ISSN 2304-120X
КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

Самодурова Т. В. Особенности развития у глухих младших школьников слухового восприятия речи на индивидуальных занятиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 2 (февраль). – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2019/192007.htm.

ART 192007 **DOI 10.24411/2304-120X-2019-12007** **УДК 159.932**

Самодурова Татьяна Владимировна,
магистрант ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогические университет», г. Омск
Neko120994@mail.ru

Особенности развития у глухих младших школьников слухового восприятия речи на индивидуальных занятиях

Аннотация. *Статья посвящена вопросам исследования слухового восприятия речи глухими младшими школьниками. В работе представлены выводы, сделанные в результате изучения научно-методической литературы по представленной теме, а также экспериментальная часть исследования, описаны методы диагностики слухового восприятия речи у глухих младших школьников, сделаны выводы и подведены итоги по данному вопросу.*
Ключевые слова: *младшие школьники, нарушения слуха, дети с нарушениями слуха, слуховое восприятие речи.*
Раздел: *(02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.*

Слуховое восприятие очень важно для человека, поскольку устная речь существует именно в звуковой форме. С помощью речевых звуков люди общаются между собой. Умение не просто слышать, а прислушиваться, сосредоточиваться на звуке, выделять его характерные особенности исключительно человеческая способность, благодаря которой происходит познание окружающей действительности.

И. М. Сеченовым и И. П. Павловым было показано, что благодаря бинауральному слуху ребенок определяет местоположение объекта, локализует его в пространстве. Многие процессы, явления и события окружающей жизни познаются с помощью слуха [1].

Рассматривая особенности слухового восприятия глухих детей, следует отметить, что глухота – это наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным. Соответственно, глухие дети – это дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным [2].

Стойкое нарушение слухового анализатора ведет к значительным отклонениям в речевом развитии ребенка, отрицательно отражается на психическом статусе личности, ограничивает возможности познания окружающей действительности, овладения знаниями, умениями, навыками, препятствует полноценному словесному общению с окружающими людьми. Эти данные нашли отражение в трудах многих исследователей. Так, например, современный автор Т. Ю. Четверикова отмечает, что для детей с патологиями слуха затруднительным оказывается осмысление степени завершенности действий и их временных рамок; установление положения объектов в пространстве; определение эмоциональных состояний человека, а также его отношения к чему-либо и к кому-либо [3].

В научной литературе отмечается, что все дети с нарушением слуха (в том числе и глухие) имеют остаточный слух, так называемый «слуховой резерв». Так, в работе Л. В. Неймана и М. Р. Богомильского отмечается, что «большинство глухих детей различают громкий голос, а некоторые из них воспринимают и звук голоса обычной (разговорной) громкости у самой ушной раковины или на небольшом расстоянии от неё» [4].

Мы провели исследование, целью которого было выявление уровня развития у глухих учащихся младшего школьного возраста слухового восприятия речи. Данное исследование проходило на базе МБОУ НШ-ДС № 76 г. Тюмени во втором полугодии 2016/2017 учебного года и длилось две учебных недели. В нем приняли участие шесть глухих учащихся 1-го класса. Возраст испытуемых на начало проведения экспериментальной работы составлял 7,5–8 лет. Никто из учащихся не имел дополнительных (комплексных) нарушений в развитии. Испытуемые (100%) пользуются индивидуальными слуховыми звукоусиливающими аппаратами типа «заушина».

Для выявления уровня развития у глухих младших школьников слухового восприятия речи были использованы диагностические материалы, представленные в работах Е. П. Кузьмичёвой, Л. П. Назаровой. Обследование учеников осуществлялось с использованием речевого материала, предложенного Л. В. Нейманом. Кроме того, при проведении обследования учеников мы опирались на методические рекомендации Т. В. Пелымской и Н. Д. Шматко.

Первая диагностическая методика предусматривала обследование состояния и резервов развития слухового восприятия речи глухих учащихся в соответствии с рекомендациями Е. П. Кузьмичёвой. Диагностика проводилась на материале слов и фраз.

