ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ (часть I)

Лауткина Светлана Владимировна, *доцент кафедры коррекционной работы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», кандидат психологических наук*

Рулева Жанна Александровна, *учитель-дефектолог ГУО «Детский дом города Витебска», магистр педагогических наук*

Что такое язык? Прежде всего,
это не только способ выражать свои мысли,
но и творить свои мысли. Язык имеет обратное действие.
Человек, превращающий свои мысли, свои идеи, свои чувства в язык…
Он также как бы пронизывается этим способом выражения.
А.Н. Толстой

Речевое развитие является важнейшей составляющей полноценного и всестороннего развития ребенка. Однако речевое развитие детей из детских домов не достигает показателей речи детей, воспитывающихся в семьях, как по своим количественным, так и качественным показателям. В первой публикации анализируются результаты эмпирического изучения речи (лексика, грамматика, фонетика, слоговая структура слов, связная монологическая речь) воспитанников детского дома. Во второй публикации будут представлены методические рекомендации воспитателям и учителям-дефектологам по развитию речи детей с использованием метода комментированного рисования.

Ключевые слова: *комментированное рисование, дети с трудностями в обучении, воспитанники детского дома, депривация, развитие речи.*

В настоящее время проблема оптимизации и повышения эффективности обучения всех категорий детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) является одной из самых значимых. Особую категорию детей с ОПФР составляют дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития (ЗПР). Данная категория детей в Кодексе об образовании обозначена как «нарушения психического развития (трудности в обучении)». Дети обозначенной категории достаточно часто являются воспитанниками детских домов. Исследования последних лет (И.В. Дубровина, И.А. Залысина, М.А. Илюк, М.И. Лисина, М.Н. Лазутова, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, А.Г. Рузская, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.) показали, что у данной категории детей отмечаются: слабая познавательная активность, недоразвитие когнитивных функций, в том числе речи, обеднение эмоций, неприспособленность к самостоятельной жизни, низкая социальная активность.

В эмпирическом исследовании речи участвовали 30 испытуемых – дети дошкольного возраста с трудностями в обучении: воспитанники детского дома города Витебска и дети, посещающие специальный детский сад № 64. Из них – 16 (52,8%) девочек и 14 (46,2%) мальчиков; детей 5 лет – 11 (36,3%), 6 лет – 17 (56,1%), 7 лет – 1 (3,3%) и 8 лет – 1 (3,3%) (уровень актуального развития двух последних детей соответствовал остальным). Возрастной диапазон обследуемых детей составил от 5 лет до 8 лет и 5 месяцев. Все дети были разделены на две группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). ЭГ составили 15 детей, воспитанников детского дома, занимающихся по программе для детей с трудно-

Репозиторий ВГУ

стями в обучении; КГ – 15 детей, воспитанников специального детского сада № 64.

Эмпирическое исследование состояло из четырех этапов. *На этапе констатирующего эксперимента* мы отобрали диагностический инструментарий для обследования речи, обследовали речь детей, провели обработку полученных результатов; *на этапе обучающего эксперимента* по разработанной нами программе с детьми ЭГ в течение 8 месяцев проводились занятия с включением метода комментированного рисования; *в ходе контрольного эксперимента* мы повторно обследовали речь детей; *на этапе сравнительного анализа* подводился итог проделанной работе, сравнение результатов обследования речи детей до и после работы по программе с применением комментированного рисования у детей ЭГ (сравнение с результатами обследования детей КГ, с которыми подобные занятия не проводились).

Для изучения речи детей были использованы следующие материалы: *«Психолого-педагогическое обследование детей» Е.А. Стребелевой, «Альбом по развитию речи» В.С. Володиной, «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования» С.Д. Забрамной и О.В. Боровик, «Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго*. Детям ЭГ и КГ были предложены задания на выявление уровня речевого развития по категориям: *связная речь, предметный и глагольный словари, словарь признаков, грамматический строй речи, состояние слоговой структуры слов, звукопроизношение.* По результатам исследования выделены 3 уровня предрасположенности детей к нарушениям устной речи. *Высокий уровень* – показатели правильности ответов в диапазоне от 0 до 50%, *средний уровень* – 51–70%, *низкий уровень* – 71–100%. В данной публикации мы остановимся лишь на результатах констатирующего эксперимента.

Особенности связной речи. В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности. Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении [1, с. 259].

