

## РАЗВИТИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Представлен анализ особенностей социального взаимодействия у детей в условиях интегрированного обучения и результаты исследования сформированности просоциальности (направленности собственных действий на партнера во время сотрудничества), являющейся одним из критериев поведенческого компонента данного вида взаимодействия младших школьников с легкой степенью умственной отсталости и их нормально развивающихся сверстников. Выделены уровни сформированности просоциальности у детей с нормативным и нарушенным развитием интеллекта, выявлены ее особенности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Приведены результаты деятельности по формированию социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта, обучающихся в условиях массовой школы, составленной на основе полученных результатов исследования и специальной литературы.

**Ключевые слова:** социальное взаимодействие, интегрированное обучение, дети с нарушением интеллекта, младший школьный возраст.

Давно признано, что главной целью и продуктом образования, а значит и воспитания, и обучения, является развитие, становление личности, ее способностей, социальных качеств, самобытности. В современных условиях возникла потребность в инициативных, коммуникабельных людях, которые после завершения этапа школьного обучения могут активно включаться в трудовую и социальную жизнь, адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизнедеятельности. Данная потребность с большей актуальностью распространяется и на выпускников с различными психофизическими нарушениями, в частности с легкой степенью нарушения интеллекта. Максимально возможная социализация рассматривается как конечная цель обучения таких детей.

Выпускник, имеющий нарушение интеллектуальной сферы, должен войти в общество как полноправный гражданин, способный к самостоятельной жизни, выстраиванию эффективных взаимоотношений с социумом и производственной деятельности. Такие результаты можно получить только при обучении детей с нарушениями в развитии (с диагнозом «легкая степень умственной отсталости») в системе общего образования, поскольку уровень специального (коррекционного) образования, как правило, не является аналогией общему, а преследует, главным образом, цели коррекционной направленности. Л. С. Выготский считал, что коррекционная школа замыкает своих воспитанников – детей с различными психофизическими дефектами в узкий круг школьного коллектива, создает мир, в котором все приспособлено к проблемам ребенка, где все его внимание фиксируется на недостатке и не вводит в настоящую жизнь [1].

Целью интеграции является создание соответствующих условий детям с физическими, сенсорными, интеллектуальными отклонениями, а также с социальными нарушениями для активного вклю-

чения в жизнь общества. Активное включение, по мнению многих ученых и специалистов, нельзя достичь путем изоляции таких детей от других – ставя их тем самым в особое положение. Наоборот, возможность активного участия существенно повышается, когда такие дети общаются с нормальными детьми, когда им обеспечивается возможность вести нормальный образ жизни, пользоваться образовательными услугами разного уровня, всеми достижениями культуры и формами активного отдыха. В процессе интегрированного образования, создаются оптимальные условия для взаимодействия детей с проблемами в развитии со здоровыми детьми. Процесс взаимодействия служит важнейшим инструментом социализации учащихся школ, в том числе учащихся с нарушениями интеллекта. Данный факт подтверждает высказывание К. Маркса о том, что развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении.

В отечественной социальной психологии взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную зависимость и связь, непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность [2, 3]. Социальное взаимодействие, в свою очередь, рассматривается как взаимный обмен коллективным опытом, знаниями, понятиями, высшим результатом которого является возникновение «культуры» [4]. В ходе социального взаимодействия у детей совершенствуются способности и коммуникативные умения, навыки. Характер взаимодействия имеет огромное значение для развития всей личности ребенка в целом. Эффективность совместной деятельности людей обуславливается уровнем сформированности навыков социального

взаимодействия. Исследования в этом направлении осуществлялись целым рядом отечественных ученых (Н. П. Долгобородова, Г. М. Дульнев (1961), Л. В. Занков, Е. А. Ковалева (1986), М. И. Кузьмицкая, Н. Л. Коломинский (1976, 1978), В. В. Коркунов (1986, 2009) и др.). Было показано, что система отношений может возникать и совершенствоваться на основе деятельности и общения детей. Возникающие в процессе деятельности и общения взаимодействия могут оказывать сильное воспитательное воздействие на участников совместной деятельности.

