

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Институт физической культуры и спорта

(наименование института полностью)

Кафедра «Адаптивная физическая культура»

(наименование кафедры)

49.04.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии
здоровья (адаптивная физическая культура)»

(код и наименование направления подготовки, специальности)

«Адаптивное физическое воспитание»

(направленность (профиль)/ специализация)

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему: «Воспитание волевых качеств у учащихся младшего
школьного возраста со специфическими расстройствами
навыков обучения»

Студент

Е.А. Короткова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

В.А. Рева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы д.п.н., доцент В.Ф. Балашова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 2017 г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой к.п.н., доцент А.А. Подлубная

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 2017 г.

Тольятти 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Общие понятия, критерии формирования и особенности воспитания волевых качеств человека.....	12
1.1. Воля, как необходимое качество личности современного человека.....	12
1.2. Характеристика волевых качеств, значимых в деятельности человека.....	17
1.3. Характеристика методов и условия воспитания волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста.....	22
1.4. Специфические расстройства развития навыков обучения.....	32
1.5. Лица с расстройствами навыков обучения и сопутствующими нарушениями СДВГ и СДК.....	36
1.5.1. Предположительные причины специфических расстройств развития навыков обучения, СДВГ и СДК.....	41
1.5.2. Общие особенности, которые могут затруднять обучение.....	44
Глава 2. Методы и организация исследования.....	52
Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение.....	65
3.1. Оценка эффективности методов воспитания волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста с СДВГ и СДК.....	65
3.2. Эффективность экспериментальной методики.....	82
Заключение.....	87
Список используемой литературы.....	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное общество, в основе которого лежит высокотехнологичное развитое производство, требует крепкого молодого поколения, способного с высокой производительностью трудиться на предприятиях, переносить повышенные психические и физические нагрузки.

Согласно выводам Хрипковой А. Г., Колисова Д. В. [92], «...в условиях производства основным критерием физической работоспособности является способность многочасового поддержания заданной производительности труда в устойчивом физиологическом режиме».

Это напрямую связано с проявлением таких волевых качеств, как целеустремленность, инициативность, настойчивость, упорство, что в профессиональной деятельности на производстве весьма *актуально*.

Анализ современной жизнедеятельности людей, представленный в исследованиях Антроповой М. В., Кольцовой М. М., Тереховой Н.Т. [1], свидетельствует, что существуют *факторы*, отрицательно влияющие на воспитание морально-волевых качеств детей младшего школьного возраста. Это:

- 1) средства массовой информации;
- 2) низкопробные фильмы;
- 3) компьютерные игры;
- 4) радио программы, не требующие интеллектуального, нравственного воспитания.

Низкий уровень двигательной активности является основной причиной неудовлетворительного состояния здоровья учащихся. Согласно данным Ермоленко Е.К. [33], более 50% 10-15-летних учащихся имеют разные факторы риска: мало занимаются физической культурой, курят, имеют повышенное артериальное давление, избыточный вес тела и т.д.

Кроме того, по мнению Белоусова В. В. [5], Высоцкого А. И. [15], Гоноблина Ф. Н. [20], Мухиной В. С. [55], во многих семьях родители не

уделяют воспитанию воли у детей должного внимания.

Чтобы противостоять этому, необходимо не только участие школы, но и прямое участие семьи. В данном случае, нужен мощный противовес в виде занятий физической культурой и спортом, как в рамках школьной программы, так и во внеурочное время в спортивных секциях и в семье. На наш взгляд, родители, особенно молодые, не должны оставаться безразличными к физическому воспитанию своих детей.

Известно, что физическое воспитание способствует развитию волевых качеств, формирует у детей понятие о здоровом образе жизни, помогает им в дальнейшем добиваться успехов в преодолении трудностей. Здоровые и физически развитые дети становятся полноценными гражданами общества.

Сущность понятия воли в психологии истолковывается неоднозначно. До сих пор имеются большие трудности в разведении или идентификации понятий, обозначающих волевою активность. Ряд вопросов, связанных с определением понятий волевых качеств, свойств и способностей личности представляют не только теоретический, но и практический интерес. От их решения зависят педагогические методы развития настойчивости, терпеливости, выдержки, решительности и т. д.

В работах Выготского Л. С. [14], Гуревич К. М., Борисовой Е. М. [22], Ильина Е. П. [35], Немова Р. С. [59] отражены качественные характеристики воли человека с учетом потребности общества, в целом, или частные особенности волевых качеств в определенных видах деятельности.

В исследованиях Гиссен Л. Д. [16], Джеймс У. [25], Крутецкого В. А. [41], Рубинштейна С. Л. [74], Смирнова А. А. [76] рассматриваются и методики формирующего воздействия, которые отвечают задачам воспитательного процесса, именно, в направлении социально значимых проявлений воли.

Следовательно, можно сделать заключение о том, что:

1) при разработке методических основ воспитания значимых волевых качеств необходимо руководствоваться, в первую очередь,

определением особенностей их проявления в деятельности;

2) в работе со школьниками следует учитывать не только половозрастные особенности, но индивидуальные особенности физического и психического развития детей.

Особенно это касается детей со слабовыраженными отклонениями в психическом развитии, испытывающими трудности в обучении.

Проблема слабовыраженных отклонений в психическом развитии приобрела особое значение, как в зарубежной, так и в отечественной науке лишь в середине XX в., когда, вследствие бурного развития различных областей науки и техники и усложнения программ общеобразовательных школ, появилось большое число детей, испытывающих трудности в обучении.

Педагоги и психологи придавали большое значение анализу причин этой неуспеваемости. Достаточно часто она объяснялась умственной отсталостью, что сопровождалось направлением таких детей во вспомогательные школы. Однако, при клиническом обследовании у многих детей, которые плохо усваивали программу общеобразовательных школ, не удавалось обнаружить специфических особенностей, присущих умственной отсталости.

Комплексное клинико-психолого-педагогическое обследование стойко неуспевающих учеников из школ разных регионов страны, осуществленное в 60-ых годах под руководством Певзнер М.С., ученицы Выготского Л.С., легло в основу сформулированных представлений о детях с задержкой психического развития (ЗПР). Согласно результатам проведенных исследований, данная категория аномальных детей составила около 50% неуспевающих учеников общеобразовательной системы [62].

В зарубежной литературе дети с ЗПР рассматриваются как дети с трудностями в обучении, либо определяются как неприспособленные, социально запущенные, подвергшиеся социальной и культурной депривации [12].

В отечественной литературе, например, в учебнике «Основы специальной психологии» [62], пишется о том, что «...дети с ЗПР по всем показателям психосоциального развития занимают промежуточное положение между умственно отсталыми и нормально развивающимися сверстниками».

Для описания детей со специфическими парциальными трудностями в обучении в системе образования широко используется термин «дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью» - синдром СДВГ (children with attention deficit hyperactivity disorders – syndrome ADHD) [64].

Основным признаком ЗПР, по данным Т.А. Власовой [12], является «...незрелость эмоционально-волевой сферы, которая, в первую очередь, проявляется в неумении сосредоточиться на выполнении задания».

Хотя Закон об образовании не выделяет двигательные нарушения сами по себе в качестве диагноза расстройства навыков обучения, педагоги и психологи [5,12,14,16,17,20,23, 25,34,40,41 и др.] убеждены в том, что большинство детей с нарушениями навыков обучения по причине наличия у них синдрома СДВГ, характеризуются также наличием проблем, обусловленных отставанием в перцептивно-двигательном или двигательном развитии, которое требует интенсивного вмешательства.

У многих детей с **синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)** дополнительно обнаруживаются **нарушения развития координации (СДК – синдром дефицита координации)**.

Диагноз «нарушение развития координации» (СДК) часто ставят на основании результатов двигательного теста в случае, если они отличаются от возрастных норм более, чем на два стандартных отклонения. В целом, у детей с СДК наблюдается выраженная задержка в развитии основных двигательных навыков, например ходьбы, дети часто выглядят неуклюжими, плохо едят, характеризуются низкими показателями в занятиях спортом. Дети с СДК часто не обнаруживают классических неврологических признаков неуклюжести, однако, им недостает двигательной компетентности, необходимой чтобы

справляться с потребностями повседневной жизни.

У многих детей двигательные нарушения не исчезают с возрастом, поэтому СДК может оставаться проблемой на протяжении всей жизни человека.

Поскольку федеральное законодательство не выделяет в государственных школах СДВГ в качестве самостоятельных нарушений, требующих особого внимания, программирование занятий для учащихся с расстройствами навыков обучения и с этими вторичными нарушениями становится проблематичным.

Поэтому, поиск ответа на вопрос «каковы методические особенности формирования у детей младшего школьного возраста с СДВГ таких волевых качеств как целеустремленность, инициативность, настойчивость, упорство» определяет **проблему исследования** настоящей работы.

Объектом исследования является процесс воспитания волевых качеств у детей 10-11-летнего возраста с СДВГ.

Предметом исследования выступает методика воспитания волевых качеств детей 10-11-летнего возраста с СДВГ.

Гипотеза исследования: предполагалось, что применение экспериментальной методики позволит добиться повышения эффективности в воспитании целеустремленности, решительности, инициативности, настойчивости, смелости как значимых для будущей жизнедеятельности детей с СДВГ волевых качеств.

Цель исследования: совершенствование процесса воспитания волевых качеств у детей 10-11 - летнего возраста с СДВГ на занятиях адаптивной физической культурой и спортом.

Для достижения цели исследования решались **следующие задачи:**

1) определить теоретико-методические особенности формирования целеустремленности, настойчивости, смелости у детей младшего школьного возраста;

2) разработать экспериментальную методику воспитания волевых качеств у школьников 10-11-летнего возраста с СДВГ;

3) Провести опытно-экспериментальную проверку эффективности экспериментальную методику воспитания волевых качеств у школьников 10-11-летнего возраста с СДВГ.

Теоретической основой исследования стали:

- основные положения теории и организации адаптивной физической культуры и адаптивного спорта [Губарева Т. И., Шапкова Л.В., Курдыбайло С. Ф. и другие];

- исследования, рассматривающие особенности двигательного и психического развития детей с (СДВГ) и нарушения развития координации (СДК – синдром дефицита координации) [Богданова Т.Г., Крутецкий В. А., Певзнер М.С. и другие];

- научные труды в области коррекционной педагогики, психологии, дефектологии [Белоусов В. В., Выготский Л.С., Гоноблин Ф. Н. и другие];

- результаты работ ученых, исследующих проблему воспитания волевых качеств у человека, методов самовоспитания и саморегуляции [Высоцкий А. И., Жаров К. П., Ильин Е. П., Рубинштейн С. Л. и другие].

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретический анализ и обобщение литературных данных.
2. Педагогические наблюдения.
3. Педагогический эксперимент.
4. Математико-статистический анализ экспериментальных данных.

Экспериментальная база исследования. С целью выявления наиболее эффективной методики воспитания волевых качеств у детей младшего школьного возраста был проведен *педагогический эксперимент* в период с сентября 2015г. по май 2016 года.

Эксперимент проходил на базе специализированной детско-юношеской школы олимпийского резерва №3 г.о. Тольятти. Исследования проводились совместно с тренером высшей категории Р. М. Козиной.

В педагогическом эксперименте приняли участие 38 мальчиков 2006-

2007 гг. рождения, имеющих проблемы в состоянии психики по типу СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) и СДК (синдром нарушения координации, синдром дефицита координации).

Исследование проводилось в три этапа:

- **Этап 1** (июнь 2015г. – сентябрь 2015г.). В этот период изучалась литература по теме работы. Выбирались методы и средства воспитания волевых качеств и методы исследования. Формировались тема, объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования. Было представлено предварительное теоретическое обоснование проблемы, разработан план работы, программа воспитания волевых качеств, обучение приемам самовоспитания. На этом этапе были сформулированы экспериментальная и контрольная группы, получены исходные данные.

- **Этап 2** (сентябрь 2015г. – май 2016г.). Проведение педагогического эксперимента. Проведено контрольное тестирование. Осуществлялась обработка имеющихся сведений, проводился анализ результатов обучения методам самовоспитания занимающихся и методам воспитания волевых качеств. В этот период, на основании выявленных недостатков, была реализована корректировка экспериментальной методики, условий эксперимента, цели, гипотезы и задач исследования. Оформлялась теоретическая часть работы, анализировались первичные результаты исследования. На этом этапе был сформулирован ряд практических рекомендаций по использованию методов воспитания волевых качеств занимающимися.

- **Этап 3** (май 2016г. – август 2016г.). В этот период работы получены итоговые данные. Осуществлялась обработка результатов исследования. Формулировались выводы и практические рекомендации по результатам педагогического эксперимента. На этом этапе проводилось оформление практической части квалификационной работы и ее завершение, в целом.

Научная новизна исследования заключается том, что разработана методика воспитания волевых качеств у детей младшего возраста с СДВГ.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в дополнении теории и методики физического воспитания, оздоровительной и адаптивной физической культуры средствами и методами организации занятий с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, способствующими эффективному развитию и коррекции двигательных и психических способностей данного контингента.

Практическая значимость исследования: методику воспитания волевых качеств у детей с СДВГ можно применять в адаптивных, спортивных детско-юношеских школах, на уроках АФВ в специальных коррекционных школах.

Достоверность полученных результатов обеспечена теоретико-методологической базой исследования; соблюдением логики научного исследования, использованием комплекса взаимодополняющих методов исследования; личным проведением эксперимента и участием в нем автора; реальностью поставленных задач; корректностью статистической обработки экспериментальных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования в практику осуществлялась путем выступления автора на научно-практических конференциях, проводимых в ТГУ: VI и VII Всероссийские научно-практические конференции «Профессионально-личностное развитие студентов в образовательном пространстве физической культуры», ноябрь 2016 и 2017гг.; студенческие Дни науки в ТГУ, апрель 2016 и 2017гг.; промежуточные результаты исследования обсуждались на предзащите.

Положения, выносимые на защиту:

1. Активное использование игрового, соревновательного метода, методов практического приучения и самовоспитания в учебно--тренировочном процессе является одним из важнейших способов совершенствования системы воспитания волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста с СДВГ и СДК.

2. Методы воспитания волевых качеств отвечают требованиям

обеспечения процесса, именно, в направлении социально значимых проявлений воли. Каждый из методов имеет определенную направленность и может рассматриваться как элемент воздействия на конкретный компонент проявления волевых качеств.

3. Экспериментальная методика воспитания волевых качеств учащихся младшего школьного возраста с СДВГ и СДК определяется комплексным подходом к организации учебно-тренировочного процесса. В ней предусматривается, что применение игрового и соревновательного методов имеет первостепенное значение в воспитании волевых качеств и направлено на формирование настойчивости, целеустремленности, решительности, активности и т. д.

4. Используя метод примера можно достичь большого эффекта в воспитании нравственных и моральных качеств. При решении задач, связанных с дисциплинированностью и организованностью занимающихся и направленных на умение управлять собой, своими действиями и поступками, необходимо использовать методы самовоспитания. Для формирования устойчивых качеств личности, настойчивости, соблюдении правил, режима, перенесении значительных и длительных усилий необходимо использовать метод практического приучения (упражнения).

4. Экспериментальная проверка эффективности методов воспитания волевых качеств показала, что применение метода практического приучения, игрового и соревновательного методов в сочетании с методами самовоспитания и примера способствует повышению процессов формирования волевых качества (смелости, решительности, терпеливости и др.).

Структура и объем магистерской работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы и приложений. Основная часть работы изложена на 97 страницах компьютерного текста. Работа содержит 3 рисунка, 22 таблицы. Список используемой литературы насчитывает 98 источников, в том числе, 2 иностранных.

Глава 1. Общие понятия, критерии формирования и особенности воспитания волевых качеств человека

В связи с всеобщим возрождением интереса к гуманитарным, специфическим человеческим проблемам, в последние годы наблюдается повышенное внимание к воле. Проблемы исследования воли оказались самыми трудными из тех, которые необходимо было ставить и решать на новой методологической основе. Но игнорировать их и полностью не замечать было невозможно, так как воля относится к числу тех психических явлений, жизненно важную роль которых нет особой необходимости доказывать.

1.1. Воля, как необходимое качество личности современного человека

Сегодня, читая работы психологов, мы обнаруживаем, что воля - вполне реальное явление, обладающее своими специфическими, легко обнаруживаемыми и описываемыми научным языком, признаками.

Один из существенных признаков волевого акта, по данным С. Л. Рубинштейна [74], заключается в том, что он всегда связан с приложением усилий, принятием решений и их реализацией.

По этому признаку волевое действие всегда можно отделить от остальных. В книге «Психология воли» [35] Е. П. Ильин пишет: «Волевое решение обычно принимается в условиях конкурирующих, разнонаправленных влечений, ни одно из которых не в состоянии окончательно победить без принятия волевого усилия».

Согласно учению Выготского Л. С. [14], «...воля предполагает самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более значимым и важным целям, умение подавлять непосредственно возникающие в данной ситуации желания и импульсы».

Еще один признак волевого характера действия или деятельности, регулируемой волей, представлен в исследованиях А. А. Смирнова [76]. По

мнению психолога, «...воля - это наличие продуманного плана их осуществления; действие, не имеющее плана или не выполняемое по заранее намеченному плану, нельзя считать волевым».

Существенными признаками волевого действия Котырло В. К. [40] считает «...усиленное внимание к такому действию и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его выполнения». Автор имеет в виду, что «...волевое действие обычно сопровождается отсутствием эмоционального, а не морального удовлетворения, напротив, с успешным совершением волевого акта обычно связано как раз моральное удовлетворение от того, что его удалось выполнить».

Нередко усилия воли направляются человеком не столько на то, чтобы победить и овладеть обстоятельствами, сколько на то, чтобы преодолеть самого себя. Как считает Ладанов И. Д. [45], «...это особенно характерно для людей импульсивного типа, неуравновешенных и эмоционально возбудимых, когда им приходится действовать вопреки своим природным или характерологическим данным».

По мнению Ильина Е. П. [36], «...главной психологической функцией воли является усиление мотивации и совершенствование на этой основе сознательной регуляции действий; функцией волевой регуляции является повышение эффективности соответствующей деятельности, а волевое действие предстает как сознательное, целенаправленное действие человека по преодолению внешних и внутренних препятствий с помощью волевых усилий».

На личностном уровне, по данным Гогунова Е. Н., Мартьянова Б. И. [17], «...воля проявляется в таких свойствах как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др.». Авторы предлагают рассматривать их как базовые волевые качества личности.

Как известно, волевого человека отличают решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Согласно учению Левитова П. Д. [47],

«...такие качества развиваются обычно в онтогенезе несколько позже, в жизни они проявляются в единстве с характером, поэтому их можно рассматривать как характерологические». Ученый назвал эти качества вторичными.

Страхов И. В., автор работы «Психология характера» [78], рассматривает группу качеств, которые, «...отражая волю человека, связаны с его морально-ценностными ориентациями, это - ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность». Ученый установил, что такие качества личности обычно формируются только к подростковому возрасту.