В ходе обследования выявлялись: знание своего имени, фамилии, возраста, любимых игрушек и сказок; составление рассказа по сюжетной картинке «Дождик»; составление рассказа по серии сюжетных картинок «Чайник разбился» (из двух) и «Кот и мышка» (из трех). Для детей обеих групп довольно сложным было составление предложений по сюжетным картинкам. Лишь половина детей смогла выполнить 50% задания. Только Рита Б. из ЭГ набрала 19 баллов из 20 возможных. В целом результаты ЭГ оказались на 10% выше, чем детей КГ. Результаты Т-теста для ЭГ – 11,67±3,70; КГ – 9,67±3,94 баллов (показания не значимы).

Особенности предметного словаря. **Существительные** появляются в речи ребенка первыми и некоторое время употребляются в неизменяемом виде. Исходной первоначальной формой существительного, как правило, является именительный падеж, так как именно эту форму ребенок слышит от взрослого, называющего ему окружающие предметы. С момента расчлененного на морфы восприятия языкового материала дети начинают дифференцированно употреблять единственное и множественное число, винительный и именительный падеж некоторых существительных, их уменьшительную форму наряду с неуменьшительной. При наличии в языке ребенка до сотни существительных появляются первые образования форм слов по аналогии, свидетельствующие о наличии усвоения грамматического строя языка [2, с. 60].

Для изучения активного словаря существительных в речи детей были предложены слова – названия предметов и их частей, детенышей животных и профессий, а также обобщающие понятия (59 слов). Практически у всех детей затруднения вызвали такие слова, как *аквариум (*замена – *рыбки), пальто (платье, одежда), халат (куртка).* При назывании частей чайника было много ошибок: *крышка (шапка), донышко (ножки)* или ответов не было совсем.

Хочется отметить, что при назывании частей тела все 15 детей (воспитанников детского дома) использовали уменьшительно-ласкательные варианты *(ручки, ножки, глазки)* – это указывает на «привычку» к данным производным в общении с детьми. Интересный ответ был у ребенка ЭГ

Репозиторий ВГУ

вместо обобщающего понятия *фрукты – второй завтрак* (забыв правильный ответ, он воспользовался словом из повседневного жизненного опыта). Детенышей животных дети двух групп вспоминали с затруднением. Ответы детей: у свиньи – *свиненок, хрюшка,* у коровы – *коровушка*; образование уменьшительно-ласкательных форм: *кошечка, лисичка*. Дети плохо знали названия профессий (не было ответов даже с предъявлением изображения и с помощью наводящего вопроса). На вопрос «Кто шьет одежду?» дети отвечали: *тетя, мама*; «Кто готовит пищу?» – *тетя, Петровна*; «Кто водит машину?» – *дядя.* По результатам этого задания дети ЭГ превзошли КГ на 3% (ЭГ – 62%, КГ – 59%). Результаты Т-теста имеют следующие показатели: ЭГ – 36,20±5,36; КГ – 34,53±8,44 баллов (показания не значимы).

Особенности глагольного словаря. Об усвоении **глагола** известно, что названия действий (кроме слова *дай*) появляются несколько позже, чем названия предметов, и первоначально опускаются при построении предложений. Появившиеся названия действий используются в той форме, в какой они чаще всего воспринимаются от окружающих, т.е. в форме инфинитива или императива, побуждающего ребенка к тем или иным действиям или запрещающего их. Появившиеся названия действий первоначально употребляются в какой-либо одной неизменяемой форме (чаще в инфинитиве) и относится на конец предложений. В течение какого-то времени глагол не согласуется с тем словом, к которому он относится. С появлением в речи ребенка двух-трех форм одного и того же глагола (*пить – пьет, спи – спит – спал*) устанавливается согласование между субъектом и предикатом сначала в числе, несколько позже в лице и роде. К началу формирования словоизменения глаголов их запас в речи ребенка достигает 50 [2, с. 61].

Для обследования глаголов в активном словаре было предложено 20 заданий (слов). Низкий уровень показали 2 ребенка из КГ (по 35%), причем в ЭГ самый низкий результат – 55%. Многие не смогли правильно назвать такие действия, как *скачет (лошадь), танцует, кормит, играет (на дудочке) – дудит.* Некоторые дети показывали движениями то, что видели на иллюстрации, но не могли оречевить. Дети ЭГ в среднем показали результат выше на 13%. Результаты Т-теста: ЭГ – 16,00±2,33; КГ – 13,33±3,44 баллов (показания не значимы).

