Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

На правах рукописи

Токарева Валентина Борисовна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Татьяна Николаевна Гущина

Ярославль – 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....3
Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у спортсменов.....……...15
1.1. Внутренняя ответственность как психолого-педагогический феномен..... 15
1.2. Сущность, содержание и особенности педагогического сопровождения атлетов в спортивной деятельности ……....33
1.3. Модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов……...56
Выводы по первой главе 73
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по развитию внутренней ответственности у юных хоккеистов 77
2.1. Базы исследования и характеристика диагностических методик опытно-экспериментальной работы ..... ……77
2.2. Проверка педагогических условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов...…… 103
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы..... 124
Выводы по второй главе..... 136
Заключение 139
Библиографический список..... 150
Приложения 176

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном мире большое внимание уделяется вопросу здоровьесберегающих технологий, физической культуре и спорту. Особенно активно спорт пропагандируется среди молодежи, так как он является одним из способов удовлетворения ведущей потребности данного возраста в самоутверждении и самореализации.

В Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (редакция от 30.12.2020 г.) физическое воспитание определяется как процесс, направленный на воспитание личности, развитие физических возможностей человека, приобретение им умений и знаний в области физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и здорового человека. В этой связи возрастает значимость изучения проблем спортивной деятельности для самих атлетов и актуальность исследования педагогического сопровождения развития личностных качеств спортсмена, способствующих не только развитию начинающего атлета в спорте при непременном стимулировании и постоянной поддержке его внутренних сил, но и пониманию спортсменом своей ответственности перед другими для его дальнейшего успешного взаимодействия с обществом.

Феномен ответственности ряд ученых (Б. С. Алишев, П. Я. Гальперин, Г. И. Кашапова, С. В. Молчанов, Т. В. Морозкина, К. Муздыбаев, Е. О. Смолева) рассматривает как две составляющие системы, а именно: внутренняя ответственность и внешняя ответственность. Внешняя ответственность выступает как система требований, предъявляемых коллективом, обществом, конкретной ситуацией к личности, а степень реализации данных требований с учетом всех внутренних возможностей и волевых усилий личности рассматривается как её внутренняя ответственность.

Опираясь на труды П. Я. Гальперина, мы понимаем внутреннюю ответственность атлета как его способность осуществлять самоконтроль за своей деятельностью в соответствии с принятыми целями самого спортсмена и всей

команды, а также свойство личности принимать ответственность за результаты собственной деятельности, которая проявляется во включенности спортсмена в спортивный процесс и межличностные отношения в команде в соответствии с принятыми целями как самого атлета, так и всего коллектива в целом.

Феноменом, который отражает внутреннюю локализацию ответственности и характеризует её развитие, по мнению Б. С. Алишева, Г. И. Кашаповой, Е. О. Смолевой, М. С. Яницкого, является интернальный локус контроля. Исследования Дж. Роттера в отношении введённого им понятия «локус контроля» и данного феномена в целом как степени понимания человеком причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого, а также как важнейшего субъектного фактора поведения в ситуации, требующей осуществления выбора, сосредотачивают своё внимание на локусе контроля в качестве внутренней переменной, которая в итоге является неотъемлемой частью деятельности субъекта.

В работах Л. В. Мамедовой, С. Б. Калининой, Г. С. Обманова внутренний локус контроля рассматривается как фактор, влияющий на успешность в учебе и на профессиональное самоопределение молодого человека. В трудах М. А. Бендюкова, Е. А. Вопнерук, Д. В. Карася, Т. В. Левкова подчёркивается значимость у спортсменов локуса контроля в качестве важной интегральной характеристики самосознания, связывающей ответственность, готовность к активности и переживание собственного «Я».

Прогрессивные методы и высокое педагогическое мастерство тренера не решают в полной мере проблем оптимального развития спортсмена с учётом его индивидуальных особенностей, единства биогенных, психогенных и социогенных свойств, определяющих поведенческую и ролевую деятельность на уровне выбранного атлетом вида спорта. Важно организовать педагогическое сопровождение спортсменов с целью развития у них мотивов, побуждающих к действиям, и потребностей, которые направляют атлетов на самостоятельное овладение спортивной деятельностью, пополнение и обновление знаний о

спортивных приёмах, совершенствование соответствующих умений и превращение их в мощный стимул самовоспитания личности. Повышается значимость качественной и сохранной подготовки спортсменов с опорой на педагогическое сопровождение соответствующими специалистами: тренером, педагогом-психологом, психологом.

В педагогике проблема педагогического сопровождения нашла своё отражение в работах Е. А. Александровой, Л. В. Байбородовой, В. П. Голованова, Т. Н. Гущиной, Е. И. Казаковой, С. Ю. Манузиной, Г. Ц. Молонова, А. В. Мудрика, М. И. Рожкова, Л. Н. Серебренникова, В. И. Слободчикова и других учёных. Многие исследователи отмечают, что педагогическое сопровождение основывается на идеях связи обучения с жизнью и опытом ребенка, на педагогической антропологии К. Д. Ушинского, принципах гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского, на идеях воспитания любовью Ш. А. Амонашвили, на гуманистической психологии К. Роджерса, на идеях свободного воспитания.

Мы рассматриваем педагогическое сопровождение в спорте как разновидность поддерживающей педагогической деятельности, направленной на взаимодействие со спортсменом по оказанию ему помощи в формировании и развитии личностных качеств, индивидуальных особенностей, которые способствуют достижению высоких результатов в командных видах спорта, самореализации атлета в спорте, вне спорта и после ухода из спорта.

Вместе с тем, педагогические условия, влияющие на развитие внутренней ответственности атлетов командных видов спорта, в том числе в аспекте педагогического сопровождения юных хоккеистов, не находят достаточного отражения в психолого-педагогической науке.

В этой связи можно зафиксировать следующие **противоречия**:

− между социальным заказом на развитие физических возможностей спортсменов, их личностных ресурсов и недостаточной готовностью тренеров к

педагогическому сопровождению развития внутренней ответственности у юных атлетов;

– между необходимостью осуществлять педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов и недостаточным его научным осмыслением, отсутствием выявленных и обоснованных педагогических условий данного сопровождения;

– между необходимостью добиваться высоких результатов в командных видах спорта и недооценкой в их достижении роли демократического стиля руководства командой, ориентированного на сплочение коллектива, обеспечение взаимного доверия и ответственности при принятии решения самим спортсменом.

Выявленные противоречия обусловили постановку **проблемы исследования**: каковы условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Объект исследования: педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта.

Предмет исследования: условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Цель исследования: выявить и обосновать педагогические условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Задачи исследования:

1. Уточнить и раскрыть содержание *внутренней ответственности* у атлетов командных видов спорта как психолого-педагогического феномена;

2. Выявить сущность, специфику и средства педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов;

3. Разработать модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов;

4. Обосновать и проверить в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Гипотеза исследования. Педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов будет результативным, если:

– оно осуществляется на основе создания ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора;

− в ходе сопровождения у юных хоккеистов развиваются эмоциональный интеллект, способности к саморегуляции и направленность личности на общение;

– в работе тренера как субъекта педагогического сопровождения будет доминировать в тренировочном процессе демократический стиль руководства командой.

Методологическую основу исследования составили:

− деятельностный подход, который определяет ведущую роль специально организованной многоплановой педагогической деятельности в развитии внутренней ответственности молодого человека и направлен на овладение атлетами ориентировочными основами спортивной деятельности и происходящего с ними (психологическая характеристика деятельности – Л. С Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. А. Реан и другие; изучение процессов развития личности с позиций сущностных характеристик и структуры деятельности – А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и другие);

– экзистенциальный подход, который составляет основу педагогического сопровождения, нацеленного на развитие личности, умеющей реализовывать себя в системе социальных отношений на основе сделанного ею выбора, осознающей смысл своего существования и реализующей себя в соответствии с данным выбором (в философии − Ж.-П. Сартр, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс и другие; в психологии − Р. Мэй, Э. Эриксон; К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, В. Н. Дружинин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. П. Щедровицкий и другие;

в педагогике − О. Ф. Больнов, Н. М. Борытко, О. С. Газман, О. С. Гребенюк, М. И. Рожков, Э. Брейзах, Дж. Кнеллер, М. Марсель);

Теоретической базой исследования являются:

− теория личности (А. Г. Ковалев);

− теории взаимодействия подростков в детском коллективе (Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, Л. И. Новикова, Р. Х. Шакуров и другие);

− теория локуса контроля Дж Роттера;

− психолого-педагогическая концепция Г. Д. Горбунова о применении к сопровождению спортсмена междисциплинарного подхода;

− концепции педагогического сопровождения (Е. А. Александрова, Т. Н. Гущина, Е. И. Казакова, М. И. Рожков, В. И. Слободчиков и другие).

− концепции социально-психологической и профессиональной адаптации, самореализации (К. А. Абульханова, Л. Г. Егорова, Л. Н. Куликова, Р. С. Лазарус, Д. А. Леонтьев, Г. П. Медведев, А. Г. Мороз, А. П. Чернявская и другие);

− теоретические положения о социализации, рассматривающие включение молодых людей в систему социальных отношений (И. С. Кон, А. В. Мудрик, М. И. Рожков, И. Ю. Тарханова, И. И. Фришман и другие);

− теоретические положения о структуре личности спортсмена (А. В. Родионов);

− классическая типология ведущих стилей руководства (К. Левин), типология стилей руководства тренера (Е. П. Ильин).

Методы исследования: *теоретические* – междисциплинарный анализ проблемы и предмета исследования; сравнительно-сопоставительный анализ, конкретизация, обобщение, систематизация опытно-экспериментальных данных; моделирование; *эмпирические* – наблюдение, изучение опыта, опросные методы, метод экспертной оценки, изучение Дневников самоанализа спортсменов; *методы математической статистики* при обработке результатов исследования.

База исследования. Опытно-экспериментальная работа и экспериментальная работа в рамках настоящего диссертационного исследования

проводились на протяжении 2012 − 2021 годов в муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя школа № 9 имени Ивана Ткаченко» и в ассоциации «Хоккейный клуб "Локомотив" Ярославль». В исследовании приняло участие 252 человека, в том числе спортсмены контрольной и экспериментальных групп (40 человек).

Исследование проводилось в процессе нескольких взаимосвязанных **этапов**:

− ***на первом этапе*** (2012 – 2015 годы) изучалась психолого-педагогическая литература, диссертации и публикации по проблеме исследования; анализировался практический опыт развития ответственности у спортсменов; производились сбор и накопление первоначального материала исследования; определялся круг решаемых задач, формулировалась рабочая гипотеза, объект, предмет исследования, организовывался констатирующий эксперимент, в ходе которого проверялась и корректировалась гипотеза;

− ***на втором этапе (***2015 – 2019 годы) были выявлены условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, осуществлялось построение модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, организовывался формирующий эксперимент, в ходе которого создавались условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, обрабатывался и интерпретировался собранный эмпирический материал;

− ***на третьем этапе*** (2019 – 2021 годы) осуществлялась итоговая диагностика, оформление диссертации и внедрение в практику результатов исследования.

Научная новизна работы состоит в следующем:

− выявлена специфика педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, которая во многом определяется особенностями данного вида спорта, проявляющимися в физических нагрузках на льду и в зале, в постоянном и резком изменении игровых ситуаций, в

повышенном внимании игроков к ситуации, в умении мгновенно оценить обстановку и принять рациональное решение;

– разработана модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, которая построена с учетом деятельностного и экзистенциального подходов и включает концептуального-целевой, содержательно-организационный и критериально-результативный компоненты;

– выявлены педагогические условия сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, предполагающие создание ситуаций выбора спортсменом меры собственной ответственности в достижении командных целей и рефлексивное осмысление данного выбора, актуализацию исследуемых нами факторов внутренней ответственности, приоритет в работе тренера демократического стиля руководства командой;

– определены приоритетные средства педагогического сопровождения юных хоккеистов на основе установленных взаимосвязей внутренней ответственности с направленностью личности на общение, саморегуляцией и эмоциональным интеллектом у спортсменов командного вида спорта: проблемные ситуации, Дневник самоанализа спортсмена, дискуссии, тренинговые занятия, мастер-классы;

– выявлены особенности демократического стиля тренерской работы, который предполагает стимулирование развития внутренней ответственности спортсмена при принятии им решения, планировании атлетом своей деятельности, при проявлении им способности понимать и контролировать эмоции, а также предполагает возможность для спортсменов высказать и обосновать свою точку зрения.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научного представления о педагогическом сопровождении спортсменов командного вида спорта; в уточнении и дополнении содержания внутренней ответственности спортсменов-хоккеистов; в обосновании педагогических условий сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов; в обосновании

применения экзистенциального и деятельностного подходов к рассмотрению феномена педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, в раскрытии принципов рассматриваемого сопровождения; в обосновании демократического стиля в работе тренера в соответствии с задачами тренировочного процесса; в уточнении представления о развитии внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта; в конкретизации понятия «педагогическое сопровождение атлетов» с учетом особенностей командного вида спорта.

Практическая значимость диссертационного исследования определяется тем, что содержащийся в нём теоретический и эмпирический материал по обоснованию условий эффективного педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов будет полезен тренерам, педагогам-психологам и спортивным психологам образовательных организаций и спортивных школ разной ведомственной принадлежности, тренерам-общественникам спортивных дворовых команд для формирования внутренней ответственности спортсменов, выстраивания эффективного взаимодействия с командой и каждым атлетом, в частности, предложены:

− методика «Дневник самоанализа спортсмена»;

− методика «Проблемные ситуации выбора спортсменом меры своей ответственности»;

− программа тренингов, направленных на командообразование, актуализацию саморегуляции, развитие эмоционального интеллекта;

− методические рекомендации для тренеров по организации педагогического взаимодействия со спортсменами и командой.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются непротиворечивыми методологическими положениями, применением апробированного диагностического инструментария, репрезентативностью выборки, разнообразием исследовательских процедур и приёмов, их взаимодополняемостью, многочисленной взаимопроверкой данных,

использованием адекватных поставленным задачам методов статистического анализа данных с применением пакета прикладных компьютерных программ, а также многолетней опытно-экспериментальной работой.

Личное участие автора состояло в выявлении специфики педагогического сопровождения спортсменов командного вида спорта; в анализе факторов их внутренней ответственности; в непосредственной организации опытно-экспериментальной работы по педагогическому сопровождению развития внутренней ответственности спортсменов; в реализации индивидуальных программ для спортсменов командных видов спорта, направленных на развитие внутренней ответственности личности; в составлении рекомендаций специалистам для более комфортного взаимодействия со спортсменами, а также в анализе, обобщении и интерпретации полученных результатов.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования: п. 2. Методологическое обоснование междисциплинарных связей в педагогических исследованиях развития образования; п. 11. Потенциальные возможности самоопределения и саморазвития человека средствами образования в современном мире; п. 14. Концепции непрерывного образования в информационном обществе; взаимосвязь формального, неформального и информального образования; п. 17. Исследования эффективных педагогических практик и инноваций; п. 24. Теории и концепции воспитания и социализации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Внутренняя ответственность спортсмена есть способность атлета осуществлять самоконтроль за своей деятельностью в соответствии с принятыми целями самого спортсмена и всей команды, а также свойство личности принимать ответственность за результаты собственной деятельности, которая проявляется во включенности атлета в спортивный процесс и межличностные отношения в

команде в соответствии с принятыми целями как самого атлета, так и всего коллектива в целом;

2. Педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов является разновидностью поддерживающей педагогической деятельности, которая предусматривает взаимодействие со спортсменом по оказанию ему помощи в формировании и развитии личностных качеств и осуществляется как системное педагогическое взаимодействие с атлетами, направленное на развитие факторов внутренней ответственности спортсменов, а именно: саморегуляции, внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, направленности личности на общение;

3. Модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов представляет собой единство трех взаимосвязанных компонентов, а именно: *концептуального-целевого* включающего деятельностный и экзистенциальный подходы, принципы, цель исследуемого педагогического сопровождения; *содержательно-организационного*, предполагающего мотивационно-смысловой, операционно-содержательный, аналитико-оценочный этапы сопровождения, его функции, условия и средства, а также *критериально-результативного* компонента, представленного в виде критериев, показателей, диагностических средств и результатов педагогического сопровождения развития у юных хоккеистов внутренней ответственности;

4. Педагогическими условиями сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов являются: создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, актуализация его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты диссертационного исследования были апробированы на международных (Москва, 2011 год; Санкт-Петербург, 2013 год; Саратов, 2014 год; Ярославль, 2017 − 2020 годы) и всероссийских (Москва, 2012 и 2018 годы; Ярославль, 2012 − 2021 годы; Сочи, 2019 год) конференциях; на методологических семинарах кафедры педагогики и педагогической психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (2008 − 2014 годы) и кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (2017 − 2021 годы).

Цель, задачи и логика исследования определили структуру диссертации, которая состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и восьми приложений. Основной текст диссертации содержит таблицы, схемы, рисунки.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СПОРТСМЕНОВ

1.1. Внутренняя ответственность как психолого-педагогический феномен

Проблема ответственности личности является одним из специфических вопросов изучения гуманитарных направлений исследований: философского, социологического, педагогического, психологического. Уже с древних времен исследователи рассматривали ответственность как некое определяющее основание для принятия какого-либо решения, а также как форму проявления свободы, при котором человек обязан отвечать за результат независимо от положительного или отрицательного итога [152, с. 64].

Ответственность является показателем социальной и психологической зрелости; существенно влияет на особенности развития личности в целом и, следовательно, выступает важнейшим регулятором организации жизнедеятельности, жизненных выборов, общечеловеческих и нравственных ценностей, обеспечивая становление у субъекта ответственного поведения [21].

В работе Г. И. Кашапова, ссылаясь на автора Б. С. Алишева, выделяет три взаимосвязанных, но различных значения понятия «ответственность»:

– ответственность как выполнение обязанностей, которые могут быть как взяты на себя человеком самостоятельно, так и указаны извне, то есть, ответственность в данном смысле близка к обязательности, даже исполнительности (исполнение долга) и во временном отношении отнесена к будущему;

– ответственность как «авторство» уже совершенных деяний, за которые воздано либо вознаграждением, либо наказанием; в данном случае ответственность отнесена к прошлому и связана с понятиями «успех» и «вина»;

– ответственность как самостоятельность, способность по собственной инициативе принимать на себя решение трудных проблем; в данном случае в понятии отсутствует временной аспект, поэтому необходимо рассматривать данное определение ответственности в сочетании с понятием «свобода» [57].

Исходя из определений ответственности разных авторов [57], мы выделяем две стороны ответственности, первая из которых − социальная ответственность, вторая – внутренняя ответственность.

Отечественными педагогами делается акцент на социальной стороне ответственности, которая отражает многообразие реальных взаимоотношений личности и общества. Так, например, термин «социальная ответственность» в педагогическом понимании используется в работах Т. Н. Гущиной, М. И. Рожкова, Т. Н. Сапожниковой, И. Ю. Тархановой; в работах психологов − Ж. Е. Завадской, Р. И. Косолапова [66].

По мнению Р. И. Косолапова и В. С. Маркова, ответственность – это один из важнейших элементов структуры личности, определяющий степень свободы и основное направление поведения человека. В содержании ответственности соединяются объективные требования к деятельности субъекта и субъективно определяемые им принципы и формы данной деятельности [66].

