

**Кораблева Юлия Андреевна**

магистрант кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета

**Кузьменко Галина Анатольевна**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета

**Ким Татьяна Константиновна**

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета

**РЕСУРСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИНИЙ ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация:**

*В статье освещаются вопросы совершенствования линий поведения учителя и обучающегося с задержкой психического развития (ЗПР) в образовательном пространстве урока физической культуры на основе учета корреляции, кластеризации и факторизации критериев деятельности, определяющих ее качество и повышающих педагогические эффекты обучения, воспитания и развития. В исследовании приняли участие 28 детей 8–10 лет с ЗПР, обучающиеся в системе инклюзивного образования МБОУ СОШ № 9 им. М.И. Неделина (г. Одинцово). Раскрыта сущность деструктивных и конструктивных линий поведения учителя и обучающегося при освоении материала урока физической культуры. Выявленные корреляционные плеяды позволили отразить способы повышения качества учебной деятельности. Ресурсами совершенствования образовательной деятельности обучающегося и обучающегося выступают 2 значимых фактора: «внутриличностные характеристики» и «внешние условия направленного поведения». На основе кластеризации переменных даны рекомендации по совершенствованию линий поведения учителя и обучающегося с задержкой психического развития в образовательном пространстве урока физической культуры.*

**Ключевые слова:**

*физическая культура, обучающиеся с задержкой психического развития, учитель, совершенствование линий поведения*

**Korableva Yulia Andreyevna**

PhD student, Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sport, Moscow State Pedagogical University

**Kuzmenko Galina Anatolyevna**

D.Phil. in Education Science, Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sport, Moscow State Pedagogical University

**Kim Tatyana Konstantinovna**

D.Phil. in Education Science, Associate Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical Culture and Sport, Moscow State Pedagogical University

**RESOURCES FOR IMPROVING EDUCATOR AND LEARNER BEHAVIOUR LINES WITH MENTAL RETARDATION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT OF A PHYSICAL EDUCATION CLASS**

**Summary:**

*Improvement of behavior lines of educator and learner with mental retardation in the educational context of a physical education class on the basis of correlation, clustering and factorization of activity criteria that determine its quality and improves the pedagogical effects of education, upbringing and development are highlighted in the present paper. The study engaged 28 children aged 8-10 with mental retardation, studying in the inclusive education system at the Moscow State-Funded Educational Institution of Secondary School No. 9 named after M.I. Nedelin (Odintsovo). The essence of destructive and constructive behaviours of educator and learner in assimilating the material of the physical education class is revealed. The identified correlation pleiades reflected the ways for improving the quality of educational activities. The resources for improving the educational activities of the educator and learner are 2 major factors: "intrapersonal characteristics" and "external conditions of directed behavior". Based on the clustering of variables, recommendations for improving the behaviour lines of educators and learners with mental retardation in the educational context of a physical education class are outlined.*

**Keywords:**

*Physical education, learners with mental retardation, educator, behavioural improvement*

**Введение.** Разрешение педагогических ситуаций вне зависимости от масштаба противоречий, заложенных в них субъектами деятельности с разным уровнем психолого-педагогической зрелости личности, призвано решать образовательные задачи обучения, воспитания, развития личности. Вместе с тем в практике педагогического взаимодействия встречаются иные ситуации. Педагог и обучающийся часто обладают двойственным или множественным выбором стратегий поведения, полярными точками которого являются: у педагога – «педагогическая целесообразность поведения» или психолого-педагогически незрелое поведение; у обучающегося – стремление к созидательному учебному труду в сгармонизированном сотрудничестве с учителем и другими обучающимися или позиционирование разрушающей, противоборствующей педагогу и другим обучающимся позиции, препятствующей освоению образовательного материала.