Особенности словаря прилагательных. Позднее появление **прилагательных** по сравнению с существительными, глаголами и некоторыми наречиями представляет собой общепризнанную закономерность детской речи. Какое-то время прилагательные употребляются детьми вопреки обычным нормам русского языка, а именно – после существительных. Усвоение словоизменения прилагательных происходит на весьма ограниченном количестве слов (около 27 названий признаков предметов). Они обозначают: 1) величину *(большой – маленький);* 2) цвет *(красный, синий, черный, желтый, беленький);* 3) вкус *(горький – сладкий);* 4) температуру *(теплый – холодный);* 5) вес *(тяжелый – легкий);* 6) оценку предметов *(грязный – чистый, хороший – плохой)* и др. [2, с. 61].

Ниже среднего уровня был представлен активный словарь прилагательных (24 слова): ЭГ – 40%, КГ – 47%. Если к слову лимон дети легко подбирали прилагательные: *кислый, желтый*, то к слову кресло (*стоит, с ножками*) – в большинстве случаев не было ответов. В задании «Скажи наоборот» немногие к слову *больная* подобрали ответ *здоровая.* Полученные ответы: *красивая, хорошенькая, можно брать на улицу.* Также к слову *толстый – тонкий* (все остальные – *маленький*). Это связано с тем, что дети, возможно, находятся на третьем этапе формирования лексической системы (по А.И. Лаврентьевой). Для этого этапа характерна замена противопоставлением «большой – маленький» всех вариантов параметрических прилагательных («длинный – маленький»). В задании, где надо было образовать прилагательные от существительных (6 слов), правильных ответов было крайне мало. У испытуемых были ответы: варенье из клубники – *сладкое, красное*, сок из малины – *вкусный*, матрешка из дерева – *маленькая*, несмотря на то, что педагог по каждому пункту приводил пример. Результаты Т-теста: ЭГ – 10,00±3,27; КГ – 11,73±5,43 баллов (показания не значимы).

Грамматический строй речи. Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение ребенком закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия. У детей с трудностями в обучении формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

В процессе овладения практической грамматикой у детей наблюдаются разнообразные аграмматизмы, так называемые окказиональные

Репозиторий ВГУ

формы. Основным речевым механизмом окказионализмов является «гипергенерализация» (по Т.Н. Ушаковой), то есть излишнее обобщение наиболее частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами. При этом основной тенденцией, проявляющейся при словоизменении, является унификация основы в парадигме словоизменения.

Можно выделить следующие виды окказионализмов при формообразовании (по С.Н. Цейтлин): 1) унификация места ударного слога, то есть закрепление ударения за определенным слогом в слове. Так, в различных формах существительных сохраняется ударение исходного слова *(ст**о**ла нет, много п**о**ездов);* 2) устранение беглости гласных, то есть чередование гласного с нулем звука *(левы, пени, молотоком, песов, кусоки, много сестр);* 3) игнорирование чередований конечных согласных *(ухи, текет, бегет, соседы);* 4) устранение наращения или изменения суффиксов *(друг – други, ком – комы, стул – стулы, котенок – котенки, чудо – чуды, дерево – деревы);* 5) отсутствие супплетивизма при формообразовании *(человек – человеки, ребенок – ребенки, лошадь – лошаденоки)* [3].

Служебные слова (предлоги) появляются позже всех знаменательных частей речи. Очень важно знать, что у русских детей появлению предлогов предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается преимущественно посредством флексии. Раньше всего усваиваются предлоги в их первообразном значении для обозначения пространственных отношений. По мере развития речи значения предлогов все больше и больше детализируются и обогащаются [2, с. 62].

Детям были предложены задания на образование множественного числа существительных и употребление предлогов. В этом задании дети показали очень низкий результат: ЭГ – 35% и КГ – 34%. Только 7 детей выполнили более 50% заданий. Если от слов *белка, кукла, глаз* дети могли образовать форму множественного числа, то на остальные задания со словами *окно, лев, рот, дерево и др.* практически все ответы были ошибочными. Простыми предлогами *на, в, под* владеют все дети. Вызвало трудности и употребление предлогов. В заданиях с предлогами: *из-за, из-под, перед, между* – ответов было крайне мало (и с помощью наводящих вопросов). Средние показатели в ЭГ – 6,33±3,09 баллов; КГ – 6,07±3,01 баллов (показания не значимы).