Включение воли в состав деятельности начинается с постановки человеком перед собой вопроса: «Что случилось?». Уже сам по себе характер данного вопроса свидетельствует о том, что воля тесным образом связана с осознанием действия, хода деятельности и ситуации.

В этой связи, по мнению Ладанова И. Д. [46], «...волевая регуляция необходима для того, чтобы в течение длительного времени удерживать в поле сознания объект, над которым размышляет человек, поддерживать сконцентрированное на нем внимание». Автор убежден, что «...воля участвует в регуляции практически всех основных психических функций: ощущений, восприятия, воображения, памяти, мышления и речи».

В исследованиях Гоноблина Ф. Н. [20] внимание акцентируется на том, что «...волевое действие всегда связано с осознанием цели деятельности, ее значимости, с подчинением этой цели выполняемых действий». Автор пишет о том, что «...иногда необходимо бывает найти дополнительные стимулы для выполнения, доведения до конца уже начатой деятельности, и тогда волевая смыслообразующая функция связывается с процессом выполнения деятельности».

Большинство психологов, в числе которых Пуни А. Ц., Джамгаров Т. Т. [71], убеждены, что «...энергия и источник волевых действий всегда, так или иначе, связаны с актуальными потребностями человека и, опираясь на

них, человек придает сознательный смысл своим произвольным поступкам». В этом плане, как считают авторы, «...волевые действия не менее детерминированы, чем любые другие, только они связаны с сознанием, напряженной работой мышления и преодолением трудностей».

Безусловно, что особые трудности, в плане волевой регуляции, представляет для человека такая деятельность, где проблемы волевого контроля возникают на всем пути осуществления деятельности, с самого начала и до конца.

Учеными выявлено, что при волевой регуляции поведения, порожденной актуальными потребностями, между этими потребностями и сознанием человека складываются особые отношения. Рубинштейн С.Л. [74] охарактеризовал их так: «Воля в собственном смысле возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений, может, так или иначе, отнестись к ним. Для этого индивид должен уметь подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя... как субъекта... который... возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними». В книге «Основы общей психологии» [74] ученым сделано заключение о том, что «...развитие волевой регуляции поведения у человека осуществляется в нескольких направлениях: с одной стороны - это преобразование произвольных психических процессов в произвольные; с другой - обретение человеком контроля над своим поведением; с третьей - выработка волевых качеств личности».

Продолжением данного утверждения являются выводы Высоцкого А. И., сформулированные в учебном пособии «Волевая активность школьников и методы ее изучения» [15]. Автор пишет: «Внутри каждого из этих направлений развития воли по мере ее укрепления происходят свои, специфические преобразования, постепенно поднимающие процесс и механизмы волевой регуляции на более высокие уровни: внутри познавательных процессов воля вначале выступает в форме внешне-речевой регуляции и только затем - в плане внутри-речевого процесса; в

поведенческом аспекте волевое управление вначале касается произвольных движений отдельных частей тела, а впоследствии - планирования и управления сложными комплексами движений».

В области формирования волевых качеств личности, по мнению Жарова К. П. [27], «...развитие воли можно представить как движение от первичных к вторичным и далее - к третичным волевым качествам».

Еще одно направление в развитии воли анализируется Немовым Р. С. [59]. Психолог считает, что «...воля проявляется в том, что человек сознательно ставит перед собой все более трудные задачи и преследует все более отдаленные цели, требующие приложения значительных волевых усилий в течение достаточно длительного времени». Есть немало жизненных примеров того, как люди, добивались поставленных целей, не обладая хорошими задатками, в основном, за счет повышенной работоспособности и воли.

По мнению Мухиной В. С. [55], «...развитие воли у детей тесным образом соотносится с обогащением их мотивационной и нравственной сферы». Автор пишет: «Включение в регуляцию деятельности более высоких мотивов и ценностей, повышение их статуса в общей иерархии стимулов, управляющих деятельностью, способность выделять и оценивать нравственную сторону совершаемых поступков - все это важные моменты в воспитании воли у детей; мотивация поступка, в которую включается волевая регуляция, становится сознательной, а сам поступок произвольным».

Свои рассуждения в данном аспекте Мухина В. С. продолжает в книге «Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество» [55], где подчеркивает, что «...такое действие всегда совершается на базе произвольно построенной иерархии мотивов, где верхнюю ступень занимает высоконравственное побуждение, дающее моральное удовлетворение человеку в случае успеха деятельности». Хорошим примером такой деятельности, на наш взгляд, может служить сверхнормативная деятельность, связанная с высшими нравственными ценностями,

совершаемая на добровольной основе и направленная на пользу людям.

Большинство ученых психологов и педагогов, в числе которых Выготский Л. С. [14], Гуревич К. М., Борисова Е. М. [22], Ильин Е. П. [35], Немов Р. С. [59] и др., едины во мнении, что совершенствование волевой регуляции поведения у детей связано с их общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии. Поэтому воспитывать волю у ребенка в отрыве от его общего психологического развития практически невозможно. В противном случае, вместо воли и настойчивости, могут возникнуть и закрепиться упрямство и ригидность.

Исследуя особенности влияния коррекционных подвижных игр и упражнений на детей с нарушениями в развитии, Шапкова Л.А. [39] установила, что «...особую роль в развитии воли у детей выполняют игры, причем, каждый вид игровой деятельности вносит свой, специфический вклад в совершенствование волевого процесса: конструктивные предметные игры способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий; сюжетно-ролевые игры ведут к закреплению у ребенка необходимых волевых качеств личности; коллективные игры с правилами укрепляют саморегуляцию поступков».

Учение, по мнению Канаева Б.И. [38], «...наибольший вклад вносит в развитие произвольной саморегуляции познавательных процессов».

Таким образом, анализ специальной литературы по теме исследования, наблюдения и собственный жизненный опыт свидетельствуют о том, что ни одна более или менее сложная жизненная проблема человека не решается без участия воли. Никто и никогда еще не добился выдающихся успехов, не обладая выдающейся силой воли.

1.2. Характеристика волевых качеств, значимых в деятельности человека

Проявление воли в различных специфических ситуациях заставляет говорить о волевых качествах личности.

В работе Левитова Н. Д. [47] утверждается, что «...имеются волевые

качества как частные (ситуативные) характеристики волевого поведения и волевые качества, так и постоянные (инвариантные) характеристики волевого поведения, т. е. как личностные свойства». По этому поводу автор пишет: «Если у человека формируется устойчивое представление о своей правоте во всех делах и суждениях, о своей способности разрешить любую ситуацию и справиться с любым делом, то такой человек независимо от реального владения ситуацией будет часто проявлять в поведении настойчивость и другие волевые качества».

Необходимо дифференцировать ситуативные волевые проявления как характеристики данного волевого поступка или волевого поведения (ситуативное проявление «силы воли») и волевые качества как свойства личности (то есть, как устойчивое специфичное проявление «силы воли» в схожих, однотипных ситуациях).

Понимание воли, как произвольного управления позволяет относить к разряду волевых качеств особенности произвольного поведения, а не только волевой направленности.

Так, по мнению Крутецкого В. А. [41], «...волевые черты характера выражаются в готовности, умении и привычке сознательно направлять свое поведение, свою деятельность в соответствии с определенными принципами, преодолевая препятствия на пути к поставленным целям». Специфика волевых качеств в этом определении не отражена.

Смирнов А. А. [76] дает следующее определение: «Волевыми качествами личности называются конкретные проявления воли, обусловленные характером преодолеваемых препятствий».

Это определение, на наш взгляд, нуждается в некоторой корректировке. Поэтому, чтобы не было неоднозначного толкования данного А. А. Смирновым определения, Е. П. Ильин [35] скорректировал его следующим образом: «...волевые качества - это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности».

В разных источниках по-разному определяется сущность волевых качеств. В одних говорится, что это проявление воли; в других, что это способность человека; в третьих, что это умение преодолевать различные трудности, управлять собой и т. д.

Так, А. Ц. Пуни [70] полагает, что «...структура волевого качества соответствует структуре воли и включает интеллектуальные и моральные компоненты, а также умения преодолевать препятствия».

В книге «Мотивация спортивной деятельности» [65] Пилоян Р. А. пишет: «Любое качество, в том числе и волевое, следует понимать как фенотипическую характеристику наличных возможностей человека, как сплав врожденного и приобретенного, где в качестве врожденного компонента выступает способность, обусловленная врожденными задатками (типологическими особенностями нервной системы), а в качестве приобретенного в онтогенезе компонента - опыт человека: его умения и знания, связанные с самостимуляцией; сформированный мотив достижения».

Различное понимание сущности волевых качеств связано, на наш взгляд с тем, что разные авторы выделяют различные составляющие этих качеств.

Волевые качества, связанные с целеустремленностью. А. Ц. Пуни [70] «целеустремленность» определяет как сознание важнейших жизненных целей. Согласно учению психолога, «...целеустремленность связана с проявлением двух видов волевых усилий: с одной стороны, это усилия, направленные на подавление побуждений, препятствующих достижению цели: эти побуждения связаны с возникающими в процессе деятельности неблагоприятными состояниями (страх, утомление, фрустрация), которые подталкивают человека к прекращению этой деятельности; с другой стороны, это волевые усилия, стимулирующие активность, направленную на достижение цели». Эти усилия имеют большое значение для проявления таких волевых качеств, как терпеливость, упорство, внимательность, настойчивость.

По Е. П. Ильину [35], «...*терпеливость* - это однократное длительное противодействие неблагоприятным факторам (в основном, физиологическим состояниям), вызывающим утомление, гипоксию (недостаток кислорода) или чувство голода, жажды, боль».

Согласно данным исследований Гиссен Л. Д. [16], «...длительность волевой активности зависит от энергетики активности: чем сильнее потребность и чем больше энергетические ресурсы организма, тем дольше человек может сохранять волевое напряжение».

О настойчивости как волевом качестве можно говорить, только если она проявляется как черта личности, т. е. постоянно.

По Левитову Н. Д. [47], «...*настойчивость* - это эмоционально-волевое качество, в котором эмоциональные и волевые компоненты на разных этапах деятельности могут быть представлены по-разному: при проявлении настойчивости имеет место выраженная сосредоточенность усилий человека на объекте, сознание обращено к предметному плану деятельности, который имеет отчетливую жизненную значимость; в поведении человека проявляется эмоциональная привязанность к цели деятельности; мобилизация ресурсов происходит с широким использованием механизма эмоций». На наш взгляд, все это можно отнести не только к настойчивости, но и к таким волевым качествам, как упорство и терпеливость.

Е. П. Ильин [36] определяет *настойчивость* как «...систематическое проявление силы воли при стремлении человека достичь отдаленной по времени цели, несмотря на возникающие препятствия и трудности». По мнению автора, «...проявление настойчивости в значительной мере зависит от: 1) степени уверенности человека в достижимости цели; 2) мотивации достижения (стремления к успеху); 3) наличия волевых установок на преодоление затруднений».

Исследуя психические особенности личности, Ладанов И. Д. [46] , важное значение придает *самообладанию*. Согласно выводам психолога, «...самообладание является собирательной волевой характеристикой,

которая включает в себя выдержку, смелость и отчасти решительность, т. е. те волевые качества, которые связаны с подавлением отрицательных эмоций, вызывающих нежелательные для человека побуждения».

Самообладание связывают с самоконтролем и саморегуляцией эмоционального поведения, с самоограничением эмоционального реагирования. Как отмечал Рубинштейн С. Л. [74], «...самообладание зависит от соотношения между аффектом и интеллектом».

Непосредственное отношение к волевым проявлениям, по мнению Рудика П. А. [75] имеет «*выдержка*». Автор пишет: «*Выдержка* включает в себя умение человека осуществлять контроль над своими чувствами, подчинять свои действия поставленной цели, несмотря на возникающие препятствия и непредвиденные обстоятельства (*настойчивость*); способность преодолевать трудности, подавлять в себе малодушное желание отказаться от намеченных задач (*упорство*); верность избранным идеалам и принципам вопреки тяготам и лишениям, пассивному и активному противодействию и принуждению со стороны открытых врагов (*стойкость*); умение подавлять в себе раздражение, пессимистические или, наоборот, авантюристические настроения при столкновении с сопротивлением окружающих».

Марищук В. Л., Блудов Ю. М. [54] определяет выдержку как «...способность волевым усилием быстро затормаживать (замедлять, ослаблять) излишнюю активированность, сдерживать и подавлять ненужные в данный момент чувства, мысли и привычки».

В словаре - справочнике «Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях» [69] «...*смелость* определяется как способность человека преодолевать в себе чувство страха, неуверенности в успехе, опасения перед трудностями и неблагоприятными для себя последствиями». Далее там говорится, что «...смелость предполагает:

- решительные действия во имя достижения поставленной цели;
- верность избранным идеалам и принципам вопреки враждебным

обстоятельствам и давлению со стороны других людей;

- откровенное выражение своего собственного мнения, особенно когда оно противоречит устоявшимся или санкционированным взглядам».

Там же отмечается, что смелость тесно связана с такими моральными качествами, как мужество, стойкость, принципиальность, самообладание, инициативность.

Решительность - это такое волевое качество, которое характеризуется Роговым Е.И. [73] «...минимальным временем принятия решения в значимой для человека ситуации, т. е. в ситуации, когда принятие неудачного решения может привести к неприятным последствиям для самого человека и его окружения».

Таким образом, анализ специальной литературы по теме исследования позволил определить, что волевого человека отличают такие социально значимые качества как: решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Волевые качества, сознательное управление своими действиями, волевое усилие - все эти психологические феномены имеют большое значение в определенных видах деятельности человека, особенно, в спорте.

1.3. Характеристика методов и условия воспитания волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста

Учитывая особенности воспитания воли, можно считать, что задачи по формированию востребованных волевых качеств личности органически сливаются с задачами правильно ориентированной мотивации ребенка, формирования у него нравственных и интеллектуальных основ жизнедеятельности.

Повышение эффективности формирования волевых качеств учащихся в рамках школьной программы на занятиях физической культурой, как показывают исследования, является актуальной проблемой.

Согласно учению Ильин Е.П. [34], «...система воспитания воли руководствуется как общепедагогическими, так и специальными

принципами, при этом, традиционная система методов воспитания волевых качеств должна дополняться методами самовоспитания и методами психорегулирующей тренировки». Решающее значение в данном процессе, по убеждению психолога, имеет «...ориентация деятельности воспитуемого на преодоление возрастающих трудностей».

То, что воля воспитывается через преодоление трудностей, в борьбе с ними, связывает процесс ее воспитания с целенаправленным созданием особых условий. К ним Котырло В. К. [40] относит:

- 1) трудности преодолеваются систематически, а не от случая к случаю;
- 2) создаваемые трудности не должны быть однообразными;
- 3) степень возрастания трудностей согласуется с возможностью их преодоления школьниками.

В рамках настоящей работы считаем необходимым остановиться на характеристике методов и условий, которые относятся к процессу формирования волевых качеств.

Большинство современных авторов, в числе которых Матвеев Л. П. [52], Холодов Ж. К., Кузнецов В.С. [90], Смирнов А. А. [76], Подласый И. П. [66] и др., рассматривают методы воспитания волевых качеств, в связи со специфическими аспектами применения методов, формирующих настойчивость, целеустремленность, решительность, смелость.

К числу основных методов воспитания волевых качеств следует отнести:

1. Метод соревнования. Соревновательность заложена в самой психологии человека. По мнению Гогунова Е. Н., Мартыянова Б. И. [17], «...первостепенное значение соревновательного метода в формировании волевых качеств определяется тем, что этот метод исходит из естественных начал деятельности (установки на достижение цели), приводит в действие мобилизующую силу специфических межличностных отношений, ставит, тем самым, ребенка перед необходимостью предельного выявления своих возможностей и требует в то же время способности владеть собой в самых

сложных ситуациях».

У соревнования как у метода большие воспитательные возможности:

- оно создает сильные эмоционально-ценностные стимулы, которые усиливают основные мотивы в трудовой, учебной деятельности;
- соревнование способно проявить совершенно неожиданные способности детей, которые в привычной обстановке не давали о себе знать;
- соревнование сплачивает детей, развивает дух коллективизма, укрепляет дружбу.

Организация соревнования требует соблюдения ряда важных условий:

- соревнование организуется в связи с конкретной задачей. Например, оно может выполнять роль «пускового механизма» в начале новой деятельности, помочь завершить трудную работу, снять напряжение;
- соревновательные задачи, поставленные педагогом, должны соответствовать реальным возможностям ребенка, от этого зависит его уверенность в своих силах.

По убеждению Суслова Ф. П., Холодова Ж. К. [79], «...только регулярное и систематическое использование соревновательных начал при организации занятий (контрольные, самостоятельные задания, введение элемента игрового соперничества и т. д.) могут быть постоянно действующими факторами формирования волевых качеств личности». По мере адаптации к соревновательным условиям роль этого метода в воспитании волевых качеств не уменьшается, а возрастает.

Как отмечают Хрущев С. В., Круглый М. М. [94], «...при воспитании волевых качеств важно использовать и такие соревновательные факторы, как отношения неявного соперничества (в малом коллективе), и отношения, связанные со стремлением к лидерству». При этом, авторы пишут: «Подчиняя эти отношения принципам коллективизма и товарищества, педагог не должен подавлять здоровую конкуренцию, а направлять ее педагогически оправданному руслу, с тем, чтобы использовать ее как фактор мобилизации на решение возникающих задач».

Таким образом, основываясь на выводах известных ученых, можно с уверенностью заключить, что соревновательный метод максимально содействует воспитанию волевых качеств и является одним из самых результативных методов стимулирования деятельности детей.

2. Метод упражнения, практического приучения. Суть этого метода, согласно данным работ Подласого И. П. [66], Матвеева Л. П. [52], Озолина Н. Г., Воронкина В. И., Примакова Ю. [61] и др., состоит в том, чтобы постоянно, настойчиво упражнять занимающихся в соблюдении правил, режима, перенесении значительных и длительных усилий, до тех пор, пока эти нормы не станут привычными.

Привычка доводить любое дело до конца, быть всегда и во всем обязательным, формируется через неотступное выполнение системы заданий, спланированных и принятых в качестве конкретной программы действий.

Как известно, без длительных, систематических усилий, повторения отдельных действий и операций ребенок не научится не только читать, писать, но и сдерживать себя, планировать свое время. Результат упражнений - устойчивые качества личности, навыки и привычки.

В воспитании детей, особенно младшего школьного возраста, по мнению Неверковича С.Д. [63], «...большое место занимают прямые упражнения, т. е. совершенно открытая демонстрация ребенку той или иной поведенческой ситуации и тщательная, многократная тренировка показанного действия».

Погадаев Г.И. [56] уверен, что «...не меньшую значимость в воспитательном процессе имеют косвенные упражнения, имеющие более скрытую природу своего влияния на детей».