Авторская позиция М. И. Рожкова заключается в том, что социальная ответственность человека характеризуется как личностное образование, проявляющееся в реализуемой готовности человека к выполнению своих обязательств перед обществом и самим собой [125]. Данная идея в спортивном контексте проявляется в позиции атлета быть ответственным за результаты собственной деятельности перед своим окружением. Исходя из этого, в нашем исследовании социальную ответственность мы понимаем как ответственность спортсмена перед командой (взаимная ответственность), перед родителями, перед

спортивной школой, перед спортивным клубом, за который выступает атлет, перед болельщиками, перед страной.

Т. И. Филатова считает, что ответственность можно и нужно воспитывать [157]. При этом Т. И. Филатова игнорирует внутриличностные основания ответственности, поэтому создается ощущение, что общественно-экономическая формация способна воспрепятствовать личности быть ответственной [133].

М. Ю. Мартыновым понятие «ответственность» рассматривается в качестве регулятора деятельности и поведения, и основное внимание уделяется именно понятию «социальная ответственность». Автор полагает, что ответственность − сугубо социальное явление, лишенное внутренних, нравственных и смысловых основ. У данного исследователя прослеживается идея о том, что ответственность выражает уровень сознательности и организованности общества. Социальная ответственность, которая, по сути, является примером внешней ответственности, носит идеологический всеобъемлющий характер по отношению к окружающему миру [84].

Н. А. Минкина, напротив, разделяет понятия «внешняя ответственность» и «внутренняя ответственность»: «Если внешняя ответственность выступает как система требований (в которых выражается социальная ответственность в той или иной форме), предъявляемых коллективом, обществом, конкретной ситуацией к личности, то степень реализации этих требований с учетом всех внутренних возможностей и волевых усилий представляет собой внутреннюю ответственность личности, коллектива, любого субъекта ответственных действий» [87].

Л. И. Дементий пишет, что ответственность − это «активное отношение субъекта к внешней необходимости, ее добровольное принятие и способность самому действовать необходимым, личностно определенным намеренным образом. Эта способность одновременно дает возможность субъекту держать ответ перед людьми, обществом за такой или иной характер своих действий, поступков, а также за их предвидимые последствия» [40, с. 6].

Исходя из анализа определений понятия «ответственность», Б. С. Алишев и Г. И. Кашапова выделяют два направления развития данного феномена. В первом направлении ответственность интерпретируется авторами как исполнение долга и готовность брать на себя «авторство». Это означает, что у человека развита ответственность за себя и ситуацию, в которую он включен благодаря действию внешних факторов [37].

Во втором направлении ответственность рассматривается как стремление взять на себя решение сложной задачи, инициативность. В данном случае развитие ответственности существует в виде способности у человека привлекать в «поле» своей ответственности других людей и ситуации, в которые он ранее включен не был [57].

Данные направления понимания ответственности могут говорить о внутреннем характере ответственности, так как, имея желание быть субъектом, автором, активным и вовлеченным в деятельность, личность начинает осознавать свою силу, энергию, волю, что также может быть связано с прогнозированием своего последующего поведения.

Понятие «внутренняя ответственность» рассматривают в своих трудах Б. С. Алишев, П. Я. Гальперин, Г. И. Кашапова, С. В. Молчанов, Т. В. Морозкина, Е. О. Смолева.

Б. С. Алишев и Г. И. Кашапова рассматривают внутреннюю ответственность как активную жизненную позицию личности, а также как осознанную, личностную ответственность [57]. Авторы подчеркивают, что одной из центральных тенденций развития ответственности является возникновение внутреннего механизма контроля, который переносит ответственность с внешней на внутреннюю.

Соотнося понятие «ответственность» и понятие «внутренняя ответственность» можно говорить о том, что если ответственность является неким общим конструктом и понимается как контроль над деятельностью человека с точки зрения выполнения им принятых норм и правил, предпосылкой которой

выступает возможность выбора, то внутренняя ответственность представляет из себя часть конструкта (ответственности), которая выступает в виде сознательных предпочтений человеком определенной линии поведения, связанной с инициативой, желанием, долгом, необходимостью, обязанностью, моралью [57].

С. В. Молчанов в своей работе «Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П. Я. Гальперина» дает разграничения внутренней и внешней ответственности, характеризуя внутреннюю ответственность как идеальный внутренний характер представлений об ответственности (интериоризованность), которая реализуется на основе самоконтроля и переживания моральных чувств, нежели чем внешняя ответственность, осуществляющаяся в условиях внешнего контроля в его разнообразных видах и формах [89].

На основании положений о приписывании (атрибуции) ответственности Х. Хекхаузен выделяет три основных характеристики, при наличии которых личностные действия Г. В. Семенова объясняет внешними, ситуативно-средовыми факторами, а роль внутренним детерминантам ответственности приписывает основополагающей характер. Во-первых, учитываются отличия действий данного человека от действий других людей. Во-вторых, играет роль степень сходства действий конкретного человека с его же действиями в иных ситуациях. И, наконец, в-третьих, имеет значение стабильность действий данного человека во времени [133].

При наличии данных параметров можно говорить об обусловленности действий внутренними причинами-диспозициями, а, следовательно, данные теоретические замечания дают право говорить о том, что существенной составляющей самой ответственности, а значит и внутренней ответственности, является интернальный локус контроля как устоявшееся свойство личности. Исходя из этого, локус контроля отражает такой аспект ответственности, как ее локализацию, и характеризует в какой-то степени и развитие уровня самой ответственности. При этом «предполагается, что интернальный локус (принятие

ответственности на себя) отражает более высокий уровень ее развития, а экстернальный (переложение ответственности на других людей или на обстоятельства) − менее высокий» [61].

Данное заключение также подтверждается тем, что тип локуса контроля в том в виде, в котором его рассматривает Дж. Роттер, также не принято трактовать как социальную установку [57]. Исходя из этого, в качестве одной из основ данного исследования мы берем теорию Дж. Роттера.

В нашей статье «Особенности педагогического сопровождения спортсменов на начальном этапе их профессионального становления» мы определяем локус контроля как психолого-педагогический феномен, который является устойчивым свойством личности, сформированным в процессе её социализации; это личностная переменная, это обобщенные ожидания человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения (интернальный локус), а в какой – контролируются силами извне (экстернальный локус контроля) [151, с. 121]. Локус контроля характеризует свойство личности приписывать свои успехи или неудачи только внутренним либо только внешним факторам.

Основная задача теории Дж. Роттера − прогнозирование поведения в ситуации выбора из четко определенных альтернатив. В соответствии с первым концептом теории в ситуации выбора будет реализовываться то действие, «поведенческий потенциал» которого выше. Сам «поведенческий потенциал» предстает как интеграция двух составляющих: субъективной вероятности подкрепления после действия или «ожидания» и субъективной «ценности» данного подкрепления [20, с. 43]. На основе теории ориентировочной основы действия (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) и образ действия, и образ среды действия объединяются в единый структурный элемент, на основе которого происходит управление действием, и, следовательно, управление своим поведением [174, с. 297].

Одна из точек зрения, связанная с рассмотрением локуса контроля, принадлежит Д. Рисмену, где он раскрывает понятие «интернальность» как личностную характеристику ценностного сознания, выраженную в представлении о «локусе ценностей» в контексте различных типов социального характера. Д. Рисмен рассматривал локус ценностей с позиции – заложены ли ценности в самом индивиде или принадлежат другим. Люди, которые ориентированы на себя, регулируют свое поведение внутренними интернальными целями и ценностями, а люди, которые ориентированы на внешние события, – ценностями внешними. Это также соотносится с концепцией локуса контроля Дж. Роттера [55].

Концепция Дж. Роттера имеет дело с механизмами индивидуального контроля. Тем не менее, представление о социальном характере ценностно «ориентированной изнутри» личности – существенный аспект интернальности, поскольку свидетельствует о значимости проявления способности человека ко внутренней ценностной опоре и внутренне мотивированному поведению, причем в масштабах массового сознания [55]. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что интернальный локус контроля являясь ядром внутренней ответственности, имеет характеристику основополагающего фактора при принятии решения, дальнейших действиях в жизненных ситуациях, при осознании своего авторства в отношении чувств, мыслей, поведения в различных обстоятельствах.

Локус контроля − это обобщенные ожидания субъекта относительно того, в какой степени результаты его действий определяются его собственным поведением, а в какой − контролируются не зависящими от него внешними силами [161]. Эти ожидания задают стабильность личности, их роль оказывается решающей в отношении человека к будущим событиям и жизни в целом.

А. А. Бодалёв отмечал, что эмпирические исследования локуса контроля свидетельствуют о значительном влиянии данного фактора на многообразные характеристики психики и поведения, что данная категория отражает переживание субъектом «его связанности или несвязанности с событиями

собственной жизни», при этом налицо «недостаточная теоретическая разработанность» данной проблемы [55].

И. М. Кондаков связывает развитие и формирование локуса контроля с процессом социализации и становлением устойчивых личностных качеств [63]. В процессе развития личность имеет три сферы развития: деятельность, общение, самосознание [7]. Освоение различных деятельностей в процессе социализации, а затем успешное воспроизводство освоенных деятельностей, с точки зрения отечественных социальных психологов, являются наиболее значимыми показателями эффективной социализации. Поэтому, принимая большую часть ответственности на себя, человек наиболее включен в процесс социализации, имея множество контактов, отвечая за свои поступки во взаимодействии либо в деятельности, и тем самым более ориентирован на вхождение в различные социальные группы, например, спортивные секции [152, с 66].

Командные виды спорта предполагают много общения со сверстниками, а так как рассматриваемый нами возраст — от четырнадцати до пятнадцати лет, то очень важное значение принимает возникающее у спортсмена чувство принадлежности к особой «подростковой» общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок. Согласно Положению Правления Федерации Хоккея России (Протокол от «29» июня 2017г. №2/17) о статусе и переходах юниоров и выпускников хоккейных школ в Хоккейный клуб дается обоснование исследуемого нами возраста юниоров четырнадцати – пятнадцати лет, позволяющее говорить о важном значении для спортсмена референтной группы, которая способна оказать сильное влияние на развитие у него чувства ответственности за свои обещания и поступки. Именно в данный период референтная для спортсмена группа способна оказать особенно сильное влияние на формирование у него чувства ответственности за свои обещания и поступки.

Внутренняя ответственность личности перед самим собой за свои поступки, идущие вразрез с принятым идеалом, сменяет ответственность перед группой. Сотрудничество, как пишет Ж. Пиаже, будет вытеснять вместе с эгоцентризмом

моральный реализм, и на место морали чистого долга приходит мораль справедливости и взаимной услуги, которая становится источником осознанного принятия человеком обязательств по социальному соглашению, по конвенции [89], поэтому спортсмен будет действовать, исходя из целей команды, а не своих.

Внутренняя ответственность рассматривается нами и как готовность следовать моральным нормам и предписаниям, которая проявляется в способности осуществлять самоорганизацию и самоконтроль [89] в соответствии с принятой целью самого спортсмена и всей команды. Развитие внутренней ответственности спортсмена как моральной ценности имеет индивидуальное значение, когда происходят оценивание и регуляция от всех участников спортивной деятельности, тем самым атлет, получая со стороны партнеров по команде моральную оценку, имеет некий моральный мотив для соответствующего выбора своей роли в достижении общих целей команды.

В соответствии с этим, развивая внутреннюю ответственность как интериоризованную систему моральных норм, которая выступает как некие общественные требования к поведению атлета, но и как моральную ответственность перед партнерами и тренером в процессе построения самого взаимодействия всей «команды» [68], мы должны опираться, в первую очередь, на развитие интернального локуса контроля, а именно: на регуляцию своего поведения, чувства принятия ответственности на себя, признание своего авторства, принятие атлетом случившихся последствий.

Несомненно, развитие локуса контроля ведет к изменению личностных характеристик, а, следовательно, к развитию внутренней ответственности. Так как локус контроля подразумевает склонность приписывать свои результаты внешним либо внутренним факторам, то с помощью развития внутренней ответственности мы можем реконструировать и саму личность, тем самым активизировать ресурсы атлета и побуждать действовать на результат на основании признания им себя автором своей жизни.

В связи с этим нам необходимо обозначить структурные элементы внутренней ответственности, которые имеют взаимосвязь с интернальным локусом контроля, тем самым способствуя ее развитию.

На основе исследований В. А. Тимофейчевой, а также посредством анализа различных подходов к изучению категории «ответственность», мы определили признаки ответственности, отражающие элементы ее структуры: «мотивационно-поведенческий (К. Муздыбаев, В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов А. И. Крупнов и другие), морально-волевой (В. И. Селиванов, Е. П. Ильин, В. А. Иванников и другие), интеллектуальный (А. И. Крупнов, К. А. Климова, Ж. Е. Завадская и другие), эмоционально-чувственный (А. И. Крупнов, К. А. Климова и другие)» [148, с. 40]. В данном исследовании мы раскрываем представленные выше структурные элементы как *факторы*, являющиеся некоторыми психологическими движущими силами внутренней ответственности, которые учитываются авторами различных направлений исследования понятия «ответственность» (таблица 1). Данные факторы необходимо сопоставлять и учитывать при анализе и описании требований, предъявляемых к психике спортсмена в условиях соревновательных ситуаций.

Таблица 1 – Факторы развития внутренней ответственности спортсменов в трудах отечественных ученых

Авторы	**А. В. Гришина**	**Е. Ф. Бажин, С. А. Голынкина, А. М. Эткинд**	**С. В. Быков**	**Н. П. Александрова, Е. Н. Богданов**	**М. А. Бендюков**
Факторы внутренней ответственности	***Направленность личности на общение:*** качества положительной или отрицательной *направле-*	***Саморегуляция:*** *регулирующее* воздействие на разные сферы жизни человека [14, с. 152]	***Направленность личности на общение***: поведенческие *установки*, формирующие основные конструкты	***Эмоциональный интеллект:*** *эмоциональная устойчивость*, способность вербализации *эмоциона-*	***Саморегуляция:*** *психорегуляция* состояний спортсменов в автоматизированном режиме [23]

	нности [36, с.61]		ответственности [11]	*льных состояний*; интернальность и эмоциональная устойчивость – основа для формирования *эмоциональной саморегуляции* [5, с. 175]	

Исходя из приведенных выше определений разных авторов, мы можем говорить о том, что именно интернальность как часть внутренней *ответственности*, является интегративным личностным образованием, следовательно, развитие внутренней ответственности определяют такие *факторы*, как *направленность личности на общение, саморегуляция, эмоциональный интеллект*. Данные взаимосвязи мы подтверждаем корреляционным анализом во второй главе.

Таким образом, на основании теорий личности (А. Г. Ковалев, А. В. Родионов), включающих среди компонентов структуры личности спортсмена направленность, темперамент и характер, способности и саморегуляцию [123], мы в своем исследовании с учетом специфики командного вида спорта и на основании проведенного теоретического исследования выделяем следующие факторы для развития внутренней ответственности спортсменов командного вида спорта: направленность личности на общение, контроль за действием (саморегуляция), эмоциональный интеллект.

Первый фактор – направленность личности, или избирательное отношение человека к действительности; то, что человеку внутренне действительно важно, к чему он на самом деле прилагает усилия. Направленность личности на общение – сложное свойство личности спортсмена, которое включает систему побуждений, определяющую активность человека, избирательность его отношений, при которых существует ориентация на совместную деятельность. Совершая действия

и поступки, люди исходят из разных побуждений. Развивая идеи В. Н. Белкиной, мы полагаем, что в процессе овладения спортсменом общением и совместной деятельностью со своими ровесниками сферы целеполагания, контроля, оценки делегируются партнеру по команде. Поэтому, вступая в контакт со своим сверстником, хоккеист попадает в ситуацию относительного равноправия партнеров, а это, в свою очередь, значимо для развития у него критичности по отношению к другим людям, умения отстаивать свою точку зрения, согласовывать свои действия с другими людьми [21].

В этой связи в процессе своей деятельности спортсмены выдвигают перед собой разные цели и перспективы, избирательно относятся к окружающим их социальным ценностям (образованию, общественной деятельности, требованиям дисциплины, коллективным обязанностям и так далее), но данные цели преимущественно направлены на спортивные достижения. Именно это является индивидуальной особенностью атлетов. Сознание и чувство долга, потребности и убеждения, установки и привычки, цели и перспективы – всё это разные элементы направленности.

В ходе постоянных тренировок и соревнований развивается физическая выносливость, но вместе с этим при занятии командным видом спорта формируются еще и морально-волевые качества, происходит осознание себя как личности. Посредством постоянного взаимодействия с другими спортсменами приходит развитие умений работать в команде и целенаправленно достигать индивидуальных результатов.

Общение спортсменов во время игровой деятельности представляет собой ситуации «вынужденного взаимодействия», в которых спортсмен должен включаться в достаточно активные коммуникативные связи с партнерами. Серьезная практическая проблема возникает, когда необщительный спортсмен должен поддерживать контакт с партнерами и даже управлять их поведением [48]. Изменение фактора направленности личности на общение даст возможность

спортсменам базироваться именно на общих приоритетах, коллективных достижениях высоких результатов – результатах команды как «единого целого».

Физическая деятельность развивает в личности помимо настойчивости упорство, инициативность, стремление «постоять за себя». Данные черты практически не зависят от вида спорта, а являются индивидуальными особенностями атлетов. Наиболее типичными для спортсменов чертами характера являются: эмоциональная устойчивость, стремление к лидерству, склонность к риску, расчетливость, новаторство, самоконтроль, общительность [123].

Спорт – действенное средство для воспитания личностных качеств. Роль спортивной деятельности в формировании характера заключается в том, что она образует те своеобразные потенциальные основы действий, в которых выражается характер человека, его индивидуальные особенности, воля. Исходя из этого, выполняемые спортсменом действия в процессе тренировки стали устойчивыми, надежными; перечисленные качества должны сформироваться в систему навыков, благодаря которым в экстремальных условиях соревнований спортсмен проявляет бойцовский характер и способен совершать поступки без длительного размышления и колебаний [34].

Высокое эмоциональное возбуждение часто оказывает влияние на самого спортсмена. Почти все атлеты испытывают в предстартовой обстановке и в условиях соревновательной обстановки повышенное эмоциональное возбуждение и чувство тревоги, которое сопровождается примерно одинаковыми физическими изменениями в организме. Каждый из спортсменов имеет свой оптимальный уровень эмоционального возбуждения, при котором более эффективно выступает в ответственных соревнованиях, причем данный уровень очень индивидуален и может различаться у спортсменов разных квалификаций. Кроме того, особенностью спортсменов является значительно более выраженная способность к эмоциональному возбуждению и тревожности, чем у ребят, не занимающихся спортом. Данные психические состояния не являются идентичными и в ряде случаев могут развиваться независимо друг от друга. Спортсмен может быть в

состоянии сильного эмоционального шока и при этом практически не испытывать чувства тревоги; тем не менее, данное состояние не будет нарушать эффективность деятельности сознания: мысли будут направлены в большей степени на различные внешние объекты и явления. В свою очередь, это может привести к тому, что спортсмен не будет пытаться искать ответ на вопрос, по какой причине деятельность не так успешна, как в привычных тренировочных ситуациях.

Согласно работе Н. П. Александровой, такие личностные параметры, как эмоциональная устойчивость, низкий или умеренный уровень личностной тревожности, интернальный локус контроля, способность вербализации эмоциональных состояний служат основой для развития эмоциональной саморегуляции и стрессоустойчивости и связаны с высоким уровнем эмоционального интеллекта [5, с.175].

