проведення рольової гри у порівнянні з психодрамою та діловою дидактичною грою.*

*The article is dedicated to studying the importance of play activity for the teenager's personality development and the technology of role play organization in comparison with psychodrama and business training play.*

*Постановка проблеми.* Необхідність підвищення якості морального виховання підростаючого покоління вимагає від педагогів та науковців пошуку найефективніших методів і форм педагогічного впливу на духовну сферу особистості, що формується, з метою формування стійких гуманістичних ціннісних орієнтацій. У цьому контексті відбувається підвищення інтересу до гри як методу виховання, про що свідчить значна кількість досліджень.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* дає підстави стверджувати, що найбільш розробленою в педагогіці є теорія й практика дидактичної гри у навчальній діяльності школярів та студентів (Д.Галушко, Ю.Геронімус, І.Куліш, В.Платов, С.Шмаков). Виховний та розвивальний потенціал гри розглядається на прикладі дітей та молодших школярів (Л.Макарова, Р.Охрімчук, В.Рижук, О.Цветкова), що свідчить про недостатню увагу, що надається грі взагалі та рольовій грі, зокрема під час організації та реалізації виховання підлітків.

Отже, *метою* цієї статті є з'ясування можливостей використання рольової гри як метода морального виховання підлітків, для чого необхідно вирішити *завдання*: визначити значення ігрової діяльності як чинника формування особистості у підлітковому віці та визначити технологію використання рольової гри як методу морального виховання.

*Виклад основного матеріалу.* Гра супроводжує людину майже в усіх сферах її життя, функціонуючи як особистісне, соціальне та культурне явище, що дозволяє говорити про міждисциплінарний статус гри, яку вивчають культурологія, психологія, психотерапія тощо. Д.Ельконін [19], С.Рубінштейн [13], досліджуючи значення гри у психічному розвитку особистості з позиції діяльнісного підходу, характеризують її як різновид фізичної та інтелектуальної діяльності, яка не має безпосередньої практичної доцільності та яка надає індивідові можливість самореалізації, що виходить за межі його актуальних соціальних ролей [5: 377]. Особливе значення в ігровій діяльності належить мотивам, у контексті чого С.Рубінштейн визначає гру як усвідомлену діяльність людини, тобто сукупність дій, що поєднуються єдністю мотиву. Мотиви гри полягають, на його думку, не в утилітарному ефекті або речовому результаті, які звичайно дає діяльність в практичному неігровому плані, і не в діяльності безвідносно до її результату, а в різноманітних переживаннях дійсності [13: 485]. Вказуючи на відсутність матеріального або ідеального продукту ігрової діяльності, Р.Немов зазначає, що гра часто має характер розваги, відпочинку, іноді ігри опиняються засобом символічної розрядки напруження, що виникло під впливом актуальних потреб людини, яке вона не в змозі послабити іншим шляхом [10: 154].

Обираючи гру в якості методу морального виховання в контексті діяльнісного підходу, ми виходимо з того, що процес виховання як формування в структурі особистості ціннісної сфери відбувається тільки шляхом активності вихованця, що вимагає створення сприятливих умов для залучення його у різноманітні види діяльності, яка має виховне спрямування. Виховний потенціал діяльності, в якій бере участь вихованець, забезпечується завдяки здійсненню її планування та організації, обговоренню результатів, спілкуванню в референтній групі, внаслідок чого вихованець отримує доступ до усвідомлення