Вторая диагностическая методика – «Проба на понимание текста» – проводилась в соответствии с рекомендациями Л. П. Назаровой на материале текста.

Третья диагностическая методика – «Обследование процессов опознавания и различения речевого материала» (в соответствии с рекомендациями Л. П. Назаровой) – предусматривала изучение слухового восприятия речи глухих младших школьников на материале слов, слогов и слов.

Помимо диагностических методик нами был использован метод педагогического наблюдения за деятельностью глухих младших школьников. Наблюдение за учащимися осуществлялось в процессе индивидуальных коррекционных занятий по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи, а также на уроках развития речи; чтения и развития речи и в ходе воспитательных занятий.

В ходе наблюдения мы изучали, используют ли школьники свой остаточный слух для восприятия речи, неречевых звуков, систематически ли пользуются слуховой аппаратурой.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе первой методики «Педагогическое обследование состояния и резервов развития слухового восприятия речи (с помощью системы звукоусиливающей аппаратуры)».

Первой частью методики была *проверка восприятия слов на слух*.

Для обследования испытуемых использовались сбалансированные списки слов Л. В. Неймана. Ученику на расстоянии около 0,5 метра за экраном предъявлялся один список слов на слух (20 лексических единиц). Каждое слово из списка последовательно предъявлялось два раза. После каждого слова, произнесённого нами, ученик должен повторить то, что воспринял.

Глухие младшие школьники (100%) поняли суть задания этой диагностической методики, согласились его выполнить.

Согласно данным, которые мы получили, только 50% учеников восприняли на слух 50% речевого материала (то есть не более 10 слов) после первого и второго предъявлений лексических единиц. Установлено, что глухие младшие школьники успешнее воспринимают и опознают те лексические единицы, которые имеют в своём составе низкочастотные и среднечастотные звуки, включают более одного гласного звука (например, *барабан, дедушка*), а также наиболее широко используются в процессе уроков и в различных бытовых ситуациях, то есть хорошо знакомы ученикам из практики речевого общения (например, *мальчик, тетрадь, рука*).

Школьники (100%) успешнее опознавали лексические единицы после их второго предъявления. Опознавание и воспроизведение слов после первого предъявления оказывалось успешным крайне редко (в 11,7% случаев от общего количества предъявлений слова) и только у 33,3% учеников.

Установлено, что даже после повторного восприятия на слух (за экраном) лексических единиц их воспроизведение детьми осуществлялось с ошибками:

– произнесение твёрдых согласных со смягчением (например, *столь*);

– озвончение согласных и пропуск отдельных фонем (например, вместо *стол – зол*);

– оглушение звонких согласных (например, вместо *барабан – парапан*);

– воспроизведение совершенно другого слова, не являющегося близким по смыслу предъявленному (например, вместо *лампа – парта*);

– усечение лексических единиц: пропуск первого звука/слога/последнего слога в лексической единице (например, вместо *стул – тул*, вместо *сапоги – паки*; вместо *муха – му*);

– замена предъявленной лексической единицы другой, сходной по звуко-буквенному составу (например, вместо *чернила – чёрный*).

Проверка восприятия на слух фраз

Для обследования были взяты сбалансированные списки фраз, которые представляли собой простые распространённые синтаксические конструкции, являющиеся по своей сути повествовательными (например, *«Мальчик рисует дом»*), вопросительными (например, *«Ты любишь читать?»*) и побудительными (например, *«Покажи чашку»*).

Ученику предъявлялся список фраз. Каждая фраза предоставлялась дважды. После того как мы предъявляли фразу, ученик должен был показать картинку, ответить на вопрос либо выполнить поручение (это зависело от содержания вопроса).

По данным исследования можно констатировать следующее: 33,3% учеников восприняли и опознали приближённо 50% фраз после первого предъявления речевого материала. Содержание данных фраз было хорошо знакомо испытуемым. Другие младшие школьники (66, 7%) восприняли и опознали 50% фраз после первого предъявления и повторили их после второго предъявления.