Специалисты в области физической культуры и спорта, в числе которых Ашмарин Б. А., Виноградов Ю. А., Вяткина З. Н. [3], Гужаловский А. А. [21], Кузнецов В.С., Холодов Ж.К. [42], едины во мнении, что эффективность метода упражнений зависит от определенных условий:

- 1) упражнение должно быть доступным для данного ребенка,

соразмерным его силам;

2) некоторая доля механических повторений действия в поведенческих упражнениях, конечно, необходима, но основная деятельность требует осознанного, мотивированного участия ребенка;

3) в ситуации упражнения важны точность и последовательность, правильное выполнение этих действий;

4) упражняя детей, педагог должен организовать контроль над всеми их действиями и в каждом необходимом случае оказывать помощь.

В учебном пособии «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка» [80] Козлова С.А. пишет: «В периоды, когда ребенок адаптировался к выполнению упражнения, необходимо дополнительно создавать трудные ситуации, требующие проявления воли, тем самым направленно воздействовать на развитие волевых качеств: фактором повышения трудности может явиться любое внешнее и внутреннее препятствие, в том числе, естественные условия внешней среды, искусственные предметные препятствия, обострение межличностных отношений, состояние утомления, отрицательные эмоции и т. п.».

Имея большой практический опыт работы со сборными командами спортсменов-игровиков, Железняк Ю. Д., Портнов Ю. М. сделали вывод о том [29], что «...воспитанию привычки к систематическим усилиям и настойчивости в преодолении трудностей во многом способствуют деловой стиль организации занятий, четко регламентированный режим работы, личный пример обязательного отношения к делу, постоянно подаваемый педагогом, сформированная им и членами коллектива традиция - безусловно выполнять взятые на себя обязательства».

3. Метод примера в воспитании волевых качеств. Этот метод призван организовывать образцы поступков, образы жизнедеятельности.

Как пишет Котырло В. К. [40], «...действие этого метода строится на естественном психологическом механизме подражания, что обеспечивает растущему человеку возможность присвоить большой объем социального

опыта в сфере волевого поведения».

Воспитывающая сила примера давно и хорошо известна. Наглядный пример волевого поведения особо важен для детей и подростков. «Необходимо твердо помнить, - указывал Выготский Л. С., - что на ребенка главным образом влияет дело, а не слово» [14].

Не вызывает сомнений, что можно достичь большого эффекта в воспитании волевых качеств, используя положительные примеры, а также свой личный пример.

Пример великого человека. Этот вид примера действует как очень высокая форма идеала. Великий человек прожил жизнь и достиг признания людей, состоялся как личность. На его примере детям важно показать, как он шел к своим достижениям: каким был в детстве, как преодолевал жизненные трудности и недостатки своего характера.

Личный пример. Воспитательное значение личного примера возлагает большую ответственность на каждого педагога. Чем выше авторитет преподавателя, тренера, тем сильнее влияние его личного примера на формирование нравственного сознания и волевого поведения его учеников. Огромную воспитательную силу имеют примеры поведения лучших представителей российского спорта, демонстрирующих на всемирной спортивной арене высокие морально-волевые качества.

4. Методы самовоспитания. Воспитание воли не мыслится без способности активного и целеустремленного управления собой, своими действиями, поступками. По убеждению Гужаловского А. А. [21], «...высшим выражением этого является *самовоспитание*».

Деркач А. А., Исаев А. А. [23] советуют «...при формировании волевых качеств ребенка особенно искусно соблюдать меру соотношения педагогического руководства и самостоятельности воспитуемого».

Самовоспитание воли предполагает, в первую очередь, осмысление ребенком сути своей деятельности и самопознание. Направляющая роль педагога здесь заключается в том, чтобы создать условия для

последовательного повышения степени разумной активности, инициативы и самостоятельности ребенка в решении задач.

Согласно педагогическому опыту Зинченко А. П. [32], «...при самовоспитании большую роль играют самопроговаривания и самоприказы, как методы, основанные на внутренней речи».

Метод «самопроговаривания» часто заключается в описании с помощью внутренней речи общей картины предстоящих действий. В книге «Игровая педагогика» Зинченко А. П. [32] пишет: «Благодаря органической связи слова с мышечно-двигательными ощущениями и представлениями, внутренняя речь не только воспроизводит идеальную картину предстоящих действий, но и может воссоздать в той или иной мере (что зависит от двигательного опыта) кинестетический образ (идеомоторные явления)».

Метод самоприказов также основан на использовании связей между словом и движением. Но, в данном случае, согласно выводам Федорова В.А. [84], «...внутренняя речь (в форме произносимых про себя отдельных фраз и слов-приказов) непосредственно включена в процесс выполнения двигательных действий как фактор самоуправления этим процессом».

Также к самовоспитанию можно отнести различные формы самостоятельного обдумывания, разбора, анализа и т. д. Такого рода методы детально разработаны Пуни А. Ц. [70] и характеризуются им как *методы «психорегулирующей тренировки»*.

Таким образом, при формировании целеустремленности, сознательности, активности, выдержки, терпения у детей младшего школьного возраста наиболее значимыми методами следует считать: метод соревнования, метод практического приучения, метод примера, методы самовоспитания, так как они отвечают задачам воспитательного процесса именно в направлении социально значимых проявлений воли.

Исследования Ляха В.И. [49] свидетельствуют о том, что «...процесс воспитания волевых качеств школьников 10-11 лет должен отвечать требованиям организации обучения, с учетом возрастных и типологических

особенностей детей этого возраста». В числе основных особенностей ученые называют:

1) *Самосознание*. Согласно выводам Ляха В.И. [49] «...в младшем школьном возрасте происходит стадия формирования самооценки (сравнение себя с другими людьми или эталоном, оценка сходства или расхождения, формирование отношения к себе)».

2) *Эмоциональная сфера* младшего школьника, по данным исследований Антроповой М. В., Кольцовой М. М., Тереховой Н.Т. [1], «...определяется: окрашенностью восприятия, воображения, интеллектуальной и физической деятельностью эмоций, непосредственностью и откровенностью в выражении переживаний, большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к частым и бурным аффектам».

3) *Волевая сфера школьника*. Основываясь на собственном педагогическом опыте, Волков Л. В. [11] пишет: «В этом возрасте учащиеся совершают волевые усилия по указанию взрослых. Постепенно приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами».

Созвучны с предыдущим мнением выводы Высоцкого А. И. [15] о том, что «...младшие школьники могут проявлять настойчивость в учебной деятельности; со временем у них формируется выдержка, самообладание, ослабевает импульсивность; однако, дети в данном возрасте проявляют волевые качества лишь для того, чтобы быть хорошими исполнителями воли других, чтобы расположить к себе взрослых».

4) *Внимание*. Известно, что в младшем школьном возрасте легко возникает непроизвольное внимание в отношении внешних объектов, поэтому младшие школьники часто отвлекаются. Кроме того, устойчивость произвольного внимания у них кратковременна.

В подтверждение тому можно привести наблюдения Неверковича С.Д., описанные в учебнике «Педагогика физической культуры и спорта»

[63]. Педагог пишет: «В соответствии с особенностями данного периода развития психики, школьники младших классов с трудом концентрируют внимание на собственных мыслях и представлениях. Важно помнить, что дети этого возраста оценивают себя, исходя из той оценки, которую дают им взрослые, что и вызывает интерес к учебным занятиям, формирует «компетенцию» как аспект самосознания, которое, наряду с теоретическим рефлексивным мышлением, составляет центральное психическое новообразование младшего школьника».

5) *Мотивы* заниматься физической культурой общие. Общеизвестно, что младший школьник очень подвижен, открыт, эмоционален. Предпочтение отдает играм.

Следовательно, наиболее эффективными методами и формами организации занятий в воспитании волевых качеств учащихся младших классов следует считать игровой метод и выполнение различных упражнений (движений), имеющих сюжетный характер.

Сущность игрового метода заключается в том, что двигательная деятельность занимающихся организуется на основе содержания, условий и правил игры. Основными методическими особенностями игрового метода, по А. М. Максименко [51], являются:

« - широкий выбор разнообразных достижений цели, импровизированный характер действий в игре способствует формированию у учащихся самостоятельности, инициативности, творчества, целеустремленности и других ценных личностных качеств;

- соблюдение условий и правил игры в условиях противоборства дает возможность педагогу целенаправленно формировать у занимающихся нравственные качества: чувство взаимопомощи и сотрудничества, сознательную дисциплинированность;

- присущий игровому методу фактор удовольствия, эмоциональности и привлекательности способствует формированию у занимающихся устойчивого положительного интереса и деятельного мотива к

физкультурным занятиям».

В исследованиях Буд Л. М. [7] подчеркивается, что каждый вид игровой деятельности вносит свой, специфический вклад в совершенствование волевого процесса. Автор пишет: «*Сюжетные подвижные игры* позволяют приблизить содержание материала к возрастным особенностям учащихся: конструктивные предметные игры способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий; сюжетно-ролевые игры ведут к закреплению у учащихся необходимых волевых качеств личности; коллективные игры с правилами укрепляют саморегуляцию поступков».

Былеева Л. В., Коротков И. М., Григорьев В. М. [8,9] рекомендуют в число сюжетных подвижных игр («Караси и жуки», «День - ночь», «Волки во рву», «Два Мороза», «Коршун и цыплята» и т. д.) включать и национальные игры. По убеждению авторов, «...национальные игры приобщают школьника к традиционным развлечениям, воспитывают ожидаемые черты характера (волю, мужество, смелость)».

Не вызывает сомнений, что игровая деятельность, отличаясь высокой эмоциональностью, требует умения управлять своими эмоциями и действиями, требует проявления таких волевых качеств, как самообладание, инициативность и настойчивость, гибкости мышления, представляя тем самым большие возможности для их воспитания.

Таким образом, учитывая возрастные особенности и физического воспитания в школе, наиболее значимыми методами и формами организации занятий для воспитания волевых качеств детей 10-11 - летнего возраста могут выступать:

- 1) игровая форма;
- 2) подвижные сюжетные игры;
- 3) методы примера, самовоспитания и практического приучения;
- 4) метод соревнования.

В заключение можно отметить, что практика физического воспитания

детей младшего школьного возраста показывает, что эффективными средствами воспитания волевых качеств в этом возрасте следует считать физические упражнения, в том числе, при воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности детей с ЗПР (СДВГ или СДК).

1.4. Специфические расстройства развития навыков обучения

Никакое другое нарушение не вызывает столько непонимания и путаницы среди специалистов и родителей, как *расстройство навыков обучения*. В прошлом, для определения этой группы населения использовали термины: «недоразвитие восприятия», «травмы головного мозга», «минимальная мозговая дисфункция», «дислексия» и «афазия развития».

В 1963 году Сэм Кирк [98], которого считают основателем научного направления, занимающегося исследованием расстройств навыков обучения, впервые использовал термин «расстройство обучения». Этот термин стал применяться в отношении детей, у которых наблюдаются проблемы с обучением, но не обнаруживаются никаких признаков умственной отсталости или эмоциональных расстройств.

До настоящего времени специалисты не могут прийти к единому мнению в отношении конкретного определения расстройства навыков обучения. Однако, Власова Т.А. [12], Гоноблин Ф. Н. [20], Крутецкий В. А. [41], единодушны в том, что данная группа испытывает заметные трудности с обучением по ряду разнообразных причин.

Так, Гуревич К. М., Борисова Е. М. [22] считают, что дети с расстройствами навыков обучения имеют *неврологические расстройства*, сопровождающиеся нарушениями процессов хранения, обработки и синтеза информации в центральной нервной системе, и являющиеся причиной недостаточно эффективного восприятия речи или чтения. Эти трудности могут проявляться в виде нарушения способностей к восприятию на слух, мышлению, речи, письму, произношению по буквам, осуществлению математических расчетов или двигательных способностей.

Другие возможные проявления существования расстройств навыков обучения, согласно данным наблюдений Джеймс У. [25], могут заключаться в постоянных трудностях с запоминанием новой информации, выражении мыслей в устном или письменном виде, понимании представленной информации, выполнении указаний и соблюдении установленного порядка или перемещении в пространстве от одного вида деятельности к другому. Более характерные трудности проявляются в перестановке букв и слов в обратном порядке, проблемы с арифметическими действиями, в частности, при выполнении сложения и деления, либо *нарушения координационных способностей*, например, столкновения с неподвижными объектами.

Начиная с середины 1970-х годов, в государственных школах США для установления потребности ребенка в услугах специального обучения используется определение, данное в Законе об образовании лиц с физическими и психическими нарушениями (IDEA). Это определение выглядит следующим образом [97]: «*Специфическое расстройство развития навыков обучения* означает нарушение одного или нескольких базовых психологических процессов, необходимых для восприятия информации или для использования языка, речи и письма, которые могут проявляться в нарушении способности воспринимать на слух, думать, выражать мысли вслух, читать, писать произносить по складам или выполнять арифметические операции».

Этот термин, по данным Мухиной В. С. [55], «...включает такие расстройства, как нарушения восприятия, травмы головного мозга, минимальная мозговая дисфункция, дислексия и афазия развития». Этот термин не применим к детям, которые имеют проблемы с обучением, обусловленные преимущественно нарушениями зрения, слуха или двигательными расстройствами; умственной отсталостью; либо неблагоприятным воздействием внешних, культурных или экономических факторов.

Большинство детей в какой-то мере периодически сталкиваются с определенными трудностями в некоторых из этих областей. Однако, лишь

когда подобные ситуации возникают регулярно в различных условиях, наблюдаются на протяжении длительного времени и препятствуют обучению, они требуют особого внимания. Термин *«специфический»* добавляется, чтобы подчеркнуть тот факт, что у этих детей расстройство навыков обучения наблюдается только в определенной области (например, речь, чтение, арифметические навыки и др.), а в остальных областях обучения они имеют, по меньшей мере, средние способности или могут даже считаться одаренными.

Определение специфического расстройства навыков обучения, данное в IDEA [97], после его введения в 1975 г., практически не изменилось. Оно по-прежнему включает такие термины, как «минимальная мозговая дисфункция», «дислексия» и «афазия» развития.

Многие специалисты, в числе которых Немов Р. С. [59], Певзнер М.С. [64], Рогов Е.И. [73], считают, что данное определение трудно применимо на практике и не дает никакого представления о подлинной природе заболевания. Несмотря на такие недостатки, данное определение продолжает применяться в государственных школах для определения потребности детей в специальном обучении.

Психологи соглашаются с тем, что ключевой или определяющей особенностью расстройства навыков обучения является значимое, с точки зрения педагогов, несоответствие между оценками интеллектуального потенциала и реальной успеваемостью в учебе. Несоответствие, в данном контексте, означает различие между способностями и реальными достижениями, в некоторых случаях его еще называют *«неожиданно низкой успеваемостью»*. Такая успеваемость представляет собой расстройство, связанное, в первую очередь, с речью и освоением учебного материала (в частности, чтением), которое нельзя объяснить другими нарушениями.

Нарушение навыков обучения не может быть обусловлено культурными различиями, недостатком возможностей для получения образования, бедностью или другими подобными причинами. Рубинштейном

С. Л. [74] установлено, что проблема заключается в индивидуальной неспособности осуществлять хранение, обработку и синтез информации в *центральной нервной системе*. Специфические расстройства навыков обучения не являются следствием других заболеваний, однако, могут наблюдаться в сочетании с другими нарушениями, такими, как СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) или нарушениями развития координации (СДК - синдром дефицита координации).

Хотя большинство учащихся с расстройствами навыков обучения обладают нормальными умственными способностями, по успеваемости они серьезно отстают от своих сверстников и не занимаются на уровне требований, предъявляемых к детям их возраста. Эта группа детей сталкивается в учебе с традиционными трудностями. Педагогам необходимо помнить о том, что расстройства навыков обучения влияют на то, как индивидуум учится, а не на то, насколько хорошо он учится.

Специфическое расстройство навыков обучения не так легко обнаружить или подтвердить. Его считают *скрытым нарушением*, поскольку оно не имеет каких-либо легко обнаруживаемых физических признаков. Когда у человека отсутствует конечность или он пользуется инвалидной коляской, его нарушения заметны сразу. Однако, когда нарушения связаны с дисфункцией центральной нервной системы и обработкой информации, это часто остается незаметным для окружающих. У многих таких лиц проявляются нарушения в перцептивно-моторном развитии, в частности в восприятии, хранении и извлечении информации.

Поскольку расстройства навыков обучения часто являются скрытыми, их часто неправильно воспринимают: иногда основная проблема заключается в педагоге, который не компетентен в данном вопросе. Распознать это расстройство достаточно сложно еще и потому, что многие люди с нарушениями навыков обучения тратят много времени и усилий на то, чтобы скрыть свои недостатки. Например, они могут отказываться от чтения на людях или избегать занятий физического воспитания на спортплощадке.

Родители могут отрицать наличие у своих детей нарушений и быть в полной уверенности, что такое состояние пройдет или может быть быстро исправлено.

Правда заключается в том, что расстройство навыков обучения будет представлять проблему для этих детей и их семей на протяжении всей их жизни. Специалисты и родители должны понимать, что соответствующие модификации обучения и правильное вмешательство позволят таким людям стать полезными членами общества. Например, Бенджамин Франклин, Вудро Вильсон, Альберт Эйнштейн и Уинстон Черчилль плохо занимались в школе и, по данным Howlin P. [98], имели расстройства навыков обучения, включая нарушения внимания, которые впоследствии были компенсированы.

1.5. Лица с расстройствами навыков обучения и сопутствующими нарушениями СДВГ и СДК

У многих лиц с расстройствами навыков обучения дополнительно обнаруживаются признаки **синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)** или **нарушения развития координации (СДК- синдром дефицита координации)**.

Преобладание детей с расстройствами навыков обучения, у которых обнаруживаются сопутствующие признаки СДВГ и СДК, делает важным обсуждение этих нарушений в данном параграфе. В то же время, в Законе об образовании данная категория детей не рассматривается в качестве самостоятельной группы лиц с нарушениями и поэтому не получают автоматически прав на специальное обучение.

Дети с СДВГ, которые претендуют на получение такого обучения, должны иметь в качестве основного одно из 13 нарушений, указанных в таблице 1. Основное нарушение в таких случаях обычно представляет собой расстройство навыков обучения или расстройство поведения [97].

Некоторые дети с СДВГ могут претендовать на специальное обучение на основании принадлежности к группе лиц с «другими нарушениями здоровья», если можно доказать, что такие нарушения влияют на учебную

успеваемость ребенка.

Хотя Закон об образовании не выделяет двигательные нарушения сами по себе в качестве диагноза расстройства навыков обучения, Хрипкова А. Г., Антропова М. В., Фарбер Д. А. [91], Хрущев С. В. [93], убеждены в том, что большинство детей с нарушениями навыков обучения характеризуются также наличием проблем, обусловленных отставанием в *перцептивно-двигательном* или *двигательном развитии*, которое требует интенсивного вмешательства.

Поскольку федеральное законодательство не выделяет в государственных школах СДВГ и СДК в качестве самостоятельных нарушений, требующих особого внимания, программирование занятий для учащихся с расстройствами навыков обучения и с этими вторичными нарушениями становится проблематичным.