особистісного смислу кожного окремого виду діяльності та формування ціннісного ставлення до неї. З іншого боку, у процесі залучення вихованця до діяльності необхідно враховувати вікові особливості підліткового віку взагалі та специфіку провідного виду діяльності підлітків зокрема. Провідною є діяльність, виконання якої визначає виникнення й формування основних психологічних новоутворень людини на даному щаблі розвитку її особистості [12: 44]. Д.Ельконін обґрунтовує розподіл типів провідної діяльності на дві більші групи. Перша з цих груп пов'язана з орієнтацією в основних смислах людської діяльності й освоєнні завдань, мотивів і норм відносин між людьми. При здійсненні саме цієї групи діяльності відбувається переважний розвиток мотиваційної сфери та потреб. Друга група пов'язана з засвоєнням способів дій з предметами, орієнтуванням у предметному світі, формуванням інтелекту, становленням дитини як компонента продуктивних сил суспільства. За такого розуміння періодизація провідної діяльності має вигляд послідовної зміни видів діяльності від безпосереднього емоційного спілкування немовляти, предметно-маніпулятивної діяльності раннього дитинства, сюжетно-рольової гри дошкільного віку до навчання школярів, інтимно-особистого спілкування підлітків та професійно-навчальної діяльності періоду юності [18]. Підлітковий вік є найбільш складним серед інших періодів розвитку особистості, тому проблема провідної діяльності підліткового віку, що не може обмежуватися лише навчанням та інтимно-особистим спілкуванням, набула подальшого вивчення у працях Д.Фельдштейна, який вважає, що інтимно-особисте спілкування підлітків має включатися в соціально значиму, соціально схвалювану діяльність, яка є, на його думку, провідною в цьому віці [15]. Актуальними стосовно проблеми цієї статті є результати дослідження О.Лішина, який пропонує розглядати провідну діяльність як комплекс видів діяльностей, жорстко не обмежений, але об'єднаний загальною ознакою – специфічним смислом ставлення до світу. Він вважає, що смислом провідної діяльності у підлітковому віці є соціально актуальна діяльність, у сполученні з її демонстративністю, орієнтацією на зовнішнього глядача, насиченістю спілкуванням. За результатами досліджень особливостей реалізації провідної діяльності в підлітковому віці, О.Лішин доходить висновку, що за певних умов у систему провідної діяльності підліткового періоду можуть увійти й навчання, і праця, і гра, однак лише за умови, що ці види діяльності супроводжуються високою мотивацією самоствердження, орієнтації на референтну групу, задоволеності самим процесом діяльності [8]. Таким чином, гра для підлітків є ефективним фактором розвитку особистості, оскільки гра не обмежується віковими характеристиками людини. Більш того, як зазначає Н.Анікеєва, гра є складним соціально-психологічним явищем тому, що потреба особистості в грі й здатність брати в ній участь характеризується особливим баченням світу й не пов'язується з віком людини. Різниця у грі дитини та дорослої людини полягає в тому, що доросла людина вже обрала життєвий шлях, і гра є засобом пережити інші, невикористані можливості. Отже, якщо дорослий у грі намагається відчувати вже не використані можливості життя, то дитина програє, примірює ще не використані, не обрані можливості. Саме ця особливість, на думку Н.Анікеєвої, робить гру потужним засобом соціалізації дитини, залучення її до цінностей суспільства [2: 11-12].

На підставі зазначеного вище, ми доходимо висновку про те, що гра у житті підлітка є більш важливою, ніж провідна діяльність певного періоду розвитку особистості. У цьому контексті актуальною є думка Е.Берна про культурне, соціальне та особистісне значення гри. Культурне значення гри полягає, на його думку, в тому, що виховання дітей є навчанням їх тому, в які ігри їм варто грати [3]. Інтерес до проблеми ігрового елемента в культурі обумовлюється прагненням виявити глибинні підстави людського існування, пов'язані із властивим лише людині способом переживання реальності. Як одне з ключових понять культурології гра увійшла у широкий науковий побут у значній мірі завдяки класичній роботі Й.Хейзинги "Homo Ludens", в якій автор простежує роль гри у всіх сферах людського життя та в усій історії в цілому. За висловленням Й.Хейзенги, вся культура є ігровою, а гра набуває якості культурно-історичної універсалії. Характеризуючи головні ознаки гри (добровільна участь гравців, наявність правил, часова й просторова обмеженість тощо), він

наголошує на тому, що гра є необхідною як індивідууму як біологічна функція, так і суспільству як культурна функція завдяки своєму змісту, цінності, а також духовним і соціальним зв'язкам, які вона породжує [16: 27-28]. Отже, Й.Хейзинга визначає гру як вільну діяльність, що усвідомлюється як “несправжня”, не пов'язана з повсякденним життям і водночас здатна повністю захопити гравця; яка не обумовлюється ніякими найближчими матеріальними інтересами або користю, яка протікає в особливо відведеному просторі й часі відповідно до певних правил і викликає до життя суспільні об'єднання, що прагнуть оточувати себе таємницею або підкреслювати свою незвичайність відносно до іншого миру своєрідним одягом і виглядом. Ігрова функція, у тих її вищих формах, що ми тут розглядаємо, може бути відразу ж зведена в основному до двох аспектів, у яких вона себе проявляє, – це боротьба або демонстрація [16: 31]. Таким чином, у системі культури гра виконує такі функції: вона служить одним із засобів первинної соціалізації, сприяючи входженню нового покоління в людське співтовариство; вона є сферою емоційно насиченої комунікації, що поєднує людей з різним соціальним станом і професійним досвідом; гра містить у собі елемент творчого пошуку, що звільняє свідомість від стереотипів, сприяючи побудові імовірнісних моделей досліджуваних явищ, конструюванню нових художніх або філософських систем або просто спонтанному самовираженню індивіда [5: 378].

