

В. С. Панина **V. S. Panina**
Москва, Россия Moscow, Russia

**РОЛЬ РЕЧИ В СТАНОВЛЕНИИ
ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ
СЛУХА**

**THE ROLE OF SPEECH
IN ARBITRARY REGULATION
OF GENERAL ACTIVITIES
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN
WITH HEARING
IMPAIRMENT**

Аннотация. Представлены результаты исследования произвольной регуляции деятельности во взаимодействии с речевым сопровождением в различных экспериментальных ситуациях у детей с нормальным и нарушенным слухом. Выявлены схожие тенденции и определены различия в проявлении речевой активности детей с целью изучения произвольной регуляции деятельности.

Ключевые слова: произвольная регуляция деятельности; дети младшего школьного возраста с нарушением слуха; диагностика.

Сведения об авторе: Панина Валентина Сергеевна.

Место работы: аспирант кафедры психолого-педагогических основ специального образования, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, г. Москва.

Контактная информация: 119261, Москва, ул. Панферова, д. 8, корп. 2.

E-mail: v.s.panina@gmail.com.

В последние годы увеличивается число детей с неадаптивными формами поведения, обусловленными недостаточной сформированностью систем регуляции деятельности. Особенно ярко проблемы становления регуляторных систем проявляются у детей с теми или иными нарушениями психического развития. Недостаточное развитие

Abstract. The article presents the results of the research of arbitrary activity regulation in interaction with speech support in various experimental situations of children with normal and impaired hearing. There were revealed similar trends and were identified the differences in symptoms of children speech activity with the purpose of studying arbitrary activity regulation.

Key words: arbitrary regulation of general activities; primary school children with hearing impairment; diagnostics.

About the author: Panina Valentina Sergeevna.

Place of employment: Post-graduate Student of the Department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education of the Institute Special Education and the Comprehensive Rehabilitation, MСPУ.

произвольности у детей затрудняет их адаптационные возможности, приводит к трудностям с усвоением программ обучения.

Изменения в образовательной системе, происходящие в настоящее время, способствуют созданию условий для взаимодействия в едином пространстве детей различных категорий, в том числе детей с на-

рушением слуха. В результате возникает необходимость в расширении спектра диагностических технологий, позволяющих оценить имеющиеся у детей с ОВЗ возможности [10].

Актуальность нашего исследования обусловлена усложнением системы образования в России на современном этапе развития страны и связанным с этим повышением требований к возможностям произвольной регуляции поведения детей. Достижение гарантированного результата в педагогическом процессе требует подготовки соответствующей исследовательской базы, изучения специфических особенностей произвольной регуляции разных видов деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Цель нашего исследования заключается в изучении особенностей произвольной регуляции деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха в сравнении со сверстниками с сохранным слухом.

Определение особенностей развития произвольной регуляции деятельности позволит подобрать оптимальную совокупность мер психолого-педагогического воздействия с целью получения максимально возможных результатов в обучении.

При анализе процесса психического развития детей с нарушениями слуха становится понятным, что проблема произвольной регуляции поведения на начальной ступени школьного образования имеет

особое значение [1; 8]. Это нашло отражение в ФГОСе начального общего образования, в котором развитие личности ребенка на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основную результат образования. Важнейшей задачей является формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности — умения принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку.

Именно в младшем школьном возрасте, когда ведущей деятельностью становится учебная, происходят значительные изменения показателей произвольной регуляции. Произвольность является новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся благодаря ведущей деятельности [4; 8]. Однако в специальной психологии недостаточно разработаны проблемы произвольной регуляции поведения. Наличие первичного нарушения, своеобразие психики ребенка с ОВЗ позволяет сделать предположение о недостаточной сформированности отдельных элементов произвольной регуляции и ряде общих последствий в осуществлении целенаправленной деятельности. Отставание в овладении речью, характерное для детей с нарушениями слуха, может приводить к трудностям использования ее как средства организации деятельности [1; 2; 8]. Нарушение соотношения компонентов деятельности может

приводить к скоплению отдельных малопродуктивных действий без ясно осознаваемой цели, что превращает деятельность в нерегулируемую совокупность действий с потерей цели, отсутствием представления о ее достижении, трудностями самоконтроля [8].

Изучение произвольной регуляции деятельности в психологии происходит в русле различных подходов. Л. С. Выготский и его последователи рассматривают становление произвольной регуляции в аспекте появления у человека возможности и необходимости выбора способов поведения и самоконтроля в ходе становления системы личностных отношений.