Очевиден факт, что педагог, призванный ценностно относиться к каждому ребенку и уважать особенности его развития, имеет широкий набор средств, методов, организационных форм и технологий педагогически целесообразного поведения, что должно позволять свободно управлять коммуникацией в любой ситуации (включая провокационное поведение обучающегося). Статистика все возрастающей противоборствующей конфликтности поведения обучающегося и педагога, количество жалоб, претензий в образовательные организации со стороны детей и их родителей существенно увеличиваются в связи с рассмотрением категорий «обучение», «воспитание» и «развитие» как «образовательных услуг». Данный термин вошел в понятийное пространство системы образования без каких бы то ни было оснований и вступает в противоречие с классикой научных воззрений ведущих педагогов и психологов, утверждающих следующее:

– «молодых людей воспитывают не для забавы: когда учатся, то не играют, напротив, учение связано с огорчением» [1, с. 214];

– школа призвана «основываться на вечных законах развития человеческого организма» [2, с. 212];

– в процессе обучения «раздражение должно расти в геометрической прогрессии, если нужно, чтобы степень ощущения росла в арифметической», что должно связываться с ожидаемым эффектом [3, с. 45], а главная задача школы – «научить ребенка ... управлять собой, создавать условия, содействующие развитию его характера» [4, с. 65], «поставить ребенка в условия, при которых он мог бы свободно и гармонически развиваться как физически, так и умственно, и нравственно» [5, с. 105];

– обучение должно охватывать субъектно трудную «зону ближайшего развития» [6].

Только труд на пределе индивидуальных возможностей способствует формированию у обучающегося новых результатов деятельности, что никоим образом не может пониматься как «услуга».

В настоящее время наблюдается прирастание интереса к научному обоснованию путей разрешения проблемных ситуаций в педагогике обучения, воспитания, развития личности в образовательном пространстве школы для детей с задержкой психического развития. И.А. Мищенко актуализирует необходимость оптимизации «физического воспитания детей с ЗПР младшего школьного возраста на основе ценностного отношения к их телесности» [7, с. 81]. Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников обосновывают содержание «коррекционной помощи детям с задержкой психического развития с учетом форм и выраженности расстройств при построении предметно-развивающей среды, необходимой для полноценного физического, эстетического, познавательного и социального развития на основе обновления действующих моделей в условиях интеграционных процессов в системе образования» [8]. Т.К. Ким характеризует значимость сопряженной работы (в области физического воспитания) учителя, обучающегося и представителей его семьи при педагогически целесообразном взаимодействии и дифференциации трудностей в образовательной деятельности [9], что, по мнению А.А. Бобровой, наиболее органично происходит в игровой среде, где более существенна активизация внимания [10] и процесс обучения в конструктивном сотрудничестве обучающегося и педагога учитывает широкий спектр проблемных ситуаций в физкультурно-спортивной деятельности ребенка, обуславливая индивидуально оптимальное воздействие на личность обучающегося [11].

Требуется рассмотреть также вопрос совершенствования линий поведения учителя и обучающегося с задержкой психического развития в образовательном пространстве урока физической культуры – в выявленных педагогических ситуациях при учете корреляционных плеяд, кластеризации и факторизации значимых переменных, влияющих на качество деятельности и повышающих педагогические эффекты обучения, воспитания и развития, что отражает **цель** нашей научной работы.

**Методика и организация исследования.** В исследовании, проведенном в системе инклюзивного образования в 2020 г. на базе МБОУ СОШ № 9 им. М.И. Неделина (г. Одинцово), приняли

участие 28 детей 8–10 лет с задержкой психического развития. Фактологический материал получен на основе педагогического наблюдения и семантического анализа описаний проблемных ситуаций на уроках физической культуры, математико-статистическая обработка осуществлена с использованием методов корреляционного анализа и построения корреляционных плеяд, факторного и кластерного анализа.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В ходе анализа проблемных ситуаций на 50 уроках физической культуры мы охарактеризовали перспективы конструктивного развития поведения субъектов образовательного пространства. Выделили сущность неэффективной коммуникации педагога (таблица 1), инициирующей встречную конфликтность обучающегося, и охарактеризовали векторы содержательного пересмотра психологических ролей «родитель» – «ребенок» и «ребенок» – «родитель» в диадном (групповом) взаимодействии при доминировании педагогической позиции «взрослого».