На основании полученных данных, в исследовании Н. П. Александровой об эмоциональном интеллекте и регуляции деятельности можно выделить некоторые характеристики спортсмена с низким уровнем сформированности эмоционального интеллекта: эмоциональная неустойчивость, нейротизм, выражающийся в плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений (лабильности), чувстве вины и беспокойства, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях и неадекватно сильных реакциях по отношению к вызывающим их стимулам; высокий уровень показателя алекситимии (алекситимический тип), существенными когнитивно-аффективными особенностями которого являются: трудности в идентификации и описании своих чувств; сложность в дифференциации чувств и телесных ощущений; сниженная способность к символизации: недостаток воображения, ригидность и конкретность [5, с 175]. В своем исследовании одним из факторов внутренней ответственности мы выделяем эмоциональный интеллект, который способствует регуляции эмоций спортсмена.

Система самоуправления, собственно «Я» спортсмена, контроля за действием также является фактором внутренней ответственности атлета. Данный фактор относится к самосознанию личности и осуществляет саморегуляцию и самоконтроль поведения и деятельности.

Сила воли соответствует способности принимать ответственность за события, происходящие в жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Волевая саморегуляция представляет собой наиболее общую способность, вбирающую в себя многочисленные параметры и характеристики не только интеллекта, но и личности, а потому имеет значение общего фактора, обуславливающего своей регуляционной сущностью успешное протекание любой деятельности. Сознательная организация и саморегуляция человеком своего поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленных целей, является важнейшей характеристикой и особенностью личности, которая необходима в реализации задач спортивной деятельности [47, с. 59]. В основе развития данной способности лежат как природные (свойства нервной системы), так и социальные (целенаправленное педагогическое влияние) системы. Развитие волевой саморегуляции и осознание уровня принятия ответственности актуализируют у спортсмена потребность самосовершенствования, выработку позитивных установок на себя, на дальнейшие события.

Готовность к самоорганизации – это интегральное качество психической деятельности, проявляющееся в потребности, способности и решимости осуществлять сознательную деятельность по организации и управлению самого себя. Ряд ученых выделяет следующие функциональные компоненты самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевую регуляцию, коррекцию.

Современные представления о множественности процессов, опосредующих волевую регуляцию, побудили Ю. Куля отказаться от понятия «воля» и заменить его понятием «контроль за действием». Согласно данному автору более

подвержены формированию неполноценных намерений субъекты, названные «ориентированными на состояние», в противоположность «ориентированным на действие». Для определения типов ориентации Ю. Кулем был разработал опросник «HAKEMP-90». В отечественной психологии адаптированный вариант имеет название «Шкала контроля за действием» [170].

В исследовании студентов первого курса, занимающихся спортом, В. А. Москвиным обнаруживается взаимосвязь высокого контроля за действием при планировании и управлении эмоциями, самомотивацией, эмоцией интереса, радости (чувством уверенности в себе) [91]. На основе теоретического анализа научных источников и полученных нами данных выделяем контроль за действием как один из факторов внутренней ответственности спортсмена командного вида спорта.

Как мы упоминали ранее в своих работах, ответственность перед самим собой – это сложные внутренние движения, эмоциональная самооценка, чуткость к своему поведению. Данная чуткость является источником дисциплинированности личности, поэтому частью ответственности для осознания своей активности в деятельности выступает внутренняя ответственность, которая актуализирует принятие личностью, в нашем случае спортсменом, своего участия в жизненной ситуации и своего авторства в отношении собственного поведения в спортивной деятельности. При этом ответственность атлета будет играть роль индикатора для анализа спортсменом своей деятельности и результатов, а внутренняя ответственность станет проявляться в способности атлета осуществлять контроль за своей деятельностью и самоконтроль в соответствии с принятыми целями самого спортсмена и всей команды [89].

На основе анализа работы «Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П. Я. Гальперина», мы пришли к выводу о том, что внутренняя ответственность атлета командного вида спорта является свойством личности принимать на себя ответственность за результаты собственной деятельности, то есть иметь интернальный локус контроля, который развивается

при условии включенности атлета в спортивный процесс и в межличностных отношения в соответствии с принятыми им целями и целями всей команды, а также через способность спортсмена осуществлять контроль за своей деятельностью [89].

Таким образом, в своем исследовании мы объясняем поведение спортсмена на соревнованиях, исходя из того, откуда, согласно его ощущениям, исходит контроль за достигнутыми им результатами: изнутри или извне. Как мы упоминали ранее в своих работах, оценивая соревнование, спортсмен будет окрашивать его в определенный оттенок, который может лечь в основу дальнейшего тренировочного процесса [151, с. 122].

Спортсмены, оценивающие свои достижения и неудачи со стороны внешних проявлений, будут выбирать позицию наблюдателя, не стремясь координировать свои результаты, так как, по их мнению, на предыдущие результаты влияли внешние силы. Спортсмены, которые полагают, что на результаты их спортивной деятельности в прошлом повлияли они сами, будут активнее и осознаннее в своих решениях и поступках.

Выделенные нами *факторы* внутренней ответственности (направленность личности на общение, саморегуляция, эмоциональный интеллект) являются катализатором для развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта, поэтому для их дальнейшего развития необходима определенная педагогическая деятельность, направленная на создание условий развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Данная деятельность также обусловлена характеристикой внутренней ответственности спортсменов, взаимосвязью с факторами внутренней ответственности атлетов командного вида спорта. В последующем данные факторы послужат основой для определения нами средств и форм педагогической работы, наиболее эффективных для педагогического сопровождения развития у спортсменов внутренней ответственности.

Проведенный анализ внутренней ответственности как психолого-педагогического феномена позволил нам уточнить само понятие внутренней ответственности спортсмена командного вида спорта, а также раскрыть данное определение как способность спортсмена осуществлять свою деятельность, опираясь на внутренние побуждения в соответствии с целями всего коллектива.

Также нами раскрываются особенности внутренней ответственности у атлетов командных видов спорта, которые выражаются в исследуемых нами факторах внутренней ответственности, а именно таких, как направленность личности на общение, саморегуляция и эмоциональный интеллект.

Проведенный анализ понятия «внутренняя ответственность» позволяет говорить о сложной структуре и своеобразии данного феномена, имеющего важное значение для развития личности в целом, поэтому возрастает необходимость в педагогическом сопровождении развития внутренней ответственности юного спортсмена.

1.2. Сущность, содержание и особенности педагогического сопровождения атлетов в спортивной деятельности

Большое количество проблем в воспитании может решаться благодаря активной спортивной деятельности детей. Проблемой развития интереса детей к спорту занимались многие педагоги. Среди них можно отметить Р. Ф. Кабирова, К. А. Матвейчук, Г. И. Щукина, В. С. Быкова и других.

Роль физической культуры в формировании и развитии социальной активной личности признаётся специалистам в сфере физической культуры, такими как В. К. Бальсевич, Л. Д. Глазырин, П. А. Виноградов, Ю. К. Бабанский и другие. Движение – естественный стимул жизнедеятельности организма, тренировка всех его систем и органов. Благодаря движению повышается общий жизненный тонус, возрастает работоспособность, выносливость, устойчивость к болезням. Движение также оказывает существенное влияние на развитие интеллекта ребёнка.

Процесс и результат спортивной деятельности интересны спортсмену, если он удовлетворяет свои личные потребности, если его деятельность обоснована мотивацией и ресурсом для выполнения педагогических установок тренера, отвечает ценностным ориентациям, соответствует убеждениям растущей личности, а также, когда существует успешность в соревновательной деятельности [13]. В этой связи возрастает необходимость педагогического сопровождения спортсменов командного вида спорта.

В педагогике проблема сопровождения нашла свое отражение в работах В. Н. Белкиной, Т. Н. Гущиной, Е. Б. Казаковой, С. Ю. Манузиной, Г. Ц. Молонова, А. В. Мудрика, М. И. Рожкова, В. И. Слободчикова, И. А. Фрулина и других учёных.

Ф. М. Фрумин и В. И. Слободчиков рассматривают сопровождение как помощь учащемуся в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание обучающегося, на открытое общение. А. В. Мудрик трактует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение учащегося к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития [98].

М. И. Рожков отмечает, что в психолого-педагогическом аспекте сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого [125].

Мы, вслед за Л. Ю. Нежкиной, рассматриваем *педагогическое сопровождение в спорте* как систему мероприятий, осуществляемых специалистами, направленную на взаимодействие со спортсменом по оказанию ему поддержки в развитии и формировании личностных качеств, индивидуальных особенностей, которые способствовали бы реализации себя в спорте, вне спорта и после ухода из спорта [98].

В педагогической науке сопровождение рассматривается и как деятельность, которая гарантирует конструирование условий для принятия субъектом развития наилучшего разрешения ситуаций при наличии жизненного выбора [88].

М. Р. Битянова, анализируя специфику сопровождения, рассматривает его как систему создания социально-психологических условий для успешности обучения ребенка в ситуации школьного взаимодействия. Цель сопровождения, по мнению автора, – это создание в рамках объективно данной ребенку среды условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения [25].

Реализация педагогического сопровождения через *этапы* дает возможность более эффективно и целенаправленно осуществлять данный процесс:

1) Стратегический этап педагогического сопровождения подразумевает не только постановку цели и определение задач, но и установление объектов и субъектов процесса сопровождения, выявление основных идей, формирование общего информационного банка данных, определение критериев и показателей, отбор диагностических методик в соответствии с показателями по отобранным критериям.

2) Тактический этап педагогического сопровождения реализуется в рамках парадигмы взаимообмена, которая включает четыре функциональных аспекта (личностный, деятельностный, культурный, социальный), обеспечивается реализацией базовых и частных технологий педагогического сопровождения социальной адаптации обучающихся, предполагает создание оптимальной организационной структуры управления процессом педагогического сопровождения их социальной адаптации; включает деятельность по анализу эффективности модели внутренними и внешними экспертами и внесение необходимых коррективов в процесс педагогического сопровождения;

3) Технический этап включает совокупность методов, приемов, средств, направленных на оптимизацию процесса педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся [142].

Для более полного раскрытия особенностей педагогического сопровождения спортсменов необходимо отметить основные научные аспекты содержания самого понятия «сопровождение»:

– значение понятия «сопровождать» подразумевает следование на определенном возрастном этапе онтогенеза за спортсменом, где развитие атлета выступает как процесс созидания, в котором может осуществляться сотрудничество с тренером, педагогом-психологом и родителем;

– сопровождать означает формировать условия, где самостоятельное освоение системы при взаимодействии внутреннего мира атлета с окружающим миром станет ориентацией для спортсмена при значимом жизненном выборе [115].

Для иллюстрации особенностей педагогического сопровождения в спортивной деятельности мы раскроем в сравнении понятия *«педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение».*

Стратегия педагогической поддержки имеет какую-либо проблему, в разрешении которой требуется помощь: «Требуется, по меньшей мере, научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги».

Н. М. Борытко считает, что «сопровождение отличается от поддержки своей непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью (в некоторых случаях даже – нарочитой отстранённостью) оказываемой помощи. Поддержка характеризуется эпизодичностью, адресностью (направлена на преодоление конкретных затруднений) и предполагает большую инициативу преподавателя в оказании помощи» [29, с. 9] и поэтому раскрывается Н. М. Борытко как создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на разрешение возникающих проблем его развития [28]. Как и педагогическая поддержка, сопровождение предполагает диагностику существа проблемы и выбор наиболее эффективных способов её решения. Однако на этапе разрешения проблемы субъекту предоставляется большая самостоятельность, а, следовательно, и большая ответственность [37].

Т. А. Ромм говорит о сопровождении как о «процессе помощи в решении проблем, где ответственность лежит на личности сопровождающего; тот, кто нуждается в помощи, выступает как объект сопровождения» [128, с. 41].

На данный момент различают *два подхода к пониманию сопровождения* в спортивной деятельности. Первый подход определяется как психологический и подразумевает работу психолога, проведение диагностики и предоставление тренеру соответствующей информации для необходимых решений. Данный подход необходим для создания комплексного контроля над спортсменами в тренировочной и

соревновательной деятельности (Е. А. Калинин, Ю. Я. Киселев, А. В. Родионов и другие).

Второй подход обозначается как психолого-педагогический и включает в себя минимизацию процесса диагностирования, но вместе с этим увеличение количества средств взаимодействия с атлетами для более качественного их преображения. Данный подход предложен Г. Д. Горбуновым и получил название системы психолого-педагогического обеспечения спортивной деятельности, представляющей из себя комплекс мероприятий, направленных на специальное развитие, совершенствование и оптимизацию систем психического регулирования функций организма и поведения спортсмена с учетом задач тренировки и соревнования [34].

Среди ученых, рассматривающих педагогическое *сопровождение в спортивной деятельности* (Г. Д. Горбунов, А. Р. Залалетдинов, Э. Стоунс, В. Л. Пашута и другие), есть единое мнение, что научно-прикладная продуктивность педагогической деятельности резко возрастает, когда психология помогает педагогу воздействовать на спортсмена [34]. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности представляется как система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание условий для успешного обучения и психологического развития личности, и как основа взаимодействия субъектов воспитания и обучения при решении проблем, связанных с процессом образования [104].

С. Н. Шихвердиев предлагает рассматривать психологическое сопровождение спортсменов, находящихся на этапе завершения карьеры, как помощь в процессе адаптации после ее завершения. Автор указывает на возможность успешной адаптации спортсменов, если осуществлять их психолого-педагогическую поддержку, под которой он понимает диагностику показателей психологической адаптации (характеристики стресса, самоотношения, эмоциональных состояний, профессионального самоопределения, склонности к

зависимому поведению, адаптированности к спорту и условиям жизни) и оптимизации данных характеристик [171, с. 114].

Объединяя в себе специфический вид человеческой деятельности и важный социальный феномен, спортивная деятельность способствует самореализации спортсмена, раскрытию его личности, поэтому учет особенностей данной деятельности в реализации педагогического сопровождения дает возможность развитию личности через совместную деятельность команды.

Развитие личности опосредовано коллективом, представляющим собой социально-психологическую систему, для которой свойственно единство организации и психологической общности. Данной точки зрения придерживалась Л. И. Новикова. Свое внимание она уделяла использованию *деятельностного* подхода в педагогике. По мнению Л. И. Новиковой, воспитательная деятельность является профессиональной деятельностью педагога по созданию благоприятных условий для личностного развития ребёнка и требует от субъекта деятельностного подхода к воспитанию [100].

Правомерность использования деятельностного подхода в спортивной деятельности подтверждается необходимостью направить все педагогические средства и условия на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, содержащей новые для развивающегося спортсмена элементы, обеспечивающие решение определенных жизненно важных задач. Сущностные характеристики деятельности обеспечивают перевод спортсмена в позицию субъекта, инициируют его активное отношение к окружающей действительности, посредством которого атлет осваивает профессиональную деятельность и преобразует вокруг себя социум, формируя и совершенствуя при этом свои личностные качества; в этой связи необходимо включать юного хоккеиста в структуру среды в качестве «активного деятеля» [174, с. 297]. В нашем исследовании социумом выступает спортивная команда как, с одной стороны, результат педагогических усилий тренера, с другой – как спонтанно

развивающееся явление. Именно развитие личностных качеств спортсмена через преобразования своей команды ведет к совершенствованию мастерства атлета.

Использование в данном исследовании двух методологических подходов, *деятельностного и экзистенциального,* к изучению педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта обусловлено двумя смысловыми категориями, которые отражают их природу: «существовать» относительно экзистенциального подхода, «действовать» относительно деятельностного подхода. Два совершенно противоположных события (существовать и действовать) по сути, но вместе с тем не существующие в действительности друг без друга, так как без того, чтобы действовать, человек и человечество не могут существовать, а действовать может лишь существующий субъект [114]. Субъект существует и субъект действует, тем самым своим существованием он утверждается в реальности, а своей деятельностью меняет реальность. Данное изменение деятельностью, по мнению С. В. Поросенкова, и порождает несоизмеримость, ведущую к раскрытию через смыслы категорий «существование» и «деятельность» на основе *деятельностного и экзистенциального* подходов, обусловленных тем, что в основу познания ложится существование как начало и предпосылка деятельности человека или деятельность как начало и предпосылка человеческого существования [114].

Возможность изменить действительность, а, следовательно, возможность изменить себя, свое существование может быть реализована благодаря педагогическому сопровождению, с помощью которого у спортсмена стимулируется способность к ответственному поведению, принятию решения на основе сделанного им выбора. В результате данной активности на этапе подросткового возраста развиваются умения самоконтроля, оценки своей деятельности и самооценки, умения ставить перед собой реальные цели, а также умение организовывать свою деятельность.

Подростковый возраст рассматривается как возраст, в котором происходит становление личности и который обозначается психологами как период переломов [70].

По мнению Д. И. Фельдштейна, именно подростковый период онтогенеза наиболее чувствителен к формированию социально ценных качеств личности, что имеет огромное практическое значение [156]. Исходя из данного утверждения, возрастной период от четырнадцати до пятнадцати лет является началом перехода от детства к взрослости, где значимым качеством личности выступает внутренняя ответственность как свойство, обеспечивающее развитие не только самостоятельности, но также надежности и обязательности. Все эти качества влияют на дальнейшую жизнь подростка и его взаимоотношения с социумом.

Д. И. Фельдштейн отмечает, что главной, внутренне заложенной целью детства в целом и каждого ребенка, в частности, является взросление – освоение, присвоение, реализация взрослости [156]. Но эта же цель – взросление детей, субъективно имеющая другую направленность – обеспечить это взросление, – выступает главной для «Взрослого мира». Отношение взрослого сообщества к детству, независимо от определения его верхней границы, отличается прежде всего стабильностью; это отношение как к особому состоянию, как к явлению, находящемуся вне взрослой сферы жизни [156].

Особая сензитивность подросткового возраста к развитию социальной активности заставляет с повышенным вниманием относиться к выводам Д. И. Фельдштейна о ведущей роли специально организованной педагогами многоплановой общественно полезной деятельности в формировании социальной зрелости и ответственной личностной позиции подростков. Занимаемая позиция личности в данном случае является активной и способствует развитию субъектности подростка в достижении поставленных целей.

Данная формулировка отражена в основной идее *экзистенциального подхода*, где в качестве идеальной цели воспитания является формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им

экзистенциального выбора и реализующего себя в соответствии с данным выбором, а также выступающего активным субъектом деятельности [126]. Реализация данной цели возможна только через педагогическое влияние на жизнь ребенка, основанное на индивидуализации воспитательных усилий. Данную точку зрения разделяет М. И. Рожков, который с позиции экзистенциального подхода определяет воспитание как целенаправленный процесс развития гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитанника с окружающей социальной средой на основе сделанного им экзистенциального выбора [126].

Реализация спортсменом себя в своей социальной среде происходит через его активную позицию посредством постановки целей, где очень важно, как тренер способствует этому. Совместная постановка цели, рассмотрение ситуаций выбора в соревновательных моментах с участием всей команды являются для спортсменов мощным мотивом. Командный способ построения цели мотивирует, так как у спортсменов появляется чувство ответственности за достижение цели, которую они вместе поставили. Развивается чувство причастности к команде; ответственность за выполнение общей цели делает спортсменов сильнее.