Развитие произвольного управления и регуляции поведения происходит в результате усвоения культурно-исторического опыта, когда субъект принимает как необходимость ориентировку на других людей и таким образом осуществляет управление собственным поведением [4]. Л. С. Выготский указывал на опосредованный с помощью внешних вспомогательных средств характер процессов регуляции и саморегуляции: «Именно благодаря созданному с помощью речи второму ряду стимулов поведение ребенка поднимается на более высокий уровень, обретая относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации, и импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение» [3, с. 618]. Произвольность является результатом освоения внешних средств управ-

ления поведением с последующим созданием внутренних.

Произвольная регуляция деятельности происходит в тесной взаимосвязи с другими компонентами личности, объединенными в сложную интегративную систему. Л. С. Выготский указывает, что «каждая специфическая функция никогда не связана с деятельностью одного какого-нибудь центра, но всегда представляет собой продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой центров» [4, с. 170].

При составлении программы психологического обследования мы опирались на алгоритм функционирования ключевых элементов структуры произвольного действия, который включает в себя несколько этапов. Первым из них является постановка цели. Основной функцией сознательно принимаемой цели служит побуждение к ее достижению и переход на следующий этап решения задачи. Переход к планированию и выбору стратегии дальнейших действий должен осуществляться после подавления непосредственных импульсивных проявлений. Способность к отвлечению через подавление реакций и преодоление зависимости от непосредственных характеристик внешних и внутренних условий является чрезвычайно важным элементом, позволяющим перейти на следующий этап [6]. После составления определенного алгоритма действий и выбора адекватного способа решения задачи следует само дейст-

вие. На пути к результату могут возникать различные препятствия. Появление препятствий на пути к достижению цели является катализатором, активизирующим механизмы импульсивных проявлений, возникавших ранее в менее сильной степени. Подавление их требует дополнительного усилия, направленного на поиск новых путей достижения поставленной цели и составление другого алгоритма действий. Пройденный путь формирует личностный опыт и влияет на характер дальнейшей деятельности. На заключительном этапе осуществляется оценка достигнутого результата. Она выражается преимущественно в эмоциональном переживании результатов деятельности [5].

Диагностическое обследование сконструировано таким образом, чтобы способность к регуляции деятельности проявлялась в различных ситуациях. Первая ситуация моделировала интеллектуальную задачу, вторая — практическую, а третья создавала условия для возникновения состояния психического пресыщения. Одно из преимуществ выбранных методик заключается в наглядном характере предъявления инструкции и стимульного материала, что является важным условием в работе с детьми с нарушением слуха. Также отличительной чертой методик является практический способ выполнения задачи, в котором наглядно выражается стратегия выбранных действий. Эта особенность важна для фиксации косвенных показате-

лей, таких как речевое сопровождение деятельности. В процессе осуществления деятельности мы отмечаем все спонтанные речевые реакции. Именно речь является инструментом осуществления многих психических функций и открывает личности возможность произвольно регулировать и контролировать психические процессы [1]. Речевое сопровождение деятельности чаще всего проявлялось в ситуации решения интеллектуальных задач и в состоянии психического пресыщения. Поэтому для анализа мы используем данные, полученные по методикам А. Карстен и «Нерешаемая задача».

Для выявления особенностей достижения цели в условиях решения интеллектуальных задач мы модифицировали методику «Нерешаемая задача» применительно к кубикам Кооса. Произвольное управление своей деятельностью требует проявления способностей к стабильной и устойчивой работе, невзирая на неудачи. Данная методика позволяет моделировать условия достижения цели и преодоления трудностей путем самостоятельного поиска выхода из критического положения. Смысл методики заключается в том, что испытуемому предлагается составить узор из кубиков. Узоры представлены в возрастающей степени трудности, и ребенок в произвольном порядке осуществляет выбор задачи. Первый образец — легкий и выполняется достаточно быстро. Затем следует образец среднего уровня трудности. Последний,

трудный узор, в отличие от предыдущих, не может быть составлен. Если ребенок затруднялся в складывании узора, экспериментатор оказывал необходимую помощь. Первый вид помощи был стимулирующим и заключался в отрицательном ответе: «Нет. Неверно». Следующий вид помощи предполагал обведение контура или частей фигуры. Последний вид помощи заключался в предъявлении наглядного образца, когда экспериментатор на глазах у ребенка складывал узор, а затем предлагал ему повторить действие самостоятельно. Следует отметить, что помощь оказывалась только при работе с теми задачами, которые имели решение. В тех случаях, когда дети приступали к складыванию нерешаемого узора, помощь им не оказывалась. В процессе выполнения задания фиксировались такие показатели произвольной регуляции, как время, затраченное на выполнение задачи, выбор уровня трудности, способ регуляции, тип реакции, точность выполнения задания, эмоциональные проявления, вербальные реакции.