Например, некоторые авторы, в числе которых Гиссен Л. Д. [16], Ильин Е.П. [34], считают, что высокая степень перекрытия нарушений координации (СДК) и других нарушений у детей компенсирует то, что это нарушение не выделяется в качестве самостоятельного. Другие специалисты, в числе которых Антропова М. В., Кольцова М. М., Терехова Н.Т. [1], уверены, что пока дети имеют возможность пользоваться услугами, удовлетворяющими их особые потребности в обучении, не имеет особого значения то, какой им поставлен диагноз.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) представляет собой официальный клинический диагноз, четко определенный и охарактеризованный Американской психиатрической ассоциацией (АРА) [97] и подтвержденный отечественными специалистами [41]. Диагностические критерии для определения лиц с СДВГ представлены в таблице 1.

Важно отметить, что универсального теста для определения СДВГ не существует, для постановки диагноза необходимо применение обширного комплекса тестов под руководством подготовленного специалиста, напри-

мер, школьного психолога.

Согласно данным Немова Р. С. [59], СДВГ подразделяется на три подтипа: *смешанный, преимущественно невнимательный и преимущественно гиперактивно-импульсивный.*

Определяющими особенностями человека с СДВГ являются *невнимательность и гиперактивность - импульсивность.* На основании критериев, используемых для диагностики этого нарушения, СДВГ определяется [97] «...как стойкое проявление невнимательности или гиперактивности, в сочетании с импульсивным поведением, которое является более неадекватным, чрезмерным, частым и остро выраженным, по сравнению с наблюдаемым у детей с сопоставимым уровнем развития (критерий А)».

Таблица 1

**Диагностические критерии синдрома
дефицита внимания/гиперактивности**

№ п/п	<i>Диагностические критерии</i>
А.	Для постановки диагноза необходимо наличие критерия (1) либо (2):
1	Шести (или более) указанных далее симптомов невнимательности, которые сохраняются на протяжении не менее 6 месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии уровню развития.
<i>Невнимательность</i>	
а.	Ребенок часто не способен сосредоточить внимание на деталях или из-за небрежности и легкомыслия допускает ошибки в школьных заданиях, в выполняемой работе и других видах деятельности.
б.	Часто с трудом удерживает внимание при выполнении заданий или во время игр.
в.	Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.
г.	Часто оказывается не в состоянии выполнить указания и справиться до конца с выполнением уроков, домашней работы или обязанностей на рабочем месте (что никак не связано с выражением протеста или неспособностью понять задание).
д.	Часто сталкивается с трудностями при организации самостоятельного выполнения заданий и других видов деятельности.
е.	Часто избегает, выказывает нежелание или крайне неохотно участвует в выполнении заданий, требующих длительного умственного напряжения (например, школьных заданий, домашней работы).
ж.	Часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, игрушки, школьные принадлежности, карандаши, книги, рабочие инструменты).

3.	Легко отвлекается посторонними стимулами и часто проявляет забывчивость в повседневных ситуациях.
2	Шести (или более) указанных далее симптомов гиперактивности-импульсивности, которые сохраняются не менее 6 месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии уровню развития.
<i>Гиперактивность</i>	
а.	Часто наблюдаются беспокойные движения кистями и стопами; не может сидеть спокойно.
б.	Часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте.
в.	Часто бегает, крутится, пытается куда-то залезть в ситуациях, когда это неприемлемо (у подростков или взрослых может ограничиваться субъективным ощущением неугомонности). Часто бегает, крутится, пытается куда-то залезть в ситуациях, когда это неприемлемо (у подростков или взрослых может ограничиваться субъективным ощущением неугомонности).
г.	Часто не может тихо, спокойно играть или проводить свой досуг.
д.	Часто находится в постоянном движении и ведет себя так, “как будто у него внутри мотор”.
е.	Часто проявляет излишнюю разговорчивость.
<i>Импульсивность</i>	
ж.	Часто отвечает на вопросы, не задумываясь, не выслушав их до конца.
з.	С трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях и мешает другим, прерывает окружающих (например, вмешивается в беседы или игры).
Б.	Некоторые симптомы импульсивности, гиперактивности и невнимательности, обуславливающие нарушения начинают проявляться еще до 7 лет.
В.	Проблемы, обусловленные перечисленными ранее симптомами, наблюдаются в двух или более видах окружающей обстановки, например, в школе [на работе] и дома.
Г.	Имеются убедительные подтверждения клинически значимых нарушений в социальной, учебной или трудовой деятельности.
Д.	Симптомы не проявляются исключительно в период первазивных нарушений развития, шизофрении и других психотических расстройств и не могут быть обусловлены другим психическим заболеванием (депрессией, повышенной тревожностью, диссоциативными нарушениями или расстройством личности).
<i>Система классификации в зависимости от типа нарушений</i>	
І	Синдром дефицита внимания/гиперактивности <i>смешанного типа</i> : если на протяжении последних 6 месяцев наблюдались признаки, описанные в А1 и А2.
ІІ	Синдром дефицита внимания/гиперактивности преимущественно <i>невнимательного типа</i> : если на протяжении последних 6 месяцев наблюдались признаки, описанные только в А1, но не наблюдались перечисленные в А2.
ІІІ	Синдром дефицита внимания/гиперактивности преимущественно <i>гиперактивно-импульсивного типа</i> : если на протяжении последних 6 месяцев наблюдались признаки, описанные только в А2, но не наблюдались перечисленные в А1.
<i>Примечание в отношении классификации: для лиц (особенно, подростков и взрослых), у которых в настоящий момент проявляются симптомы, которые не удовлетворяют полностью установленным критериям, следует указывать – «в состоянии частичной ремиссии».</i>	

Шесть или более симптомов, из перечисленных в категориях 1 или 2, должны быть чрезмерно выраженными и сохраняться или проявляться на протяжении минимум 6 месяцев.

Некоторые симптомы гиперактивности - импульсивности и невнимательности должны проявляться в возрасте до 7 лет, наблюдаться в различных (двух и более) условиях, например, дома, в школе или в социальных условиях (критерий Б) и не объясняться другими нарушениями.

Гиперактивность должна быть чрезмерной, неадекватной и проявляться в различных условиях. Дети с СДВГ легко отвлекаются на посторонние раздражители и часто перемещаются от одного незаконченного дела к другому. Невнимательность проявляется во время учебы, занятий трудовой деятельностью или в социальных ситуациях, ее труднее обнаружить, чем гиперактивность. Дети, у которых проявляется невнимательность в отсутствие гиперактивности, могут даже показаться вялыми и малоактивными.

Нарушение развития координации. Начиная с 1987 г., нарушение развития координации (СДК – синдром дефицита координации) было признано официально психиатрической ассоциацией, которая выделила четыре диагностических критерия для определения наличия СДК [98]:

1) Личные показатели в занятиях повседневной деятельностью должны быть существенно ниже, чем предполагаемые на основании возраста индивидуума и его IQ.

2) Эти недостатки должны препятствовать обучению навыкам, необходимым для нормальной повседневной жизни.

3) Двигательный дефицит не может быть обусловлен генерализованными заболеваниями, такими, как церебральный паралич, мышечная дистрофия или первазивные нарушения развития. Например, дети с СДВГ могут падать и наткаться на окружающие предметы, однако, обычно это связано с их невнимательностью или импульсивностью.

4) В случае умственной отсталости двигательные нарушения должны преобладать по сравнению с остальными, ассоциированными с самим нарушением развития.

Диагноз «*нарушение развития координации*» (СДК) часто ставят на основании результатов двигательного теста в случае, если они отличаются от возрастных норм более, чем на два стандартных отклонения.

В целом, у детей с СДК наблюдается выраженная задержка в развитии основных двигательных навыков, например ходьбы, дети часто выглядят неуклюжими, плохо едят, характеризуются низкими показателями в занятиях спортом. Дети с СДК часто не обнаруживают классических неврологических признаков неуклюжести, однако, им недостает двигательной компетентности, необходимой чтобы справляться с потребностями повседневной жизни.

У многих детей двигательные нарушения не исчезают с возрастом, поэтому СДК может оставаться проблемой на протяжении всей жизни человека.

1.5.1. Предположительные причины специфических расстройств развития навыков обучения, СДВГ и СДК

Специфическое расстройство развития навыков обучения представляет собой комплексное, многоаспектное нарушение, в основе которого может лежать много причин. В настоящее время наиболее распространенной теорией является *наличие неврологического заболевания*, такого, как нарушение функций центральной нервной системы, связанных с обработкой или хранением информации.

Согласно выводам Кузнецовой Л.В. [62], «...*нарушение функции центральной нервной системы* означает наличие повреждений головного мозга или неврологических нарушений, которые препятствуют развитию двигательных или учебных способностей».

Учителя должны понимать неопределенность причин, вызывающих расстройства навыков обучения, и не делать никаких предположений о

существовании повреждений головного мозга, если это не подтверждается реальными доказательствами или медицинским диагнозом. Наличие ярлыка - «повреждение головного мозга» может привести к предположению о том, что для решения проблем с обучением сделать ничего нельзя, вследствие чего для ученика будут установлены такие низкие требования, которые никогда не позволят ему реализовать свои реальные возможности.

К числу других возможных причин расстройства навыков обучения можно отнести травмы головного мозга в результате несчастного случая, кислородного голодания до, во время или после родов, а также наследственные факторы и генетические заболевания.

Как и в случае нарушения навыков обучения, мнения относительно причин СДВГ, туманны и противоречивы, хотя Курдыбайло С. Ф. [44], Мухина В. С. [55], Рогов Е.И. [73] единодушны в том, что это комплексное нарушение, обусловленное главным образом взаимодействием неврологических, генетических и психосоциальных факторов.

Отдельные исследования Певзнер М.С. [64] подтверждают предположения о том, что это заболевание имеет биологическую природу, поскольку с СДВГ ассоциированы особенности некоторых областей головного мозга. Кроме того, просматриваются выраженные генетические корни этого нарушения, так как оно является наследуемым, часто наблюдающимся в нескольких поколениях членов одной семьи. Например, если у кого-то из членов семьи поставлен диагноз СДВГ, существует вероятность 25-35 %, что у другого члена семьи также обнаружится это нарушение (по сравнению с вероятностью 4-6 % для населения, в целом).

Учителя адаптивного физического воспитания должны иметь в виду возможные биологические основы недостатка социального контроля, который может проявляться у лиц с СДВГ и приобрести более выраженный характер в условиях недостаточной социальной поддержки.

Распространенность специфических расстройств развития навыков обучения, СДВГ и СДК. Примерно 2,9 млн. (5 %) учащихся государ-

ственных школ отнесены к группе детей, имеющих нарушения навыков обучения, что делает ее самой большой по численности группой лиц, нуждающихся в специальном обучении. Численность этой группы существенно возросла с 25 % учащихся специального обучения в 1976 г. до 50 % в 2014 г. Это наибольшая доля лиц школьного возраста, нуждающихся в специальном обучении [50].

Численность детей, попавших в эту группу, столь велика из-за того, что определение нарушений навыков обучения слишком широко и в нее часто относят детей, которые не могут успешно заниматься по общеобразовательной программе. Группа лиц с нарушениями навыков обучения стала местом, куда попадают как дети, неспособные заниматься успешно вместе с остальными, так и учащиеся с различными нарушениями, такими как СДВГ.

Исследования Ильина Е.П. [34] свидетельствуют, что у значительного количества детей с расстройствами навыков обучения наблюдается также СДК. Кроме того, примерно у половины детей с СДВГ обнаруживаются также оппозиционное вызывающее расстройств, или *расстройство поведения*. Такие симптомы этого заболевания, вероятнее всего, проявляются в групповых условиях, например, на игровой площадке или в классе, а не в индивидуализированных условиях. Данный факт имеет важные последствия для физического воспитания, где основная масса учебных занятий проходит в условиях больших групп.

Распространенность СДВГ у детей школьного возраста, по данным Нечунаева И.А. [58], колеблется в диапазоне от 3 до 7 %, в зависимости от анализируемого населения. Из этой группы 50 % детей не могут претендовать на специальное обучение.

В течение долгого времени считалось, что соотношение мальчиков и девочек с СДВГ составляло примерно 1:3. Однако, практический опыт психологов и педагогов свидетельствует, что это обусловлено большей численностью девочек, у которых это нарушение остается не выявленным, и реально соотношение детей разного пола с СДВГ может быть близким или

равным 1. Распространенность нарушения развития координации у детей 6-11 лет может достигать 6%.

1.5.2. Общие особенности, которые могут затруднять обучение

Двигательные характеристики или двигательные реакции лиц с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК варьируют в значительной степени. Некоторые из них могут обладать хорошо развитыми двигательными навыками и исключительными спортивными качествами, однако, большинство подвержено значительному риску задержки развития в сравнении со своими здоровыми сверстниками. В целом, эта группа характеризуется широким спектром физических, когнитивных и социальных реакций, которые могут влиять на их способность к движению. Некоторые реакции, как, например, неустойчивость внимания, не являются специфическим двигательным нарушением, вместе с тем, они могут затруднять восприятие указаний и впоследствии влиять на выполняемые движения.

Далее представлено описание наиболее распространенных физических, когнитивных и социально-поведенческих особенностей, которые, по мнению ученых, могут влиять на двигательные качества и препятствовать обучению школьников со специфическими расстройствами развития навыков обучения, СДВГ и СДК. При разработке программ адаптивного физического воспитания учителя должны учитывать эти особенности и связанные с ними уникальные проблемы, чтобы дети в процессе обучения имели возможность получить позитивный опыт, не подвергая себя опасности.

Учителя адаптивного физического воспитания могут принимать участие в реализации некоторых образовательных подходов, применяющихся в обучении детей с расстройствами навыков обучения, СДВГ и СДК, не имеющих непосредственного отношения к их деятельности, таких, как решения о назначении лекарственных препаратов.

Общие особенности физических, когнитивных и социально-поведенческих характеристик, влияющих на двигательные способности

лиц с расстройствами навыков обучения и препятствующих обучению школьников со специфическими расстройствами (СДВГ и СДК) представлены Выготским Л. С. в книге «Педагогическая психология» [14]. По данным ученого, эти поведенческие характеристики имеют индивидуальную вариабельность у разных людей:

- **Физические (задержка развития):**

- Выраженная задержка развития: отставание от сверстников в общих навыках грубой моторики, таких, как бег, бросание и ловля предметов.

- При выполнении движений отсутствуют плавность и экономичность: для выполнения упражнений необходимы дополнительные движения, а также использование обычно не требующихся для этого частей тела; движения выглядят неуклюжими и некоординированными, часто наблюдаются трудности в выполнении независимых движений разными частями тела.

- Нарушение способности последовательно выполнять движения: отсутствие способности начать движение, которое позволит выполнить правильные элементы в должной последовательности, в частности, разделять и анализировать движения, необходимые для результативного планирования и выполнения упражнения.

- Нарушение двигательного контроля: стремление завершить занятие адаптивного физического воспитания и не заниматься в темпе или со скоростью, необходимой для успешного завершения задания.

- Непостоянство показателей проявления навыков: они варьируют от одного практического занятия к другому и даже в течение одного занятия; сохранение навыков представляет трудности.

- **Когнитивные (средние или выше среднего умственные способности):**

- Обработка информации: для того чтобы воспринять, упорядочить и воспользоваться полученной в ходе обучения информацией требуется более продолжительное время. Индивидуум воспринимает слишком много

посторонней информации или стимулов одновременно и сталкивается с трудностями, когда необходимо сосредоточиться на процессе обучения или выполнении конкретного задания. Тяжело воспринимает несколько указаний, полученных одновременно.

- Трудности с выполнением поставленных заданий в установленный срок: избегает или не может выполнять задания, которые требуют продолжительного умственного напряжения. В целом, с трудом справляется с организацией или планированием заданий.

- Не обращает внимания на детали: задания остаются невыполненными либо выполненными поспешно с ошибками и небрежностями, чтобы можно было быстрее перейти к выполнению следующей задачи

- Задержка речевого развития: расстройство экспрессивной и рецептивной речи, нарушение запоминания слов и/или определения буквенной последовательности.

- Задержка перцептуального и сенсорного развития: проявляется в системах тактильного, про-приоцептивного, кинестетического, визуального и слухового восприятия. Может быть гипер- или гипочувствительной к сенсорным стимулам.

- Несбалансированность в учебной успеваемости: различная успеваемость в разных областях знания.

• **Социальные (отсутствие социальных ожиданий и низкая самооценка):**

- Импульсивность: действует, не раздумывая о последствиях, практически отсутствует торможение, когда говорит или выполняет какие-либо действия перед другими людьми. Часто перебивает окружающих.

- Гиперактивность, повышенная отвлекаемость, невнимательность: обнаруживает избыточную энергию, трудно поддающуюся контролю. Это может вызывать проблемы при необходимости продолжать выполнение задания, дождаться своей очереди или оставаться в сосредоточенном состоянии.

- Низкая самооценка: проявляет низкий уровень переживаний и оценки своей компетентности.

Тем не менее, чтобы оказывать должную поддержку и эффективно взаимодействовать с другими специалистами в процессе удовлетворения особых потребностей школьника, учителя адаптивного физического воспитания должны хорошо понимать сущность общих образовательных подходов.

Поскольку школьники с нарушениями навыков обучения, СДВГ или СДК, представляют собой очень гетерогенную группу, отсюда следует, что существует множество различных путей обучения, которые позволят удовлетворить особые потребности этих учащихся.

По мнению, Ильин Е. П. [36], ни один из применяющихся подходов нельзя считать универсальным, так как, согласно выводам автора, «...свою результативность в работе с детьми с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, показали несколько различных подходов: мультисенсорный, управление поведением и комбинированный».

- **Мультисенсорный подход.** Способность к обучению и результативной деятельности зависит от функционирования сенсорных систем человека. Характеристики детей с нарушениями навыков обучения, СДВГ или СДК, также зависят от сенсорных систем. Нарушения, связанные с функцией сенсорных систем, часто выделяются в качестве особенностей лиц с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК. К числу этих нарушений относятся плохая пространственная ориентация, плохое владение телом, слаборазвитое представление о возможностях своего тела, неудовлетворительная зрительно-двигательная координация, неуклюжесть и неповоротливость, нарушения координации и плохое равновесие.

Принимая во внимание все эти нарушения, эффективное обучение должно включать мультисенсорный подход, в основу которого положены знания о процессе сенсомоторного развития и формирования сенсорных систем. Мультисенсорный подход придает особое значение обучению с

использованием сильных сторон ученика и концентрируется на использовании в процессе обучения трех и более сенсорных каналов, среди которых учитель чаще всего опирается на осязание, кинестетическую систему, зрение и слух.