Каждое спортивное мероприятие для атлета – это уникальное событие, которое заставляет спортсмена мобилизовать все свои ресурсы. По мере роста спортивного мастерства спортсмен все больше думает о своих возможностях и путях их оптимального использования как в тренировочной подготовке, так и в соревнованиях. Однако данная тенденция может иметь не только положительное, но и отрицательное влияние на спортивный результат. Возрастные особенности действий и повышающийся самоанализ своих состояний, их влияние на совершенствование различных техно-тактических компонентов мастерства оказываются лимитирующим фактором для развития целого ряда не менее важных компонентов. Например, излишняя концентрация мыслей спортсмена на одних объектах мешает полноценно контролировать другие. Задача педагога-психолога и тренера – способствовать развитию такого сочетания, когда

спортсмен, умея анализировать на тренировке любую деталь, будет выполнять все остальные простые операции автоматически. Важным является и то, что спортсмен, не подрывая свою общую уверенность, понимает, что на его результат могут влиять и внешние факторы.

Воспитание, рассматриваемое в парадигме экзистенциальной педагогики, должно быть персонифицировано. При этом поиск педагогических средств воспитания и самовоспитания спортсмена должен уходить от унификации к вариативности, предоставляя возможность сделать каждому человеку свой выбор способов получения образования, воспитания, самообразования и самовоспитания.

Вслед за В. А. Сластениным, мы понимаем *педагогическое сопровождение как технологию*, упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса [137].

Одной из задач данной технологии является помощь участнику педагогического процесса в осознании и управлении своей психической деятельностью, в принятии решения относительно какой-либо сложившейся ситуации, в определении приоритета целей. В этой связи сопровождение субъекта педагогического процесса должно быть направлено не только на внешние составляющие − его поведение, реакции на ситуации, но и на внутренние характеристики, заложенные в нем наследственной программой.

Теория педагогического сопровождения раскрывает педагогические условия с помощью которых происходит планомерный процесс преобразования субъекта и его реальности, например, изменение мышления субъекта педагогического процесса, повышение уровня рефлексивной позиции субъекта, способность исследовать свой внутренний мир для дальнейшей успешной самореализации. В этой связи особенно важно рассматривать педагогическое сопровождение как системно-организованный способ взаимодействия субъектов сопровождения, а действия субъектов сопровождения необходимо понимать с позиции

концептуальных основ *деятельностного подхода* (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) [75].

Деятельностный подход предполагает и осмысление деятельности как динамической, саморазвивающейся иерархической системы взаимодействия субъекта с миром.

Наличие деятельностной основы педагогического сопровождения предполагает рассмотрение его как интегрального процесса, осуществляющегося для того, чтобы сопровождаемый смог сделать самостоятельный выбор и принять ответственное решение относительно своей роли в социуме.

Технология педагогического сопровождения в нашем исследовании характеризуется общими требованиями, способствующими развитию внутренней ответственности у субъектов сопровождения: требование конфиденциальности, предполагающее неразглашение сведений о субъектах сопровождения без их согласия; требование толерантности, которое несет в себе положительное отношение к любому участнику педагогического процесса независимо от его национальной и этнической принадлежности; требование оптимального реагирования педагога на ситуацию трудности не только перед предполагаемым выбором, но и в ситуации требующего от спортсмена принятия какого-либо решения; требование доступности педагогического сопровождения для спортсменов, в котором существует качественное взаимодействие между педагогом и субъектом педагогического процесса.

В структуре технологии педагогического сопровождения мы, вслед за М. И. Рожковым, выделяем пять *стадий взаимодействия* субъектов в процессе сопровождения – пропедевтическая, актуальная, практической деятельности, последействия, коррекционная.

Пропедевтическая стадия характеризуется готовностью молодых людей активно действовать в ситуациях трудности; *актуальная* стадия дает возможность педагогам включится в проблему, требующую дальнейшего разрешения; стадия *практической деятельности*, обуславливающая применение деятельностного

подхода в нашем исследовании, когда субъект посредством своей активности изменяет действительность, что влечет за собой изменения его внутреннего мира; стадия *последействия* в которой происходит понимание и анализ случившегося с субъектами педагогического сопровождения; *коррекционная* стадия, сопровождающаяся подбором форм и методов коррекционной работы.

Рассматривая *содержание педагогического сопровождения юных атлетов в спортивной деятельности* можно выделить три его этапа:

− *мотивационно-смысловой этап* включает диагностические действия тренера, подразумевает построение программ индивидуального развития для каждого юного спортсмена; определяет уровень мотивации и смыслы становления личностно значимых культурных, духовных, нравственных характеристик деятельности спортсмена;

− *операционно-содержательный этап* определяет средства, формы, методы совместной деятельности для каждого акта приобщения юного спортсмена к простой, а затем и к экстремальной спортивной деятельности; самоанализ процесса знакомства с идеальными способностями, когда атлет понимает достижимость поставленных задач;

− *аналитико-оценочный этап* содержания педагогического сопровождения, когда спортсмен имеет возможность дать себе адекватную оценку деятельности или ту оценку, которая позволяет ему двигаться дальше по пути спортивного и личностного совершенствования [13].

Основываясь на экзистенциальном подходе [126], мы выделили *функции педагогического сопровождения в спортивной деятельности*.

Первой функцией педагогического сопровождения атлетов в спортивной деятельности является *обеспечение включенности в событие*. Включенность – личностное состояние по отношению к событию, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является, например, участие спортсмена в соревновании, субъективным – его отношение к

соревнованию. Чем больше спортсмен будет включен в спортивное мероприятие, тем больше его воспитательный потенциал.

Второй функцией педагогического сопровождения спортсмена в спортивной деятельности является *стимулирование саморазвития на основе рефлексии*. В данном контексте деятельность тренера должна быть направлена на формирование мотивов как для осознания происходящего, его отражения, так и на поиск путей для самосовершенствования. Согласно Ф. Перлзу, В. Райху, К. Ясперсу, понятие «осознанность» связано с понятием «ответственность», так как субъект не может отвечать за то, что он не осознает. Только субъект, осознающий степень своей ответственности за происходящие события в своей жизни, может принимать эффективные решения, может понимать подлинные причины и предвидеть последствия своих действий.

Одной из важных функций педагогического сопровождения спортсмена командного вида спорта является *психолого-педагогическая поддержка атлета* в его действительности. Так как спортивная деятельность представлена неравномерно во времени по нагрузкам, а проявление психических и физических возможностей атлета находится на максимальном уровне, необходимо создать доброжелательную и дружественную атмосферу, в которой спортсмен будет задумываться не только о достижении спортивных рекордов, но и чувствовать себя обычным подростком, который может, например, сходить в кино, сделать домашнее задание, отметить праздники с семьей.

Коррекционно-диагностическая функция педагогического сопровождения спортсмена командного вида спорта предполагает диагностику развития внутренней ответственности. При необходимости после диагностики проводятся индивидуальные консультации с использованием арт-терапии для корректировки мотивов поведения, достижений спортсмена и изменения его состояния в данный момент, чтобы помочь юному хоккеисту установить хорошие взаимоотношения с родными и / или сверстниками.

На основе экзистенциального подхода и принципов, разработанных М. И. Рожковым, мы сформулировали *принципы* педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта: принцип стимулирования саморазвития спортсмена, принцип нравственного саморегулирования спортсмена, принцип актуализации ситуации в командной деятельности спортсменов, принцип социального закаливания спортсмена.

По мнению М. И. Рожкова, *принцип стимулирования саморазвития человека* в качестве основного требования предполагает формирование мотивов самообразования и самовоспитания.

Применение данного принципа в педагогическом сопровождении спортсменов командного вида спорта позволяет увидеть наличие важных черт, которые помогают атлету развить в себе, помимо перечисленного ранее, осознанность, целенаправленность, а также обозначить свои потенциалы и определить направления работы над собой.

В *принципе нравственного саморегулирования* М. И. Рожков видит педагогическую помощь детям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий относительно поведения человека [127]. Данный принцип в педагогическом сопровождении спортсменов командного вида спорта также предполагает осуществление экспертизы происходящих событий, но уже на основе сформированных норм в отношениях между партнерами по команде и в поведении самой команды.

Принцип актуализации ситуации, по М. И. Рожкову, «требует оказание помощи учащемуся в анализе события, определении в нем главного и второстепенного» [127].

Рассматривая данный принцип относительно педагогического сопровождения спортсменов командного вида спорта, мы предполагаем наличие события, которое должно актуализировать внутреннее состояние атлета, а также определить то в содержании данного события, что является для спортсмена значимым и выражается в его эмоциональной оценке.

Принцип социального закаливания определяется М. И. Рожковым «в качестве педагогического принципа и определяет включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума» [127].

Данный принцип относительно атлетов означает создание воспитывающей ситуации, которая предполагает взаимную ответственность спортсменов, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности.

Особенности педагогического сопровождения спортсменов командного вида спорта основываются на особенностях командной деятельности, где осуществление совместной деятельности происходит еще и за пределами тренировок и соревнований; где педагогом-психологом создается доверительная обстановка в команде; осуществляется поддержка игроками друг друга; где у атлета развивается чувство сопричастности к коллективу. Всё это может повысить тактическую сыгранность всех звеньев команды в целом.

Субъекты педагогического сопровождения спортсменов командного вида спорта учитывают, что в команде прилагаются совместные усилия для достижения конечной цели, которой обычно является победа. Члены команды ставят цели, принимают решения, общаются, разрешают конфликты и проблемы в благоприятной, доверительной атмосфере, чтобы достигать своих целей.

В педагогическом сопровождении важное значение уделяется роли педагога как значимого субъекта сопровождения (Е. А. Александрова, Л. В. Байбородова, Т. Н. Гущина, Т. М. Ковалёва, А. В. Мудрик, В. А. Петровский, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, И. И. Фришман и другие) [37].

Процесс создания субъектом педагогического сопровождения своего образа, своих убеждений, своего идеала, индивидуального мышления осуществляется с помощью источника информации. Как источником информации, так и посредником в развитии самости и Я-концепции участника педагогического сопровождения может выступать педагог. Для этого педагогу необходимо точно и тонко воспринимать внутренний мир сопровождаемого, обладая надлежащими

знаниями для мотивирования субъекта сопровождения; создавать ситуацию успеха, которая необходима для личностного роста молодого человека.

В нашем исследовании одним из значимых для спортсменов-субъектов сопровождения выступает тренер. Процесс спортивной тренировки подразумевает под собой, в первую очередь, педагогический процесс, а котором ведущим субъектом является тренер, а успехи команды и лично спортсмена во многом зависят от характеристик качеств личности самого тренера. В норме позиция значимого взрослого в спортивной деятельности конструктивна, но практика не исключает деструктивных форм работы тренера.

По мнению Ч. К. Дамба, тренер в педагогическом сопровождении выполняет роль не только субъекта общения, но и субъекта-организатора духовной деятельности других субъектов [39]. Чаще всего выделяют три стиля руководства тренера: авторитарный, демократический и либеральный.

Авторитарный стиль – предполагает строгую организацию группы, жесткую дисциплину. При данном стиле наблюдается хороший прирост результатов, но возможна оппозиция спортсменов и последующий уход от тренера. Вместе с этим следует заявить о пределах интенсивности и длительного применения авторитарных методов руководства: при определённом уровне данных показателей общение в авторитарном стиле является эффективным и ведет к росту результатов, а его превышение снижает результативность деятельности [86].

Повышенную авторитарность тренерской профессии отмечают многие психологи, указывая на стрессовые ситуации, в которых тренерский состав разделяет ответственность со спортсменами, а в некоторых случаях тренер говорит, как необходимо действовать. Вместе с тем, когда сталкиваются одаренные, но «характерные» спортсмены с тренером-автократом, зачастую положительного результата не получается [86].

Либеральный стиль руководства направлен на то, что тренер не стремится вторгаться в жизнедеятельность команды, давая возможность атлетам выбирать

соответствующие упражнения, нагрузку, предполагая некую свободу действий спортсменов. Данный стиль может иметь место у тренеров, которые только начинают свою карьеру [48].

Тренер либерального стиля руководства преувеличивает положительные характеристики атлета и пренебрегает его отрицательными качествами. Для тренера данного стиля будет иметь вес спокойствие, вежливость, тактичность, приветливость спортсмена [48].

Демократический стиль ориентирован на общественное мнение, коллегиальное руководство, распределение полномочий между членами команды. Является наиболее эффективным, разумным и гуманным [86]. Позицию демократического руководителя можно охарактеризовать как «первый среди равных». Его деятельность базируется не на приказах и репрессиях, а на мнениях команды, например, когда спортсменам даётся возможность составить план тренировок [48]. Поэтому такие условие как создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора и актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение основываются на осуществлении демократического стиля руководства тренера через предоставление возможности спортсменам самостоятельно принимать решения, связанные со спортивной ситуацией, досуговой деятельностью команды, планом тренировок.

Так как спортивная деятельность распределена неравномерно во временных отрезках по нагрузкам и атлету предъявляются жесткие требованиям на каждом этапе соревнований, тренеру необходимо учитывать состояние спортсмена и отлеживать его включенность в тренировочный процесс. Поэтому предоставление тренером спортсмену возможности действовать более инициативно и самостоятельно содействует формированию у атлетов более адекватного поведения, при котором спортсмены принимают контекстуальные решения [48].

В нашем исследовании мы понимаем демократический стиль тренера в развитии спортсменов как коучинг-процесс. Авторитарный стиль руководства предполагает тип «начальника», формального лидера, своеобразного «давильщика», отдающего приказы [34], а тренер-демократ – это наставник, который ненавязчиво, но результативно направляет спортсмена, учит его полагаться на себя, в связи с этим выстраиваются «отношения, в которых опытный или более сведущий человек помогает менее опытному или менее сведущему усвоить определенные компетенции» [50, с. 109].

Тренер играет важнейшую роль в передаче знаний молодому человеку, который еще только формирует свой характер и свои личностные качества [74]. Исходя из этого, можно говорить, что одной из характеристик деятельности тренера является ее педагогическая направленность [86], поэтому работа тренера, по мнению Е. В. Мельник, Е. В. Силич, Н. В. Кухтовой, подобна работе учителя на всех уровнях, которая включает в себя как учебную, так и внеклассные виды деятельности [86]. Структура знаний тренера раскрывается в знаниях общественно-политических, психолого-педагогических, медико-биологических и в специальных сферах и позволяет формировать разностороннюю общую и специальную физическую, технико-тактическую, психологическую и теоретическую подготовленность атлетов.

К. Д. Ушинский писал, что каждый педагог – психолог. Психолого-педагогические знания могут определять сущность профессиональной подготовки тренера. Тренеру необходимо понимать внутренний мир спортсмена для осуществления более качественного управления поведением атлета. При тренере-автократе атлет является объектом педагогических воздействий тренера. Тренер-автократ не учитывает ситуаций и мнения спортсменов, основные формы воздействия – это инструкция, выговор, распоряжение, указание, приказ. Спортсмен при авторитарном стиле работы тренера имеет хороший прирост результатов, но не исключена оппозиция спортсмена, а также уход от тренера,

при интенсивном стиле руководства тренера снижается результативность деятельности атлета.

Е. В. Мельник, Е. В. Силич, Н. В. Кухтова также говорят об эффективности демократического стиля тренера. Они характеризуют данный стиль не только как коллегиальное руководство, где спортсмены привлечены к принятию решений, присутствуют условия для проявления самостоятельности и инициативности атлетов, что важно для развития внутренней ответственности спортсменов, но и как гуманный вид деятельности, в котором тренер предпочитает косвенные приемы, предполагающие совет, предложение, беседу, просьбу. Авторы также раскрывают по пунктам вопрос, «почему демократический тренер может добиться успехов больше, чем тренер-автократ». Одна из причин – это ориентация тренера на мнение команды и доступность тренера спортсменам, о которой также упоминал Г. Д. Горбунов, а значит и наличие тесного *взаимодействия* атлета с тренером, в котором у тренера есть возможность получить более объективную информацию о взаимоотношениях в команде. При демократическом стиле тренера у спортсменов существует возможность проявления более гибких тактических решений, которые при авторитарном стиле тренера ограничиваются. Такой ресурс демократического стиля тренера, как оценивание спортсмена с положительной и отрицательной сторон является еще одной причиной эффективности работы тренера-демократа [86].

Взаимодействие тренера демократического стиля руководства со спортсменами реализуется через деятельность и в деятельности, в ходе которой выполняются все функции общения в трех главных формах коммуникации:

− *монологической* (преобладают коммуникативные воздействия субъекта-организатора – тренера, когда он дает установки или информацию, исключающую опровержение);

− *диалогической* (субъекты ведут взаимодействие и взаимно активны и инициативны, когда тренер соучаствует в акте воспитания, образования, обучения и тренировки);

– *полилогической* (многостороннее общение, когда тренер специально организует дискуссии и «круглые столы» с целью определения всевозможных точек зрения по заявленной теме, и очень часто, если тренер умеет прислушиваться, юные спортсмены предлагают оригинальные подходы к решению проблемы) [134].

Обеспечение элементов демократического стиля руководства тренера со спортсменами в контексте педагогического сопровождения, накопление и совершенствование его психолого-педагогических знаний является одним из педагогических условий развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта. Тренер-демократ будет видеть себя у спортсменов не только наставником, которым он является, а скорее помощником в системе совершенствования. Это поднимает на новую высоту ответственность, самостоятельность, инициативность и специфическое спортивное творчество атлетов, поэтому мы полагаем, что демократический стиль руководства тренера будет развивать у спортсмена именно внутреннюю ответственность как стимул к самоорганизации, активности. Исходя из этого, важна особая атмосфера доверия, взаимного принятия и осознание каждым необходимости профессионального роста, который сопровождает весь процесс общения тренера и спортсмена [34]. Результаты исследования Х. Лубинска показали взаимосвязи стиля руководства с уровнем сплоченности команды и то, что именно демократический стиль работы тренера обуславливает высокий уровень сплоченности игроков [78]. Это свидетельствует о том, что для командного вида спорта демократический стиль руководства может иметь большое значение.

В командных видах спорта имеются свои специфические особенности, которые надо учитывать в процессе педагогического сопровождения: они заключаются в значительных физических нагрузках при многократном развитии максимальных усилий в сравнительно короткое время, в интенсивной мыслительной деятельности игроков, быстром изменении игровой обстановки, в выступлении команды без основных игроков или тренера. Спортсмен реагирует

на что-либо, не только механически выполняя непосредственно какую-либо умственную и физическую работу, но и прогнозируя процесс предстоящей деятельности, переживая прошедшие и последующие события, результаты действий, ситуации. Наличие отличительных особенностей разных командных видов спорта также может обуславливать специфику реализации педагогического сопровождения атлетов.

Разница в педагогическом сопровождении спортсменов-футболистов и спортсменов-хоккеистов незначительна, но всё же имеют место свои особенности. Хоккей более контактный вид спорта, поэтому при совместной деятельности игроков хоккейной команды можно выбрать более контактные виды игр. Наличие частой смены игроков в хоккее может говорить о необходимости сопровождения развития познавательных процессов, например, переключения внимания, активизации состояния возбуждения или расслабления.

Хоккей – коллективная игра, где разворачивается вся динамика функционирования малой социальной группы, поэтому для командного вида спорта важно наличие у спортсмена не только физических, но и психологических свойств − коллективизма, способности работать в группе. В этой связи психолого-педагогическая деятельность должна быть направлена на команду в целом для создания ситуаций выбора атлетом меры своей ответственности в достижении целей коллектива.