**Таблица 1 – Психологический портрет деструктивных и конструктивных линий поведения учителя и обучающегося с ЗПР на уроке физической культуры**

Контекст поведения	Линия поведения субъектов образования	
	«родитель» – «ребенок»	«ребенок» – «родитель»
Деструктивный	<p><b>Педагог</b> занимает роль «<i>родителя</i>»: поучает, категорично оценивает, наказывает, выносит вердикты, занимает позицию «обиженного»; не слышит суждений обучающегося, не улавливает их смыслы.</p> <p><b>Обучающийся</b> занимает роль «<i>ребенка</i>»: занижает самооценку собственных возможностей и способностей, не мобилизует усилия к выполнению физических упражнений на фоне полноценной реализации интеллектуальных, волевых, регулятивных способностей</p>	<p><b>Педагог</b> занимает роль «<i>ребенка</i>»: отдает лидерство в управлении ситуацией, остро реагирует на ее развитие; «передает» право управлять ситуацией обучающемуся, попустительствует, дает возможность (публично) усомниться в его профессионально-педагогической компетентности. Защитная стратегия поведения учителя – изолироваться от обучающегося: остановить урок, осудить.</p> <p><b>Обучающийся</b> занимает роль «<i>родителя</i>»: управляет ситуацией в классе, демонстрирует позицию «силы» в зоне, допускаемой педагогом «свободы коммуникации и поведения»</p>
	<b>64 % ситуаций</b>	<b>16 % ситуаций</b>
Конструктивный	<p><b>Педагог</b> занимает роль «<i>взрослого</i>»: стремится уладить конфликтную ситуацию, нацелен на поиск приемлемого решения, выдержан, обладает эмоциями, доброжелателен к обучающимся, снимает излишнее напряжение, устанавливает контакт, управляет темпом речи, мимикой, взглядом, пантомимикой, стратегия действия – на осмысление ситуации.</p> <p><b>Обучающийся</b> занимает роль «<i>взрослеющего ребенка</i>»: компромиссная ситуация между педагогом и обучающимся, стратегия «выиграть», решения Обучающегося принимаются, не опровергаются педагогом</p>	<p><b>Педагог</b> занимает роль «<i>взрослого</i>»: стратегия стимулирования к проявлению у обучающихся гуманных чувств, минимизации чувства угрозы, компетентен в вопросах дифференциации обучения, воспитания, развития, не дает усомниться в своих действиях, конструктивен в диалоге, стимулирует положительные эмоции, устраняет негативные ситуационно-личностные реакции обучающегося.</p> <p><b>Обучающийся</b> занимает роль «<i>взрослого</i>»: переживает различный спектр конструктивных эмоций, чувства удивления, новизны и неожиданности ситуаций, актуализирующих к новой, взрослеющей и осмысленной программе действий</p>
	<b>12 % ситуаций</b>	<b>8 % ситуаций</b>

Психолого-педагогические ситуации, характеризующиеся конструктивным разрешением возникающих проблем, где субъект-субъектное взаимодействие отличалось наличием позиции «взрослый» в диадах «взрослый» – «родитель» и «взрослый» – «ребенок», и обеспечивающие интеллектуальное поведение одного из субъектов коммуникации, инициировали самостоятельный анализ, в связи с чем рассматривались нами отдельно. Это позволило сформулировать ряд методических рекомендаций молодым педагогам и педагогам, переживающим состояние психоэмоционального выгорания.