Визначаючи гру як серію послідовних прихованих транзакцій, що призводять до певного передбачуваного результату, Е.Берн зауважує на значному соціальному значенні ігор, зазначаючи, що гра заповнює проміжок між проведенням часу і близькістю. Оскільки проведення часу набридає завдяки тому, що повторюються, а близькість вимагає особливих обставин, більшість людей як компроміс вибирають ігри, які займають більшу частину часу спілкування [3]. Соціальне значення гри у житті людини також пояснюється тим фактом, що суспільство вимагає від своїх членів виконувати певні ролі. За визначенням І.Андрєєвої, соціальна роль є нормативно схваленим, відносно стійким зразком поведінки (а також дій, думок і почуттів), що відтворюється індивідом залежно від його соціального статусу або позиції в суспільстві [1]. Отже, вказуючи на конкретну соціальну роль, ми відносимо людину до певної соціальної групи. Діапазон і кількість ролей обумовлюються різноманіттям соціальних груп, видів діяльності й відносин, у які включена особистість із її потребами, інтересами, цінностями. Причому ряд соціальних ролей надаються людині від народження, тобто визначаються її статтю, віком, соціальним походженням. Інші ролі здобуваються шляхом особистих зусиль людини, завдяки її індивідуальним якостям. Однак сама по собі соціальна роль не визначає діяльність і поведінку кожного конкретного її носія в деталях: все залежить від того, наскільки індивід засвоїв, інтерналізує її. Акт інтерналізації детермінується цілим комплексом індивідуальних психологічних особливостей кожного конкретного носія даної соціальної ролі. Отже, роль “грається” добре, коли необхідні для її виконання характерні риси і якості сприймаються індивідом як особисті. Соціальна роль ніколи не означає абсолютної заданості шаблонів поведінки, оскільки так звані шаблони (або моделі) коректуються конкретною діяльністю особистості й змінюються відповідно до її соціального досвіду й життєвих цінностей. Тому будь-яка соціальна роль завжди залишає деякий “діапазон можливостей” для свого виконавця, що умовно можна назвати “стилем виконання соціальної ролі” [1]. Наведене вище дозволяє стверджувати, що гра як метод виховання допомагає навчити вихованця виконувати соціальні ролі дорослої людини безпосередньо у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії й спілкування, що штучно створюються в умовах навчально-виховного процесу.

Особистісне значення гри, за Е.Берном, виявляється у тому, що як друзів і партнерів людина обирає тих, хто грає в такі ж ігри, тому типовий представник будь-якого суспільного об'єднання (аристократія, молодіжна банда, клуб, університетське містечко) здається чужим і дивним членам іншого співтовариства. Так само якщо член певної соціальної групи міняє свої ігри, він ризикує стати ізгоєм [3].

Отже, завдяки значному місцю в особистісному, соціальному та культурному житті людини гру доцільно використовувати в педагогічних цілях.

Рольова гра як метод виховання за своєю структурою та процедурою проведення базується на досвіді психотерапевтичної психодрами, з одного боку, та дидактичної ділової гри, з іншого.

Як різновид та складова частина психодрами рольова гра будується за класичними правилами, розробленими Я.Морено [9]. Психодраму було створено як один із перших видів групової психотерапії (групового психоаналізу), у процесі якої пацієнти грають ролі, спрямовані на моделювання життєво важливих ситуацій з метою діагностики, терапії й корекції неадекватних станів і реакцій. Подальше вивчення можливостей психодрами як психотерапевтичного засобу було здійснено в дослідженнях П.Келермана [6], Д.Кіпера [7], К.Рудестама [14], які виокремлюють у проведенні психодрами такі стадії: розминку, дію (драматизацію) й “шеринг” (наступне обговорення, обмін думками та емоціями). Ефективність цієї групової ігрової психотерапії значною мірою забезпечується завдяки її орієнтації на досягнення групового катарсису й винайденим Я.Морено складовим психодрами, до яких належать сцена, ведучий (директор), головний виконавець (протагоніст), партнери (допоміжні “Я”), група людей (глядачів), різні психодраматичні техніки (обмін ролями, дублювання, “дзеркало”, “репетиція майбутнього”). Завдяки таким особливостям, як спонтанність, принцип “тут і зараз”, двосторонній обмін емоціями, психодраму можна назвати “оригінальним психотерапевтичним театром контрольованої імпровізації й рольової гри, орієнтованим переважно на групове лікування наслідків рольових конфліктів людей за допомогою реанімації їхньої психосоціальної цілісності, розширення свідомості й внутрішнього звільнення” [11].