Рассматривая, сущность, содержание и особенности педагогического сопровождения спортсменов командного вида спорта, опираясь на разработанное научное знание в данной области, мы большое внимание уделяем идее сотрудничества тренера и психолога, которое приводит к возникновению между ними взаимопонимания, включающего в себя понимание и принятие целей, мотивов и способов достижения результатов совместной деятельности.

*Экзистенциальный и деятельностный подход*ы являются актуальными для педагогического сопровождения в спортивной деятельности и могут привести к изменению не только самой деятельности спортсмена, его активности, особого

способа организации спортивной деятельности у спортсменов, но и качественному преображению атлета посредством развития внутренней ответственности через рефлексивную позицию к понимаю ситуаций спортивного процесса не только у спортсменов, но и у тренера, а также к достижению гармонии между внутренними и внешними условиями в спортивной деятельности, которая имеет выявленную нами специфику.

Таким образом, педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта рассматривается нами как педагогическое общение, специально организованный и контролируемый процесс приобщения спортсменов к взаимодействию с тренером и педагогом-психологом, а также как деятельность, обеспечивающая создание условий для принятия атлетом оптимального решения проблем жизненного выбора с опорой на себя, что проявляется в способности спортсмена осуществлять контроль за собственной деятельностью.

В данном исследовании педагогического сопровождения юных хоккеистов мы отдаем предпочтение именно приоритету развития ответственности атлетов за совершаемый выбор; посредством педагогического сопровождения создаем благоприятные условия, при которых спортсмен развивает внутреннюю ответственность как интегральную характеристику своей личности.

Сущность педагогического сопровождения в спортивной деятельности обусловлена наличием специфических особенностей командного вида спорта в целом, что отражается в физических и психологических нагрузках на атлета, в направленности на сознательное развитие его двигательных способностей, собственного физического «Я», на субъективные переживания, высокий уровень волевых усилий, скорость приема и переработки информации, оперативность мыслительных действий.

Содержание педагогического сопровождения в спорте предполагает создание условий, способствующих развитию юного атлета не только как участника соревновательного процесса, но и как обычного подростка.

Демократический стиль работы тренера стимулирует активность атлета, дает возможность юным хоккеистам высказать свою точку зрения. Диагностирование возникающих стрессовых состояний, вызванных соревнованиями, и их последующая коррекция педагогом-психологом помогает личностному росту атлета.

Педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных спортсменов-хоккеистов является разновидностью поддерживающей педагогической деятельности, которая направлена *на взаимодействие* со спортсменом по оказанию ему помощи в формировании и развитии личностных качеств и осуществляется как системное *взаимодействие* педагога-психолога, тренера и атлетов, направленное на развитие факторов внутренней ответственности спортсменов, а именно: саморегуляции, внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, направленности личности на общение.

Проведенный анализ процесса педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов позволяет разработать модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов с учётом результатов осуществленного теоретического исследования.

1. 3. Модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов

Понятие «модель» происходит от латинского modus, modulus, что означает «мера», «образ», «способ». В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова даётся следующее определение модели: «уменьшенное воспроизведение или макет чего-либо; схема какого-нибудь физического объекта или явления» [103].

Анализ работ современных исследователей, посвященных теории и практике моделирования (В.П. Беспалько, Е. Я. Гамбург, Л. В. Куклина, Е. Ю. Малеванов, Л. Б. Ханипова, Г. А. Ягафарова и другие), позволяет нам остановиться на рабочем определении моделирования, под которым в настоящем исследовании понимается метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и преобразования. Конструирование данной системы как идеального образа педагогической реальности и является нашей актуальной задачей.

На основании предложенных в первой главе этапов педагогического сопровождения и деятельностного подхода в работе, который требует особой организации спортивной деятельности, мы выстроили модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов предполагает взаимосвязь её концептуально-целевого, содержательно-организационного и критериально-результативного компонентов:

– *концептуально-целевой* компонент модели педагогического

сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов содержит основные теоретические положения, определяющие методологические подходы, принципы и цель исследуемого педагогического сопровождения;

– *содержательно-организационный* компонент модели включает мотивационно-смысловой, операционно-содержательный и аналитико-оценочный этапы педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов. Данные этапы предполагают реализацию содержательных направлений, определяющих действия тренера, педагога-психолога и хоккеистов. Содержание представленных направлений может реализовываться на каждом этапе педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов в зависимости от ситуации, запросов тренера и спортивной команды. Также содержательно-организационный компонент модели содержит в себе условия, средства педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, а также функции рассматриваемого сопровождения (*коррекционно-диагностическая функция; функция психолого-педагогической поддержки атлета; функция обеспечения включенности спортсмена в события; функция стимулирования саморазвития спортсмена на основе рефлексивного анализа ситуации);*

– *критериально-диагностический* компонент модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов представлен критериями и показателями оценивания факторов развития внутренней ответственности юных хоккеистов; методиками диагностики факторов внутренней ответственности юных хоккеистов; результатами педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Рассмотрим подробнее содержательное наполнение каждого из перечисленных компонентов модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Концептуально-целевой компонент модели включает *цель* педагогического сопровождения, которая предполагает развитие у юных

хоккеистов внутренней ответственности, в результате чего спортсмен будет способен мобилизовать свои ресурсы, оказать устойчивое сопротивление любым внешним негативным воздействиям, выстроить грамотную позицию поведения, наладить взаимодействие с окружающими и стать эмоционально устойчивым. *Целевым ориентиром* работы педагога-психолога в данном случае выступает принятие спортсменом ответственности за свою деятельность, а именно: адекватное оценивание результатов своих действий и меры своей ответственности в спортивном событии.

Методологическим основанием при организации взаимодействия участников педагогического сопровождения в рамках концептуально-целевого компонента предлагаемой модели являются *экзистенциальный* и *деятельностный* подходы. Суть подходов предполагает направленность всех педагогических средств, технологий, условий на организацию активной деятельности, содержащей новые для развивающегося спортсмена элементы, обеспечивающие решение определенных жизненно важных задач.

Сущностные характеристики деятельности обеспечивают перевод спортсмена в позицию субъекта, тем самым занимаемая роль спортсмена в данном случае является деятельностной и способствует развитию внутренней ответственности атлета в процессе достижения поставленных целей. Из деятельностной парадигмы образования следует, что ориентация на результаты, которые связаны не только с усвоением личностью определенной суммы предметных знаний, умений и навыков, но и с наличием у субъекта некоторых характеристик (самостоятельность, предприимчивость, ответственность, умение работать в команде), может усиливаться благодаря педагогическому сопровождению спортсменов командного вида спорта.

Схема 1

Модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов

Концептуально-целевой компонент	
Цель: содействовать развитию внутренней ответственности у юных хоккеистов	
Деятельностный подход	Экзистенциальный подход
Принципы педагогического сопровождения: принцип стимулирования саморазвития спортсмена, принцип нравственного саморегулирования спортсмена, принцип актуализации ситуации, принцип социального закаливания	

Содержательно-процессуальный компонент				
Функции	***Этапы***			***Условия***
– коррекционно-диагностическая функция – функция психолого-педагогической поддержки атлета – функция обеспечения включенности спортсмена в события – функция стимулирования саморазвития спортсмена на основе рефлексивного анализа ситуации	Мотивационно-смысловой этап	Операционно-содержательный этап	Аналитико-оценочный этап	– создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора – актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение – доминирование демократического стиля у тренера при взаимодействии со спортсменами в тренировочном процессе
	Средства педагогического сопровождения			
	Дневник самоанализа спортсмена, создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности, индивидуальные консультации, тренинги, ролевые игры, просмотр фильмов с обсуждением, мастер-классы для спортсменов и тренеров диагностические методики, беседы			

Критериально-результативный компонент			
Методики диагностирования развития внутренней ответственности у юных хоккеистов: «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина; С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда); опросник «Шкала контроля за действием» Ю.Куля; ориентационная анкета «Определение направленности личности» (Б.Басса); опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» (Д.В. Люсина)			
Результат: развитие у юных хоккеистов внутренней ответственности			
Наличие внутреннего локуса контроля	Контроль за действиями (саморегуляция)	Направленность личности на общение	Понимание своих и чужих эмоций

Экзистенциальный подход предполагает возможность и готовность человека взять ответственность за себя, свою деятельность, свою судьбу. Вместе с тем юные хоккеисты в силу недостаточного жизненного опыта самостоятельно не всегда готовы к экзистенциальному выбору, в этой связи необходимо организовать помогающую педагогическую деятельность по созданию средовых условий для проявления юными спортсмены своей субъектности. В этой связи, в данной работе мы опираемся и на экзистенциальный, и на деятельностный подходы. Первый подход дает основания для выбора спортсменом между ответственным и безответственным вариантами поведения; на основе второго подхода организуется процесс педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, поэтому выделенные нами средства развития внутренней ответственности у юных хоккеистов позволяют учесть специфику каждого подхода, а основные принципы и условия развития внутренней ответственности у юных хоккеистов определяют требования к содержанию и организации дальнейшей опытно-экспериментальной работы.

В концептуально-целевом компоненте модели в формате обозначенных выше подходов представлены принципы педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Основными характеристиками *принципа стимулирования саморазвития* человека является формирование мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса являются осознанность и целенаправленность самосовершенствования, самопознание человека и определение своего потенциала и направлений работы над собой. Наиболее важными условиями реализации данного принципа являются обучение субъектов способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

Принцип нравственного саморегулирования подразумевает педагогическую помощь спортсменам в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм

отношений и поведения. Данная помощь предполагает знакомство атлетов с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению, которая при этом стимулирует нравственную самооценку и нравственную коррекцию своих поступков у самих спортсменов [127].

Принцип социального закаливания спортсменов предусматривает включение атлетов в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, выработки определённых способов данного преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, а также выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции [127].

Вслед за Е. В. Багдай, Г. П. Щедровицким, Л. В. Яковлевой мы рассматриваем рефлексивную позицию как устойчивую осознанную систему отношений личности к собственной деятельности, к себе как деятелю и видим ее проявления в спортивной деятельности в виде механизма, обеспечивающего саморазвитие спортсмена: рефлексивная позиция как способность к осознанию спортсменом собственных мотивов, побуждений и потребностей ведет к принятию атлетом ответственности за собственный выбор.

Условиями реализации принципа социального закаливания в спортивной среде являются включение спортсменов в решение различных проблем социальных отношений в настоящих и имитируемых ситуациях (социальные пробы), определения личностной позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях, диагностирование волевой готовности к взаимодействию.

Принцип актуализации ситуации предполагает, что каждое событие должно содержать ситуационную доминанту, представляющую актуализированное внутреннее состояние человека и определяющую в содержании события то, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. Данный принцип требует оказания помощи в анализе события, определении в нем главного и второстепенного. Содержание

данной помогающей деятельности иллюстрирует Дневник самоанализа спортсмена, который может выступать как и внешним побудителем к общественно значимым индивидуальным действиям, так и саморефлексией [72, с. 369]. При этом очень важно при оказании помощи спортсмену выделить ту часть события, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи.

Содержательно-организационный компонент модели включает этапы педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, которые раскрыты нами через *направления* взаимодействия с субъектами педагогического процесса. В этой связи в ходе анализа научной литературы по данной проблематике в содержательно-организационном компоненте нами также выделены условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Мотивационно-смысловой этап педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов

Мотивационно-смысловой этап предусматривает осознание спортсменом целей развития внутренней ответственности юных хоккеистов и необходимости педагогического сопровождения данного процесса; диагностические действия педагога-психолога, относящиеся к спортивной команде и тренеру, и подразумевает построение плана диагностики для спортивной команды факторов внутренней ответственности.

Установочно-координационное направление на мотивационно-смысловом этапе предполагает постановку и осознание целей относительно педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, планирование их достижения тренером и юными спортсменами. Данное направление включает сопровождение педагогом-психологом и предусматривает помощь атлету в познании своих

индивидуальных особенностей (интересов, направленности). При этом осознание целей педагогического сопровождения спортсменом может присутствовать во всех направлениях и может стать мотивирующим фактором в деятельности юного хоккеиста.

Диагностическое направление на мотивационно-смысловом этапе предполагает проведение диагностических методик, направленных на изучение стиля руководства тренера, а также на исследование развития факторов внутренней ответственности у юных хоккеистов. В диагностическом направлении на данном этапе основными задачами являются: исследование внутренней ответственности и её факторов (саморегуляция, направленность личности на общение, эмоциональный интеллект); исследование индивидуальных особенностей атлетов с помощью тестирования, бесед, опросов. Факторы внутренней ответственности были определены нами с помощью анализа различных подходов к изучению категории ответственности, описанных во втором параграфе первой главы.

Для тренера педагогом-психологом заполняются отдельные документы на каждого спортсмена, в которых интерпретируются все результаты методик и описание результатов. Диагностическое направление на мотивационно-смысловом этапе имеет большое значение, так как диагностируемые в нем показатели внутренней ответственности атлетов командного вида спорта (таблица 2) являются основой для выявления и обоснования условий педагогического сопровождения внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Важной *функцией* педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов на мотивационно-смысловом этапе является *психолого-педагогическая поддержка атлета.* Для традиционной спортивной среды характерно формирование тренером решительности, дисциплинированности у спортсмена, настойчивости в достижении своих целей в спорте. Исходя из этого, на второй план уходят развитие таких качеств атлета, как ответственность за своё поведение,

самостоятельная регуляция процессов в межличностных отношениях и так далее. В связи с этим, функция психолого-педагогической поддержки атлета предусматривает выделение индивидуальных особенностей спортсмена через наблюдение педагогом-психологом за спортивной командой и на основе этого выстраивание дальнейшего длительного процесса сопровождения спортсменов, ориентированного на целостное развитие личности, которое также может осуществляться на разных этапах педагогического сопровождения.

Таблица 2 – Диагностируемые показатели внутренней ответственности

Саморегуляция	Направленность личности	Эмоциональный интеллект	Локус контроля
Опросник «Шкала контроля за действием» (Ю. Куля)	Ориентационная анкета «Определение направленности личности» (Б. Басса)	Опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» (Д. В. Люсина)	Методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина; С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда)

Также на данном этапе может проявляться *коррекционно-диагностическая* функция педагогического сопровождения спортсмена командного вида спорта, которая предполагает подбор диагностических методик для спортсменов и тренера. Педагог-психолог соотносит представления о целях команды, мотивации, саморегуляции, ценностях, формах поведения, о взаимодействии как на тренировках, так и в общеобразовательной организации. Также педагог-психолог определяет индивидуальный подход относительно каждого атлета, исходя из запроса тренера и обратившихся за помощью спортсменов. Педагог-психолог наблюдает за процессом, консультирует атлета, тренера и при необходимости корректирует поведение спортсмена.

На мотивационно-смысловом этапе развивается способность спортсмена анализировать и регулировать свое поведение во взаимодействии

с окружающими, оценивать и планировать свою деятельность, а также способность слушать и слышать партнеров по команде.

Операционно-содержательный этап педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов

Операционно-содержательный этап в содержательно-организационном компоненте модели определяет средства, формы, методы совместной деятельности тренера, педагога-психолога для каждого акта приобщения атлета к спортивной деятельности. Под средством, мы в след за В. Б. Ежеленко, понимаем «предметы, действия, явления в природе и обществе, в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящий в его окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, а затем в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью» [45].

Операционно-содержательный этап включает *конвенциональное и поисково-вариативное направления, направление практической деятельности.*

Конвенциональное направление на данном этапе предусматривает взаимодействие субъектов педагогического сопровождения, где субъекты педагогического процесса договариваются об условиях сопровождения развития внутренней ответственности юных хоккеистов, его границах, формах. Тем самым происходит актуализация предмета педагогического сопровождения.

Спорт предусматривает определенные ритуалы для спортсменов и тренеров, которые могут передаваться из поколения в поколение или придумываться на ходу тренером, командой. У каждой спортивной команды может быть свой ритуал, который педагог-психолог может узнать у тренера заранее. На данном этапе тренер также может запрашивать дополнительную

информацию о педагогическом сопровождении развития внутренней ответственности у юных хоккеистов или делать дополнительный запрос педагогу-психологу.

Поисково-вариативное направление на операционно-содержательном этапе предполагает поиск педагогом-психологом определенных вариантов решения запросов тренера и подбор определённых форм педагогического сопровождения атлетов для развития внутренней ответственности юных хоккеистов.

Деятельность педагога-психолога на данном этапе предполагает определенные формы работы со спортсменами командного вида спорта:

– создание ситуаций выбора для осознания атлетом меры своей ответственности в достижении целей команды и дискуссии для реализации спортсменами рефлексивной позиции;

– групповые занятия со спортсменами по темам, развивающим определенные качества личности (стрессоустойчивость, целеполагание, самооценку и другое);

– групповые занятия со спортсменами на командообразование;

– индивидуальные консультации со спортсменами, тренерами, родителями спортсменов;

– дискуссии с тренерами, родителями спортсменов.

Направление практической деятельности на данном этапе предполагает реализацию условий в практике педагогической работы и проверку действенности данных условий в эмпирическом исследовании. Под *условиями* мы понимаем совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [111].

Педагогические условия результативного педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, а именно: создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности

в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, актуализация его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля, − мы выдвигаем не только исходя из наших предположений, но и из предположений тренеров спортивных команд детско-юношеских спортивных школ, а также практикующих спортивных психологов.

Такое условие педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, как создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора реализуется через дискуссии, просмотр фильмов с последующим обсуждением, тренинговые занятия. Данные занятия подобраны с учетом спортивной деятельности и возрастных особенностей атлетов.

Именно в данном направлении содержательно-организационного компонента модели на основе экзистенциального и деятельностного подходов осуществляется психолого-педагогическая деятельность по созданию ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора, актуализации способности юного хоккеиста к саморегуляции, актуализации его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение, доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля. У тренера как значимого субъекта педагогического сопровождения будет доминировать в тренировочном процессе демократический стиль руководства командой, предполагающий развитие внутренней ответственности при принятии решения, стимулирование активности атлета, возможность для спортсменов высказать свою точку зрения.

Таким образом, в направлении практической деятельности на операционно-содержательном этапе проверяется такое условие, как педагогическая деятельность по созданию ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора. При этом у спортсменов формируются готовность отвечать за последствия своих действий, эмоциональный интеллект и волевые качества.

Наличие педагога-психолога в команде предполагает не только разработку и внедрение Дневника самоанализа спортсмена как средства педагогического сопровождения юного хоккеиста, но и выполнение рассматриваемых ранее условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Поэтому в направлении практической деятельности на операционно-содержательном этапе проявляется такая *функция* педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов в спортивной деятельности, как *стимулирование саморазвития спортсмена на основе рефлексивного анализа ситуации*. Педагогом-психологом исследуются возможности личности и выделяются те характеристики, которые максимально соответствуют дальнейшему взаимодействию тренера и спортсменов. Благодаря данной функции мы выделили педагогические условия успешности развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта и их реализацию в процессе прохождения ряда взаимосвязанных этапов в конкретных организационных формах. Реализация условия создания ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды способствует развитию рефлексивной позиции атлетов для принятия ими ответственности за свой выбор.

Аналитико-оценочный этап педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов

На аналитико-оценочном этапе педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов спортсмен имеет возможность дать себе адекватную оценку или ту оценку, которая позволяет двигаться ему дальше по пути спортивного и личностного совершенствования с помощью обратной связи, которую дает тренер или педагог-психолог.