Состояние слоговой структуры слов. Под понятием «слоговая структура» слова принято подразумевать взаиморасположение и связь слогов в слове. При этом речь ребенка имеет выраженные отклонения в воспроизведении слогового состава слова. Эти отклонения носят тот или иной характер изменений правильного слогового звучания и могут проявляться следующим образом: 1) нарушение количества слогов: сокращение (пропуск) слога – *моток – молоток;* опускание слогообразующей гласной – *пинино – пианино;* увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных – *команата – комната;* 2) нарушение последовательности слогов в слове: перестановка слогов – *деворе – дерево;* перестановка звуков соседних слогов – *гебемот – бегемот;* 3) искажение структуры отдельного слога: сокращение стечений согласных – *тул – стул;* вставки согласных в слог – *лимонт – лимон;* 4) уподобление слогов – *кококосы – абрикосы;* 5) персеверации (циклический повтор, настойчивое воспроизведение – *били…били…билитекарь – библиотекарь;* 6) антиципации (замена предшествующих звуков последующими) – *нананасы – ананасы;* 7) контаминации (смешение слов) – *в холодильнице – в хлебнице и холодильнике.*

Преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы. При этом нарушения слоговой структуры слова удерживаются в речи дошкольников с ОНР дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Слоговая структура слова, усвоенная в изолированном произношении, нередко вновь искажается при включении этого слова во фразу или самостоятельную речь [5, с. 1–2].

Детям было предложено 37 слов различной слоговой структуры и 3 предложения. Многие дети показали неплохой результат на этом этапе обследования. Затруднения вызвали слова сложной слоговой структуры: *сковорода, воротничок, клубника, хоккеист.* Не все дети смогли повторить предложения, сохраняя правильный порядок слов: вместо *Повар печет блины на сковороде* были варианты: *Повар блины на сковороде печет* либо повторяли предложение с пропусками слов. 3 человека не сделали ошибок, 21 ребенок выполнил более 90% заданий. Разница между ЭГ и КГ составила 2% (выше результат у ЭГ). Показатели ЭГ – 36,20±3,65 баллов; КГ – 35,67±3,92 баллов (показания не значимы).

Особенности звукопроизношения и дифференциации звуков. Правильное произношение

Репозиторий ВГУ

звуков обеспечивается хорошей подвижностью и дифференцированной работой органов артикуляционного аппарата. У некоторых в возрасте 4–6 лет наблюдается смазанная, нечеткая речь, которая является следствием вялых, неточных движений, недостаточной подвижностью и тренированностью мышц губ, языка. При условии нормального темпа речевого развития в 5–6 лет ребенок овладевает правильным произношением большинства звуков родного языка: звонких и глухих, твердых и мягких согласных; наблюдаются простые случаи употребления свистящих и шипящих звуков. Обычно остается недостаточно сформированным произношение таких звуков, как [р], [л] или их различение в слове [4, с. 9].

Формирование правильного звукопроизношения зависит также и от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, то есть от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. Звукопроизношение у детей с нарушением фонематического восприятия характеризуется отсутствием в речи тех или иных звуков и заменой звуков, заменой группы звуков диффузной артикуляцией, нестойким употреблением звуков в речи, искаженным произношением одного или нескольких звуков [4, с. 26–27].

Обследуемым были предложены картинки, в названии которых заданный звук присутствовал в начале слова, в середине и в конце; а также предложения со словами, в которых есть эти звуки, чтобы проверить наличие данного звука в речевом потоке. Задания на проверку фонематического восприятия детей содержали 6 пар слов, отличающихся одним звуком; дети показывали названную картинку: *мишка – мышка, уточка – удочка* и др. У многих из обследуемых детей, даже изолированно, нет шипящих, свистящих, сонорных звуков и аффрикатов. У некоторых заданный звук есть изолированно, в словах, но не произносится в речевом потоке. По итогам этого этапа обследования дети КГ правильно выполнили 78% заданий, ЭГ – 70%. Результаты обследования звукопроизношения и уровня дифференциации звуков в ЭГ – 21,80±6,12 баллов; в КГ – 24,47±4,96 баллов (показания не значимы).