Известно, что при формировании умений и навыков социального взаимодействия следует учитывать возрастные особенности детей. Уже в дошкольном возрасте начинает оформляться характер ребенка, складываются его основные черты, которые в дальнейшем влияют на практическую деятельность ребенка и на его общение с людьми; в этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Дети с легкой степенью умственной отсталости, в свою очередь, находятся в особых жизненных условиях: в дошкольном возрасте большинство из них находятся на домашнем воспитании; нарушения познавательной деятельности также влияют на адаптивные способности индивида ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Детям данной категории необходима помощь в организации взаимодействия с окружением [5]. Вследствие вышеперечисленных причин ребенок, придя в школу, не обладает достаточным уровнем навыков общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Следовательно, работу по формированию навыков социального взаимодействия детей с проблемами в развитии следует организовывать на этапе начального обучения.

Анализ специальной литературы позволяет выявить некоторые особенности социального взаимодействия, характерные для детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. К ним можно отнести следующие: незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, низкий словарный запас; для высказываний детей с проблемами в развитии характерными чертами являются: нарушение логики изложения, отсутствие или искажение сложных смысловых отношений, наличие большого количества смысловых пробелов [6, 7].

Для более углубленного изучения некоторых характеристик социального взаимодействия детей младшего школьного возраста, обучающихся в условиях общеобразовательной школы, было проведено исследование 40 учащихся младшего школьного возраста с клиническим диагнозом «легкая степень умственной отсталости»: 10 маль-

чиков и 10 девочек в возрасте 9–10 лет, 10 мальчиков и 10 девочек в возрасте 11–12 лет, обучающихся в школе № 90 г. Тюмени по программе интегрированного обучения. Для проведения сравнительного анализа было обследовано 20 детей с нормой развития такого же возраста, обучавшихся в одном классе с детьми с проблемами в развитии, школы № 40: 10 мальчиков и 10 девочек в возрасте 9–10 лет. Целью исследования являлось изучение с помощью диагностической методики и организации игровой ситуации уровня сформированности характеристик поведенческого компонента детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в сравнении с детьми с нормативным развитием, влияющих на эффективность взаимодействия: умение понимать эмоциональное состояние (свое и партнера) во время совместной деятельности; просоциальность действий (направленность общения на партнера); заинтересованность в достижении общего положительного результата деятельности. Произвольность поведения и усвоение моральных норм являются главными показателями детской просоциальности. Степень просоциальности поведения обычно рассматривается в качестве главного показателя межличностных отношений [8].

В процессе проведения констатирующего эксперимента реализовывалась игровая ситуация «Строитель», схема организации которой предлагалась в работах М. И. Лисиной [9]. Данная игровая ситуация позволяет выявить особенности просоциальности (направленности собственных действий на партнера во время сотрудничества) в ходе совместной деятельности учащихся младших классов. Процедура заключалась в следующем: испытуемым предлагались игровые ситуации, в которых ребенок мог проявить сочувствие сверстникам, по собственному желанию помочь им поделиться тем, что нужно самому. В игровой ситуации «Строитель» испытуемый наблюдал, как его сверстник строит дом и выдавал ему детали для постройки. Способность и желание ребенка помочь другому и отдать свою деталь, реакция на просьбы сверстников служат показателем просоциальности. Взрослый не вмешивался в действия детей и в их отношения, но время от времени оценивал результаты их деятельности.

Баллы распределялись по следующим критериям: 1 балл – ребенок не обращается к сверстнику, не желает действовать с ним совместно, не реагирует на просьбы и предложения сверстника, не хочет ему помогать, капризничает, сердится, не желает делиться; 2 балла – ребенок сам не проявляет инициативы, но иногда откликается на предложения взрослого сделать что-нибудь вместе со сверстником (построить домик, дать подсказку), но предложение отдать деталь сверстнику вызывает

протест; 3 балла – ребенок согласен взаимодействовать со сверстником, иногда сам проявляет инициативу, но не во всех случаях, иногда делится деталями, уступает их, не мешает сверстнику; 4 балла – ребенок проявляет желание действовать совместно, использует форму договора, т. е. уступает свои предметы, но только на определенных условиях – в обмен на что-либо, учитывает желания сверстника, помогает в чем-либо, стремится избегать конфликтов; 5 баллов – ребенок без колебаний уступает то, что нужно сверстнику, по первой его просьбе, не требуя ничего взамен. Для данного уровня также характерно проявление адекватных эмоциональных реакций на оценку деятельности взрослым.