Аналитико-рефлексивное направление аналитико-оценочного этапа включает анализ эффективности планируемых преобразований, а именно анализ изменений показателей развития каждого из факторов внутренней ответственности (саморегуляция (контроль за действием), направленность личности на общение, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект).

Аналитико-оценочный этап также включает в себя *диагностическое направление,* которое предполагает повторное проведение диагностических методик, направленных на определение стиля руководства тренера, а также на исследование внутренней ответственности и её факторов (саморегуляция, направленность личности на общение, эмоциональный интеллект), исследование индивидуальных особенностей атлетов с помощью тестирования, бесед, опросов.

В *коррекционном* направлении на аналитико-оценочном этапе на основе полученной информации о личности хоккеиста педагог-психолог подбирает и применяет средства коррекционной деятельности. В некоторых случаях тренер может направить спортсмена на консультацию к педагогу-психологу или сам спортсмен может обратиться за индивидуальной консультацией как одной из основных форм педагогического сопровождения жизненного события. На консультации педагог-психолог и спортсмен совместно уточняют, корректируют, изменяют, пересматривают

индивидуальные планы работы по развитию личностных структур спортсмена.

Аналитико-оценочный этап модели предполагает не только выявление наличия внутренней ответственности у юного хоккеиста, изучение личностных особенностей спортсмена, а также постоянное развитие познавательных процессов, целеполагания, познавательной активности спортсмена; поиск (совместно со спортсменами и тренером) оптимальных типов взаимодействия; помощь в познании и развитии своих сильных и слабых сторон и так далее. На данном этапе также может реализовываться *конвенциональное направление,* в котором предусмотрено взаимодействие субъектов педагогического сопровождения, где субъекты педагогического процесса договариваются об условиях дальнейшего сопровождения.

На данном этапе ключевой *функцией* педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов является *обеспечение включенности в событие, которая* предполагает инкорпорирование спортсменов не только в соревновательные и тренировочные мероприятия, но и в мероприятия, связанные с развитием внутренней ответственности всех спортсменов команды. Данная функция предусматривает координацию педагогом-психологом деятельности тренера, самого атлета, команды и всех причастных к процессу разработки и реализации педагогического сопровождения спортсменов. Данная функция также определяет долю участия педагога-психолога в разрешении возникающих противоречивых моментов в педагогическом сопровождении, поэтому может проявляться и на других этапах.

Наличие педагога-психолога в команде во многом обуславливает доминирование демократического стиля работы тренера в тренировочном процессе, предполагающего стимулирование активности атлета, возможность для спортсмена высказать свою точку зрения и самому принять решение.

Аналитико-оценочный этап является итоговым, фиксирует развитие внутренней ответственности юных хоккеистов и правомерность введения

педагогических условий результативного педагогического сопровождения юных хоккеистов: создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, актуализация его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля.

Критериально-результативный компонент модели представлен критериями и показателями оценивания факторов развития внутренней ответственности юных хоккеистов. Критериальной базой оценки эффективности педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта являются: показатели оценивания развития интернального локуса контроля у спортсменов, средства оценки эффективности педагогической деятельности по развитию у юных хоккеистов внутренней ответственности, уровни развития каждого из факторов внутренней ответственности (контроль за действием (саморегуляция), направленность личности, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект).

Критериально-результативный компонент модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов также содержит результат педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, а именно динамику факторов внутренней ответственности по следующим признакам: интернальный локус контроля (принятие ответственности за результат своей деятельности, будь то победа или поражение); контроль за действием при планировании (саморегуляция своей деятельности, планирование собственных действий и управления ими, поэтапное принятие решений, готовность к самоорганизации); направленность личности на общение (внимательность к отношениям в команде, умение работать в команде, сыгранность); эмоциональный интеллект (управление и понимание своих и

чужих эмоций).

Также критериально-диагностический компонент модели содержит методики диагностирования уровня развития каждого из факторов внутренней ответственности: методика «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд), опросник «Шкала контроля за действием» (Ю. Куль), ориентационная анкета «Определение направленности личности» (Б. Басс), опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» (Д. В. Люсин).

Целостное описание модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов позволяет увидеть в определенной логике содержательное наполнение рассматриваемых этапов педагогического сопровождения, на которых тренером и педагогом-психологом применяются эффективные педагогические средства развития внутренней ответственности юных хоккеистов.

Результатом реализации идей, заложенных в компоненте данной модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, станет развитие внутренней ответственности юных хоккеистов, в том числе − принятие юными хоккеистами ответственности за результат своей деятельности, саморегуляция своей деятельности, планирование собственных действий и управление ими, поэтапное принятие решений, готовность к самоорганизации, внимательность к отношениям в команде, умение работать в команде, управление и понимание своих и чужих эмоций.

Предложенная нами модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов обладая теоретическим, научным и методологическим обоснованиями может являться основой для организации опытно-экспериментальной работы по заявленной проблеме исследования.

Выводы по первой главе

Внутренняя ответственность как психолого-педагогический феномен является устойчивым свойством личности, сформированным в процессе её социализации; это личностная переменная, обобщенные ожидания человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения (интернальный локус), а в какой – контролируются силами извне (экстернальный локус контроля). Поэтому мы рассматриваем внутреннюю ответственность атлета как индикатор для анализа спортсменами своей деятельности и её результатов: в процессе оценивания соревнования спортсмен придаёт значение каждому действию, которое в последующем становится основанием для дальнейшего развития самого атлета. Возлагая на себя ответственность за свои действия и результаты, спортсмен придает осознанность своему поведению, а, следовательно, побуждает себя действовать более активно в достижении поставленных целей. Исходя из вышесказанного внутренняя ответственность спортсмена есть его способность атлета осуществлять самоконтроль за своей деятельностью в соответствии с принятыми целями самого спортсмена и всей команды, а также свойство личности принимать ответственность за результаты собственной деятельности, которая проявляется во включенности спортсмена в спортивный процесс и межличностные отношения в команде в соответствии с принятыми целями как самого атлета, так и всего коллектива в целом.

В формате разработки *теоретических основ* педагогической деятельности по созданию условий для развития внутренней ответственности у юных хоккеистов с учётом результатов исследований Е. Ф. Бажина, А. В. Гришиной, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда, а также Н. П. Александровой, М. А. Бендюковой, Е. Н. Богданова, С. В. Быкова мы раскрываем роль, содержание и особенности атрибутов внутренней ответственности у спортсмена

командного вида спорта, которые в последующем будем обозначать как факторы внутренней ответственности: направленность личности на общение, контроль за действием, эмоциональный интеллект.

В данной главе диссертации рассматриваются сущность и специфика педагогического сопровождения спортсменов командного вида спорта, на основе которых мы даем в контексте нашего исследования, вслед за Л. Ю. Нежкиной, следующее определение: педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов является разновидностью поддерживающей педагогической деятельности, которая направлена *на взаимодействие* со спортсменом по оказанию ему помощи в формировании и развитии личностных качеств и осуществляется как системное *взаимодействие* педагога-психолога, тренера и атлетов, направленное на развитие факторов внутренней ответственности спортсменов, а именно: саморегуляции, внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, направленности личности на общение.

В качестве методологического основания исследования нами были выбраны экзистенциальный и деятельностный подходы, которые использованы нами в данном исследовании для изучения педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта, обусловлено тем, что экзистенциальный и деятельностный подходы в своей *совокупности* позволяют выделить основные принципы развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, которые определяют требования к содержанию и организации дальнейшей опытно-экспериментальной работы.

Процесс спортивной тренировки подразумевает под собой, в первую очередь, педагогический процесс, в котором тренер является важным субъектом, а успехи команды и лично спортсмена во многом зависят от характеристик качеств личности самого тренера. Позиция демократического руководителя базируется не на приказах и указаниях, а на мнениях команды,

например, когда спортсменам даётся возможность составить план тренировок. Поэтому такое условие эффективного педагогического сопровождения, как создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора основываются на доминировании в тренировочном процессе демократического стиля руководства командой через предоставление возможности спортсменам самостоятельно принимать решения, связанные со спортивной ситуацией, досуговой деятельностью команды, планом тренировок.

Сосредоточение команды на единых, общих целях активизирует и ресурсы каждого спортсмена для реализации своей мечты, поэтому командные виды спорта предполагают много общения атлетов со сверстниками. Исследуемый нами возраст спортсменов − возраст четырнадцати – пятнадцати лет, когда важное значение имеет возникающее у спортсмена чувство принадлежности к особой «подростковой» общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок личности. Именно в данный возрастной период референтная для спортсмена группа способна оказать особенно сильное влияние на развитие у него чувства ответственности за свои обещания и поступки. В этой связи именно у спортсменов командного вида спорта ключевым аспектом в их личностном развитии выступает внутренняя ответственность.

В данной главе представлена *модель* педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, которая являет собой единство трех взаимосвязанных компонентов, а именно: *концептуального-целевого,* включающего деятельностный и экзистенциальный подходы, принципы, цель исследуемого педагогического сопровождения; *содержательно-организационного*, предполагающего мотивационно-смысловой, операционно-содержательный, аналитико-оценочный этапы сопровождения, раскрывающиеся через направления (установочно-координационное направление, диагностическое направление,

конвенциональное направление, поисково-вариативное направление, направление практической деятельности, аналитико-рефлексивное направление, коррекционное направление); функции, условия и средства рассматриваемого сопровождения, а также *критериально-результативного* компонента, представленного в виде критериев, показателей, диагностических средств и результатов педагогического сопровождения развития у юных хоккеистов внутренней ответственности.

Рассмотрение сущностных основ и особенностей внутренней ответственности, специфики командных видов спорта и педагогического сопровождения в философии, педагогике, психологии позволило обобщить их и определить авторскую позицию в решении изучаемой проблемы. Данная позиция заключается в обосновании необходимости рассматривать развитие внутренней ответственности у юных хоккеистов в контексте педагогического сопровождения как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия спортсменом как субъектом своего развития оптимального решения в различных ситуациях тренировочной и соревновательной деятельности и позволяющую спортсмену мобилизовать свои внутренние силы, факторы внутренней ответственности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВНУТРЕННЕЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ

2.1. Базы исследования и характеристика диагностических методик опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа в рамках настоящего диссертационного исследования велась на протяжении 2012 – 2020 годов в муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя школа № 9 имени Ивана Ткаченко». Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 9 имени Ивана Ткаченко» имеет спортивные классы со средней наполняемостью двадцать два человека с четвертого по одиннадцатый классы, что позволило нам провести педагогический эксперимент по развитию внутренней ответственности у юных хоккеистов, в котором приняли участие сто сорок спортсменов; выборку составили: спортсмены разных возрастных групп − шестьдесят, разных видов командного спорта − сорок, двадцать спортсменов составили контрольную группу и двадцать спортсменов – экспериментальную группу. Также в исследовании приняли участие тренеры государственного автономного учреждения Ярославской области «Региональный центр спортивной подготовки» в количестве двадцати человек.

Основной миссией государственного автономного учреждения Ярославской области «Региональный центр спортивной подготовки» является обеспечение подготовки спортивного резерва для спортивных сборных команд Российской Федерации. Функциями государственного

автономного учреждения Ярославской области «Региональный центр спортивной подготовки» являются организация мероприятий по подготовке спортивных сборных команд; организация и обеспечение подготовки спортивного резерва; координация деятельности физкультурно-спортивных организаций по подготовке спортивного резерва.

Целью нашего исследования является выявление, обоснование и реализация в опытно-экспериментальной работе условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Исследование педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов проводилось в группах спортсменов командного вида спорта в возрасте от четырнадцати до пятнадцати лет. Это обусловлено тем, что именно в данный период происходит становление личности. В работах Л. С. Выготского подростковый возраст определяется как «возраст развития», в котором личность относительно неустойчива. На данном возрастном этапе субъект деятельности усваивает системы должных отношений с товарищами и взрослыми; принимая ответственность в общении с ними, он осуществляет управление своими и чужими эмоциями. Здесь большую роль играет эмоциональный интеллект, так как, по мнению А. П. Чернявской, «эмоциональное отношение и эмоциональная включенность оказывает на принятие решения большое влияние» [167, с. 17]. Данный аспект содержит в себе не только отношение к различным альтернативным поступкам при выборе своего поведения, но и отношение к планированию, к тому, что надо принять какое-то решение, которое в дальнейшем может повлиять на результат, отношение к ответственности за решение и планирование, после которого последует проявление активности [167, с. 17]. На данном возрастном этапе совершаются активные попытки самосовершенствования и самовоспитания, что также говорит о важности присутствия внутренней ответственности у спортсмена.

В соответствии с темой исследования и анализом литературы нами были подобраны методики, позволяющие более полно определить развитие

факторов внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта, а также особенности педагогического сопровождения атлетов командного вида спорта (таблица 3). Для того, чтобы обосновать применение предложенных в настоящем исследовании диагностических тестовых методик, изучались корреляционные связи между балльными результатами показателей локуса контроля и балльными результатами методик для диагностики развития факторов внутренней ответственности у спортсменов.

Представленная ниже таблица иллюстрирует диагностические методики, выбранные в соответствии с авторскими взглядами, которые были проанализированы в первой главе. В основе выбора первых трех методик (опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля, ориентационная анкета «Определение направленности личности» Б. Басса, опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» Д. В. Люсина) лежит концепция личности А. Г. Ковалева.

Таблица 3 – Сводная характеристика диагностических методик для изучения факторов развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта

Критерий	Факторы (показатели) развития внутренней ответственности	Диагностические методики
Морально-волевой	Контроль за действием (саморегуляция)	Опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля
Мотивационно-поведенческий	Направленность личности на общение	Ориентационная анкета «Определение направленности личности» Б. Басса
Эмоционально-чувственный	Эмоциональный интеллект	Опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» Д. В. Люсина

Для проверки условий результативного педагогического сопровождения развития внутренней ответственности спортсменов командного вида спорта, как то – создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей

рефлексией результатов и последствий данного выбора; актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля, – нами применены методики: «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда, методика «Диагностика склонности к определенному стилю руководства» Е. П. Ильина.

Выбранная нами методика для определения внутренней ответственности − «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера адаптирована Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткиндом. В основе данной методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера. Однако у Дж. Роттера локус контроля считается универсальным по отношению к любым типам ситуаций: локус контроля одинаков и в сфере достижений, и в сфере неудач. При разработке методики «Уровень субъективного контроля» авторы исходили из того, что иногда возможны не только однонаправленные сочетания локуса контроля в различных по типу ситуациях. Данное положение имеет и эмпирические подтверждения. В связи с этим разработчики теста предложили выделить в методике диагностики локуса контроля субшкалы: контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных и семейных отношений, в области здоровья [14, с. 152].

Для эффективной деятельности атлетов тренеру необходимо готовить спортсменов не только в физическом и тактическом плане, но и в личностном, нравственном и духовном. Тренер также должен добиваться у спортсменов противостояния многим соревновательным факторам, оказывающим негативное влияние и вызывающим рассогласования функций, то есть добиваться развития способности проявлять высокую устойчивость к неприятностям в соревновательной деятельности. Поэтому тренеру часто приходится играть роль психолога для своих подопечных. Тренер создает психологический климат в команде, поддерживает ее, мотивирует к новым

достижениям, психологически готовит команду к соревнованиям и выступлениям. На современном этапе тренер является неоспоримым авторитетом для спортсмена или команды, но в идеале − в любой комплексной подготовке спортсменов необходима помощь спортивного психолога [44].

Для диагностики стиля руководства тренера была подобрана соответствующая методика Е. П. Ильина, позволяющая определить склонности субъекта к той или иной манере взаимоотношений тренера и команды. Данная методика была выбрана нами, так как включает несколько блоков вопросов, касающихся как формальных данных испытуемых, так и посвященных личности и деятельности тренера – его профессионально важным качествам, функциям, восприятию его собственного стиля руководства; а также посвященных взаимоотношениям тренера и спортсменов [51].

По результатам опроса тренеров и спортсменов нами был выявлен запрос относительно потребности участия педагога-психолога в спортивном процессе. Это объясняется тем, что тренер иногда попадает в ситуацию, когда его знаний недостаточно для того, чтобы справиться с кризисной ситуацией спортсмена. В этой связи тренеру требуется помощь психолога-профессионала.

Более 70% опрошенных тренеров в пилотажном исследовании опытно-экспериментальной работы указали на проблему «отсутствие у спортсменов уверенности в себе». Атлеты также акцентировали внимание на данном пункте. Данная проблема может быть взаимосвязана с высокой тревожностью спортсмена, так как потеря данного чувства грозит атлету низкими результатами как на тренировке, так и на соревнованиях.

При рассмотрении проблемы уверенности в себе, можно определить, что в настоящее время к пониманию уверенности имеются разные подходы, где данный вопрос рассматривается как чувство, состояние, качество и свойство личности.

Е. П. Ильин пишет, «уверенность» или «неуверенность» не являются волевыми состояниями, которые характеризуют процесс оценки ситуации, прогноз успеха или неудачи, то есть связаны с информационной стороной психической активности человека, с его интеллектуальной деятельностью. «Неуверенность – это сомнение, уверенность – отсутствие сомнений в необходимости осуществления какой-либо деятельности или в том, что произойдет ли то или иное событие. Это вероятностная характеристика, связанная с оценочной деятельностью человека, которая может, при значимости желаемого результата деятельности, вызвать у человека определенные состояния (тревоги, решимости-нерешимости, радостного предвкушения и так далее), но сама состоянием не является» [51]. То есть, такие свойства, как уверенность – неуверенность, являются лишь причинами, вызывающими какое-либо состояние, и то не во всех случаях.

В исследовании Т. В. Левковой, проводимом со студентами третьего, четвертого и пятого курсов, было выявлено, что уверенность характерна для испытуемых, которые имеют интернальный локус контроля [73]. Данным утверждением может объясняться то, что для тренера уверенность спортсмена в своих силах и принятие ответственности атлета за свои промахи и достижения на себя имеют равнозначное значение, тем самым педагогическое сопровождение развития внутренней ответственной у юных хоккеистов для тренеров является первостепенным.

Дж. Вольпе применил термин «уверенность в себе» к открытости в межличностных отношениях [79]. Он пришел к выводу, что уверенное выражение людьми своих чувств и мыслей в определенной социальной ситуации может способствовать преодолению страха, который, однажды возникнув, прочно ассоциируется с определенными социальными ситуациями и затем подкрепляет сам себя. Проблема неуверенных в том, что у них социальный страх становится доминирующим чувством, блокирующим их социальную активность [79].

Также одним из запросов педагогу-психологу, который обозначили спортсмены, было снятие страха перед соревнованием, выполнением какого-либо приема, элемента. Одна неудача способствует тому, что спортсмен зацикливается на ней и в последующем не приводит данный игровой элемент в исполнение, не включаясь в игру полностью. Один из страхов, который обозначили спортсмены, и который является особенностью командного спорта, – оценка самой командой атлета, его действий. Когда вратарь пропускает шайбу или у нападающего получается «смазанный» бросок по воротам, команда, в лучшем случае, расстраивается, в худшем − начинает агрессивно относиться к такому партнеру. Поэтому на спортсмена ложится большая ответственность, перекладывание которой на обстоятельства, судьбу, случай, ведет к осуждению его со стороны всех игроков команды.