З іншого боку, рольова гра як метод виховання має багато спільного з дидактичною діловою грою. Ділова гра є формою відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем відносин, які характерні для цієї діяльності, моделювання професійних проблем, реальних протиріч і складностей, випробовуваних у типових професійних проблемних ситуаціях. За О.Вербицьким, ділова гра передбачає наявність цілей (ігрових і педагогічних), змісту, ігрової та імітаційної моделей. Імітаційна модель, у якій відбивається дидактично оброблений (узагальнений, спрощений) фрагмент професійної реальності, є предметною основою діяльності гравців. Об’єктом імітації обирається найбільш типовий фрагмент професійної діяльності, що вимагає системного застосування різноманітних умінь і навичок, якими повинен опанувати учень за період, що передує грі. Ігрова модель має власну структуру, до складу якої входять мета, сценарій, комплект ролей та функції гравців, правила, ігрова документація, система оцінювання [4].

Рольова гра, на відміну від гри ділової, є діяльністю в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, цінностей, моралі. Етична основа рольової гри полягає, на думку Н.Щуркової, у самоцінності особистісного вибору, в унікальності й неповторності людських ситуаційних рішень, у єдності добра й зла, неподільності позитивного й негативного, а отже, у правомірності життєвих виборів іноді й прямо протилежного характеру [17]. Психологічним обґрунтуванням використання гри як методу виховання є потреби особистості у самовираженні, самоствердженні, самореалізації.

У процесі організації та реалізації рольової гри доцільно дотримуватися етапів, запозичених із побудови психодраматичної сесії, а саме: розминки, драматизації та обговорення (рефлексії). Розминка, що передує власне драматизації, у великій мірі забезпечує результативність усієї гри, оскільки вона сприяє виникненню спонтанності й творчої активності учасників групи; полегшує спілкування між учасниками, збільшуючи відчуття довіри й приналежності до групи за допомогою спеціальних вправ та тренінгів, що допомагають поліпшити взаємодію й взаєморозуміння між всіма членами групи; підсилює групову згуртованість, одночасно даючи можливість кожному із присутніх отримати уявлення про якості інших учасників групи, що не виявляються в інших ситуаціях спілкування; допомагає членам групи сконцентрувати увагу на проблемах, що пропонуються для вивчення та обговорення під час основної частини заняття. Крім того, під час розминки

порушуються проблеми, що підлягають більш глибокому опрацюванню під час наступних етапів гри. Етапу драматизації передують повідомлення мети гри, правил, сценарію, надання необхідної допоміжної інформації та розподіл ролей. Під сценарієм ділової гри розглядається вербальна чи графічна форма предметного змісту, де викладено послідовність і характер дій гравців та ведучих. Елементом сценарію є також опис конфлікту чи суперечності, закладеної в грі. У зміст сценарію входять: навчальна мета заняття, опис проблеми, що вивчається, обґрунтування поставленого завдання, план ділової гри, зміст ситуації, характеристика діючих осіб. Рольова гра як метод виховання передбачає високий ступінь імпровізації, тому повідомлення сценарію обмежується повідомленням початкової ситуації, яка містить конфлікт, який гравці мають розв'язати протягом гри.

Ефективність етапу драматизації значною мірою залежить від розробки ігрового конфлікту, що має відповідати таким вимогам: моральні дилеми, що складають конфліктну ситуацію, повинні мати відношення до реального життя підлітків, бути простими для розуміння, містити можливості для прийняття різних рішень, стимулювати дискусію. Кількість ролей у рольовій грі не обмежується. Якщо дотримуватися класичної схеми психодрами, то ролей буде небагато, оскільки дія розгортається навколо протагоніста, якому допомагають ще декілька осіб, що виконують ролі “допоміжного Я” головного героя. Решта учасників гри виступає в якості спостерігача та бере активну участь в обговоренні та аналізі гри. Такої схеми пропонує додержуватися Н.Щуркова, яка вважає, що алгоритм організації рольової гри може складатися з п'яти послідовних етапів.