Полученные результаты ранжировались по следующим уровням: высокий – 4–5 баллов; средний – 3–3,9 балла; низкий – ниже 3 баллов.

Сравнительные результаты оценки просоциальности младших школьников с нарушением интеллекта представлены на рис. 1.

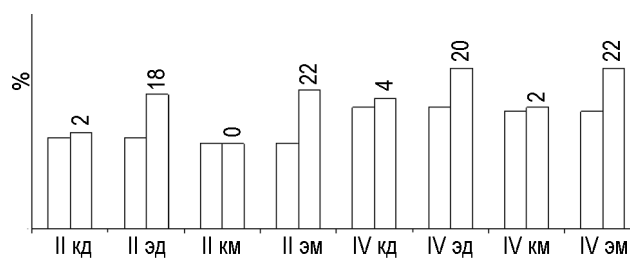


Рис. 1. Результаты оценки просоциальной направленности поведения

Анализируя данные, следует отметить, что низкие результаты оценки просоциального поведения характерны мальчикам и девочкам с нарушениями интеллекта в обеих возрастных группах. С возрастом у них наблюдается некоторая тенденция к увеличению показателей по данной характеристике. В группе мальчиков и девочек 11–12 лет с нарушениями интеллекта было выявлено увеличение просоциальности на 0,1 балла и стало соответствовать 2,0 и 2,3 балла. Можно констатировать факт, что с возрастом у детей с нарушенным развитием не происходит качественного улучшения данной характеристики, что отражается на процессе взаимодействия с окружающими, в том числе и коммуникативного.

Дети с низким уровнем просоциальности в поведении стремились «переделать» постройку сверстнику по своему усмотрению один или несколько раз. Низкий уровень также проявлялся через прямые указания («Поставь сюда», «Ты неправильно все делаешь») и через непосредственное вмешательство, навязывание своего мнения. У «строителей» с низким уровнем просоциальности, в свою

очередь, наблюдался эгоизм в деятельности: они в редких случаях безоговорочно принимали помощь сверстников. Часто стремились самостоятельно взять нужные детали, игнорировали полезные комментарии других испытуемых. Дети старались контактировать вербально в редких случаях. Визуальный контакт не наблюдался. Высказывания также редко ориентировались на партнера, дети не владели собственными эмоциями, мимикой и жестиком. У некоторых испытуемых проявлялась грубость и агрессивность. Согласно данным, полученным в ходе диагностики, средний уровень просоциальности поведения был характерен испытуемым мальчикам 9–10 лет с нормой развития (3,8 балла). Детям, находящимся на среднем уровне, было характерно использование формы договора, при которой они уступали свои предметы, но только на определенных условиях – в обмен на что-либо. На критику взрослого в адрес сверстника они реагировали адекватно, т. е. проявляли положительные эмоции при поощрении и отрицательные при порицании. Высокий уровень направленности действий на партнера был диагностирован лишь у девочек 9–10 лет с нормой развития (4,1 балла). Данные результаты могут быть объяснены гендерными различиями при воспитании. Дети с высоким уровнем встречаемости просоциальных форм поведения старались оказывать своим сверстникам эмоциональную поддержку, они не критиковали и не оценивали их деятельность. Если они замечали неточности в деятельности, то в мягкой форме предлагали более эффективный вариант решения, не навязывая его, в отличие от детей, обладающих низким уровнем просоциальности.

Обобщая полученные результаты можно сказать, что мальчикам с нарушением интеллектуального развития характерно преобладание низкого уровня просоциальных действий в поведении, девочкам – среднего, мальчикам и девочкам с нормальным развитием – выше среднего и высокого соответственно.