Спорт по своей природе эмоционален, поэтому спортивное состязание – стрессовая ситуация. Она требует максимального напряжения физических и духовных сил. Любые определения спортивной деятельности (как профессиональной, так и любительской) в той или иной мере должны включать в себя представления об эмоциях. Эмоции являются достаточно важным компонентом спорта по целому ряду причин. Одним из наиболее существенных свойств психики является то, что подъём всех сил организма, вызванный эмоциями, приводит к достижению максимального результата [46]. Поэтому одной из проблем, которую обозначили спортсмены, является проблема саморегуляции процессов, направленных на активизацию ресурсных состояний в течении игры и на расслабление после напряженных соревнований.

На основе собранных данных можно сделать вывод, что как тренер, так и спортсмены готовы к сотрудничеству с педагогом-психологом, что позволяет нам рассматривать педагогическое сопровождение спортсменов педагогом-психологом как одно из условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Выбранная нами база исследования является актуальной для проведения опытно-экспериментальной работы, так как имеет возможность проводить исследование в группах спортсменов-хоккеистов разных возрастов, что позволяет не только выявить условия педагогического сопровождения внутренней ответственности у юных хоккеистов, но и организовать педагогический эксперимент по педагогическому сопровождению развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Анализ подобранных нами диагностических методик подтвердил их соответствие возрастным особенностям юных хоккеистов, что позволяет выявлять динамику уровня развития внутренней ответственности и ее факторов у юных хоккеистов в ходе опытно-экспериментальной работы в формате педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Организованная в рамках исследования опытно-экспериментальная работа включала в себя три этапа.

На первом, *констатирующем,* этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялся анализ педагогического сопровождения внутренней ответственности юных хоккеистов без дополнительного воздействия на выборку, проводилось исследование взаимосвязей факторов развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта с помощью диагностических методик: методика «Уровень субъективного контроля» (адаптация Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткиндом), опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля, ориентационная анкета «Определение направленности личности» Б. Басса, опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» Д. В. Люсина, а также определялись показатели внутренней ответственности юных хоккеистов контрольной и экспериментальной групп до и после опытно-экспериментальной работы, доминирующий стиль руководства у тренеров.

На втором, *формирующем* этапе была организована работа по развитию внутренней ответственности спортсменов, которая включала в себя: изучение

запросов тренера, желаний и интересов спортсменов; диагностику у юных хоккеистов уровня внутренней ответственности и ее факторов; индивидуальные беседы с тренером и спортсменами; введение в педагогический эксперимент Дневника самоанализа спортсмена; проведение тренингов, мастер классов, направленных на развитие факторов внутренней ответственности; проведение дискуссий, основанных на ситуациях выбора атлетом меры своей ответственности в достижении целей команды. Кроме того, на данном этапе опытно-экспериментальной работы была проведена экспертная оценка показателей эффективности команды в экспериментальной группе (уверенность в себе, ответственность, понимание партнёра по команде, саморегуляция, общая сыгранность команды).

На третьем, *аналитико-обобщающем,* этапе были проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, а также проведен повторный анализ оценки спортивной деятельности у команды экспериментальной группы, где тренер применял в тренировочном процессе демократический стиль руководства командой.

В своём исследовании для наиболее полной характеристики развития внутренней ответственности у спортсменов-хоккеистов, а также для выделения педагогических условий развития внутренней ответственности мы сравниваем атлетов одного вида спорта, находящихся на разных возрастных этапах: средний школьный возраст; старший школьный возраст, где спортсмен берет на себя ответственность за свои результаты и, имея определенный уровень мотивации, может достичь высоких результатов, так как будет осознавать свои стремления, потребности (от шестнадцати до семнадцати лет); младший юношеский возраст (от девятнадцати до двадцати одного года).

Командный вид спорта нами также выбран для исследования феномена формирования внутренней ответственности неслучайно: именно в командных видах спорта раскрывается сущность развития внутренней ответственности спортсмена. Исследуя командные виды спорта, можно

говорить об уникальности самой спортивной деятельности, так как командные виды спорта предполагают большую ответственность спортсмена не только перед самим собой, тренерами, но и перед каждым членом команды. Понимание, контролирование чужих и своих эмоций является одним из важных элементов в структуре деятельности спортсмена и будет выступать как условие успеха, предъявляемое игровым процессом. В процессе оценки своего результата спортсмен, подводя итоги собственной деятельности, имеет возможность в дальнейшем простроить с помощью тренера предстоящие тренировки и выстроить ход игры.

Тренировочный процесс является обширным и объемным, он представляет собой движение к результату, когда через совместную успешную деятельность тренера и спортсмена у атлета развиваются определенные умения и навыки.

В работах Г. Д. Горбунова и Е. П. Ильина демократический стиль работы тренера оценивается более высоко, чем авторитарный [34, 51]. На основе проанализированной теоретической информации и собственного опыта работы с тренерами юных хоккеистов мы рассматриваем демократический стиль работы тренера как предпочтительный для взаимодействия в тренировочном процессе с юными хоккеистами. Именно в тренировочной работе, где существует максимальное непрерывное общение команды и тренера, демократический стиль руководства тренера является целесообразнее прочих. Признаками демократического стиля руководства тренера выступают справедливое отношение ко всем участникам тренировочного процесса, адекватная система мотивации спортсменов, отсутствие доминирования над спортсменами, дружелюбие. Выделенные нами признаки доминирования демократического стиля работы тренера дают возможность проявлений спортсменом внутренней ответственности при принятии им решения, возможность для спортсменов высказать свою точку зрения, стимулирование самостоятельности, формирование благоприятных

межличностных отношений, которые обеспечивают высокий уровень сплоченности команды.

Эмпирическое сравнение психологических портретов хоккейных команд на разных возрастных этапах, а также исследование особенностей спортсменов разных командных видов спорта (футбол, баскетбол, хоккей) позволяют понять, что на развитие внутренней ответственности спортсмена могут повлиять не только возрастные особенности, но и различные обстоятельства: стиль руководства тренера, атмосфера в команде, наличие психолого-педагогической деятельности.

Данное эмпирическое исследование особенностей команд / коллективов разных командных видов спорта также способствует выделению педагогических условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Для сравнения хоккейных команд на разных возрастных этапах между собой мы использовали непараметрический критерий Н Крускалла-Уоллеса, аналог однофакторного дисперсионного анализа, так как он является ранговым и инвариантен по отношению к любому монотонному преобразованию шкалы измерения.

Измерение внутренней ответственности широко применяется в нашей стране в психологии мотивации (методика когнитивной ориентации), в психологии управления и в других сферах. Большая часть исследований, которые были проведены в соответствии с теорией Дж. Роттера, сосредоточивались на внутренней переменной, называемой локус контроля. Являясь центральным конструктом теории социального научения, локус контроля представляет собой обобщенное ожидание того, в какой степени люди контролируют подкрепления в своей жизни [166].

Исследуя локус контроля у хоккеистов, находящихся на разных возрастных этапах, мы выявили различие показателей локуса контроля, а именно: у игроков среднего школьного возраста интернальность в области неудач (H=25,79, p=0,001), интернальность в области межличностных

отношений (H=27,35, p=0,002), а также интернальность в области здоровья (H=30,87, p=0,001) выше, чем у игроков команд старшего школьного возраста и младшего юношеского возраста (рисунок 1).

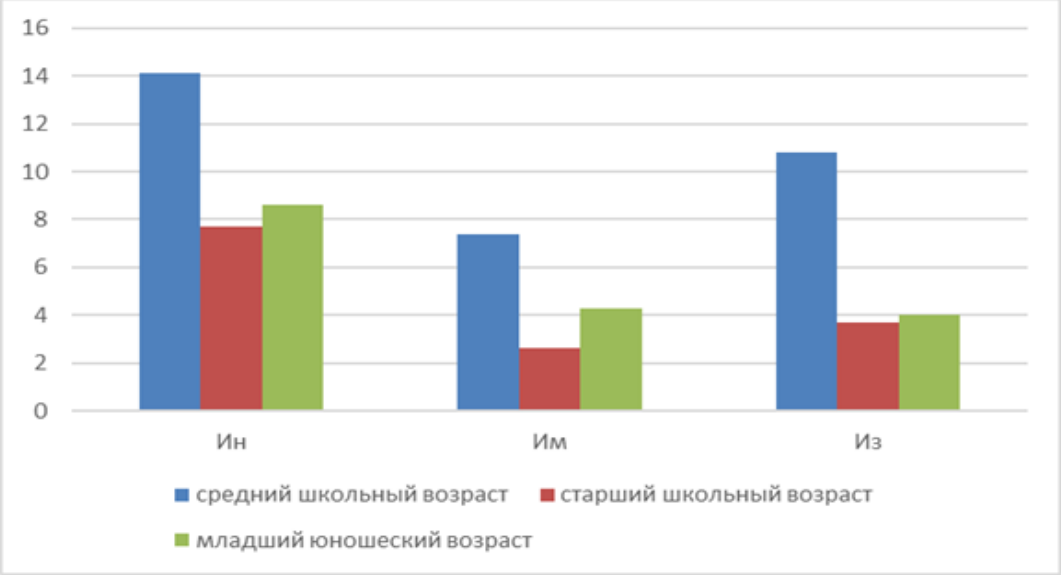

Рисунок 1 – Особенности локуса контроля у спортсменов командного вида спорта на разных возрастных этапах

Примечание:

*Ин – интернальность в области неудач, Им – интернальность межличностных отношений, Из – интернальность здоровья уровень значимости *** - p <0,001, ** p<0,01, * p<0,05*

При интернальном локусе контроля как части внутренней ответственности спортсмен будет разбирать свои ошибки, больше тренироваться, что может способствовать успешному освоению профессии спортсмена. Интернальный локус контроля у хоккеистов среднего школьного возраста объясняется тем, что посредством взаимодействия с тренером, у которого демократический стиль руководства, основанный на поддержке атлетов, начинающие спортсмены опираются на собственные внутренние источники деятельности и в будущем могут сознательно управлять своим собственным развитием (обоснование третьего условия).

Тренер хоккейной команды среднего школьного возраста имел возможность предложить игрокам проанализировать свою деятельность с

помощью Дневника спортсмена, который в последующем стал основой для введенного нами в опытно-экспериментальную работу средства развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта − Дневника самоанализа спортсмена. Данный дневник позволяет спортсмену анализировать свои действия на тренировках, соревнованиях, правильно понимать задачи тренера и действовать в соответствии с поставленными задачами (приложение 1).

Ряд авторов (Л. В. Мамедова, Т. В. Морозкина и другие) отмечает, что подростки начинают осознавать ответственность как нравственный компонент, подчиняться которому заставляют и собственное желание соответствовать нравственному идеалу, а также другие люди и внешние обстоятельства. В данный период у них развивается внутренняя ответственность как по шкале общей интернальности, так и по шкалам интернальности в области достижений и неудач. Но при этом повышается критичность к общепринятым моральным нормам. Это дает основания говорить о том, что уровень интернальности в сфере неудач выше у спортсменов младшей команды, так как именно в данный период возникает преломление в оценке своих и чужих поступков.

Результаты сравнения команд на разных возрастных этапах говорит нам о том, что внутренняя ответственность не привязана к возрастному критерию. Таким образом, можно предположить, что и интернальный локус контроля развивается при наличии определенных условий, некоторые из них мы отразили в своем исследовании.

Также для выявления условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта в процессе исследования проводилось сравнение показателей локуса контроля спортсменов разных видов спорта: хоккеистов, футболистов и баскетболистов. Все три вида спорта являются командными.

Сравнивая команды по показателям локуса контроля (рисунок 2), можно сделать вывод, что внутренняя ответственность у хоккейной команды

гораздо выше, чем у баскетбольной и футбольной команд. Следовательно, игроки хоккейной команды отличаются тем, что присваивают случившиеся успехи и неудачи большинства жизненных событий собственной личности, в большей мере считают себя ответственным за происходящее с ними, устанавливают связь между собственными качествами и затраченными усилиями с результатами деятельности. Даже если обстоятельства неблагоприятны, спортсмены-хоккеисты не станут оправдывать себя за ошибки или неудачи. Хоккеисты более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. Возможно, высокая внутренняя ответственность у хоккеистов объясняется стажем и большим опытом тренера в сравнении с тренером баскетбольной команды. Тренер хоккейной команды более опытен, он не только тренирует выносливость и физическую силу ребят, но и помогает им советами как наставник. Тренер команды баскетболистов имеет небольшой стаж работы, только начинает свою карьеру. Поскольку контакт с ребятами у него налажен не настолько хорошо, как у другой команды, то имеют место определенные трудности в воспитании атлетов. Требования, советы, рекомендации в общении с командой у тренера отсутствуют, их заменяют просьбы и уговоры. Любые объяснения нарушения дисциплины, невыполнения заданий тренер принимает без критической оценки.

Стоит отметить, что исследуемую команду юных хоккеистов подросткового возраста на протяжении трех лет сопровождал педагог-психолог, к которому сам тренер обратился с просьбой о сопровождении своей хоккейной команды. В результате чего данное обстоятельство послужило основой для включения в педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов такого условия, как создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора.

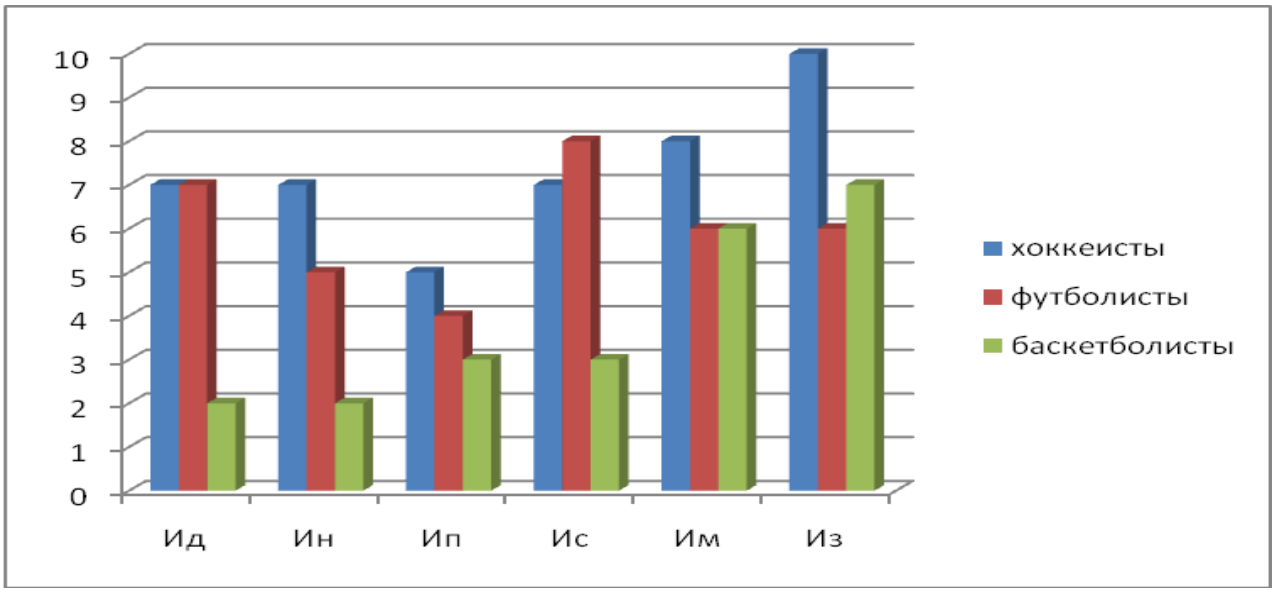

Рисунок 2 – Особенности локуса контроля у спортсменов командного вида спорта подросткового возраста

Примечание: Ио – общая интернальность; Ид – интернальность достижения успеха, Ин – интернальность в области неудач, Ис – интернальность семейных отношений, Ип – интернальность спортивной деятельности, Им – интернальность межличностных отношений, Из- интернальность здоровья

*уровень значимости *** - p <0,001, ** p<0,01, * p<0,05*

На основе выделенных особенностей внутренней ответственности у юных хоккеистов было разработано и подтверждено посредством корреляционного исследования такое условие педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, как реализация рассматриваемого педагогического сопровождения с учетом *актуализации* способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение.

Для установления взаимосвязей между показателями внутренней ответственности и ее факторов у спортсменов командного вида спорта мы применили коэффициент корреляции Пирсона (r-Пирсона). Данный коэффициент указывает на взаимосвязи двух переменных, а именно локуса контроля с направленностью личности, локуса контроля и саморегуляции,

локуса контроля и эмоционального интеллекта. Данные характеристики личности спортсмена измерены в метрических шкалах на одной и той же выборке. Данный критерий позволил определить уровень пропорциональной изменчивости заявленных переменных.

В процессе нашего исследования была установлена прямая взаимосвязь показателей интернальности семейных отношений (Ис) и контроля за действием при реализации (КД(р)) (r=0,164, p=0.05) с помощью методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда) и опросника «Шкала контроля за действием» Ю. Куля. Следовательно, высокий показатель контроля за действием будет говорить о том, что хоккеистам подросткового возраста присущи качества увлеченности деятельностью, что позволяет спортсмену пребывать в процессе реализации намерения необходимое время, удерживать в фокусе внимания актуальную интенцию, и проявлять настойчивость.

То есть, чем выше ответственность за семейные отношения, тем больше они будут поглощены ими. Спортсмены будут искренне стремиться сделать жизнь окружающих себя близких людей лучше. Возможности быть с семьей у них меньше, чем у обычных ребят, так как они в большинстве своем заняты тренировками и выездами в другие города, поэтому придают большое значение отношениям со своими близкими. Исходя из этого, мы понимаем, что наличие определенного локуса контроля у спортсмена будет воздействовать не только на спортивную сферу атлета, но и на сферу семейных, межличностных отношений. Данный аспект позволяет нам говорить о том, что развитие внутренней ответственности спортсмена командного вида спорта ведет к последующей самоорганизации и организации своей дальнейшей жизни в целом.

Также нами установлена взаимосвязь локуса контроля в деятельности (в производстве) и направленности личности на общение с помощью методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда) и ориентационной анкеты

Б. Басса «Определение направленности личности». Результаты показали, что хоккеисты среднего школьного возраста не только считают свои действия важным фактором в организации игры, но и то, что само общение является неотъемлемой частью их деятельности. Это говорит о том, что спортсмены готовы принимать те оценки, которые транслируют атлетам окружающие, неважно, если они будут отрицательные. Адекватность принятия критики со стороны не только своих сверстников, партнеров по команде, но и тренера говорит об открытости спортсменов новому опыту и об уверенности в собственных силах. Объяснение может быть найдено в совместном времяпрепровождении хоккейной команды среднего школьного возраста: после каждого сезона ребята выезжают на природу, они дружат семьями, в свободное время встречаются и ходят в кино.

Практика показывает, что попытки тренера ввести какого-либо игрока в определенное сочетание с другими игроками (игровые звенья команды), имеющего, казалось бы, для этого всё необходимое, оказываются безуспешными, хотя в другом сочетании данный игрок демонстрирует высокую слаженность и взаимопонимание с партнерами. В первом случае отсутствует, а во втором имеет место психологическая совместимость данного спортсмена с другими членами команды.