Ситуация психического пресыщения моделировалась с помощью модифицированной методики А. Карстен. В ситуации длительной однообразной деятельности может возникнуть состояние психического пресыщения. В результате этого положительное отношение к деятельности сменяется нейтральным или слабоотрицательным. Процедура исследования предполагала три последовательных этапа. Ис-

пытываемому предлагалось поле, напоминающее шахматную доску, в котором необходимо было закрыть все клетки фишками нейтральных и малопривлекательных тонов в шахматном порядке. На первом этапе поле состояло из 64 клеток, на втором — из 130. На третьем этапе, который проводился после успешного выполнения второго задания, край шахматной доски отворачивался, так что последовательно открывались дополнительные ряды. Суть данного этапа заключалась в том, что испытуемые не могли оценить объем предстоящей работы. Способность к продолжению деятельности в ситуации психического пресыщения сохраняется благодаря удержанию мотива и цели деятельности, заключающегося в выполнении заданной инструкции. В процессе выполнения фиксировались следующие показатели: время выполнения, вовлеченность в деятельность, точность выполнения задания, реакции на нежелание выполнять деятельность, изменение способа действия, речевые реакции в процессе деятельности, количество закрытых рядов.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СКОШИ II вида № 30 им. К. А. Микаэльяна, ГБОУ СКОШИ II вида № 22 и ГБОУ «Гимназия № 1596» г. Москвы. В выборку вошли 148 человек: контрольную группу составили 38 детей с сохранным слухом с первого по четвертый класс, экспериментальную — 98 слабослышащих и 12 глухих детей с первого по пятый

класс. Учебный процесс в специальной школе организован с учетом особенностей психического развития лиц с нарушением слуха и характерного для них отставания в развитии словесной речи. Образовательный процесс предполагает иное распределение объема учебной программы по классам. Поэтому пятый класс в специальной школе является продолжением начальной ступени обучения, тогда как в массовой школе это переход на вторую образовательную ступень. Учет этих особенностей организации образования важен при сравнении результатов исследования в динамическом аспекте.

Для обработки результатов исследования была использована компьютерная программа «PASW Statistics 18.0». Сравнение результатов детей с сохранным и нарушенным слухом проводилось при помощи непараметрического критерия Манна — Уитни.

Анализ количественных данных показал, что различия между группами достоверно значимы. В зависимости от методики показатели достоверности различий варьируются от $p < 0,49$ до $p < 0,005$. Динамика использования речи в процессе выполнения заданий отличается у детей с сохранным и нарушенным слухом. Это

выражается в том, что на протяжении младшего школьного возраста у детей с сохранным и нарушенным слухом изменяется объем и характер речевого сопровождения деятельности. Способность планировать деятельность во внутреннем плане к концу младшего школьного возраста значительно возрастает. В различные периоды ее развития образуются пики вербальных высказываний в процессе выполнения задания.

Показатели использования речи в процессе деятельности по методике «Нерешаемая задача» представлены на рисунках 1 и 2. Речевые высказывания, не связанные с выполнением деятельности, выражаются в отвлеченных репликах детей об эмоционально значимых событиях. Дети рассказывают о своей семье, об отдыхе, о мечтах и пожеланиях. Высказывания самоорганизующей направленности выражаются в достаточно коротких фразах, отражающих внутренний мыслительный процесс, направленный на решение задачи: «Нет, не получается, я еще буду думать», «Не очень понятно, как?» и т. д. Сюда же относятся речевые команды планирования деятельности: «Сначала нужно положить этот кубик сюда», «Вот здесь нужно по-другому».