Установлено, что 50% учеников в 30–40% случаев молча выполняли поручения. При этом действия детей были как правильными, так и неверными. Например:

1. Педагог (за экраном): *«Дай большую куклу»*.

Учащийся молча делал выбор из ряда предложенных игрушек, брал и подавал большую куклу.

2. Педагог (за экраном): *«Положи яблоко в сумку»*.

Учащийся молча брал яблоко и клал его не в сумку, а рядом с ней.

Воспроизводя речевой материал, глухие младшие школьники допускали различные нарушения произношения. Например: *«Ты лубишь шытать»* (без вопросительной интонации) вместо *«Ты любишь читать?»*

В остальном речевом материале искажались как отдельные слова, так и словосочетания, а также фраза в целом. Например, испытуемые (83,3%) не смогли опознать и воспроизвести фразу *«Положи книгу в шкаф»*. Как правило, школьники отвечали *«Не знаю»* (50% детей) или осуществляли совершенно иное действие (33,3% детей).

Наиболее доступными для распознавания оказались фразы, отражающие содержание детской деятельности и хорошо знакомые младшим школьникам. Например, *«Будем играть?»* (100% детей справились), *«Мальчик рисует дом»* (66,7% детей справились) и др.

Мы ограничиваемся отдельными примерами и не приводим подробного описания нарушений произносительной стороны речи глухих младших школьников, поскольку это не входит в задачу нашего исследования.

В процессе проведения обследования было установлено, что глухим младшим школьникам проще опознавать целые фразы, чем отдельные лексические единицы. Соответственно, второе задание этой диагностической методики оказалось для учеников более доступным, чем первое.

После проведения двух проверок выводился общий балл.

Баллы, набранные школьниками, позволили присвоить им один из пяти уровней развития слухового восприятия слов и фраз.

Итак, глухим младшим школьникам были присвоены низкий (66,7%) и ниже среднего (33,3%) уровни развития слухового восприятия слов и фраз.

В ходе проведения второй методики «Проба на понимание текста» испытуемые (100%) поняли содержание инструкции, согласились выполнить предложенное им диагностическое задание.

В процессе исследования было установлено, что глухие младшие школьники (100%) затруднялись воспринимать на слух (в слуховых аппаратах) весь предложенный им речевой материал. Обычно школьники сообщали от 1 до 4 действий героя, о котором говорилось в рассказе. При этом количество действий, раскрытых в исходном (заданном) тексте, составляло 7.

Выявлено, что при восприятии речевого материала дети старались опираться на догадку. В отдельных случаях (28,6% от всех возможных) это помогало восстановить им смысл фразы, воспринятой на слух. В других случаях (19%) вместо воспроизведения текста дети допускали неоправданные привнесения, исходя из личного опыта. Например, вместо «*Мальчик пошёл в школу*» – «*Надо ходить школа*», «*Учиться в школе*» и др.

Мы обобщили количественные данные, полученные по этой диагностической методике. В результате ученикам были присвоены уровни развития слухового восприятия текстов.

Итак, глухим первоклассникам были присвоены низкий (66,7%) и ниже среднего (33,3%) уровни развития слухового восприятия текстов.

Проанализируем данные, полученные по третьей диагностической методике «Обследование процессов опознавания и различения речевого материала».

Каждому ученику предъявлялись на слухо-зрительной основе *звуки, слоги и слова*. Речевой материал состоял из слов с парными согласными, из похожих по звучанию слов, из парных согласных, из слогов, имеющих в составе парные согласные, а также из слогов с разными гласными и постоянной согласной. Если ученик не воспринимал материал с первого раза, то второго предъявления не следовало.

Ученики (100%) поняли суть предъявленного им задания. Школьники (83,3%) были внимательны к нашей артикуляции, при этом мы не допускали утрированного произнесения речевого материала.