Метод преподавания, который объединяет три способа воздействия, позволяет показать ученику движение (визуальный), описать ему движение (слуховой) и физически помочь ему выполнить движение (кинестетический). Например, можно обучать ребенка буквам, показывая ему букву, называя ее, а также предоставляя возможность почувствовать ее форму, обводя ее карандашом или ручкой или изображая с помощью своего тела. Многие учителя пропагандируют точку зрения, согласно которой школьники с расстройствами навыков обучения и дефицитом внимания могут добиться наилучших результатов при подборе метода, соответствующего предпочитаемому учеником стилю обучения. Хорошо продуманные педагогические методики привлекают детей, предпочитающих разные стили обучения.

- Управление поведением. Основой эффективного обучения является управление поведением учащегося. Многие, направленные на управление поведением, подходы (например, бихевиористский, психопедагогический, психодинамический, психоневрологический) применяются в школах для поддержания и усиления соответствующего поведения и предупреждения или ослабления нежелательного поведения детей с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК.

Ильин Е. П. [35] пишет: «В *бихевиористском подходе* учитель анализирует поведение ученика или класса, обращая особое внимание на действия, предшествовавшие поведению (называются антецедентом) и последствия поведения: такой тип анализа позволяет учителю оценить ситуацию и выполнить соответствующие изменения условий (как правило, внешних), направленные на изменение поведения».

- Комбинированный подход. Лицам с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, часто сложно заниматься по обычным методикам,

поскольку ни одна из них не дает желаемых результатов. В таких случаях может потребоваться применение комбинированного подхода, объединяющего элементы различных программ, индивидуально подобранных для данного ученика.

Такой подход (больше, чем любой другой) требует долгосрочного, последовательного и систематического применения. Во многих случаях среди школьного персонала и других соответствующих лиц (например, классный руководитель специального обучения и члены семьи ребенка) хорошо зарекомендовал себя командный подход.

Как пишет Ильин Е.П. в учебнике «Психология физического воспитания» [34]: «...комбинированный подход, сочетающий воздействие в школьных условиях и дома, может включать следующие стратегии и методики:

- прикладной анализ поведения;
- когнитивно-бихевиористская терапия, такая, как прием «остановись и подумай», направленная на противодействие импульсивности;
- семейное образование, включающее проведение индивидуальных консультаций и работы с родителями, предназначенное помочь ребенку в разработке стратегий адаптации;
- методики снятия стресса;
- обучающие стратегии, направленные на воспитание позитивной самооценки;
- применение лекарственных препаратов».

Молодежный и детский спорт. Лицам с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, занятия спортом приносят такую же пользу, как и их сверстникам без таких нарушений. Однако, более низкий уровень развития двигательных навыков или отсутствие способности к социальному взаимодействию с другими часто создают барьеры, препятствующие занятиям спортом.

Учителя адаптивного физического воспитания могут помочь детям

преодолеть эти барьеры, обучая их на занятиях навыкам, необходимым для участия в программах молодежного и детского спорта. Кроме того, они могут стать для своих учеников и их родителей источником информации о спортивных программах для детей и юношества, предлагаемых в их сообществе.

В начале, оптимальным выбором мог бы стать индивидуальный вид спорта, который нравится ребенку, например, танцы, карате, теннис или плавание, поскольку в такой ситуации, в отличие от командного вида спорта, ребенок сможет получать больше индивидуального внимания, а трудности, связанные с необходимостью взаимодействия с товарищами по команде, сведены к минимуму. Во многих случаях увлечения индивидуальными видами спорта могут сохраниться и в дальнейшей жизни и превратиться в способ проведения досуга.

Правильный выбор тренера также очень важен для учащихся с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК. Родители должны помогать тренеру, предоставляя ему всю необходимую информацию о своем ребенке. Например, они могут рассказать об уникальных особенностях поведения ребенка, стратегиях преодоления этих особенностей, подкреплениях, которые можно использовать для мотивации, а также о предпочтительных стратегиях обучения.

Заключение. Для многих учащихся с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, адаптивное физическое воспитание может стать единственной сферой деятельности, в которой они достигнут значительного успеха во время учебы в школе, поскольку на занятиях адаптивного физического воспитания практически отсутствуют такие требования, как «сиди тихо», «читай» или «пиши».

Учитель адаптивного физического воспитания может помочь ребенку проявить свои хорошо развитые двигательные навыки. Для тех детей с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, чьи двигательные навыки еще нуждаются в развитии, занятия адаптивной физической культурой, если они не заостряют внимания на двигательных нарушениях,

все же могут стать источником положительных эмоций. Большое значение, при этом, имеет внимание учителя адаптивного физического воспитания к особенностям и особым потребностям учащихся с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК.

При подготовке к занятиям с детьми с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, учитель адаптивного физического воспитания должен ответить на следующие вопросы: В чем заключаются сильные и слабые стороны ученика? Каких успехов он может добиться в учебе? Как я могу изменить условия обучения и учебные задания, чтобы помочь ему в учебе? Какие подходы и программы могут быть использованы в работе с этим учеником в школе и дома? Какие системы поддержки мне понадобятся, и что я должен сделать, чтобы их получить? И наконец, как я могу сотрудничать с другими педагогами, чтобы добиться наибольшей эффективности обучения этого ребенка?

Чтобы помочь ответить на эти вопросы, мы проанализировали в своей работе наиболее эффективные общие педагогические подходы, которые используются в школах в настоящее время, включая мультисенсорный, управление поведением, а также комбинированный подход.

Кроме того, нами проведен анализ специальной литературы, рассматривающей конкретные рекомендации и мероприятия в зависимости от характеристик учащихся и их потребности в занятиях адаптивным физическим воспитанием и спортом, включая вопросы обеспечения безопасности; методы управления поведением, в том числе, описание структуры и организации занятий, подсказок и сигналов, применяющихся в обучении, а также подкрепления; сенсомоторное развитие.

В работе рассмотрены практические вопросы, связанные с совместным (инклюзивным) обучением, а также обучение через движение и релаксацию. Учителя должны помнить о том, что позитивный двигательный опыт учащихся с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, может преобразоваться в здоровый образ жизни и продолжение занятий двигательной активностью в дальнейшей жизни.

Глава 2. Методы и организация исследования

В работе использовались **методы исследования**, общеизвестные в педагогике, психологии, теории и практике физического воспитания [2,3,18,19,22,28,31,37,44,48]:

- 1) анализ литературных источников;
- 2) педагогическое наблюдение;
- 3) беседы, интервьюирование;
- 4) педагогическое тестирование;
- 5) педагогический эксперимент;
- 6) математико-статистическая обработка результатов исследования.

С помощью *анализа литературных источников* по теме работы было выявлено, что:

- процесс развития воли - это преобразование произвольных психических процессов в произвольные; обретение школьником контроля над своим поведением; выработка волевых качеств личности.
- реализация этого процесса определяется последовательностью решения задач, направленных на воспитание в направлении значимых волевых качеств; на овладение методическими приемам саморегуляции и самовоспитания.
- процесс воспитания воли складывается из факторов: формирование морального компонента; развитие собственно волевого усилия; воспитание волевых качеств;
- методы воспитания волевых качеств отвечают требованиям обеспечения процесса формирования социально значимых проявлений воли. Однако, каждый из них имеет свою направленность и может рассматриваться, как отдельный элемент воздействия на конкретное волевое качество личности школьника.
- наиболее значимыми методами и формами проведения занятий в воспитании волевых качеств являются: игровой метод в сочетании с

методами примера, самовоспитания и практического приучения.

Методом *педагогического наблюдения* было определено, что воспитанию волевых качеств учащихся уделяется незначительное внимание.

Этот факт подтверждается результатами *бесед* и *интервьюирования* тренеров, преподавателей, участвующих в эксперименте.

Кроме того, педагогическое наблюдение, по мнению Филина В. П. и Фомина Н. А. [86,87,88], является одним из основных методов изучения процесса воспитания волевых качеств у детей младшего школьного возраста.

Так, в нашем исследовании педагогическое наблюдение использовалось с целью изучения опыта работы тренеров специализированной детско-юношеской школы олимпийского резерва №3, г.о. Тольятти. Наблюдения позволили ответить на вопросы: как и какие средства и методы использовались в тренировочном процессе для воспитания волевых качеств младшего школьного возраста?

Наблюдение за уровнем развития волевых качеств у школьников младшего возраста основывалось на методике «Использования метода наблюдения» А. И. Высоцкого [15] и проходило во время занятий со школьниками в Центре физической культуры и спорта г.о. Тольятти.

Уровень физической подготовленности фиксировался по результатам *педагогического тестирования* заданий, основанных на теоретических положениях и рекомендациях, принятых в научных исследованиях отечественных ученых Аулика И. В.[2], Ашмарина Б.А [3], Годика М.А. [19], Мартиросова Э.Г., Руднева С.Г., Николаева Д.В.[53] и других.

В работе были использованы следующие *методы оценки и тесты*:

- 1) метод наблюдения для оценки волевых качеств;
- 2) оценка развития решительности;
- 3) оценка развития смелости;
- 4) оценка развития терпеливости;
- 5) оценка развития физических качеств.

Критерии оценки показателей волевых качеств
у учащихся младшего школьного возраста
(по А. И. Высоцкому)

№ п/п	Наблюдаемые показатели у учащихся	Условные оценки
1	Самостоятельно и сознательно выполняет учебные требования, трудовые поручения, правила в подвижных сюжетных играх. Умеет продолжать деятельность при нежелании заниматься ею, проявляя при этом упорство. Быстро и обдуманно принимает решения при выполнении и совершении действия или поступка, проявляя при этом творчество и рациональность.	5
2	Добровольно выполняет правила, установленные коллективом. Выполняет посильную деятельность с помощью преподавателя. Стремится соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения, но в новых условиях деятельности, желание доводить начатое дело до конца, выражено слабо. Мотивирован на поддержку коллектива в реализации намеченных планов.	4
3	Выполнение деятельности под контролем преподавателя (с напоминаниями и подсказками выполнить трудовое, учебное задание и т. п.). Старается отстаивать свое мнение, проявляя упорство, если не прав. При изменившейся обстановке или возникновении затрудненных условий продолжает деятельность без большого желания. При планировании своих действий не рационально расходует время, нет определенной организации и последовательности действий. Проявляет инициативу только в привычной обстановке. Поддерживает коллектив в реализации намеченных планов в том случае, если есть	3
4	Может пропустить занятие, не явиться на общественное мероприятие. Во время выполнения деятельности необходим постоянный контроль со стороны преподавателя. Не умеет организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ отдохнуть и т. д.). Проявляет чувства при сильном эмоциональном возбуждении. Сложные условия деятельности резко усиливают негативную мотивацию.	2
5	Прекращение деятельности при нежелании заниматься ею, или при возникновении другой, более интересной. Не доводит начатое дело до конца. Безынициативен. В деятельности выражены индивидуалистические или корыстные мотивы.	1

Методика «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств». По А. И. Высоцкому [15]: «Настойчивость, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, организованность, дисциплинированность - качества, отражающие активизирующую и сдерживающую функции воли, наиболее ярко проявляются в действиях и поступках субъектов».

Оценка устойчивости и силы того или другого волевого качества производится по частоте проявления признаков данного качества. Волевое качество считается более или менее устойчивым, если один из его признаков (дисциплинированности, самостоятельности, настойчивости, выдержки, организованности, решительности и инициативности) обнаруживается у наблюдаемого субъекта в данной деятельности, в среднем, три и более раз в неделю. Или, если два и более признака проявляются, в среднем, не менее двух раз в неделю за время наблюдения за субъектом. При более редком проявлении признаков, волевое качество считается неустойчивым.

Если волевое качество определенной силы и устойчивости проявляется только в одном виде деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа), можно считать, что это влияние мотива, интереса к данной деятельности.

Если качество определенной силы и устойчивости проявляется в двух и более видах деятельности, то это, скорее всего, качество личности.

Методика оценки степени развития решительности, по Б. Н. Смирнову [76]:

Оборудование: два гимнастических «козла», высотой 125 см.

Задание: испытуемый, стоя на одном гимнастическом «козле», по команде, должен, оттолкнувшись двумя ногами, перепрыгнуть на другой «козел», с обеспечением надлежащей страховки, приземлившись на две ноги.

Расстояние между гимнастическими «козлами» устанавливается с учетом возможностей каждого испытуемого. Для этого, сначала дети выполняют на полу прыжок в длину, толчком двух ног. Это расстояние, с

вычетом 40 см, и определяет удаленность одного гимнастического «козла» от другого.

Оценивается по времени от начала команды до начала выполнения действия испытуемым:

- если испытуемый выполняет прыжок сразу после команды, движения точны, приземляется без ошибок, ему выставляется 5 баллов;

- при прыжке, выполненном с неуверенностью и ошибками при приземлении - 4 балла;

- если испытуемый после команды не решается сделать прыжок сразу, испытывает заметное волнение, явные погрешности и ошибки при приземлении - 3 балла;

- если после команды испытуемый сильно взволнован, долго не решается сделать прыжок, не может оттолкнуться двумя ногами, движения скованы (с несоразмерными усилиями), падение во время приземления - 2 балла;

- отказ от выполнения прыжка, «ступор» оценивается в 1 балл.

Методика определения степени развития смелости, по Н. Д. Скрябину [46]:

Один из приемов оценки смелости - поочередное выполнение физических упражнений на бумах разной высоты.

Оборудование: бумы разной высоты.

Задание: вначале обследуемый проходит вперед и назад (спиной вперед) по буму, лежащему на земле, выполняя упражнение на координацию движений (одно движение на каждый шаг), а затем повторяет то же самое упражнение (при надлежащей страховке) на буме высотой 1,5 м.

Пример упражнения:

- исходное положение - руки на поясе;

- счет 1 - левая рука к левому плечу;

- счет 2 - правая рука к правому плечу;

- счет 3 - левая рука вверх;

- счет 4 - правая рука вверх;
- счет 5 - левая рука к левому плечу;
- счет 6 - правая рука к правому плечу;
- счет 7 - левая рука на пояс;
- счет 8 - правая рука на пояс и т.д.

По обычной схеме судейства гимнастического упражнения обследуемому выставляется оценка, сначала при движении по низкому буму, а затем - по высокому. Особое внимание обращается на движение спиной вперед.

Если обследуемый сохраняет точность, координированность движений, выполняет упражнение на высоком буме так же, как и на низком, действует смело, уверенно, ему выставляется 5 баллов.

При проявлении некоторой неуверенности, 1-2 ошибках в выполнении упражнения - 4 балла.

При проявлении робости, ведущей к искажению формы упражнения (5 ошибок и более), - 2 балла.

Полное невыполнение упражнений, падение, отказ от движения спиной вперед -1 балл.

Методика определения степени развития терпеливости, по Е. В. Эйдман, М. Н. Ильиной [54].

Оборудование: секундомер.

Задание: После глубокого вдоха испытуемый задерживает дыхание и, через некоторое время, при появлении желания сделать новый вдох, терпит (не делает вдох), сколько может.

Степень развития терпеливости определяется временем (по секундомеру) до момента отказа задерживать дыхание.

Задержка дыхания более 55 секунд оценивается в 5 баллов;

- 40 - 50- секунд - 4 балла;
- 30 - 40 секунд - 3 балла;
- 20 - 30 секунд - 2 балла;

- до 10 секунд - 1 балл.

Уровень физической подготовленности фиксировался по результатам контрольных заданий, основанных на теоретических положениях и рекомендациях, принятых в научных исследованиях отечественных ученых Аулика И. В.[2], Ашмарина Б.А [3], Годика М.А. [19], Мартиросова Э.Г., Руднева С.Г., Николаева Д.В.[53] и других.

Таблица 3

**Уровень физической подготовленности
учащихся младшего возраста**

Физические способности	Контрольное упражнение (тест)	Мальчики			Девочки		
		Уровень					
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Скоростные	Бег 60м, с	11,8 и более	10,7	9,5 и менее	12 и более	10,8	9,8 и менее
Скоростно-силовые	Прыжки в длину с места, см	130 и менее	150	185 и более	120 и менее	145	170 и более
Выносливость	6-мин. бег, м	950 и менее	1100	1300	650 и менее	850	1050
Силовые	Подтягивание на перекладине из виса (мальчики); из виса лёжа (девочки), кол-во раз	1	3	5 и более	5	до 10	18 и более

С целью выявления наиболее эффективной методики воспитания волевых качеств у детей младшего школьного возраста был проведен **педагогический эксперимент** в период с сентября 2015г. по май 2016 года.

Эксперимент проходил на базе специализированной детско-юношеской школы олимпийского резерва №3 г.о. Тольятти. Исследования проводились совместно с тренером высшей категории Р. М. Козиной.

В педагогическом эксперименте приняли участие 38 мальчиков 2006-

2007 гг. рождения, имеющих проблемы в состоянии психики по типу СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) и СДК (синдром нарушения координации, синдром дефицита координации).

Диагноз «нарушение развития координации» (СДК) поставлен детям на основании результатов двигательного теста. В целом, у детей с СДК наблюдается выраженная задержка в развитии основных двигательных навыков, ходьбы, бега, дети часто выглядят неуклюжими, плохо едят, характеризуются низкими показателями в занятиях спортом. Дети с СДК не обнаруживают классических неврологических признаков неуклюжести, однако, им недостает двигательной компетентности, необходимой для того, чтобы справляться с потребностями повседневной жизни.

Проблема заключается в том, что у многих детей двигательные нарушения не исчезают с возрастом, поэтому СДК может оставаться проблемой на протяжении всей жизни человека.

Из общего количества участников эксперимента было сформировано две группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) по 19 человек в каждой.

Участники *контрольной группы* тренировались по стандартной методике, разработанной авторами учебника «Основы юношеского спорта» [87] В.П. Филиным, Н. А. Фоминым для детских спортивных школ по легкой атлетике.

Экспериментальная методика была включена в учебно-тренировочный процесс *экспериментальной группы* детей с СДВГ и СДК, занимающихся в секции легкой атлетики.

Педагогический эксперимент носил формирующий характер, так как в его течение, с помощью средств и методов воспитания воли у испытуемых с СДВГ формировались наиболее социально значимые волевые качества.

В начале педагогического эксперимента со всеми участниками исследования и их родителями состоялось знакомство. В ходе бесед установлено, что дети относятся к занятиям адаптивной физической

культурой положительно, так же были выявлены дети с ярко выраженными качествами лидерства, что явилось важной информацией для сплочения коллектива и достижения высокого уровня дисциплинированности во время проведения занятий.

Педагогический эксперимент проходил в равных условиях, для этого было обеспечено сходство и постоянство протекания исследования, как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

В начале педагогического эксперимента дети обеих групп имели полное равенство исходных данных, так же по ходу исследования обеспечивалось равенство условий учебно-тренировочного процесса: занятия проводились в одно и то же время, на одном и том же стадионе, в спортивном зале, на тренировках использовался одинаковый инвентарь. Занятия с детьми проходили под руководством одного тренера.

При построении исследования использовалась прямая схема, то есть, занятия проходили параллельно. После завершения учебно-тренировочного года определялась результативность изучаемых факторов в ходе контрольных занятий.

Оценивались *волевые качества* (решительность, смелость, терпеливость, сила и устойчивость проявления этих качеств) учащихся и уровень их физической подготовленности (скоростные, скоростно-силовые, силовые качества и выносливость). Результаты заносились в протоколы.