1. Визначаються дві альтернативні ідеї, що відображають протилежні життєві позиції (“ідея” й “антиідея”).
2. Розробляється простий сюжет (побутового плану), у процесі реалізації якого суб'єкт (“суб'єкт – жертва”) випробовує на собі реальні наслідки вибору ідеї (“суб'єкт – один”) й вибору антиідеї (“суб'єкт – два”).
3. Розподіляються ролі серед учасників гри. Крім діючих осіб (“суб'єкт – один”, “суб'єкт – два” та “суб'єкт – жертва”), у грі беруть участь глядачі у ролі “суб'єкта – спостерігача”.
4. Як у давньогрецькій драмі, у гру вводиться “хор”: “хор – один” висловлюється за позиції “суб'єкт – один”, “хор – два” пред'являє аргументи на користь позиції “суб'єкта – два”. Дискусія “хорів” піднімає гру до філософського осмислення, допомагає школяреві серйозно оцінити перипетії забавного сюжету.
5. Один з учасників може виконати роль рефері, щоб оцінити загальний хід гри, відповідність поведінки гравців їхнім ролям, результат гри [17].

Якщо дозволяє моральна дилема, що пропонується для драматизації, та сценарій гри, ролі можуть отримати усі присутні. З метою стимулювання ігрової ситуації вводять ігрові ролі, які мають різні або протилежні ігрові цілі та особистісні характеристики (скептик, ентузіаст, аналітик, ерудит, консерватор тощо).

Рефлексія є завершальним етапом гри, вона передбачає обговорення результатів гри, аналіз труднощів, визначення особистісного смислу проблеми, яку було порушено в грі.

У виховному відношенні гра допомагає учням переборювати внутрішню невпевненість, сприяє самоствердженню, розкріпаченому, найбільш повному прояву своїх сил і можливостей. Діагностичний зміст гри в тім, що вона дозволяє вчителю побачити учня у вільному, розкріпаченому прояві, одержати інформацію про його уяву, фантазію, творчих здатностях й одночасно про ступінь його активності, готовності до ділової взаємодії, про самопочуття в колективі.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічної та культурологічної літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити *висновки*.

Підлітковий вік як один із найскладніших етапів формування особистості вимагає особливих методів і форм педагогічного впливу. Гра, яка є провідною діяльністю дитинства, залишається впливовим чинником розвитку особистості завдяки таким особливостям, як спонтанність, безпосередній обмін емоціями, необхідність самостійно приймати рішення,

творчий пошук досягнення мети ігрової діяльності тощо. Крім того, гра допомагає підлітку навчитися виконувати соціальні ролі дорослого життя та увійти до загальнолюдської культури.

Рольова гра, побудована за правилами психотерапевтичної психодрами та дидактичної ділової гри, є форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів. Зміст рольової гри реалізується підлітком у взятій на себе ролі, згідно з певними правилами поведінки, що регулюють її виконання, тому рольова гра набуває якості школи соціалізації та формування ціннісної сфери особистості.

Стаття не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних із проблемою дослідження, та відкриває можливості подальших пошуків у напрямі розробки та апробації технології використання рольової гри як методу морального виховання підлітків.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. Социальная роль // Всемирная энциклопедия: Философия/ Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 988.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – С. 11-13.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: ИТД “ГРАНД”: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 480с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – С.129-159.
5. Жбанков М.Р. Игра// Всемирная энциклопедия: Философия/ Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 377-378.
6. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / Пер. с англ. И.А. Лаврентьевой. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 240 с.
7. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама/ Пер. с англ. М.Ю. Никуличева, Ю.Г. Григорьевой. – М.: ТОО “Независимая фирма “Класс”, 1993. – 224 с.
8. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов. – М.: Институт практической психологии, 1997. – С. 27-31.
9. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе/ А. Боковиков (пер.с англ.). – М.: Академический проект, 2004. – 315с.
10. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – С. 154.
11. Овчаренко В.И. Психодрама// Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 842.
12. Психологический словарь/ Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – С. 44.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – С-Пб.: Издательство “Питер”, 2000. – 712 с.
14. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. А.Голубева, Л.Трубициной, Э.Дикого. – С-Пб.: Питер Ком, 1998.
15. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста// Хрестоматия по возрастной психологии: Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 163-168.
16. Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры / Пер., сост. и автор вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Коммент. Д.Э. Харитоновича. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – С. 27-31.
17. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел: Метод. материал для работы с детьми. – М.: Новая школа, 1994. – 96с.
18. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 169-175.
19. Эльконин Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры// Хрестоматия по возрастной психологии/ Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 143-148.