Выделенные нами проблемные ситуации мы рассмотрели с позиции педагогического роста учителя и «взросления в развивающей деятельности» обучающегося, обосновывая наличие ресурсов приложения духовных и физических сил субъектов деятельности, что повысило результативность профессиональной коммуникации в учебно-воспитательном взаимодействии учителя и обучающегося с задержкой психического развития на уроках физической культуры.

**Таблица 2 – Характеристика ресурсного развивающего потенциала проблемных ситуаций при коммуникации педагога и обучающегося с особыми возможностями здоровья (ОВЗ)**

<b>Спектр проблемных ситуаций и рекомендуемые линии педагогического взаимодействия</b>			
<b>деструктивная линия поведения</b>		<b>конструктивная линия поведения</b>	
педагог	обучающийся	педагог	обучающийся
1	2	3	4
<b>Конфликтность обучающегося на фоне психоэмоциональной нестабильности</b>			
Проходили «Веселые старты». Между двумя учениками параллельных классов произошла конфликтная ситуация. Учитель оперативно включился в разрешение сложившейся ситуации, тогда как ученик в приступе гнева некорректно выразился в его адрес, чем спровоцировал эмоциональный ответ педагога			
Сообщение о ситуации заместителю директора, вызов родителей в школу, вопрос об отчислении из школы. Мнимый контроль ситуации, негативное моральное состояние, неожиданность оскорбления	Переживает чувство возбуждения, вины и обиды на ситуацию, ощущает назначение «виновным» (почему именно я?), демонстрирует протестное поведение в последующих пропусках уроков	Требование: если осуждать, то в межличностном общении, не публично; выслушать позиции конфликтующих, найти ценностную для сторон точку зрения, сдерживать негативные эмоции	Понимает, что необходимо извиниться за поведение, осознает его неэффективность. Рефлексия страха, рассеянности, вины, ответственность за сказанное, формирование представления о «взрослом» поведении
<b>Баловство обучающегося на уроке</b>			
Все учащиеся построились, в спортивном зале была тишина и полная готовность к уроку. Обучающийся засмеялся. Учитель выразил удивление, ученик продолжал смеяться и сказал: «Когда я прихожу на физкультуру, мне всегда становится смешно и я смеюсь».			
Возмущенный учитель произносит: «Вот так случай! А мы что, в цирке что ли находимся, чтобы смеяться?» Отправляет ученика успокоиться, прийти в «рабочее» состояние. Плохое настроение, обида	Чувство превосходства над другими, непонимание ситуации, поверхностное осознание действий на фоне безответственности, неготовность сдерживать эмоции	Требование: в индивидуальной беседе выявить мотивы поведения. Контроль ситуации при принятии верного решения. Осознанность, внимательность к окружающим	Проявляется вежливость, обучающийся приносит извинения. Переживает чувство вины, обиды, пересматривает свое поведение
<b>Отказ обучающегося от предлагаемой к исполнению деятельности</b>			
На уроке физической культуры учитель дает обучающимся упражнение «бег змейком между конусами». Весь класс выполняет упражнение, кроме одного обучающегося, который произносит: «Я не буду это делать!». Демонстративно недовольный садится			
Свистком останавливает выполнение упражнения классом, задает вопрос: «С какой целью ты пришел ко мне на урок? Бездельничать, капризничать? Какие ты получишь знания, если будешь сидеть на полу?» Недовольство учителя, снижение мотивации на результат	Ощущение несвязанности мыслительной деятельности с двигательной активностью, отказ от деятельности, переживание когнитивного диссонанса, чувство неприязни, опасения вероятной неудачи при исполнении физического упражнения	Требование: конструктивный диалог «педагог – обучающийся» после урока. Совместное выявление причин деструктивного поведения. Педагог держит ситуацию под контролем, демонстрирует вежливость, компетентность	Проявление положительных эмоций в связи с разрешением ситуации. Ответное уважительное отношение к педагогу, потребность извиниться за совершенную ошибку
<b>Нарушение обучающимся дисциплины и отвлечение от обучения</b>			
Атмосфера урока была приемлемой, пока один из учеников не начал баловаться и громко не запел песню, мешая другим ученикам получать знания			
Учитель потребовал прекратить. Шум в классе возрастал. Обучающийся продолжил, учитель продемонстрировал агрессию, урок был сорван. Несдержанность эмоций, гнев, некомпетентность педагога	Обучающийся ложно самоутверждается среди учеников класса, испытывает ложную значимость, «нереализованный запас злости», создающий предпосылки к напряженности и нервозности поведения	Требование: стратегия на переключение, понимание перспектив развития ситуации, ее конструктивный педагогический анализ	Имеет возможность вместе с педагогом проанализировать ситуацию, адекватно воспринимать действия свои и других, разобраться в причинах поведения