Сравнительный анализ степени развития волевых качеств между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп, уровень изменения значений по параметрам исследования за период эксперимента (исходные - контрольные итоговые данные), позволил определить эффективность методов и средств воспитания волевых качеств.

Все полученные результаты оценки волевых качеств у школьников младшего возраста с СДВГ и СДК, принявших участие в педагогическом эксперименте, подверглись математико-статистической обработке, которая осуществлялась с помощью специальной компьютерной программы.

Вычислялись средние арифметические числа, средние и квадратические отклонения (\bar{X} - среднее арифметическое значение; σ - среднее квадратичное отклонение). Достоверность полученных данных определялась с помощью t-критерия Стьюдента по специальной таблице значений, при $p < 0,05$.

На основе анализа и обобщения экспериментальных данных сформированы результаты исследования и выводы, разработаны практические рекомендации.

**Условия экспериментальной проверки эффективности методов
воспитания волевых качеств у школьников
младшего возраста с СДВГ и СДК**

Младший школьный возраст относится к этапу начальной подготовки, поэтому, здесь основными задачами для *экспериментальной группы* были определены: воспитание волевых качеств; общая физическая подготовка; овладение основами техники движений физических упражнений.

Исходя из основных задач, нами были подобраны формы и средства тренировки. К ним были отнесены: подвижные, сюжетные, спортивные игры, прыжковые и гимнастические упражнения, плавание, метания, а также бег (таблица 4).

Таблица 4

Распределение учебной нагрузки по видам деятельности

Виды деятельности	Четверти (кол-во часов)			
	I	II	III	IV
Лыжная подготовка			10	
Гимнастика		10		
Игры (подвижные, сюжетные, спортивные)	32	39,5	45	23,5
Легкая атлетика	22	17,5	25	16,5
Плавание	6	8	10	5
Итого	60	75	90	45

Основными методами тренировки были выбраны: игровой,

равномерный, соревновательный и метод практического приучения в сочетании с методами самовоспитания (таблица 5).

Таблица 5

Методы и средства воспитания волевых качеств у детей младшего школьного возраста с СДВГ и СДК

Виды деятельности	Цели	Методы	Средства
Лыжная подготовка	Воспитать целеустремленность, настойчивость, упорство, самостоятельность.	Соревновательный, игровой, практического приучения, примера, самовоспитания.	Эстафеты, ходьба на лыжах.
Гимнастика	Воспитать выдержку, смелость, решительность, организованность.	Практического приучения, примера, самовоспитания.	Гимнастические упражнения, игры.
Подвижные игры	Воспитать инициативность, активность, ответственность, решительность, дисциплинированность.	Соревновательный, игровой, самовоспитания.	Подвижные сюжетные игры, эстафеты, простейшие единоборства
Легкая атлетика	Воспитать настойчивость, терпеливость, упорство, целеустремленность, дисциплинированность.	Соревновательный, игровой, практического приучения, примера, самовоспитания.	Бег с ходьбой, на носках, через препятствия, прыжки, метания, эстафеты.
Плавание	Воспитать целеустремленность, смелость, самостоятельность.	Игровой, практического приучения, самовоспитания.	Плавательные и дыхательные упражнения на воде, эстафеты, игры.

Для определения исходного уровня сформированности волевых качеств и физической подготовленности, на **начальном этапе** исследования, в сентябре 2015 года нами были проведены первые контрольные занятия, данные занесены в протокол (таблица 6).

Участники *контрольной группы* тренировались по стандартной методике, разработанной авторами учебника «Основы юношеского спорта» [87] В.П. Филиным, Н. А. Фоминым для детских спортивных школ по легкой атлетике.

В *экспериментальной группе* начальной подготовки на первом этапе исследования занятия проводились в объеме 7 часов в неделю, включая одно занятие по плаванию в конце недели, проводившееся в УСК «Олимп».

Большое внимание уделялось подвижным сюжетным и спортивным играм, а также равномерному бегу продолжительностью не менее 20 минут, где допустимая тренировочная нагрузка составляла 15 километров в недельном цикле.

Тогда как в *контрольной группе* объем тренировочной нагрузки составлял 12 километров в недельном цикле.

По истечении **первого этапа** - начале второго этапа педагогического эксперимента, (декабрь 2015 года - январь 2016 года) в экспериментальной и контрольной группах проводилось тестирование и контрольные занятия.

По контрольным данным можно судить о динамике результатов в воспитании волевых качеств и физической подготовленности по отношению к исходным результатам сентября 2015 года (таблица 7).

На **втором этапе** в *экспериментальной группе* нами проводились занятия с использованием наиболее значимых средств и методов воспитания волевых качеств в объеме 7,5 часов в неделю, включая занятия по плаванию и гимнастике. Объем тренировочной беговой нагрузки в недельном цикле был доведен до 16 километров.

Занятия в *контрольной группе* проводились в объеме 6,5 часов в неделю по методике (В. П. Филин, Н. А. Фомин, 1980) с применением стандартных методов и объемом тренировочной беговой нагрузки 12 - 15 километров в недельном цикле.

В мае 2016 года состоялись итоговые контрольные занятия. Итоговые данные получены с целью оценки эффективности методики воспитания

волевых качеств в годичном периоде подготовки.

Из полученных нами данных очевиден прирост и различие результатов в воспитании волевых качеств и физической подготовке у испытуемых экспериментальной и контрольной групп (таблица 8).

Организация исследования. Исследование проводилось в три этапа:

- **Этап 1** (июнь 2015г. – сентябрь 2015г.). В этот период изучалась литература по теме работы. Выбирались методы и средства воспитания волевых качеств и методы исследования. Формировались тема, объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования. Было представлено предварительное теоретическое обоснование проблемы, разработан план работы, программа воспитания волевых качеств, обучение приемам самовоспитания. На этом этапе были сформулированы экспериментальная и контрольная группы, получены исходные данные.

- **Этап 2** (сентябрь 2015г. – май 2016г.). Проведение педагогического эксперимента. Проведено контрольное тестирование. Осуществлялась обработка имеющихся сведений, проводился анализ результатов обучения методам самовоспитания занимающихся и методам воспитания волевых качеств. В этот период, на основании выявленных недостатков, была реализована корректировка экспериментальной методики, условий эксперимента, цели, гипотезы и задач исследования. Оформлялась теоретическая часть работы, анализировались первичные результаты исследования. На этом этапе был сформулирован ряд практических рекомендаций по использованию методов воспитания волевых качеств занимающимися.

- **Этап 3** (май 2016г. – август 2016г.). В этот период работы получены итоговые данные. Осуществлялась обработка результатов исследования. Формулировались выводы и практические рекомендации по результатам педагогического эксперимента. На этом этапе проводилось оформление практической части квалификационной работы и ее завершение, в целом.

Глава 3. Результаты исследований и их обсуждение

3.1. Оценка эффективности методов воспитания волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста с СДВГ и СДК

Исходные данные оценки волевых качеств и физической подготовленности участников исследования представлены в таблице 6. Так, по экспериментальным данным, в начале исследования занимающиеся *экспериментальной группы* показали средние значения равные:

- 1) сила и устойчивость проявления волевых качеств - $2,74 \pm 0,58$ (балла);
- 2) решительность - $2,42 \pm 0,80$ (балла);
- 3) смелость - $1,84 \pm 0,56$ (балла);
- 4) терпеливость - $2,84 \pm 0,49$ (балла);
- 5) скоростно-силовые качества - $146,74 \pm 4,44$ (см);
- 6) выносливость - $1255,53 \pm 61,44$ (м);
- 7) силовые качества - $2 \pm 0,67$ (кол-во раз);
- 8) скоростные качества - $11,39 \pm 0,72$ (сек).

У занимающихся *контрольной группы* исходные данные характеризовались следующими средними значениями:

- 1) сила и устойчивость проявления волевых качеств - $3 \pm 0,58$ (балла);
- 2) решительность - $2,47 \pm 0,86$ (балла);
- 3) смелость - $2 \pm 0,47$;
- 4) терпеливость - $2,68 \pm 0,53$ (балла);
- 5) скоростно-силовые качества - $145,79 \pm 5,72$ (см);
- 6) выносливость - $1231,74 \pm 62,25$ (м);
- 7) силовые качества - $2,37 \pm 0,64$ (кол-во раз);
- 8) скоростные качества - $11,2 \pm 0,63$ (сек).

Следовательно, в начале эксперимента, показатели волевых и физических качеств в контрольной и экспериментальной группах были относительно равными. При этом, значения имели незначительные различия.

Исходные данные экспериментального исследования

Параметры исследования	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	X	σ	X	σ
Сила и устойчивость проявления волевых качеств (баллы)	3	0,58	2,74	0,58
Решительность (баллы)	2,47	0,86	2,42	0,80
Смелость (баллы)	2	0,47	1,84	0,56
Терпеливость (баллы)	2,68	0,53	2,84	0,49
Скоростно-силовые качества (см)	145,79	5,72	146,74	4,44
Выносливость (м)	1231,74	62,25	1255,53	61,44
Силовые качества (кол-во раз)	2,37	0,64	2	0,67
Скоростные качества (сек)	11,2	0,63	11,39	0,72

Условные обозначения: X - среднее арифметическое значение; σ - среднее квадратичное отклонение; * $p < 0,05$.

Экспериментальная методика базировалась на следующих положениях и рекомендациях:

Рекомендации для занятий физическим воспитанием и спортом. К сожалению, для многих лиц с нарушениями навыков обучения, СДВГ или СДК, занятия физическим воспитанием могут превратиться в серию печальных неудач, таких, как отбор в команду в последнюю очередь или потеря летящего в руки мяча перед своими ровесниками.

Чтобы занятия давали желаемый результат и приносили ученикам только позитивный опыт, в основу эффективного программирования занятий должно быть положено знание учителя о разнообразных факторах, влияющих на обучение школьника.

Безопасность занятий. Контролируя безопасность учащихся во время занятий, учитель адаптивного физического воспитания постоянно должен иметь в виду любые потенциально опасные виды деятельности и периодически проводить проверку всех помещений и оборудования для выявления потенциальных источников опасности.

Оборудование должно соответствовать возрасту, типу телосложения и уровню навыков ученика. Следует избегать неорганизованной двигательной активности, предназначенной для «выпуска пара», и рассматривать ее как противопоказанную, поскольку она может приводить к излишней стимуляции учеников, особенно, детей с СДВГ. В таких ситуациях существует потенциальная возможность выхода детей из-под контроля, после чего они перевозбуждаются и начинают путаться в движениях. Вместо использования неорганизованной двигательной активности предоставьте учащимся возможность выполнения упражнений под контролем учителя и в более медленном темпе, чтобы у них было время для построения двигательного плана прежде, чем они начнут движение.

Учитель адаптивного физического воспитания должен защищать учеников от физических и психических травм. Никогда не следует спокойно относиться к ученикам, которые высмеивают других, необходимо периодически обсуждать с ними вопрос уважения индивидуальных особенностей.

Учитель должен составлять свои программы так, чтобы они способствовали развитию взаимопомощи и укреплению позитивных взаимоотношений между учащимися. Там, где это возможно, к ученикам с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, следует прикрепить товарища или помощника для стимуляции социализации.

Учитель адаптивного физического воспитания должен помнить, что некоторые ученики могут проходить медикаментозное лечение, призванное помочь в управлении поведением и в обучении. Учитель адаптивного физического воспитания должен рассмотреть ряд факторов, связанных с при-

емом лекарственных препаратов детьми с расстройствами навыков обучения. Необходимо выяснить, кто из учеников принимает лекарства, ознакомившись с его личным делом или обратившись с запросом к школьной медсестре, педагогу специального обучения, либо к родителям самого ученика с просьбой предоставить общую информацию о ребенке. Хотя учителя адаптивного физического воспитания и не будут выдавать ученику лекарств, они должны иметь представление о типе применяемого препарата, его дозировке, способе употребления и возможных побочных эффектах. В частности, такими побочными эффектами могут быть снижение уровня двигательных качеств и повышение ЧСС. У учащихся, принимающих лекарственные препараты, могут наблюдаться сонливость, утомляемость, головная боль, бессонница, головокружение, снижение остроты зрения, повышенная раздражительность и скачкообразные изменения настроения. Кроме того, существует возможность симптома отдачи, который проявляется после прекращения действия препарата в виде повышенной раздражительности и скачков настроения.

Учитель адаптивного физического воспитания может настоять на том, чтобы его информировали обо всех перерывах в приеме препаратов или переходных периодах, когда врач изменяет дозировку, чтобы подобрать оптимальную дозу применения препарата

Управление поведением. Организация условий занятий и использование стратегий обучения, соответствующих учащимся с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, представляют собой эффективный способ выделить успех ученика и дать ему возможность получить позитивный практический опыт.

Для достижения успешных результатов важно применять управление поведением организовано, последовательно и проактивно. Проактивное применение означает, что еще перед занятием необходимо выделить время для планирования организации занятия, которое включает определение четких правил, последовательного порядка проведения занятия, плавных

переходов между отдельными частями занятия с соответствующими сигналами, а также методов подкрепления, мотивирующих ученика к учебе. Эти подходы должны последовательно применяться на практике, чтобы учащиеся четко понимали, что от них требуется и выполняли поставленные перед ним требования. Например, во время инструктажа учитель может предложить ученикам: «Внимательно выслушайте меня, обдумайте услышанное и выполните задание».

Структура занятия. Очень важно разработать понятные и четкие правила и порядки, которые необходимо довести до сведения учеников и требовать их выполнения на каждом занятии. Учащиеся должны знать, куда им следует идти после входа в зал и выхода из него. Единообразное начало каждого занятия позволит учащимся почувствовать себя более комфортно. Например, занятие можно начинать в одном и том же месте с разминочных упражнений, за которыми следуют какие-либо виды активности, знакомые всем ученикам, и лишь после этого приступать к показу новых упражнений. Чтобы помочь некоторым детям составить представление о том, что будет происходить на уроке, учитель должен вкратце объяснить план занятия.

Следует обеспечить четкие переходы между частями занятия, используя сигналы, которые предупредят учеников об изменении вида упражнений или перемещении из одной зоны спортзала в другую. Однотипный порядок выполнения переходов и проведения занятия поможет детям почувствовать себя комфортно и усвоить запланированный для изучения материал. В качестве команды для выполнения переходов можно использовать удары в барабан, хлопок в ладоши, взмах флажком или музыкальный сигнал. При получении команды для смены вида деятельности учащиеся должны остановиться и выслушать указания учителя о том, что им предстоит делать дальше. В данной ситуации может быть полезным определить место в зале, например большой круг в центре, куда они должны переместиться. В некоторых случаях может быть полезной подача вербальной команды за несколько минут до каждого перехода. Ученикам,

которым сложно быстро перестроиться для выполнения другого вида упражнений, можно дополнительно в индивидуальном порядке подавать заблаговременные команды или скрытые от остальных сигналы.

Организация занятия. При обучении детей с СДВГ и СДК учитель должен устранить все посторонние факторы, которые могут отвлекать внимание. Если все ученики активно занимаются выполнением поставленных перед ними заданий, это позволяет ограничить время ожидания и тем самым избавиться от части проблем, связанных с нарушением дисциплины на уроке, а также предоставить им больше возможностей для совершенствования своих навыков. Расширить возможности для развития навыков можно также за счет предоставления каждому ребенку индивидуальной возможности заниматься на снарядах, а также индивидуального обучения. Рассмотрите возможность использования индивидуального обучения в собственном темпе, выполнения упражнений с партнером, в небольших группах, а также организации учебных станций.

Учебные или практические станции позволяют учащимся заниматься в темпе в соответствии со своим уровнем возможностей, благодаря чему учитель может уделять больше времени тем, кто нуждается в дополнительной помощи. Следует помнить о сокращении до минимума посторонних отвлекающих факторов и устранении посторонних стимулов на учебных станциях путем использования ограничивающих пластиковых конусов, обведения места занятия мелом или отгораживания его установленными вертикально гимнастическими матами. Еще одной эффективной стратегией ограничения отвлекающих факторов является расположение учебных станций по краям зала так, чтобы учащиеся находились спиной к остальным, либо в более тихих местах зала.

Подсказки и сигналы, использующиеся в учебном процессе. Некоторые ученики с расстройствами навыков обучения, СДВГ и СДК могут испытывать трудности, когда им необходимо сосредоточиться на определенных аспектах выполнения учебного задания. Подсказка или сигнал

представляет собой вербальное, физическое или связанное с внешними условиями напоминание индивидууму о необходимости продолжать выполнение задания. В ходе занятия такие учащиеся должны располагаться перед учителем, вблизи от него. Кроме того, необходимо, чтобы весь класс видел учителя, а во время занятий на открытом воздухе следует располагать учеников так, чтобы им не приходилось смотреть против солнца.

Учитель должен помочь ученикам сконцентрироваться только на самых важных его указаниях, сделав их как можно проще и не давая слишком много информации сразу. Это особенно важно при проведении занятий с детьми с неустойчивым вниманием, которые не могут сосредоточиться на выполнении задания.

Подкрепление. Очень важно предоставлять подкрепление ученикам с неустойчивым вниманием, которые полностью выслушивают указания и старательно выполняют их. Установлено, что применение *словесной похвалы* в качестве подкрепления способствует тому, что дети с СДВГ и СДК полностью и более старательно выполняют учебные задания.

В качестве *невербального поощрения* можно воспользоваться одобряющими жестами рук. Используйте позитивное *конкретное вербальное подкрепление*. Например, можно сказать: «Лера, это здорово, ты запомнила, что при броске мяча нужно делать шаг вперед ногой, противоположной руке, выполняющей бросок!».

Поощряйте учащихся, которые аккуратно и точно выполняют движения в отличие от тех, кто хочет показать, насколько быстро он может выполнить упражнение. Попробуйте сократить время, выделяемое для занятий данным видом упражнения. Частая смена вида активности поможет сделать занятия более разнообразными и сохранить у детей интерес к учебе.

Анализ заданий. Еще одним эффективным подходом, который может быть использован в образовании детей с расстройствами навыков обучения, является анализ заданий. Учитель должен внимательно наблюдать за движением учеников и уметь делать анализ заданий или разделять

упражнения на отдельные элементы, а при необходимости и модифицировать оборудование или помещения для занятий. Например, количество инвентаря на занятии должно быть достаточным для выполнения нескольких разных видов упражнений различного уровня сложности. Например, инвентаря для выполнения ударов разного типа (ракетки, биты) и размера (больших и маленьких).

Сенсомоторное развитие. Лица с расстройствами навыков обучения, СДВГ и СДК, во время занятий адаптивным физическим воспитанием могут сталкиваться с различными проблемами, обусловленными особенностями восприятия и функции сенсорных систем. Учитель адаптивного физического воспитания может способствовать устранению трудностей, связанных с восприятием, обучая детей интересным и полезным упражнениям, стимулирующим развитие кинестетической, зрительной и слуховой сенсорных систем.