Основываясь на результатах констатирующего эксперимента и современных методических разработках в области общей и специальной психологии и педагогики, была разработана методика формирования социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта, обучающихся в условиях массовой школы. Содержание психокоррекционной работы имело общие направления, но при их реализации по-разному расставлялись акценты: дифференцированно определялось содержание и приемы воздействия с учетом выявленных в ходе констатирующего эксперимента особенностей социального взаимодействия учащихся младших классов с нарушением интеллекта, а также возрастных, индивидуальных и резервных

возможностей каждого ребенка. Работа осуществлялась в ходе следующих этапов:

1. Подготовительный – заключался в установлении позитивного эмоционально-благоприятного контакта с учащимися младших классов с нарушением интеллекта и развития их положительной мотивации на выполнение работы. Использовались упражнения, направленные на снижение психомышечного напряжения, техника глубокого дыхания, приводящие к закреплению положительных эмоциональных состояний, стимулирующих и упорядочивающих психическую и физическую активность, а также приводящих в равновесие их эмоциональную сферу.

2. Начальный – на данном этапе происходило формирование умений использовать общепринятые правила организации контакта, умений правильно воспринимать информацию, планировать и создавать высказывание. Детям демонстрировались сюжетные картины с диалогами различных персонажей в разнообразных ситуациях, затем они под контролем психолога выявляли причинно-следственные связи и зависимости между высказыванием и внешними условиями. Полученные знания закреплялись выполнением психогимнастических упражнений, мимических и пантомимических этюдов. Содержание этюдов соответствовало тематике занятий и реализовывалось посредством проигрывания учащимися младших классов различных сцен взаимодействия.

3. На тренировочном этапе учащиеся закрепляли полученные на предыдущих этапах знания, расширяли свой коммуникативный опыт, уточняли образы и представления о возможностях конструктивного взаимодействия, учились выделять причинно-следственные связи и зависимости между высказыванием и внешними условиями окружающей действительности. В структуру занятий были включены психогимнастические игры (мимические и пантомимические этюды), упражнения на развитие эмоционального контакта, упражнения на развитие умений активного слушания, методы социально-ролевого взаимодействия, в процессе которых учащиеся учились выстраивать конструктивное взаимодействие со сверстниками.

4. Итоговый. На данном этапе задачей психолога становилось формирование коммуникабельности и просоциальной направленности действий, формирование умений переносить полученный опыт социального взаимодействия из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку. Целевая установка данного этапа реализовывалась посредством организации дискуссий и совместной игровой деятельности (рисование, лепка, игра с конструктором), методов социально-ролевого взаимодействия («Ситуация в классе», «Попроси

игрушку»), психогимнастических упражнений («Глаза в глаза», «Комплименты», «Превращения» [10]), игр-драматизаций, коммуникативных игр (мимических, пантомимических и психомоторных этюдов).

Реализация каждого этапа включала в себя в качестве обязательного компонента создание положительной и эмоционально-насыщенной атмосферы в рабочей группе, а также использование методов и приемов работы, направленных на снижение психофизического напряжения учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

В реализации формирующей работы ориентировались на то, что любые задания, предлагаемые детям, должны предъявляться в наглядной форме, объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями. Речевые задания должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением внимания на тональность.

В процессе психокоррекционной работы, проводимой в форме групповых занятий, особое внимание уделялось положительной установке учащихся на процесс занятий, а также физическим и психическим возможностям учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития.

С целью определения эффективности деятельности по формированию социального взаимодействия был организован общий контрольный эксперимент. В контрольном эксперименте участвовали испытуемые экспериментальных и контрольных групп. Были сформированы четыре экспериментальные группы: девочки (II эд) 9–10 лет (10 учащихся), мальчики (II эм) 9–10 лет (10 учащихся), девочки (IV эд) 11–12 лет (10 учащихся), мальчики (IV эм) 11–12 лет (10 человек). Контрольные группы составили девочки (II кд) 9–10 лет (10 учащихся), мальчики (II км) 9–10 лет (10 учащихся), девочки (IV кд) 11–12 лет (10 учащихся) и мальчики (IV км) 11–12 лет (10 учащихся). В результате наблюдений за поведением детей в ходе игровой ситуации «Строитель» на контрольном этапе исследования были выявлены сведения, подтверждающие эффективность реализованной формирующей работы с детьми младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом (рис. 2).