Обобщение результатов констатирующего эксперимента. Анализ данных, в частности корреляционный анализ по Пирсону, позволил дать качественную оценку зависимости между переменными. Так, по результатам констатирующего эксперимента установлены корреляционные связи между показателями: ***связная речь*** и *предметный словарь* (r=0,580, p≤0,01), *глагольный словарь* (r=0,753, p≤0,01), *словарь признаков* (r=0,487, p≤0,01), *грамматический строй речи* (r=0,514, p≤0,01), *состояние слоговой структуры слов* (r=0,490, p≤0,01), *звукопроизношение и дифференциация звуков* (r=0,499, p≤0,01). Эти зависимости подтверждают предположение о том, что объем активного словарного запаса детей влияет на формирование их связной речи. Когда словарь ребенка наполнен существительными, глаголами; словами, обозначающими качества, признаки, состояния предметов (прилагательными), ему намного легче подобрать слова для высказывания, а не подбирать, долго думая, какое из имеющихся в его запасе слов, подойдет в данной смысловой ситуации. То же и с грамматическим строем речи: когда дети без труда владеют различными предлогами, безошибочно согласовывают различные части речи, им намного легче выстроить предложение, не задумываясь над правилами употребления и согласования. Кроме этого нарушение звукопроизношения и слоговой структуры слов мешает ребенку отвлечься от напряженной работы по правильному выговариванию слов и сосредоточиться на самом высказывании.

Говоря о ***предметном словаре,*** мы наблюдаем устойчивую взаимосвязь с *глагольным словарем* (r=0,693, p≤0,01) и со *словарем признаков* (r=0,661, p≤0,01). Отметим, что менее слабую связь ***глагольного словаря*** и *словаря признаков* (r=0,457, p≤0,05). Анализируя корреляционные связи показателя ***«грамматический строй речи»,*** мы видим, что правильное построение речевого высказывания не возможно без определенного объема *предметного словаря* (r=0,501, p≤0,01), *глагольного словаря* (r=0,447, p≤0,05) и *словаря признаков* (r=0,388, p≤0,05). Мы знаем, что формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры речи) осуществляется при умении ребенка дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как, прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. Но ведь это невозможно без наличия определенного словарного запаса, то есть существительных, глаголов и прилагательных, которые ребенок будет согласовывать при построении высказывания. Также довольно сильная связь наблюдается с *состоянием слоговой структуры слова* (r=0,630, p≤0,01) и с *особенностями звукопроизношения и дифференциацией звуков* (r=0,506, p≤0,01). Ведь при нарушении этих категорий речи, даже если ребенок понимает, как правильно нужно изменить

Репозиторий ВГУ

слова при согласовании, он не может внятно это произнести, либо при нарушении фонематического слуха, дети не могут уловить различия при согласовании, допустим прилагательного с существительным женского, мужского и среднего рода.

Конечно же, ***состояние слоговой структуры слов*** имеет взаимосвязь и с *предметным словарем* ($r=0{,}373$, $p\leq0{,}05$), и с *глагольным словарем* ($r=0{,}471$, $p\leq0{,}01$), и со *словарем признаков* ($r=0{,}433$, $p\leq0{,}05$). Эта зависимость объясняется тем, что ребенок просто старается не употреблять в активной речи те слова, которые ему сложно произносить, хотя зачастую в импрессивной речи он показывает, что многие из труднопроизносимых слов имеются в словарном запасе. И, как мы наблюдаем, сильная взаимосвязь присутствует со *звукопроизношением и дифференциацией звуков* ($r=0{,}764$, $p\leq0{,}01$), так как без правильного проговаривания отдельных звуков ребенку трудно сливать их в слова и даже в отдельные слоги.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента дети ЭГ в среднем показали результат на 2,3% выше, чем дети КГ. Высокую предрасположенность к нарушениям устной речи выявили у 2 детей ЭГ, средний показатель правильных ответов составил 42 и 49% и 3 ребенка КГ – 32, 43 и 50%. Группу со средней предрасположенностью к нарушениям устной речи составили 9 испытуемых ЭГ (показатели правильных ответов от 52 до 68%) и 8 детей КГ (средний результат правильно выполненных заданий от 56 до 68%). Низкую предрасположенность к нарушениям устной речи показали по 4 ребенка ЭГ (71%, 72%, 79%, 84%) и КГ (71%, 71%, 78%, 80%).

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент позволил выявить актуальный уровень развития речи детей КГ и ЭГ. В последующих публикациях покажем эффективность разработанной нами авторской программы по развитию речи дошкольников с использованием метода комментированного рисования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 410 с.
2. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 317 с.
3. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
4. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 448 с.
5. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет / Н.С. Четверушкина. – М.: Гном Пресс, 2006. – 187 с.

Репозиторий ВГУ