Вовлечение (инклюзия) в общие занятия физическим воспитанием. В большинстве своем дети с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, обучаются по общей программе в классах с остальными своими сверстниками. Школьная администрация должна следить за тем, чтобы расписание было наиболее удобным, чтобы в одну группу для занятий адаптивной физической культурой не попадало большого количества детей с нарушениями навыков обучения, для этого необходимо распределять их по разным классам.

Включение таких детей в условия занятий адаптивным физическим воспитанием по общешкольной программе без плана, предусматривающего поддержку учителя, с трудом можно назвать разумными практическими действиями.

Программы обучения с участием сверстников являются еще одним эффективным методом, который позволяет облегчить процесс вовлечения детей с нарушениями в обучение по общеобразовательной программе. Основным достоинством является то, что учащийся с расстройством навыков

обучения, СДВГ или СДК, постоянно дополнительно занимается в индивидуальном порядке со своим наставником из числа сверстников обучением и тренировкой, получает от него подкрепление и советы.

Вместе с тем, нужно следить, чтобы ученики, выполняющие роль наставников, никогда не оказывали ребенку с нарушениями чрезмерной помощи или относились к нему иначе, чем как к равноправному члену класса.

Достаточно результативным способом, пригодным для занятий с детьми, имеющими мягкие формы расстройства навыков обучения, является *взаимное обучение с помощью сверстников*, когда весь класс разбивается на пары и ученики в парах по очереди учат друг друга. Например, один ученик рассказывает другому, что нужно сделать, а второй выполняет упражнение, потом они меняются ролями.

Некоторые специалисты, в числе которых Шапкова Л. В. [39], Котырло В. К. [40], Погадаев В.И. [56], убеждены в том, что возможность занять роль наставника для своих сверстников позволяет существенно повысить самооценку учащихся с расстройством навыков обучения, СДВГ или СДК.

Обучение через движения. Междисциплинарное обучение или обучение через движение представляет собой учебный процесс, в который включены два или более школьных предмета, направленный на повышение успеваемости по каждому из предметов. Этот вариант можно рассматривать в качестве одного из элементов комбинированного подхода, поскольку многие дети с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, лучше всего воспринимают конкретный материал, пребывая в активном движении.

Абстрактные понятия представляются в виде конкретных примеров и это делает их более доступными для учеников с нарушениями.

Физические упражнения, которым дети обучаются на уроках адаптивного физического воспитания (в частности, сенсомоторные), могут быть включены в уроки по другим предметам, с помощью школьного расписания.

Обучение через движение в системе образования успешно применялось еще несколько десятилетий назад. Совсем недавно произошло возрождение этого подхода. К числу преимуществ использования движений во время занятий другими предметами Гогунев Е. Н., Мартыанов Б. И. [17], Рогов Е.И. [73] отнесли следующее:

- помогает при изучении абстрактных понятий;
- способствует активному вовлечению в процесс обучения, в противоположность пассивному обучению на обычных занятиях;
- предоставляет естественное средство, которое можно использовать для обучения;
- стимулирует выражение чувств и мыслей, а также процесс обмена информацией;
- подкрепляет обучение, делая его более интересным и осмысленным;
- способствует стимуляции сотрудничества между специалистами, в частности между учителем адаптивного физического воспитания и классным руководителем.

Не следует рассматривать этот подход в качестве замены хорошо спланированной программы адаптивного физического воспитания и, тем более, в качестве панацеи против всех проблем, которые могут возникать в процессе обучения детей с расстройством навыков обучения, СДВГ или СДК. Скорее, его следует понимать как интересную стратегию обучения, предназначенную для стимуляции и мотивации двигательной активности и стремления учиться.

В первую очередь, учитель адаптивного физического воспитания может начать с простой интеграции в учебное занятие двигательного, когнитивного и аффективного (эмоционального) образовательных доменов. Например, попросить маленького ребенка с задержкой развития речи, который играет воздушным шариком (двигательный домен), рассказать какого он цвета (учебный).

Ученики младших классов с расстройствами навыков обучения, СДВГ или СДК, могут заниматься с наставником из числа других школьников или небольшими группами (аффективный), пытаясь изобразить при помощи своего тела (двигательный) разные буквы или даже слова (учебный).

Учитель адаптивного физического воспитания и классный руководитель могут работать совместно, используя тематический подход или представляя ученикам такие темы, как человеческое тело, животные в зоопарке, транспорт, праздники, времена года, Олимпийские игры и культурные традиции народов мира. Например, ученики могут изображать различные буквы алфавита или двигаться, подражая различным животным в зоопарке или на ферме. При изучении темы, посвященной транспортным средствам, учитель может предложить детям изобразить, как летит самолет, едет машина или поезд, плывет лодка.

Еще один предмет, который предоставляет возможность использования движения в обучении, - это арифметика. Например, ученики могут забрасывать мячи в разные отделения счетной решетки и так решать задачи на сложение и вычитание. В случае спеллингования, учитель может предложить ребенку прыгать по нарисованной на земле табличке с буквами и так произносить слово по буквам.

Релаксация. В адаптивном физическом воспитании релаксацию часто недооценивают в качестве средства, способствующего концентрации внимания учащихся. Релаксация мышечных групп, которые не используются в данный момент, позволяет сохранить энергию и сделать движения более плавными и скоординированными, а также научить ученика справляться со своими проблемами и более осознанно выполнять движения.

Релаксация представляет собой социально адекватный способ контроля эмоций в случае огорчений и неудач, а также выхода из стрессовых ситуаций. Когда учащиеся не могут больше сосредоточиться, становятся слишком возбужденными или попадают в стрессовую ситуацию, учитель может сразу же воспользоваться упражнениями для релаксации. Их также

можно использовать в конце урока (заключительная часть). Завершение занятия упражнениями для релаксации поможет успокоить отдельных учащихся или группу перед переходом к следующему уроку по расписанию.

В адаптивном физическом воспитании можно применять такие методы релаксации: прогрессивную релаксацию, йогу, тай чи, статический стретчинг, релаксацию с использованием мысленных образов или игр для развития контроля импульсивного движения.

Научите детей делать медленные глубокие вдохи, вдыхая воздух через нос и выдыхая через рот в определенном ритме.

Во время релаксации учителю следует говорить плавно и спокойно; чтобы ослабить возможные посторонние стимулы, в помещении должно быть по возможности тихо, а яркость света уменьшена. Учащиеся должны быть одеты в свободную одежду и принять удобное положение. Чтобы помочь им расслабиться, можно использовать в качестве фона тихую, спокойную музыку.

Всегда выделяйте несколько минут занятия специально для обучения учащихся выполнению контролируемых движений и определению силы, достаточной для их выполнения. Например, игры для развития контроля импульсивных движений можно использовать, предложив ученикам двигаться как можно более плавно и медленно, представляя, будто они ходят по Луне, плывут в море из желе или изображают медленно тающее на солнце мороженое.

Учащиеся могут использовать *визуальные мысленные образы* и представлять себе приятные сцены (гуляют в лесу вдоль ручья, сидят вечером у костра или наблюдают закат солнца). Учитель может также воспользоваться *упражнениями прогрессивной релаксации*, когда мышцы напрягают на 5-10 секунд, а затем расслабляют на 15 секунд.

Зинченко А. П., автор книги «Игровая педагогика» пишет: «При обучении упражнениям для релаксации очень важно использовать красочные сравнения для описания желаемого состояния. Например, расслабленная

мышца свободная и мягкая, как ткань, которая полощется на ветру, а напряженная мышца твердая и плотная, как дерево. Учитель может придумать для этого специальные приемы, например, попросить учащихся опустить свои руки и расслабить их, представив, что они висят свободно, как язык у собаки изо рта, или представить, что у них в руках мокрая губка и ее нужно сжать так, чтобы из нее вытекло как можно больше воды».

Контрольные данные исследования волевых качеств и физической подготовленности испытуемых представлены в таблице 7.

Таблица 7

Контрольные данные экспериментального исследования

Параметры исследования	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	X	σ	X	σ
Сила и устойчивость проявления волевых качеств (баллы)	3,32*	0,47	3,21*	0,50
Решительность (баллы)	2,95*	0,44	3,05*	0,50
Смелость (баллы)	2,42*	0,64	3,11*	0,47
Терпеливость (баллы)	3,21*	0,45	3,58*	0,49
Скоростно-силовые качества (см)	155,68*	5,38	154,47*	4,66
Выносливость (м)	1316,84*	38,37	1360*	37,56
Силовые качества (кол-во раз)	3,47*	0,68	3,16*	0,54
Скоростные качества (м, сек)	10,82*	0,59	11,13*	0,76

Условные обозначения: X - среднее арифметическое значение; σ - среднее квадратичное отклонение; * $p < 0,05$.

Изменение значений свидетельствует о наличии динамических преобразований в процессе воспитания волевых и физических качеств

учащихся младшего школьного возраста с СДВГ.

Контрольные данные в экспериментальной группе выглядели следующим образом:

- 1) сила и устойчивость проявления волевых качеств - $3,21 \pm 0,50$ (балла);
- 2) решительность - $3,05 \pm 0,50$ (балла);
- 3) смелость - $3,11 \pm 0,47$ (балла);
- 4) терпеливость - $3,58 \pm 0,49$ (балла);
- 5) скоростно-силовые качества - $154,47 \pm 4,66$ (см);
- 6) выносливость - $1360 \pm 37,56$ (м);
- 7) силовые качества - $3,16 \pm 0,54$ (кол-во раз);
- 8) скоростные качества - $11,13 \pm 0,76$ (сек).

При сравнении исходных данных с контрольными данными в экспериментальной группе прирост результатов составил:

- 1) силы и устойчивости проявления волевых качеств на $0,47$ (балла);
- 2) решительности - $0,63$ (балла);
- 3) смелости - $1,27$ (балла);
- 4) терпеливости - $0,74$ (балла);
- 5) скоростно-силовых качеств - $7,73$ (см);
- 6) выносливости - $104,47$ (м);
- 7) силовых качеств - $1,16$ (кол-во раз);
- 8) скоростных качеств - $0,26$ (сек).

Различия между исходными и контрольными данными достоверны.

У детей, занимающихся по стандартной методике, контрольные данные характеризовались следующими значениями:

- 1) сила и устойчивость проявления волевых качеств - $3,32 \pm 0,47$ (балла);
- 2) решительность - $2,95 \pm 0,44$ (балла);
- 3) смелость - $2,42 \pm 0,64$ (балла);
- 4) терпеливость - $3,21 \pm 0,45$ (балла);
- 5) скоростно-силовые качества - $155,68 \pm 5,38$ (см);

- б) выносливость – $1316,84 \pm 38,37$ (м);
- 7) силовые качества - $3,47 \pm 0,68$ (кол-во раз);
- 8) скоростные качества - $10,82 \pm 0,59$ (сек).

При сравнении исходных данных с контрольными данными в группе, занимающейся по стандартной методике, прирост результатов составил:

- 1) силы и устойчивости проявления волевых качеств на 0,32 (балла);
- 2) решительности - 0,48 (балла);
- 3) смелости - 0,42 (балла);
- 4) терпеливости -0,53 (балла);
- 5) скоростно-силовых качеств - 9,89 (см);
- б) выносливости - 85,1 (м);
- 7) силовых качеств - 1,1 (кол-во раз);
- 8) скоростных качеств - 0,38 (сек).

Различия между исходными и контрольными данными достоверны.

Следует отметить, что уже на этапе получения контрольных данных наблюдались различия в темпе прироста волевых и физических качеств у испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Так, по результатам контрольного исследования, у занимающихся по экспериментальной методической разработке, был отмечен наибольший прирост результатов по сравнению с контрольной группой в:

- устойчивости и силе проявления волевых качеств на 0,15 (балла);
- решительности на 0,15 (балла);
- смелости на 0,85;
- терпеливости на 0,21 (балла);
- физического качества «выносливость» на 19,37 (м).

Однако, разница в приросте показателей физических качеств «сила и скорость» была незначительной: 0,06 (кол-во раз) и 0,12 (сек), соответственно, это можно объяснить относительно умеренной степенью использования силового компонента в процессе выполнения бега на выносливость и на скорость, что характерно для организации нервно-мышечного аппарата у детей

с СДВГ данного возраста.

В то время, как занимающиеся по стандартной методике, показали лучшие результаты, по отношению к экспериментальной группе, в проявлении скоростно-силовых качеств - на 2,16 (см).

Следовательно, подготовка участников педагогического эксперимента в большей степени была ориентирована на воспитание волевых качеств и готовности к преодолению относительно продолжительной тренировочной нагрузки циклического характера.

Итоговые данные экспериментального исследования представлены в таблице 8.

Таблица 8

Итоговые данные экспериментального исследования

Параметры исследования	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	X	σ	X	σ
Сила и устойчивость проявления волевых качеств (баллы)	3,53*	0,49	4,0*	0,53
Решительность (баллы)	3,42*	0,54	3,89*	0,52
Смелость (баллы)	3,58*	0,54	3,95*	0,50
Терпеливость (баллы)	3,74*	0,46	4,05*	0,55
Скоростно-силовые качества (см)	179,21*	8,44	170,37*	6,98
Выносливость (м)	1403,68*	51,65	1461,05*	27,98
Силовые качества (кол-во раз)	7,11*	1,18	6,11*	0,88
Скоростные качества (м, сек)	10,36*	0,52	10,66*	0,47

Условные обозначения: X - среднее арифметическое значение; σ - среднее квадратичное отклонение; * $p < 0,05$.

Итоговые данные в *экспериментальной группе* выглядели следующим образом:

- 1) сила и устойчивость проявления волевых качеств - $4,0 \pm 0,53$ (балла);
- 2) решительность - $3,89 \pm 0,52$ (балла);
- 3) смелость - $3,95 \pm 0,50$ (балла);
- 4) терпеливость - $4,05 \pm 0,55$ (балла);
- 5) скоростно-силовые качества – $170,37 \pm 6,98$ (см);
- 6) выносливость - $1461,05 \pm 27,98$ (м);
- 7) силовые качества - $6,11 \pm 0,88$ (кол-во раз);
- 8) скоростные качества - $10,66 \pm 0,47$ (сек).

При сравнении контрольных данных с итоговыми данными в *экспериментальной группе* прирост результатов составил:

- 1) силы и устойчивости проявления волевых качеств на $0,79$ (балла);
- 2) решительности - $0,84$ (балла);
- 3) смелости - $0,84$ (балла);
- 4) терпеливости - $0,47$ (балла);
- 5) скоростно-силовых качеств - $15,9$ (см);
- 6) выносливости - $101,05$ (м);
- 7) силовых качеств - $2,95$ (кол-во раз);
- 8) скоростных качеств - $0,47$ (сек).

Различия между контрольными данными и итоговыми достоверны.

У детей *контрольной группы*, занимающихся по стандартной методике, итоговые данные характеризовались следующими значениями:

- 1) сила и устойчивость проявления волевых качеств - $3,53 \pm 0,49$ (балла);
- 2) решительность - $3,42 \pm 0,54$ (балла);
- 3) смелость - $3,58 \pm 0,54$;
- 4) терпеливость - $3,74 \pm 0,46$ (балла);
- 5) скоростно-силовые качества - $179,21 \pm 8,44$ (см);
- 6) выносливость - $1403,68 \pm 51,65$ (м);

- 7) силовые качества - $7,11 \pm 0,52$ (кол-во раз);
- 8) скоростные качества - $10,36 \pm 0,52$ (сек).

При сравнении контрольных данных с итоговыми данными в контрольной группе прирост результатов составил:

- 1) силы и устойчивости проявления волевых качеств на 0,21 (балла);
- 2) решительности - 0,47 (балла);
- 3) смелости - 1,16 (балла);
- 4) терпеливости – 0,53 (балла);
- 5) скоростно-силовых качеств - 23,53 (см);
- 6) выносливости – 86,84 (м);
- 7) силовых качеств - 3,64 (кол-во раз);
- 8) скоростных качеств - 0,46 (сек).

Различия между контрольными данными и итоговыми достоверны.

3.2. Эффективность экспериментальной методики

По итоговым результатам исследования было замечено, что у занимающихся по *экспериментальной методике*, был отмечен прирост показателей волевых качеств по сравнению с контрольной группой: устойчивости и силы проявления волевых качеств на 0,58 (балла); решительности на 0,37 (балла); физического качества выносливость на 14,66 (м). Разница между показателями терпеливости (0,06 балла) и скоростных способностей (0,01 сек) была незначительной.

У занимающихся по *стандартной методике* более выражено улучшение результатов во второй половине исследования, по отношению к экспериментальной группе, в проявлении: смелости на 0,32 (балла); скоростно-силовых качеств на 7,63 (см); силы на 0,69 (кол-во раз).

Сравнение *прироста* итоговых данных, по сравнению с исходными, исследуемых показателей в группах выявило следующую картину:

- в силе и устойчивости проявления волевых качеств - КГ на 0,53 балла; ЭГ на 1, 26 балла;
- решительности - КГ на 0,95 балла, ЭГ на 1, 47 балла;

- смелости - КГ на 1,58 балла, ЭГ на 2, 11 балла;
- терпеливости - КГ - 1, 06 балла, ЭГ - 1, 21 балла;
- скоростно-силовых качеств - КГ на 33,42 см, ЭГ на 23, 63 см;
- выносливости - КГ на 171, 94 м, ЭГ на 205, 52 м;
- силовых качеств - КГ на 4, 74 кол-во раз, ЭГ на 4, 11 кол-во раз;
- скоростных качеств - КГ на 0, 84 сек, ЭГ на 0, 73 сек.

Различия между полученными в педагогическом эксперименте средними арифметическими значениями КГ и ЭГ достоверны, но в экспериментальной группе произошел большой прирост показателей волевых качеств.

Если данные прироста показателей **волевых и физических качеств** выразить в процентном отношении, то складывается следующая картина.

В *контрольной группе*, занимающихся по стандартной методике, был отмечен прирост показателей:

- 1) в силе и устойчивости проявления волевых качеств на 17,7 %;
- 2) в решительности на 38,5 %;
- 3) в смелости на 79 %;
- 4) в терпеливости на 39,6 %;
- 5) в скоростно-силовых качествах на 22,9 %;
- 6) в выносливости на 14 %;
- 7) в силовых качествах на 300 %;
- 8) в скоростных качествах в 10,36 %.

В *группе, занимающихся по экспериментальной методике*, выявлен следующий прирост показателей:

- 1) в силе и устойчивости проявления волевых качеств на 46 %;
- 2) в решительности на 67,7 %;
- 3) в смелости на 114,7 %;
- 4) в терпеливости на 42,6 %;
- 5) в скоростно-силовых качествах на 16,1 %;
- 6) в выносливости на 16,4 %;
- 7) в силовых качествах на 305,5 %;

8) в скоростных качествах в 6,8 %.

В ходе проведения эксперимента, с целью определения эффективности экспериментальной методики, нами получены данные по воспитанию волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста с СДВГ.