Анализ сведений позволил выявить положительную динамику формирования просоциального поведения у испытуемых экспериментальных групп. Наиболее высокие результаты в контрольном исследовании показали мальчики из экспериментальных групп обеих возрастных категорий (улучшение показателя на 22 %). Схожие данные были выявлены и у девочек 9–10 и 11–12 лет – 18 и 20 % соответственно. По прошествии формирующей части экспериментального исследования испытуемые из

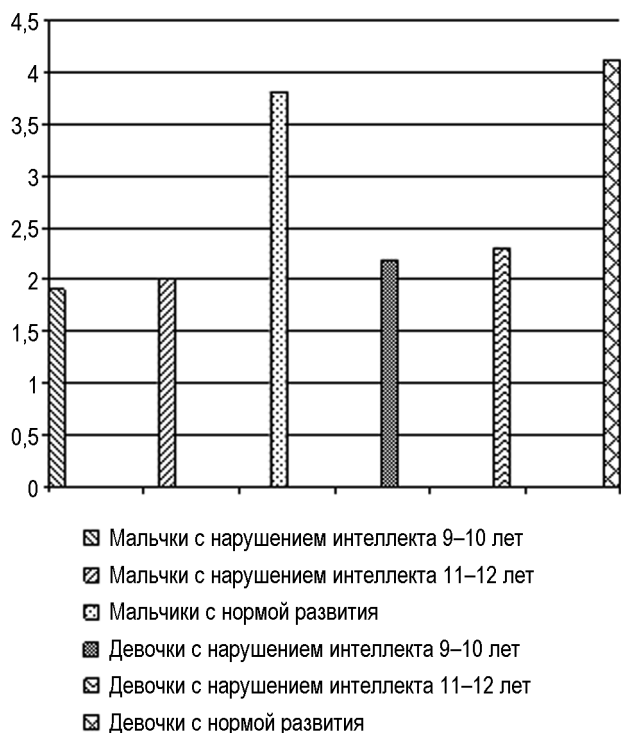


Рис. 2. Показатели сформированности просоциальности поведения младших школьников с нарушением интеллекта до и после формирующего эксперимента

экспериментальных групп достигли среднего уровня сформированности изучаемого параметра, что выразилось в следующем: дети уступали свои предметы, но только на определенных условиях – в обмен на что-либо; на критику взрослого в адрес сверстника они реагировали адекватно, т. е. проявляли положительные эмоции при поощрении и отрицательные при порицании; отмечались ситуативные стремления оказать эмоциональную поддержку окружающим взрослым и сверстникам. Следует отметить, что во всех контрольных группах к концу учебного года наблюдалось незначительное улучшение показателей просоциальности поведения. У детей был констатирован низкий уровень изучаемого показателя: критично относились к деятельности сверстника; проявляли либо неадекватные реакции, либо индифферентное отношение на комментарии взрослого; отказывались идти на уступки сверстнику.

В результате проведения формирующей работы в экспериментальной группе, направленной на развитие поведенческого компонента коммуникативной компетентности младших школьников с нару-

шениями интеллекта, было отмечено повышение показателей данного компонента в отличие от учащихся контрольной группы. Такая динамика отразилась и на протекании коррекционно-образовательного процесса в целом: дети стали более сплоченными, отметились положительные изменения в эмоциональном климате среди учащихся экспериментальной группы, дети стали более внимательно слушать не только одноклассников, но и педагогов, родителей, перед ответами на вопросы (в том числе и в ходе уроков) научились выдерживать некоторую паузу, во время которой происходило осмысление ответа.

Проведенное исследование показало, что для более успешной социализации выпускников с проблемами в развитии педагогам, психологам, воспитателям и другим специалистам необходимо целенаправленно формировать уже на начальном этапе обучения умения и навыки социального взаимодействия.

Эффективное целенаправленное развитие данных умений и навыков будет реализовываться посредством обучения минимальной совокупности знаний адекватного понимания учащимися эмоциональных реакций собственных и партнера по взаимодействию, восприятия эмоциональных реакций окружающих людей по внешним экспрессивным проявлениям эмоционального реагирования, развития чувства сострадания и сопереживания в среде, где дети учатся уступать свои предметы, стараются оказать помощь и эмоциональную поддержку партнеру. Такой подход позволит детям более успешно сотрудничать с окружением, работать в группе и достигать совместных результатов в учебной и внеучебной деятельности.