Установлено, что дети (100%) испытывали выраженные трудности при восприятии речевого материала несмотря на то, что он предъявлялся без использования экрана. В числе ошибок, допущенных учениками, были следующие:

– озвончение второго согласного в паре. Например, вместо *«б – п»* – *«б – б»* (у 33,3% детей);

– оглушение второго согласного в паре. Например, вместо *«в – ф»* – *«в – в»* (у 66,7% детей);

– воспроизведение вместо заданной группы согласных других звуков. Например, вместо *«д – т – д»* – *«к – к – к»* (у 50% детей);

– озвончение согласного во втором слоге. Например, вместо *«ва – фа» – «ва – ва»* (у 50% детей);

– оглушение согласного в первом слоге. Например, вместо *«ба – па» – «па – па»* (у 83,3% детей);

– вместо произнесения слогов с разными гласными и постоянной согласной – использование во всех случаях той гласной, которая звучала последней. Например, вместо *«би-бо-ба» – «ба-ба-ба»* (у 66,7% детей);

– неоправданные замены и смешения звуков в сходных по звучанию словах, перестановки слогов, замены одних звуков другими. Например, вместо *«слон-стол-стон» – «он – зол – кто»* и др.

Кроме того, учащиеся (100%) в тех или иных случаях полностью не справлялись с заданиями, поскольку не могли воспринять и познать представленный им речевой материал в виде звуков, слогов, слов.

Кроме того, детям был предложен *поиск картинки по названию.*

Каждому ученику на слухо-зрительной основе предъявлялись пары слов, которые были сходны по звучанию. После каждого произнесения нами слов ученик должен был повторить то, что воспринял, и показать картинку, которая соответствует предъявленному речевому материалу.

Как было указано выше, данное задание не предполагало использование экрана. Дети (100%) поняли суть инструкции.

Выявлено, что школьники (83,3%) были внимательны к нашей артикуляции при различении предъявляемого им речевого материала. Однако опора на сохранный зрительный анализатор не исключала ошибок при воспроизведении лексических единиц, что было обусловлено сходством последних. Например, *«том – дом», «кошка – мошка»* и др. В то же время наличие предметных картинок облегчало ученикам деятельность.

Дети (100%) не смогли различить весь предъявленный им речевой материал, смешивали лексические единицы, сходные по звучанию. Это приводило к неверному выбору предметных картинок (количество картинок составляло 14).

В 50% случаев испытуемые без ошибок восприняли и воспроизвели 50% предъявленных им лексических единиц, сделав правильные указания на представленные предметные изображения (7 предметных картинок из 14). Например: *«крыша», «дом», «кошка»* и др. Другие дети сумели распознать 5 слов из 14, т. е. 35,7% речевого материала (33,3% детей), а также 2 единицы, т. е. 14,3% речевого материала (в 16,7% случаев).

Испытуемые успешнее распознавали тот речевой материал, который чаще всего используется в различных коммуникативных ситуациях, возникающих в процессе учебной деятельности и в быту. Примеры этих лексических единиц были приведены выше.

Мы установили количество баллов, которые набрали глухие младшие школьники. На основании суммы баллов испытуемым были присвоены уровни развития слухового восприятия звуков, слогов, слов, предъявляемых на слухо-зрительной основе, в том числе в ситуации наглядного выбора.

Итак, в ходе педагогического исследования было установлено, что глухие первоклассники имеют:

– ниже среднего (33,3%) и низкий (66,7%) уровни развития слухового восприятия слов и фраз (по результатам обследования по первой методике);

– ниже среднего (33,3%) и низкий (66,7%) уровни развития слухового восприятия текстов (по результатам обследования по второй методике);

– ниже среднего (66,7%) и низкий (33,3%) уровни развития слухо-зрительного восприятия звуков, слогов, слов (по результатам обследования по третьей диагностической методике).

Как было отмечено выше, мы использовали метод педагогического наблюдения. Наблюдение осуществлялось в процессе индивидуальных коррекционных занятий, а также на уроках развития речи, чтения и развития речи и в ходе воспитательных занятий.

Согласно полученным данным, дети пользуются системами звукоусиливающей аппаратуры индивидуального пользования, но никто из учеников не использует аппараты бинаурально. На уроках и индивидуальных коррекционных занятиях применяется стационарная система звукоусиливающей аппаратуры. В то же время во вторую половину дня, в том числе при проведении воспитательных занятий, мы наблюдали случаи, когда дети по разным причинам снимали систему звукоусиливающей аппаратуры индивидуального пользования.