Так, по результатам контрольных упражнений и тестов, мы видим различия в темпе прироста волевых и физических качеств экспериментальной и контрольной группах. Итоги экспериментального исследования представлены в таблице 9.

Сравнительный анализ исходных и итоговых данных позволяет считать, что вследствие применения экспериментальной методики, показатели проявления *волевых качеств* в экспериментальной группе в течение 2015/2016 учебного года подготовки мальчиков младшего школьного возраста с СДВГ и СДК имели устойчивую тенденцию к повышению больше, чем показатели развития физических качеств.

Сравнивая итоговые результаты тестов и контрольных упражнений между экспериментальной и контрольной группами, очевидна разница в приросте результатов экспериментальных данных.

Динамика результатов, показанная экспериментальной группой, по отношению к результатам контрольной группы, позволяет считать, что применение игровой и соревновательной формы организации занятий, как методов воспитания волевых качеств школьников младшего возраста с СДВГ и СДК, является наиболее эффективной.

Наибольшая разница наблюдается в воспитании смелости (35,7 %), в силе и устойчивости проявления волевых качеств (28,3 %), в решительности (22,2 %), в силовых качествах (5,5 %), в терпеливости (3 %), в выносливости (2,4 %).

В проявлении показателей скоростных и скоростно-силовых качеств в экспериментальной группе происходит снижение результатов, по отношению к результатам в контрольной группе. Так, в проявлении скоростных качеств результат в экспериментальной группе ниже на 1,3 %, в проявлении скоростно-силовых качеств - ниже на 6,8 %.

Таблица 9

Результаты экспериментального исследования

Параметры исследования	Контрольная группа					Экспериментальная группа				
	исходные данные		итоговые данные		уровень прироста	исходные данные		итоговые данные		уровень прироста
	x_1	σ	x_3	σ	$(x_3 - x_1)$	x_1	σ	x_3	σ	$(x_3 - x_1)$
Сила и устойчивость проявления волевых качеств (баллы)	3	0,58	3,53	0,49	0,53	2,74	0,58	4,0	0,53	1,26
Решительность (баллы)	2,47	0,86	3,42	0,54	0,95	2,42	0,80	3,89	0,52	1,47
Смелость (баллы)	2	0,47	3,58	0,54	1,58	1,84	0,56	3,95	0,50	2,11
Терпеливость (баллы)	2,68	0,53	3,74	0,46	1,06	2,84	0,49	4,05	0,55	1,21
Скоростно-силовые качества (см)	145,79	5,72	179,21	8,44	33,42	146,74	4,44	170,37	6,98	23,63
Выносливость (м)	1231,74	62,25	1403,68	51,65	171,94	1255,53	61,44	1461,05	27,98	205,52
Силовые качества (кол-во раз)	2,37	0,64	7Д1	1,18	4,74	2	0,67	6,11	0,88	4,11
Скоростные качества, сек.	11,2	0,63	10,36	0,52	0,84	11,39	0,72	10,66	0,47	0,73

Согласно полученным результатам, силовые показатели у мальчиков младшего школьного возраста с СДВГ и СДК в большей степени подвержены изменениям в процессе применения экспериментальной методики, по сравнению с аналогичными показателями у мальчиков такого же паспортного возраста и оцениваются, как очень высокие.

Очевидно, что в экспериментальной группе прирост таких физических качеств, как выносливость и сила, произошел на фоне угнетения скоростных и скоростно-силовых качеств. Известно, что такой феномен наблюдается по большей части у спортсменов высокой квалификации, но, как показали наши исследования, возникает и у детей после физической нагрузки, которую использовали в настоящем исследовании. Следовательно, экспериментальная методика требует дальнейшего совершенствования в направлении развития этих физических качеств.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

5. Активное использование игрового, соревновательного метода, методов практического приучения и самовоспитания в учебно--тренировочном процессе является одним из важнейших способов совершенствования системы воспитания волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста с СДВГ и СДК.

6. Методы воспитания волевых качеств отвечают требованиям обеспечения процесса, именно, в направлении социально значимых проявлений воли. Каждый из методов имеет определенную направленность и может рассматриваться как элемент воздействия на конкретный компонент проявления волевых качеств.

7. Экспериментальная методика воспитания волевых качеств учащихся младшего школьного возраста с СДВГ и СДК определяется комплексным подходом к организации учебно-тренировочного процесса. В ней предусматривается, что применение игрового и соревновательного методов имеет первостепенное значение в воспитании волевых качеств и направлено на формирование настойчивости, целеустремленности, решительности, активности и т. д. Используя метод примера можно достичь большого эффекта в воспитании нравственных и моральных качеств. При решении задач, связанных с дисциплинированностью и организованностью занимающихся и направленных на умение управлять собой, своими действиями и поступками, необходимо использовать методы самовоспитания. Для формирования устойчивых качеств личности, настойчивости, соблюдении правил, режима, перенесении значительных и длительных усилий необходимо использовать метод практического приучения (упражнения).

4. Экспериментальная проверка эффективности методов воспитания волевых качеств показала, что применение метода практического приучения, игрового и соревновательного методов в сочетании с методами

самовоспитания и примера способствует повышению процессов формирования:

- волевого качества смелость на 35,7 %;
- силы и устойчивости проявления волевых качеств на 28,3 %;
- волевого качества решительность на 22,2 %;
- волевого качества терпеливость на 3 %;
- физического качества силы и выносливости на 5,5 % и 2,4 %, соответственно.

В ходе экспериментальной апробации методов воспитания волевых качеств у учащихся младшего школьного возраста с СДВГ и СДК были сформулированы следующие практические рекомендации по их использованию:

1) в тренировочный процесс необходимо включать методы соревнования, практического приучения, примера, как наиболее значимые в воспитании волевых качеств у учащихся с СДВГ и СДК данного возраста;

2) организуя тренировочные занятия и занятия по физической культуре необходимо учитывать возрастные особенности учащихся младшего школьного возраста с СДВГ и СДК;

3) большую часть занятий проводить в игровой форме, используя, при этом, соревновательный метод, подвижные сюжетные игры, эстафеты и простейшие единоборства;

4) перед применением методов самовоспитания волевых качеств необходимо предварительно обучить занимающихся с СДВГ и СДК приемам саморегуляции психических состояний, организации поведения и техники выполнения специальных упражнений: аутогенной тренировке, идеомоторной тренировке;

5) занятия, связанные с аутогенной и идеомоторной тренировкой проводить вне тренировочных занятий (дополнительно);

6) перед включением методов воспитания волевых качеств в учебно-тренировочный процесс следует осуществлять мероприятия

психодиагностики, которые направлены на оценку индивидуально-психологического и физического уровня развития каждого учащегося;

7) в младшем школьном возрасте особое внимание необходимо уделять воспитанию социально значимых волевых качеств и развитию общей физической подготовки, используя, при этом, наиболее эффективные средства развития волевых и физических качеств, таковыми следует считать физические упражнения из различных видов спорта (легкая атлетика, лыжная подготовка, гимнастика, акробатика, плавание, подвижные сюжетные и спортивные игры);

8) в младшем школьном возрасте необходимо строго дозировать нагрузку и соблюдать постепенность в процессе преподавания учебного материала; исходя из дидактического принципа систематичности, для успешного воспитания волевых и развития физических качеств, обеспечить занимающихся с СДВГ и СДК достаточным количеством регулярных занятий;

9) вести тщательный учет возрастных, индивидуально-психологических и половых особенностей, а также уровня физической подготовленности занимающихся с СДВГ и СДК;

10) регулярно проходить медицинский осмотр в спортивном диспансере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антропова М. В., Кольцова М. М., Терехова Н.Т. Влияние двигательной активности на развитие ребенка. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – С.48–61.
2. Аулик И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. – М.: Медицина, 1990. – 138 с.
3. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании: пособие для студентов, аспирантов и преподавателей институтов физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
4. Ашмарин Б. А., Виноградов Ю. А., Вяткина З. Н. Теория и методика физического воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 180 с.
5. Белоусов В. В. Педагогика: учебник для институтов физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 288 с.
6. Бриль М. С. Отбор в спортивных играх. – М.: Советский спорт, 1980. - 114с.
7. Буд Л. М. Подвижные игры под музыку. – Киев: Музична Украша, 1987. – 95 с.
8. Былеева Л. В., Григорьев В. М. Игры народов СССР. – М.: Физкультура и спорт, 1985. –269 с.
9. Былеева Л. В., Коротков И. М. Подвижные игры: учебное пособие для институтов физической культуры. 5-е издание. – М.: Физкультура и спорт, 1987. –221 с.
10. Велитченко В.К. Физкультура для ослабленных детей: методическое пособие. – М.: Терра–Спорт, 2003. –С. 336.
11. Волков Л. В. Физические способности детей и подростков. – Киев: Здоровье, 2011. – изд.3-е испр. и доп. – С.22–29.
12. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития. – М.: Академия, 2014. – изд.3-е испр. и доп. – С.79.
13. Выготский Л.С. Основы дефектологии//Собрание сочинений. – М.:

Педагогика, 1983. – Т. 5. – 367с.

14. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536с.

15. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: Учебное пособие. – Челябинск.: ИФКиС, 1979. – С.77-80.

16. Гиссен Л. Д. Психология и психогигиена в спорте. –М.: Физкультура и спорт, 1973. –276 с.

17. Гогунев Е. Н., Мартьянов Б. И. Психология физического воспитания и спорта. –М.: Академия, 2002. – 287с.

18. Годик М.А. Контроль в процессе спортивной тренировки. – М.: Физкультура и спорт, 1978. –114с.

19. Годик М.А. Спортивная метрология: учебник для ИФК. – М.: «Академия», 1988. – 238с.

20. Гоноблин Ф. Н. Психология: учебное пособие для педагогических училищ по специальности. – М.: Просвещение, 1973. – 240 с.

21. Гужаловский А. А. Основы теории и методики физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 2010. – изд.2-е, испр. и доп. – 352с.

22. Гуревич К. М., Борисова Е. М. Психологическая диагностика: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1997. – 463 с.

23. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера. – М.: Физкультура и спорт, 1981. –375 с.

24. Джамгаров Т. Т., Румянцева В. И. Лидерство в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 354 с.

25. Джеймс У. Психология/Под ред. Петровской Л. А. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.

26. Душанин С.А. Тренировочные программы для здоровья/С.А. Душанин, Л.Я. Иващенко, Б.А. Пирогова. – Киев: Здоровье, 2011. – 224с.

27. Жаров К. П. Волевая подготовка спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 151с.

28. Железняк Ю. Д., Петров П. К. Основы научно-методической

- деятельности в физической культуре и спорте. – М.: Академия, 2001. – 312 с.
29. Железняк Ю. Д., Портнов Ю. М. Спортивные игры: техника, тактика обучения: учебник для педагогических ВУЗов. – М.: Академия, 2001. – 518 с.
30. Жуков М. Н. Подвижные игры: учебник для пед. ВУЗов. – М.: Академия, 2002. – 159 с.
31. Зацюрский В. М. Основы спортивной метрологии. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 150с.
32. Зинченко А. П. Игровая педагогика (система педагогических работ Г. П. Щедровицкого). – Тольятти: Международная академия бизнеса и банковского дела, 2000. – 183 с.
33. Ермоленко Е.К. Возрастная морфология. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 3-е изд. – С. 12–29.
34. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебник для институтов и факультетов физической культуры. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 486с.
35. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2001. – 280 с.
36. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер 2002. – 508 с.
37. Иванов В.В. Комплексный контроль в подготовке спортсменов. – Физкультура и спорт, 1987. – 25с.
38. Канаев Б.И. Об образовании: с тревогой, надеждой и улыбкой. – М.: НОУ ВПО ИКиП, 2013. – 442с.
39. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Под ред. Л. В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2002. – 156с.
40. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев: Укр. Мова, 1971. – С.44.
41. Крутецкий В. А. Психология: учебник для пед. училищ. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

42. Кузнецов В.С., Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта: учебник. – М.: Академия, 2016. – 13 изд. – С.67.
43. Курамшин В.С. Теория и методика физической культуры: учебник. – М.: Советский спорт, 2004. – 2-е изд. испр. – 464с.
44. Курдыбайло С. Ф. Врачебный контроль в адаптивной физической культуре: учеб. пособие/С. Ф. Курдыбайло, С. П. Евсеев, Г. В. Герасимова. – М.: Советский спорт, 2003. – 184с.
45. Ладанов И. Д. Управление стрессом. – М.: Просвещение, 1989. – 217с.
46. Ладанов И. Д. Экспериментальные исследования волевой активности. – Рязань.: Мысль, 1986. – С.43–45.
47. Левитов П. Д. Психология характера. – М.: Просвещение, 1969. – 56с.
48. Летунов С. П., Мотылянская Р. Е. Врачебный контроль в физическом воспитании. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – С.9–12.
49. Лях В.И. Физическая культура: учебник. – М.: Просвещение, 2013. – 190с.
50. Магин В.А. Медико-биологические и психолого-педагогические особенности спортивной деятельности: учебное пособие/ В.А. Магин, В.В. Вучева, О.Н. Мещерякова. – Ставрополь: АГРУС, 2014. – 204с.
51. Максименко А.М. Теория и методика физической культуры: учебник. – 2-е изд., испр и доп. – М.: Физическая культура, 2009. – 496.
52. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 2008. – 544с.
53. Мартиросов Э.Г., Руднев С.Г., Николаев Д.В. Применение антропометрических методов в спорте, спортивной медицине и фитнесе: учеб. пособие. – М.: Физическая культура, 2010. – 120с.
54. Марищук В. Л., Блудов Ю. М. Методики психодиагностики в спорте. – М.: Советский спорт, 1990. – 320с.
55. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития,

детство, отрочество. – М.: Академия, 2003. – 452с.

56. Настольная книга учителя физической культуры/ Под ред. Г.И. Погадаева. – М.: Физическая культура, 2000. – 496с.

57. Начинская С.В. Спортивная метрология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 240с.

58. Нечунаев И.А. Книга-тренер. – М.: Советский спорт, 2013. – С.55–58

59. Немов Р. С. Психология. – М.: Владос, 2001. – 686 с.

60. Никитушкин В.Г. Теория и методика юношеского спорта: учебник. – М.: Физическая культура, 2010. – 208с.

61. Озолин Н. Г. , Воронкин В. И., Примаков Ю. Н Легкая атлетика. Учебник для институтов физической культуры. – М.: Физическая культура, 1989. – С.89–91.

62. Основы специальной психологии/ Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2003. – 480с.

63. Педагогика физической культуры и спорта/Под ред. С.Д. Неверковича – М.: Физическая культура, 2006. – 528с.

64. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний. – М.: Просвещение, 1966. – С. 44.

65. Пилюян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. – М.: Физическая культура, 1984. –104 с.

66. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учебник для ВУЗов по педагогической специализации в 2 кн. – М.: Владос, 2001.– 574 с.

67. Попов В.Б., Суслов Ф.П., Ливадо Е.И. Юный легкоатлет: Пособие для тренеров ДЮСШ. – М.: Физическая культура, 1984. – 224с.

68. Портных Ю. И. Спортивные и подвижные игры: учебник для техникумов физической культуры. – М.: Физическая культура, 1990. – 344 с.

69. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях: Словарь-справочник / Сост. Сурков Е. Н.; под ред. Агеевца В. У – СПб.: Нева, 1996. – С.88.

70. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованиям в спорте. – М.: Просвещение, 1969. – 287 с.
71. Пуни А. Ц., Джамгаров Т. Т. Психология: учебник для техникумов физической культуры. – М.: Физическая культура, 1984. – 255 с.
72. Рипа М.Д., Кулькова И.В. Кинезотерапия. Культура двигательной активности: учебное пособие. – М.: Кнорус, 2011. – С.178–181.
73. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 2-е изд. – С.58–97.
74. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2т. – СПб: Питер, 2001. – Т. 2. – Воля – С.182–211.
75. Рудик П. А. Психология: учебник для учащихся техникумов физической культуры. – М.: Физическая культура, 1976. – 239 с.
76. Смирнов А. А. Избранные психологические труды в 2 томах/ Под ред. Ломова Б. Ф. – М.: Педагогика, 1997. – 273 с.
77. Солодков А. С. Физиология человека. Общая, спортивная, возрастная: Учебник. – М.: Терра–Спорт, Олимпия Пресс, 2001 – 520 с.
78. Страхов И. В. Психология характера. – Саратов: ГПУ, 1970. – С.11.
79. Суслов Ф. П., Холодов Ж. К. Теория и методика спорта: учебное пособие. – М.: Физкультура и спорт, 2013. – изд.3-е, испр. и доп. – С.88–90.
80. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. Практическая подготовка студентов: учебное пособие/ Под ред. С.А. Козловой. – М. Владос, 2008. – 271.
81. Тихвинский С. Б., Хрущев С. В. Детская спортивная медицина. – М.: Медицина, 1991. – С.45–56.
82. Тихвинский С. Б. Физическая работоспособность детей и подростков//Проблемы врачебного контроля и ЛФК в детском возрасте. –Л.: ИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1976. – С.11–17.
83. Уйба В.В. Олимпийское руководство по спортивной медицине. – М.: Практика, 2011. – 671 с.

84. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование. – Екатеринбург.: Изд-во Урал.гос.проф.пед. ун-та, 2001. – 330с.
85. Физическое воспитание: учебник для студентов вузов/Под ред. В.А. Головина, А.В. Коробкова, В.В. Маслякова, А.В. Чоговадзе, В.Г. Щербакова. – М.: Физкультура и спорт, 2008. – С.111–115.
86. Филин В.П. Возрастные основы физического воспитания. – М.: Физкультура и спорт, 1974. –232с.
87. Филин В. П., Фомин Н. А. Основы юношеского спорта. –М.: Физкультура и спорт, 1980. –276 с.
88. Филин В. П. Теория и методика юношеского спорта: Учебное пособие для институтов и техникумов физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – С.76.
89. Фомин Н.А. Физиология человека. – М.: Просвещение, 2012. – изд.3-е, испр. и доп. – С.292 – 294.
90. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2001. – 480с.
91. Хрипкова А. Г., Антропова М. В., Фарбер Д. А. Возрастная физиология и школьная гигиена – М.: Просвещение, 1990. – 319с.
92. Хрипкова А. Г., Колисов Д. В. Гигиена и здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 232с.
93. Хрущев С. В. Детская спортивная медицина. – М.: Медицина, 1980. –С.55–58.
94. Хрущев С. В. , Круглый М. М. Тренеру о юном спортсмене. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 330 с.
95. Частные методики адаптивной физической культуры: учеб. пособие / под ред. Л. В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2003. – 463 с.
96. Чесноков Н.Н. Профессиональное образование в области физической культуры и спорта: учебник/ Н.Н. Чесноков, В.Г. Никитушкин. – М.: Физкультура и спорт, 2011. – 400 с.
97. American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical

manual of mental disorders (4th ed.)/ Washington D.C.: Author.

98. Howlin P. (1998). Children with autism and Asperger syndrome: A guide for practitioners and carers. New York: John Wiley & Sons.