**Продолжение таблицы 2**

<b><i>Влияние внешней критической оценки, не позволяющей мобилизовать силы</i></b>			
Ученик при выполнении упражнений допускает грубые ошибки. Одноклассники смеются над ним, считают его слабым и не способным к выполнению физического упражнения			
1	2	3	4
Учитель осуждает за неправильное исполнение, ставит плохую оценку. Ученик ощущает лидерство «обособленного», превосходство над учителем. Самооценка возрастает	Проигрывается роль «жертвы» и культивируется чувство «отверженности», «ненужности», проявляется в психологической зажатости на фоне демонстративного поведения, возрастает чувство недоверия	Требование: индивидуальный подход при корректировке действий ученика в соответствии с ошибками, одобрение, мотивирование на достижение лучшего результата	Формируется способность к рефлексии, раскрываются творческие способности, реализуются скрытые ранее возможности
<b><i>Нерегламентированность педагогических требований к творчеству на фоне высоких ожиданий результата»</i></b>			
Учитель поручает обучающимся проводить разминку, демонстрировать комплексы общеразвивающих упражнений (ОРУ)			
При плохом проведении разминки педагог ругает обучающихся за неисполнение упражнений, проявляет агрессию, несдержанность	Испытывает чувство страха, боится сделать упражнение или комплекс неправильно, не понимая «как правильно». Когнитивный конфликт, абстрагирование от заданного	Требование: хвалить ребенка, делать акцент на сильных сторонах, приводить в пример проявления данных качеств другим ученикам	Приобретается практический опыт физической деятельности, инициативы, творчества, организаторских способностей
<b><i>Неконструктивный рефлексивный анализ поведения соперника в игре</i></b>			
На уроке ученикам предложена подвижная игра. Два ученика, выразив непонимание и спровоцировав конфликтную ситуацию, возмутились: «Почему вышибают именно нас?»			
Болезненный контакт обучающегося с мячом, неготовность педагога дискутировать, эмоциональность его поведения. Недовольство и возмущение обучающихся	Недопонимание, слезы, обида, злость: «возмущаюсь, но продолжаю играть». Протестное настроение, отказ от игры	Требование: недовольным ученикам объяснить, что это игра, требующая мобилизации усилий. Просьба педагога быть внимательными, остановить развитие конфликта, контролировать положительные и отрицательные эмоции и поступки	Получает опыт взаимодействия с участниками игры, учится достойно выигрывать и проигрывать, не высмеивать чужие ошибки, чувствует себя защищенным. Формируются целеустремленность, уверенность в себе, ценностное отношение к другим

На основе корреляционного анализа выделенных проблемных ситуаций (таблица 3) были построены корреляционные плеяды, отражающие ресурсы повышения качества образовательной деятельности обучающегося с ЗПР. Факторный и кластерный анализ позволили отразить значимость и сопряженность исследуемых нами переменных – внутриличностных характеристиках обучающегося и внешних условий направленного поведения, характеризующих в том числе специфику взаимодействия учителя физической культуры и обучающегося с ЗПР в пространстве педагогических ситуаций. Учителю важно определять характер реакции обучающегося с ЗПР на предлагаемое задание, учитывая индивидуально-типологические особенности его поведения (что отражено в начальном кластере, таблица 4), которые формируют ценностное отношение к деятелю.