Мы отметили, что глухие младшие школьники не могут разборчиво воспринимать устную речь даже при использовании системы звукоусиливающей аппаратуры и на близком расстоянии. В то же время эти ученики за счёт имеющегося «слухового резерва» (т. е. остаточного слуха) различают громкий голос у самой ушной раковины или на небольшом расстоянии от неё.

Грубое нарушение слуха затрудняет процесс коммуникации глухих учащихся (на основе словесной речи) как с педагогами, так и со сверстниками. Общаясь между собой вне уроков, школьники отдают предпочтение жестовой речи, иногда дополняя её дактилологией.

Глухие первоклассники реагируют лишь на резко ограниченное количество звучаний, в основном на низкочастотные звуки. Это как речевые, так и неречевые звучания. В числе неречевых – удары по барабану, звуки школьного звонка и др.

Используя примерную схему оценки состояния слуха, предложенную Т. В. Пелымской и Н. Д. Шматко, мы представили сведения о наших испытуемых в следующей ниже таблице.

Сведения об испытуемых

Число детей (чел., %)	***Расстояние стабильных реакций на различные звучания***					***Средняя потеря слуха***	***Диапазон воспринимаемых частот***
	Игрушки с наиболее выраженными			***Шёпот***	***Голос разговорной громкости***		
	низкими частотами (барабан)	***средними частотами (дудка и гармошка)***	***высокими частотами (шарманка)***				
2 чел., 33,3%	0,7–2,5 м	Нет	Нет	Нет	у/р – 0,15 м	Более 100 дБ (при порогах восприятия менее 80 и 90 дБ на частотах 250 и 500 Гц соответственно)	До 1000–4000 Гц
4 чел., 66,7%	0,5–1,5 м	Нет	Нет	Нет	Нет, но реагирует на **громкий** голос у у/р	Более 100 дБ (при порогах восприятия более 80 и 90 дБ на частотах 250 и 500 Гц соответственно)	До 500–1000 Гц

Итак, мы разделили наших испытуемых на две группы. Первую составляют глухие дети (33,3%) с хорошими остатками слуха. Эти ученики реагируют на звучание низкочастотных игрушек на расстоянии примерно 2,5 м. Звуки среднечастотных и высокочастотных игрушек эти дети не слышат. Ученики воспринимают звучание голоса разговорной громкости на расстоянии примерно 0,15 м от ушной раковины.

Ко второй группе относятся глухие дети (66,7%) с незначительными остатками слуха. Они воспринимают только низкочастотные удары барабана и голос повышенной или разговорной громкости у ушной раковины. Эти дети имеют снижение тонального слуха более чем на 100 дБ при суженном частотном диапазоне.

Согласно данным констатирующего этапа, у всех учеников отмечается наличие «слухового резерва». Благодаря этому дети воспринимают низкочастотные неречевые звуки с расстояния не менее 0,5 метра, но и не более 2,5 метра. Детям доступно восприятие голоса возле ушной раковины, но на расстоянии не более 0,15 метра. Грубое нарушение слуха затрудняет процесс коммуникации глухих учащихся (на основе словесной речи) как с педагогами, так и со сверстниками. Младшими глухими школьниками некоторые наиболее акустически далёкие группы согласных (твёрдые и мягкие) различаются хуже, чем относительно близкие (глухие и звонкие). При различении на слух слов учащиеся лучше распознают известные им лексемы и могут совсем не различать незнакомые лексические единицы. Различение слов значительно улучшается после предупреждения о том, какие лексемы испытуемые услышат.