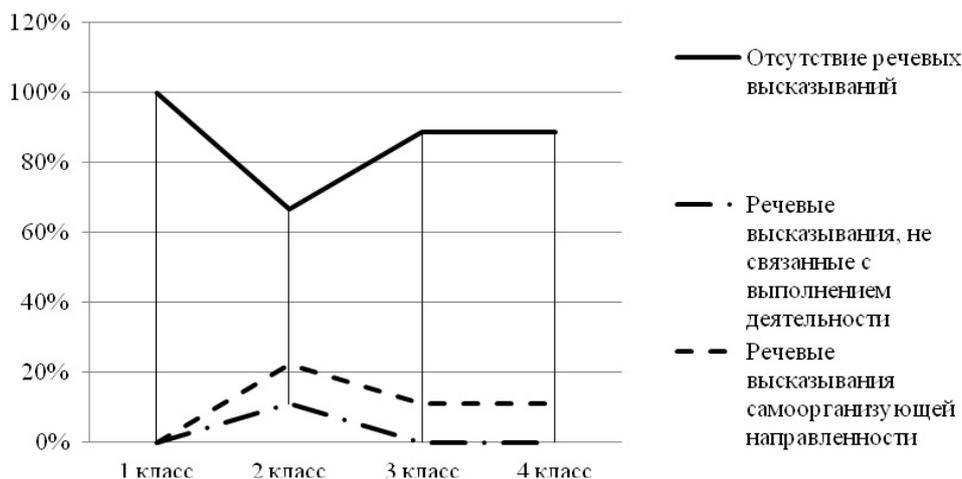


Рис. 1. Показатели речевых высказываний в процессе деятельности у детей с сохранным слухом по методике «Нерешаемая задача», %

Так, в первом классе у детей с сохранным слухом полностью отсутствуют речевые высказывания. Дети не уточняют инструкции, редко вступают в диалог со взрослым и исключительно для того, чтобы получить подсказку в решении задачи, не пытаются выяснить смысл задания, в скором времени отвлекаются и часто не удерживают в памяти цель задания. После нескольких неудачных попыток дети прекращают деятельность и отказываются от дальнейшего поиска решения задачи (50 %). Это можно объяснить тем, что формирование понимания смысла учебной цели и учебных действий к моменту поступления ребенка в школу только начинается [11]. В первом классе происходит накопление учебного опыта, формирование понимания необходимости достижения результата в учебной деятельности. Изменение системы общественных от-

ношений ставит перед ребенком задачу усвоения требований среды и понимания учебной задачи. «Учебная задача заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, т. е. в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [11, с. 191].

Во втором классе отмечается пик речевых высказываний в процессе осуществления деятельности. Планирование своей деятельности с целью решения поставленной задачи приобретает развернутый характер. В этот период детям свойственно активное сопровождение деятельности речевыми высказываниями. Дети решают вслух, рассуждают над поставленной задачей, ведут диалог с экспериментатором, используют самоорганизующие команды (22,2 %): «думай», «попробуй так», «надо по-другому» и

другие. В 11,1 % случаев в методике «Нерешаемая задача» речевые высказывания, не связанные с выполняемой деятельностью, как и переход к игровым действиям, возникают в ответ на возросшую трудность задания и отсутствие представления о ее решении. Причиной является недостаточная сформированность целенаправленной деятельности, трудности при составлении алгоритма действий, замещение одних мотивов и целей другими. Подобные проявления могут быть обусловлены не только недостаточной коррекционно-развивающей работой в дошкольный период, но и слабой работоспособностью, трудностями концентрации усилий при достижении цели.

В третьем и четвертом классах сохраняются только речевые вы-

сказывания самоорганизующей направленности, которые составляют 11,1 % от общего количества вербальной продукции детей с сохранным слухом. Это свидетельствует о том, что процесс планирования решения задачи сворачивается и совершается во внутреннем плане. Среди качественных показателей отмечается способность детей удерживать цель, сосредоточенно, усердно и самостоятельно работать над поставленной задачей.

Увеличение количества речевых высказываний, не связанных с выполняемой деятельностью, также возникает в ситуации психического пресыщения. В процессе выполнения более длительного и трудного задания количество речевых высказываний достигает во втором и четвертом классе 55,6 % (табл. 1).