Поведенческая характеристика «баловство» как характеристика сущности ребенка на уроке физической культуры есть отражение «детства» в обучающемся и не является значимым фактором, способствующим или препятствующим эффективности обучения. Важно учитывать сопряженность проявления двух влияющих позиций – «нерегламентированность педагогических требований» и «качество процессуальных параметров деятельности», что обращает внимание на существенность коммуникативной культуры учителя, который призван представлять задания информативно, четко, ясно, доступно, ориентированно на целостность описательного, визуального и чувственного образа двигательного действия.

**Выводы.** Научно-педагогическое обоснование и видение зон развития потенциала обучающегося определяет векторы перманентного внимания учителя. Проведенные исследования позволяют констатировать, что уроки физической культуры у обучающихся с ЗПР должны характеризоваться:

- четкой регламентацией педагогических требований к творчеству при детализированном качественном и количественном описании процессуальных параметров деятельности;
- наличием в критической оценке педагога информативных параметров двигательной деятельности, над изолированным совершенствованием которых можно работать обучающемуся с ЗПР;
- преобразованием позиции обучающегося из «учитель должен» в «стремлюсь понимать рекомендации и требования учителя» и «анализировать поведение партнера и соперника в (игровой) деятельности»;
- дифференцированным подходом к содержанию установок на деятельность с учетом темперамента, принимая во внимание, что обучающиеся-меланхолики отказываются от осуществления предлагаемой деятельности с предвосхищением вероятности ее неуспешной реализации, а холерики, напротив, не успев осмыслить комплекс требований к качеству действия и деятельности, оперативно включаются в исполнение задания, но также получают низкий результат.

Совокупность знаний, умений и способностей, создающих индивидуальный опыт обучающегося с ЗПР, требует постоянного обновления и совершенствования в рефлексивной, организационной деятельности, при освоении конструктивного поведения, исключающего нарастание конфликтности, что характеризует спектр учебно-практических задач обучающегося. Конструктивное разрешение проблемных ситуаций требует от педагога адекватности развивающимся смыслом деятельности обучающегося, где их эффективное прохождение – это продукт, создаваемый педагогом в сотрудничестве с обучающимся с ЗПР.

**Таблица 3 – Корреляционные плеяды переменных, влияющих на качество обучения и характеризующих сущность педагогических ситуаций (достоверные коэффициенты корреляции)**

Переменные	Среднее значение	Ср. кв. отклонение	позиция обучающегося «учитель должен»	конфликтность О	нарушение дисциплины и отвлечение от обучения	неконструктивный рефлекс анализ поведения соперника в игре	меланхолический темперамент	нерегламентированность педагогических требований	отказ О от предлагаемой Д	влияние внешней критической оценки на О	качество процесс. параметров Д	холерический темперамент	баловство О на уроке
позиция обучающегося (О) «учитель должен»	0,57	0,50	1,00										
конфликтность О	0,68	0,48	<b>0,80</b>	1,00									
нарушение дисциплины и отвлечение от обучения	0,82	0,39	<b>0,54</b>	<b>0,68</b>	1,00								
неконструктивный рефлекс анализ поведения соперника в игре	0,57	0,50	<b>0,96</b>	<b>0,79</b>	<b>0,54</b>	1,00							
меланхолический темперамент	0,18	0,39	<b>-0,54</b>	<b>-0,68</b>	<b>-0,96</b>	<b>-0,54</b>	1,00						
нерегламентированность педагогических требований	0,75	0,44	<b>0,50</b>	0,13	-0,27	<b>0,50</b>	0,27	1,00					
отказ О от предлагаемой Д	0,22	0,42	<b>-0,43</b>	<b>-0,57</b>	<b>-0,89</b>	<b>-0,43</b>	<b>0,89</b>	0,30	1,00				
влияние внешней критической оценки на О	0,68	0,48	0,331	0,02	-0,32	0,33	0,32	<b>0,49</b>	0,36	1,00			
Качество процесс. параметра Д	0,89	0,32	<b>0,40</b>	0,26	-0,16	<b>0,40</b>	0,16	<b>0,60</b>	0,18	<b>0,50</b>	1,00		
холерический темперамент	0,25	0,44	<b>-0,67</b>	-0,31	0,27	<b>-0,67</b>	-0,27	<b>-0,81</b>	-0,30	<b>-0,66</b>	<b>-0,60</b>	1,00	
Баловство О на уроке	0,61	0,50	0,04	0,23	<b>0,58</b>	0,04	<b>-0,58</b>	<b>-0,46</b>	<b>-0,65</b>	<b>-0,55</b>	-0,28	<b>0,46</b>	1,00