В целом результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Глухие младшие школьники имеют ниже среднего (33,3%), а также низкий (66,7%) уровни развития слухового восприятия слов, фраз и текстов. Кроме того, у этих учащихся отмечаются ниже среднего (66,7%) и низкий (33,3%) уровни развития слухо-зрительного восприятия звуков, слогов, слов.
2. Наиболее доступными для слухового восприятия глухих учащихся являются низкочастотные звучания. Дети различают и опознают их с близкого расстояния, пользуясь системой звукоусиливающей аппаратуры.
3. Школьники с нарушением слуха испытывают большие трудности при слуховом восприятии и опознавании изолированных слов, особенно тех, которые недостаточно часто используются в практике речевого общения. Дети успешнее справляются с опознаванием фраз, а также с восприятием различного материала (в виде звуков, слогов, слов), предъявляемых на слухо-зрительной основе в ситуации наглядного выбора.
4. Недоразвитие у глухих младших школьников слухового восприятия речи отрицательно отражается на её произносительной стороне. Учащиеся допускают различные нарушения звуков, относящиеся к числу дефектных.
5. У всех глухих младших школьников имеется «слуховой резерв» в виде остатков слуха. Незначительные остатки слуха имеют 66,7% испытуемых, хорошие остатки – 33,3% детей.

Несмотря на то что у всех испытуемых отмечается наличие слухового резерва, учащиеся испытывают выраженные трудности при слуховом восприятии и опознавании изолированных слов. Особенно это относится к лексическим единицам, которые недостаточно часто используются в коммуникации. Дети успешнее справляются с опознаванием фраз, а также с восприятием различного материала (в виде звуков, слогов, слов), предъявляемых на слухо-зрительной основе.

Систематизировав и проанализировав полученные результаты, можно говорить о том, что существует значительная разница в уровне развития слухового восприятия речи глухих детей младшего школьного возраста. Следовательно, работа по развитию слухового восприятия речи, проводимая с глухими детьми, должна носить четкий, дифференцированный, систематический характер, чему наиболее соответствуют индивидуальные занятия.

Ссылки на источники

1. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга // Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Н. Физиология нервной системы. Избранные труды / под ред. академика К. М. Быкова. – М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1952. – С. 143–211.
2. Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 223 с.
3. Четверикова Т. Ю. Овладение глухими школьниками словообразованием на начальном этапе изучения грамматики: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 221 с.
4. Нейман Л. В., Богомильский М. Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: учеб. для студ. высш. учеб. завед. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

Tatiana Samodurova,
Graduate Student, Omsk State Pedagogical University, Omsk
Neko120994@mail.ru

Features of speech aural perception development at individual lessons for deaf junior schoolchildren

Abstract. The article is devoted to the study of aural perception of speech by deaf junior schoolchildren. The paper presents the conclusions made as a result of studying the scientific and methodological literature on the topic. The author describes the experimental part of the study, the methods of diagnosing speech aural perception in deaf junior schoolchildren, and makes her conclusions.

Key words: junior schoolchildren, hearing impairment, children with impaired hearing, speech aural perception.

References

1. Sechenov, I. M. (1952). “Refleksy golovnogo mozga”, in Sechenov, I. M., Pavlov, I. P. & Vvedenskij, N. N. *Fiziologiya nervnoj sistemy. Izbrannye trudy*, Gosudarstvennoe izdatel'stvo medicinskoj literatury, Moscow, pp. 143–211 (in Russian).
2. Pelymskaya, T. V. & Shmatko, N. D. (2008). *Formirovanie ustnoj rechi doshkol'nikov s narushennym sluhom*, Gumanit. izd. centr VLADOS, Moscow, 223 p. (in Russian).
3. Chetverikova, T. Yu. (2004). *Ovladenie gluhimi shkol'nikami slovoobrazovaniem na nachal'nom ehtape izucheniya grammatiki: dis. ... kand. ped. nauk*, Moscow, 221 p. (in Russian).
4. Nejman, L. V. & Bogomil'skij, M. R. (2001). *Anatomiya, fiziologiya i patologiya organov sluha i rechi: ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zaved,* VLADOS, Moscow, 224 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

ISSN 2304-120X
www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию *Received*	30.11.18	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	29.12.18
Принята к публикации *Accepted for publication*	29.12.18	Опубликована *Published*	27.02.19

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)
© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2019
© Самодурова Т. В., 2019