Таблица 1

Показатели проявления речевых высказываний в процессе деятельности у детей с сохранным слухом по методике А. Карстен, %

Проявления	Класс							
	1		2		3		4	
	Поле							
	из 64 клеток	из 130 клеток						
Речевые высказывания отсутствуют	100,0	60,0	100,0	22,2 %	100,0 %	55,6	100,0	44,4
Речевые высказывания, не связанные с выполнением деятельности		40,0		55,6		33,3		55,6
Речевые высказывания самоорганизующей направленности				22,2		11,1		

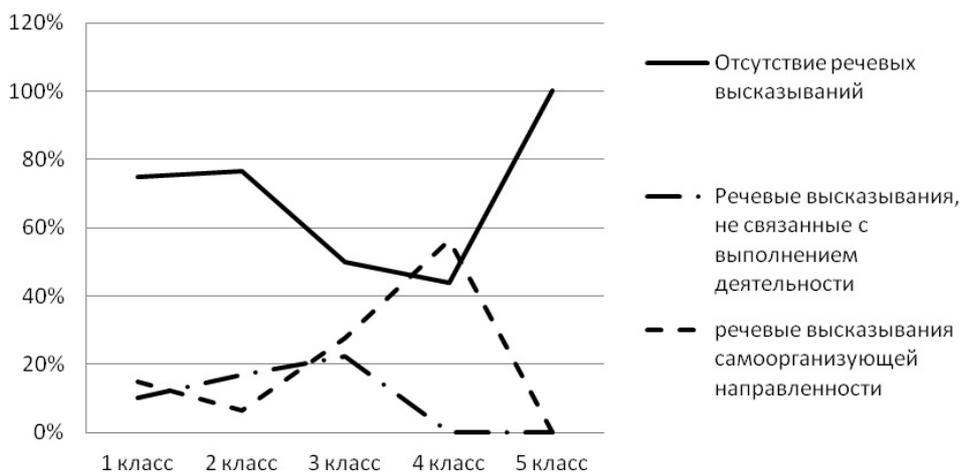


Рис. 2. Показатели проявления речевых высказываний в процессе деятельности у детей с нарушением слуха по методике «Нерешаемая задача», %

Подобная реакция возникает вследствие чрезмерной активации коры головного мозга, когда требуется естественное прекращение деятельности либо переключение на другую деятельность. В целях замещения могут выступать разнообразные смысловые впечатления, внутренние переживания, не позволяющие снова погрузиться в однообразную, бессмысленную и малопривлекательную деятельность. Это и обуславливает появление речевых высказываний, не связанных с выполнением деятельности, которые проявляются в том, что дети вступают в диалог со взрослым, рассказывают об актуальных переживаниях и эмоционально значимых событиях. В этом случае речь является одним из эффективных способов вариации выполнения однообразной деятельности, позволяющих, не нарушая условий задачи, продолжать работу.

У детей с нарушением слуха на протяжении младшего школьного возраста проявляется иная динамика использования речи с целью управления деятельностью. Происходит постепенное увеличение вербальных высказываний, в том числе самоорганизующей направленности как условия составления алгоритма решения задачи сначала во внешнем, а затем и во внутреннем плане (рис. 2).

Первоклассники с нарушением слуха в 75 % случаев не используют речевые высказывания в процессе выполнения задания. Практически не вступают в диалог со взрослым, хотя коротким взглядом пытаются привлечь внимание с целью получения подсказки или помощи в решении задачи. Их действия отличаются слабой продуктивностью. После нескольких неудачных попыток дети переключаются на игровые манипуляции с

кубиками. Поиск решения задачи больше не производится. При этом самостоятельно дети отказываются от выполнения деятельности лишь в 10 % случаев, тогда как дети с сохранным слухом — в 50 % случаев. 15 % детей используют самоорганизующие команды, рассуждают вслух. В 10 % случаев зафиксированы речевые высказывания детей, не относящиеся к процессу выполнения задания. Те же тенденции сохраняются и во втором классе.

Число речевых высказываний в процессе осуществления деятельности увеличивается начиная с третьего класса. Высказывания самоорганизующей направленности в третьем классе составляют 27,8 %, а в четвертом классе — 56,3 %. Количество высказываний, не связанных с выполнением деятельности, в третьем классе составляет 22,2 %, а в последующих классах они вообще отсутствуют. В процессе выполнения задачи школьники практически

не ориентируются на взрослого, не ищут поддержки или подсказки. Они ориентированы на самостоятельное выполнение задачи, сконцентрированы и сосредоточены. Дети длительно и усердно думают над решением задачи. К пятому классу внешняя речь постепенно сворачивается, уходит во внутренний план (100 %).

Результаты действий по методике А. Карстен аналогичны тем, что наблюдались у детей с сохранным слухом: при длительной и непривлекательной работе речь выполняет отвлекающую функцию и позволяет продолжать деятельность (табл. 2). Дети с сохранным слухом в однообразной и длительной деятельности реже прибегают к высказываниям самоорганизующей направленности (во втором и в третьем классах показатели составляют 22 % и 11 % соответственно). В то же время дети с нарушенным слухом чаще прибегают к высказываниям самоорганизующей направленности.