**Таблица 4 – Значимость и сопряженность исследуемых переменных коммуникации учителя физической культуры и обучающегося с ЗПР, отражающие ресурсы повышения качества образовательной деятельности**

Исследуемые переменные – проявления обучающегося и обучающегося в образовательной деятельности	Factor Loadings*		Данные кластерного анализа Tree Diagram for 11 Variables Single Linkage Euclidean distances
	Factor 1: внутриличностные характеристики	Factor 2: внешние условия направленного поведения	
Позиция обучающегося (О) «учитель должен»	<b>-0,732818</b>	0,657821	
Неконстр. рефл. анализ поведения соперника в игре	<b>-0,732818</b>	0,657821	
Конфликтность О	<b>-0,830470</b>	0,323183	
Нарушение дисциплины, отвлечение от обучения	<b>-0,946351</b>	-0,230602	
Баловство О на уроке	-0,560479	-0,557042	
Нерегламентированность педагогических требований	0,078183	<b>0,854281</b>	
Качество процессуальных параметров деятельности	-0,007160	<b>0,731780</b>	
Влияние внешней критической оценки на О	0,208000	<b>0,751866</b>	
Холерический темперамент	0,000474	<b>-0,955760</b>	
Меланхолический темперамент	<b>0,946351</b>	0,230602	
Отказ О от предлагаемой деятельности	<b>0,880436</b>	0,302536	

**Ссылки:**

1. Аристотель / сост., авт. предисл. Г.Б. Корнетов. М., 2004. С. 224.
2. Каптерев. М., 2001. С. 224.
3. Лесафт. М., 2002. С. 224.
4. Там же. С. 65.
5. Там же. С. 105.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4 : Детская психология. М., 1984. 433 с.
7. Мищенко И.А. Оптимизация процесса физического воспитания детей с ЗПР младшего школьного возраста на основе ценностного отношения к своей телесности // Вопросы естествознания. Межвузовский сборник научных работ. Липецк, 2009. С. 81–85.
8. Свидетельство 2016621073. Система медико-психолого-педагогической помощи детям с задержкой психического развития. Версия 1.0 : программа для ЭВМ / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников (RU) ; правообладатель Бабкина Наталья Викторовна, Коробейников Игорь Александрович. № 2016620772 ; заявл. 07.06.2016 ; опубл. 05.08.2016.
9. Ким Т.К. Научные основы физического воспитания в системе «семья-школа»: монография. М., 2016. 493 с.
10. Боброва А.А. Оценка эффективности применения игровых форм физкультурных занятий в коррекции развития внимания у детей с задержкой психического развития // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 5–2. С. 62–65.
11. Кузьменко Г.А. Развитие личностных качеств обучающихся в учебной и спортивной деятельности: учеб. пособие / под ред. Г.А. Кузьменко. М., 2013. С. 72–80.

Редактор: Шушанян Наринэ Суреновна  
Переводчик: Ханмамедова Виктория Рамизовна

\* (Factor Loadings (Unrotated) (Spreadsheet15) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,700000))