В заключение следует подчеркнуть необходимость целенаправленного развития поведенческого компонента социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития, обучающихся в условиях общеобразовательной школы, поскольку сформированность данного компонента позволит им более успешно социализироваться в обществе.

*Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).*

#### Список литературы

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 571 с.
2. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология // Избранные работы по социальной психологии. М., 2004. С. 312.
3. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь. 2-е изд., расшир., испр. и доп. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998.
4. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: 1992. С. 526–527.

- Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2003. 223 с.
- Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
- Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
- Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев, 1989. 133 с.
- Лисина М. И., Капчела Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. Кишинев, 1987. 250 с.
- Шипицына Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта (Руководство для родителей и программа для педагогов). СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. 84 с.

Рейт К. К., аспирант.

**Тюменский государственный университет.**

Ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003.

E-mail: kirill\_pip@mail.ru

Материал поступил в редакцию 07.10.2015.

*К. К. Reyt*

### THE DEVELOPMENT OF THE BEHAVIORAL COMPONENT OF SOCIAL INTERACTION IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE IN CONDITIONS OF INTEGRATED EDUCATION

The article presents the analysis of the characteristics of social interaction among children in integrated education, and the results of the research of formation of prosociality (orientation of their actions on partner collaboration), which is one of the criteria of the behavioral component of this type of interaction between children with mild mental retardation and their normally developing peers. In the works of M. I. Lisina organization scheme for the study of applied game situation "Builder" was proposed. In the experiment were selected levels of formation of prosociality in children with normal and disturbed development of intelligence, revealed its features in children with disabilities. The article also presents results on the formation of social interaction of younger students with intellectual disabilities enrolled in conditions of mass education, compiled on the basis of the results of research and technical literature.

**Key words:** *social interaction, integrated learning, children with intellectual disabilities, younger school age.*

### References

- Vygotsky L. S. *Problemy defektologii* [Problems of defectology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1992. 571 p. (in Russian).
- Bekhterev V. M. *Kollektivnaya refleksologiya* [Collective reflexology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2004. 312 p. (in Russian).
- Karpenko L. A. *Kratkiy psikhologicheskiy slovar'* [Brief psychological dictionary]. Rostov-on-Don, FENIKS Publ., 1998. 345 p. (in Russian).
- Sorokin P. A. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo* [Man. Civilization. Society]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1992. Pp. 526–527 (in Russian).
- Isaev D. N. *Umstvennaya otstalost' u detey i podrostkov* [Mental retardation in children and adolescents]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005. 223 p. (in Russian).
- Petrova V. G. *Prakticheskaya i umstvennaya deyatel'nost' detey-oligofrenov* [Practical and mental activity of oligophrenic children]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1986. 160 p. (in Russian).
- Rubinshteyn S. Ya. *Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika* [Psychology of the mentally retarded schoolchild]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1986. 192 p. (in Russian).
- Tereshchuk R. K. *Obshcheniye i izbiratel'nye vzaimootnosheniya doshkol'nikov* [Communication and electoral relationship of preschoolers]. Kishinev, Timpul Publ., 1989. 133 p. (in Russian).
- Lisina M. I., Kapchela G. I. *Obshcheniye so vzroslymi i psikhologicheskaya podgotovka detey k shkole* [Communication with adults and psychological preparation of children for school]. Kishinev, Timpul Publ., 1987. 250 p. (in Russian).
- Shipitsyna L. M. *Razvitiye navykov obshcheniya lits s narusheniem intellekta (Rukovodstvo dlya roditeley i programma dlya pedagogov)* [The Development of communication skills of persons with intellectual disabilities (a Guide for parents and teachers)]. St. Petersburg, Institut spetsial'noy pedagogiki i psikhologii, 2000. 84 p. (in Russian).

Reyt K. K.

**Tyumen State University.**

Ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russia, 625003.

E-mail: kirill\_pip@mail.ru