Таблица 2

Показатели проявления речевых высказываний в процессе деятельности у детей с нарушенным слухом по методике А. Карстен, %

Проявления	Класс									
	Поле									
	из 64 клеток	из 130 клеток								
	1		2		3		4		5	
Речевые высказывания отсутствуют	80,0	70,0	80,9	48,9	77,8	38,9	81,3	56,3	100	62,5
Речевые высказывания, не связанные с выполнением деятельности	—	20,0	10,6	44,7	11,1	50,0	18,8	43,8	—	—
Речевые высказывания самоорганизующей направленности	20,0	10,0	8,5	6,4	11,1	11,1	—	—	—	25,0

Данные зафиксированы не только при выполнении более трудных и длительных задач, но и при заполнении поля меньшего объема. В зависимости от класса и объема выполняемой деятельности показатели колеблются от 6,4 до 25 % (табл. 2). Лишь в третьем классе не были зафиксированы высказывания самоорганизующей направленности. Высказывания проявляются в проговаривании цвета фишек, комментариев относительно своих действий. Использование данного приема позволяет детям с нарушенным слухом дольше удерживать внимание на соблюдении условий задачи и точно следовать инструкции.

Таким образом, разработанный диагностический комплекс дает возможность выявить особенности и определить динамику развития произвольной регуляции разных видов деятельности.

В становлении произвольной регуляции деятельности у детей с сохранным и нарушенным слухом наблюдаются схожие тенденции: увеличение речевой активности, наличие пиков и последующее сворачивание речи во внутренний план. Роль речи в становлении произвольной регуляции несомненна не только для детей с сохранным, но и с нарушенным слухом. Речь позволяет создавать алгоритм действий, поэтапно достигать цели, сохранять состояние психической активности.

Процесс формирования произвольной регуляции в младшем школьном возрасте у детей с нару-

шением слуха происходит в иных временных рамках и с качественным своеобразием. Пик речевой активности у детей с нарушенным слухом приходится на третий и четвертый классы, тогда как у детей с сохранным слухом — на начало второго класса. Следовательно, переход речи во внутренний план у детей с нарушенным слухом происходит позже. Потребность в использовании речи также различна. Дети с нарушенным слухом нуждаются в поэтапном проговаривании своих действий, что позволяет им лучше концентрироваться на выполнении задачи. У детей с сохранным слухом данный процесс свернут и протекает во внутреннем плане.

В целом у лиц с нарушенным слухом отмечаются специфические особенности произвольной регуляции деятельности, которые выражаются в недостаточном владении речью, слабой способности к организации собственного поведения, отсутствии представления об этапах решения задачи. Эти особенности приводят к нарушению целенаправленной деятельности и появлению отдельных игровых действий, а затем — к прекращению поиска решения задачи.

На основании выявленных в нашем исследовании особенностей можно планировать коррекционно-развивающую работу, которая позволит достигнуть более высокого уровня произвольной регуляции деятельности в условиях возрастающих требований образовательной среды.

Литература

1. Богданова, Т. Г. Роль речи в психическом развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Т. Г. Богданова // *Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии*. — М. : ЛОГОМАГ, 2013. — Т. 1.
2. Богданова, Т. Г. Типы соотношений в развитии мышления и речи лиц с нарушениями слуха / Т. Г. Богданова // *Преподаватель XXI век*. — 2008. — № 3.
3. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. — М. : Эксмо-Пресс, 2000.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 1 / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982.
5. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — М. : Академический проект, 2000.
6. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1986.
7. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии) / В. И. Лубовский. — М. : Буки-Веди, 2013.
8. Речицкая, Е. Г. Формирование действий самоконтроля в системе универсальных учебных действий у детей с нарушением слуха / Е. Г. Речицкая // *Специальная педагогика и специальная психология. Современные проблемы теории, истории и методологии : материалы 2-го Междунар. теоретико-метод. сем.* — М. : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. — Т. 1.
9. Смирнова, Е. О. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова // *Вопросы психологии*. — М., 2001. — № 1. — С. 26—37.
10. Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы : коллектив. моногр. / под ред. Т. Г. Богдановой, Т. М. Назаровой. — М. : ЛОГОМАГ, 2013.
11. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности / Д. Б. Эльконин // *Вопросы психологии обучения и воспитания* / под ред. Г. С. Костюка. — Киев, 1961.