Качество игроков определяет рамки достижений всей команды. При этом, как считают специалисты, нельзя значительно улучшить игру одного хорошего спортсмена, но можно существенно повысить его действия в команде, особенно при наличии психологической совместимости с партнером. Поэтому очень важно всецело обеспечить развитие как индивидуальных способностей спортсменов, так и развитие сплоченности команды. Знание своего партнера не только в игре, но и как друга дает спортсмену основание доверять ему, а значит, и дает уверенность в себе и своих силах, следовательно, уровень успешности становится выше.

В нашем исследовании с помощью методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной,

А. М. Эткинда) и опросника на эмоциональный интеллект «ЭмИн» Д. В. Люсина была установлена прямая взаимосвязь общей интернальности и внутриличностного эмоционального интеллекта у хоккеистов среднего школьного возраста (r=0,476; p=0.05). Данная взаимосвязь может говорить о том, что чем выше спортсмен имеет общий интернальный локус контроля, тем больше развита его способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими (приложение 3).

В спорте необходимо четко разделять личное и профессиональное. Если спортсмены умеют при ведении дел блокировать эмоции из внутренней жизни, то это будет говорить о высоком уровне эмоциональной компетентности атлетов. Следовательно, у таких спортсменов отсутствует паника или они не склонны вести себя агрессивно при отрицательном результате; такие спортсмены будут задавать себе вопрос «что я мог сделать в данной ситуации?» или «что я сейчас буду делать?». Тем самым они задействуют свое логическое мышление и вместо паники начинают искать решение задач.

Взаимосвязь интернального локуса контроля и межличностного эмоционального интеллекта подтверждает, что общение является неотъемлемой частью деятельности спортсмена. Совершенствуя способности познания себя, самоконтроля, самомотивации и сочувствия, спортсмены приобретают более совершенные навыки создания эффективных взаимоотношений в команде и с тренером. Данная компетенция касается установления успешных взаимоконтактов и способности управлять эмоциями других. Такой спортсмен обладает широкими навыками социального общения и тем самым располагает лучшими возможностями общения и установления сотрудничества с партнерами по команде.

Отрезок среднего школьного возраста захватывает такой возрастной период, как подростковый возраст, поэтому направленность личности на общение в данный промежуток времени может объясняться тем, что отношения с окружающими – наиболее важная сторона жизни подростков,

общение со сверстниками в данном возрасте является ведущей деятельностью.

Степень овладения подростком социальным опытом кумулируется в его позиции «Я» по отношению к обществу. Для подросткового возраста характерно становление позиции «Я и общество», которая связана с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений, и если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у спортсменов могут появляться тяжелые переживания, так как он – это еще не цельная зрелая личность, отдельные его черты обычно диссонируют. Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в подростковом возрасте приводит к изменчивости представлений о себе [156].

Аналогичное исследование взаимосвязей факторов внутренней ответственности с показателями локуса контроля мы провели в баскетбольной команде.

Взаимосвязь показателя экстернального локуса контроля в сфере деятельности и показателя направленности личности на себя ($r=0,648$; $p=0.05$) была установлена с помощью методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда) и ориентационной анкеты «Определение направленности личности» Б. Басса, это позволяет говорить о том, что более важное влияние на деятельность баскетболистов оказывают окружение и случай. Полученные результаты говорят о том, что спортсмены будут ориентированы на вознаграждение, и неважно, связано это с их усилиями или с ошибкой соперника (приложение 5).

Неумение правильно оценивать свои достоинства и недостатки говорит о неспособности личности к самоанализу, такой спортсмен не может правильно относиться к ситуации и сложившимся условиям. Л. С. Выготский также подчеркивал важность самоанализа в произвольной регуляции поведения. Возможно, это объясняется тем, что баскетболисты данной

команды, по сравнению с хоккеистами, меньше времени проводят друг с другом, учатся в разных классах и встречаются только на тренировках. Поэтому сыгранности не происходит, из-за этого каждый игрок работает преимущественно на себя.

Обратная взаимосвязь экстернального локуса контроля в области достижения успеха и низкого уровня понимания эмоций (r=0,600; p=0.05) у баскетбольной команды подросткового возраста свидетельствует об отказе считать достижения следствием собственных действий и о меньшем понимании своих эмоций и эмоций других людей (приложение 6).

Эмоции служат фундаментальной основой того, кем мы являемся, и играют важную роль в наших отношениях с другими. Их нельзя не принимать во внимание. Эмоциональный интеллект служит инструментом настройки как наших собственных чувств, так и чувств окружающих нас людей. Низкий эмоциональный интеллект и отсутствие самоанализа может привести к неправильному распознанию эмоций соперника. Чувствуя соперника, взгляд, язык телодвижений, можно узнать его стратегию, предвидеть его поступки, что в спорте является немаловажным.

Обратная взаимосвязь экстернального локуса контроля в сфере деятельности и управление своими эмоциями у баскетбольной команды подросткового возраста говорят о том, что чем экстернальнее локус контроля, тем ниже у спортсмена способность и потребность управлять своими собственными эмоциями и, соответственно, наоборот. Спортсмен не принимает вину за происходящие обстоятельства и тем самым не может адекватно реагировать на данные обстоятельства.

Взаимосвязь у баскетболистов подросткового возраста экстернального локуса контроля в области неудачи и контроля экспрессии (r=0,595; p=0.05) указывает на то, что такие спортсмены, обвиняя в отрицательных результатах случай или других людей, будут способны контролировать проявления своих эмоций, ведь гораздо легче обвинить другого в своих бедах, чем принять

ответственность на себя. Возможно, данный подход для них является одним из проявлений защитных механизмов.

Взаимосвязей локуса контроля у спортсменов футбольной команды подросткового возраста с волевой саморегуляцией, направленностью личности и эмоционального интеллекта не выявлено.

Выделенные нами факторы внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта имеют прямые и обратные взаимосвязи с показателями локуса контроля (приложения 2 – 6). Это говорит о том, что, применяя определенные методы педагогического воздействия на выделенные нами факторы, мы косвенно будем изменять развитие интернального локуса контроля.

Для перехода к формирующему этапу опытно-экспериментальной работы необходимо было установить отсутствие статистически достоверных различий в уровне развития внутренней ответственности у юных хоккеистов контрольной и экспериментальной групп, так как наличие достоверных различий не позволило бы обеспечить одинаковыми «стартовыми» возможностями тренеров и других участников педагогического процесса, участвующих в развитии внутренней ответственности в контрольной и экспериментальной группах. В данном случае было бы невозможно рассматривать проводимую педагогическую работу, а именно проверку рассматриваемых педагогических условий развития внутренней ответственности у юных хоккеистов в качестве полноценного педагогического эксперимента.

Перед началом опытно-экспериментальной работы в рамках экспериментальной группы Б нами была выдвинута нулевая гипотеза H_0, согласно которой между спортсменами групп А и Б не имелось статистически достоверных различий в начальном уровне развития внутренней ответственности (приложения 7 – 8). Для проверки нулевой гипотезы нами использовался U-критерий Манна-Уитни (таблица 4).

U-критерий Манна-Уитни является непараметрическим статистическим критерием, который используется нами для оценки различий между двумя выборками разных команд по результатам проведенных методик по выявлению факторов внутренней ответственности. U-критерий является ранговым, поэтому он инвариантен по отношению к любому монотонному преобразованию шкалы измерения. Вычисления U-критерия Манна-Уитни осуществлялись в программе SPSS23. Для вычисления среднего арифметического использовалась стандартная математическая функция СРЗНАЧ (среднее значение) по массиву данных. Данные считались по формуле $U_{emp} = (n_1 * n_2) + \frac{n_x*(n_x+1)}{2} - T_x$, где n_1 – количество испытуемых в первой группе; n_2–количество испытуемых во второй группе; T_x – большая из двух ранговых сумм; n_x – количество испытуемых в группе с большей ранговой суммой.

Таблица 4 – Сравнение контрольной и экспериментальной групп по U-критерию Манна Уитни до опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	Суммы рангов		U эмп.
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Общая интернальность	426	394	184
Интернальность в сфере достижений	380	440	170
Интернальность в сфере неудач	382	438	172
Интернальность в сфере семейных отношений	431	388	178,5
Интернальность в сфере производственных отношений	403	416	193,5
Интернальность в сфере межличностных отношений	439	380	170,5
Интернальность в сфере здоровья	443	376	166,5
Контроль за действием при неудачи	374	446	164
Контроль за действием при планировании	445	375	165
Контроль за действием при реализации	420	399	189,5
Направленность личности на общение	424	395	185,5
Направленность личности на себя	438	381	171,5
Направленность личности на дело	391	428	181,5

Внутриличностный эмоциональный интеллект	344	476	134
Межличностный эмоциональный интеллект	402	418	192

Примечание:

** - различия на уровне значимости p<0,05;** – различия на уровне значимости p<0,01*

Таким образом, статистически достоверные различия в уровне развития внутренней ответственности у спортсменов в группах А и Б к началу педагогического эксперимента отсутствовали, что позволило рассматривать указанные группы в качестве, соответственно, контрольной и экспериментальной (приложения 7 – 8). Также выявленные показатели стиля руководства у двух тренеров были на одном уровне.

Непосредственно перед началом эксперимента была осуществлена экспертная оценка спортивной деятельности команд контрольной и экспериментальной групп. Для более объективной оценки команд тренеру, помощнику тренера, а также администрации клуба был предложен список критериев. Данные критерии предполагали анализ спортивной деятельности команд по пяти показателям: уверенность спортсмена в себе, ответственность атлета, понимание партнера, саморегуляция игрока и общая оценка сыгранности команды.

В контрольной и экспериментальной группах до начала педагогического эксперимента использовался формальный подход, который предусматривал извлечение из изучаемых процессов, явлений лишь устойчивых, относительно неизменных моментов, которые рассматриваются в «чистом» виде, вне связи со всем процессом, явлением в целом. В ходе педагогического эксперимента в экспериментальной группе вводились условия с опорой на методологические основания экзистенциального и деятельностного подходов, в контрольной группе − с опорой на прежний (формальный) подход.

Также было проведено исследование показателя «демократический стиль руководства» у тренеров, который предполагает развитие внутренней

ответственности у юного хоккеиста при принятии им решения, стимулирование активности атлета, возможность для спортсменов высказать свою точку зрения. Было выявлено, что тренеры исследуемых команд имеют авторитарный стиль руководства. Это говорит о том, что оба тренера сами принимают все решения в тренировочном процессе команды, а спортсмену отводится роль исполнителя предписаний тренера.

В исследовании показателей склонности тренерского состава командных видов спорта к определенному стилю руководства приняли участие еще семь тренеров, у которых также был диагностирован авторитарный стиль работы. Данные тренеры в последующей экспериментальной работе принять участие отказались. Мы объясняем это тем, что авторитарный стиль работы предполагает единоличные решения, основанные на опыте самого тренера, почти без учета мнения членов команды и других лиц, а также определение способов и средств достижения цели без обоснования своих действий и решений.

Участие тренера исследуемой команды (экспериментальная группа) в опытно-экспериментальной работе предполагало взаимодействие с педагогом-психологом, где тренер прислушивался к рекомендациям педагога-психолога, проявлял инициативу в изменении сложившейся ситуации в команде, что как раз противоречит истинной природе авторитарного стиля руководства.

Для решения четвертой задачи − обоснование и проверка совокупности педагогических условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов − перед началом экспериментальной работы нами был разработан план по педагогическому сопровождению развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, который опирался на содержательные направления этапов педагогического сопровождения, подробно охарактеризованные в модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов (параграф 3 первой главы).

Представленные взаимосвязи можно разделить на две группы: положительная, где интернальный локус контроля как характеристика внутренней ответственности имеет корреляции со структурными компонентами личности и приобретает благоприятный оттенок у спортсменов хоккейной команды подросткового возраста, и отрицательная, где экстернальный локус контроля во взаимосвязи с саморегуляцией, направленностью личности и эмоциональным интеллектом у спортсменов баскетбольной команды подросткового возраста носит негативный характер. Тем самым мы можем говорить о том, что реализация средств педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов для актуализации способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение позволяет регулировать развитие внутренней ответственности юных хоккеистов, а, следовательно, добиваться наиболее успешных результатов в спортивной деятельности.

Условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов (создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля) были выявлены на основе исследования, проведенного на спортсменах разных возрастных групп (от четырнадцати лет до двадцати одного года), а также на спортсменах командных видов спорта (хоккей, футбол, баскетбол), и стали основополагающими для перехода к формирующему этапу эксперимента по педагогическому сопровождению развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Обработка данных констатирующего эксперимента методами математической статистики дала возможность убедиться в том, что незначительные различия в показателях развития внутренней ответственности у

спортсменов контрольной и экспериментальной групп не являются статистически достоверными, что позволило перейти непосредственно к формирующему педагогическому эксперименту.

2.2. Проверка педагогических условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов

На *формирующем* этапе опытно-экспериментальной работы реализовывались педагогические условия развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, а именно: создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора, актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение, доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля.

Данные педагогические условия сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов являются актуальными не только для педагогической науки, но и для психолого-педагогической практики, в опыте которой на современном этапе рассматриваемые педагогические условия в совокупности отсутствуют. Проверяемые нами в опытно-экспериментальной работе условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов имеют важное значение для личностного развития атлета в целом, ибо целью рассматриваемого сопровождения является развитие внутренней ответственности как интегративного личностного свойства юного хоккеиста, способствующего саморегуляции спортсмена, распознаванию им своих и чужих эмоций, принятию ответственности, активизации ресурсов атлета и сыгранности всей хоккейной команды.

В этой связи рассматриваемые нами ниже содержательные направления этапов педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов (*установочно-координационное*

направление, диагностическое направление, конвенциональное направление, поисково-вариативное направление, направление практической деятельности, аналитико-рефлексивное и коррекционное направления) раскрывают реализуемые педагогические условия развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, а также действия педагога-психолога со спортсменами в ходе *формирующего эксперимента*, направленные не только на повышение уровня внутренней ответственности, но и на общее развитие личности, и определяют содержание работы, проводимой педагогом-психологом с тренером.

Установочно-координационное направление предполагает создание педагогом-психологом организационно-педагогических и психолого-педагогических условий для осознания спортсменами целей развития внутренней ответственности, для осмысления ценностей педагогического сопровождения, возможностей и ограничений развития внутренней ответственности юными хоккеистами, а также возможностей развития рефлексивного позиции, направленности личности на общение, саморегуляции, внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта; создается комфортная обстановка для педагогического взаимодействия между тренером и спортсменами; организуется знакомство (продолжение знакомства) спортсменов с теоретическими аспектами и закономерностями развития внутренней ответственности в данном формате [37].

Определение специфики хоккея как командного вида спорта и дальнейшая конкретизация ряда требований к атлетам, их понимаю игровой ситуации, установкам в межличностных отношениях, личностным качествам оказывает непосредственной воздействие на групповую сплоченность и происходящую из нее сыгранность всей команды. Поэтому спортивная команда как целостная спортивная единица активно включена в процессы осознания ценностей, целей, возможностей и ограничений развития собственной внутренней ответственности и процессов сопровождения;

отдельный спортсмен включен в процессы самонаблюдения и самооценки [37].

Диагностическое направление реализуется посредством выявления проблемы педагогом-психологом, который изучает запросы тренера, желания и интересы спортсменов, свои возможности и особенности сопровождения; определяет динамику внутренней ответственности спортсменов [37], выявляет индивидуальные особенности спортсменов, возможности спортивной деятельности. Спортсмены активно включены в диагностику, в которой осознают значимость выявленных проблем и стремятся их разрешить.

Данное направление имеет важное значение для реализации такого условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности юных хоккеистов, как *актуализация* способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение, так как диагностические мероприятия наделяют конкретной информацией не только педагога-психолога, но и тренера.

Конвенциональное направление предусматривает взаимодействие педагога-психолога и тренера для актуализации предстоящей деятельности по решению проблем, в которой вместе со спортсменами уточняются её цели и предполагаемый конечный результат; определяется участие каждого субъекта педагогического сопровождения по достижению желаемого результата в связи с индивидуальными интересами и притязаниями атлетов [37].

На основе труда В. Р. Малкина и Л. Н. Рогалевой [80] мы выстроили работу по сопровождению спортсменов, которая предполагала встречу педагога-психолога с тренерами, руководством. На данной встречи важно было объяснить, что собирается делать педагог-психолог, как планирует вести свою работу, что может и чего не может спортивная психология. Необходимо дать понять, что успех работы будет зависеть от совместных

усилий психолога и тренера, что данный труд потребует от тренеров времени. Нужно подчеркнуть, что сам тренировочный процесс может меняться минимально и лишь при желании тренера. После этого психолог попросил тренеров в письменном виде высказать свои пожелания и задать волнующие их вопросы. Вторая встреча была посвящена ответам на поступившие вопросы и способам решения имеющихся проблем. Последующие встречи были персональными встречами с тренерами, которые были готовы включиться в такую работу [80].

В нашем исследовании по запросу тренера дополнительно были проведены методики: теппинг-тест Е. П. Ильина; корректурная проба (тест Б. Бурдона); социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, и другие. Задействование методики «Теппинг-тест» способствовало тому, что тренер смог оценить силу и слабость нервной системы атлета для последующего выхода игрока на площадку и определение последующего игрока на льду, а корректурная проба подтверждала полученные данные методики «Теппинг-теста», так как показывала совершение ошибок спортсменом на определенном участке времени. Методика «Социометрия» давала возможность найти конфликты во взаимодействии команды, а, следовательно, понять уровень сплоченности группы.

Реализация содержания данного направления способствовало более качественной реализации и проверке условия организации психолого-педагогической деятельности по созданию ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды. Помимо этого, с юными спортсменами проводилось индивидуальное консультирование.

Поисково-вариативное направление предусматривает осуществление поиска педагогом-психологом определенных вариантов решения запросов тренера и подбор определённых форм и методов педагогического сопровождения юных хоккеистов для развития их внутренней ответственности. Например, тренинговые программы, направленные на развитие познавательных процессов, тренинги на командообразование,

просмотр учебных фильмов, мастер-классы для спортсменов, упражнения на повышение уровня самооценки, саморегуляции атлетов. Также в данном направлении происходит установление степени участия педагога-психолога в тренировочных соревновательных процессах. Например, педагогу-психологу не разрешается заходить перед игрой в раздевалку, когда тренер настраивает команду на матч.

Реализация педагогического сопровождения предусматривала опору на формы дискуссионных и тренинговых занятий (нравственные беседы, письменный анализ тренировок, своих действий, выполнение упражнений, направленных на принятие другого человека, ситуации в целом), занятий на командообразование в рамках модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Педагогом-психологом были предложены для тренера рекомендации по процессу взаимодействия со спортсменами и командой в целом. Данные рекомендации были направлены на формирование у тренера элементов демократического стиля руководства командой:

1. Разбирая плохую игру или ошибки на тренировке, следует говорить о действиях атлета, а не о личности. То есть не «ты – безрукий и безногий», а «в этом упражнении ты совершаешь ошибки…», и далее обязательно должна следовать рекомендация правильных действий;

2. Всегда лучше сначала говорить о том, что было сделано хорошо (создается общий положительный фон), пусть даже самое элементарное: «Молодец, что отдал пас!..»;

3. Говорить надо о том, что надо изменить и как надо изменить, не заостряя внимание на том, что плохо. То есть, не «это плохо», а «это можно сделать лучше»;

4. Помнить о том, что частица «не» часто пропускается нашим сознанием, когда мы воспринимаем команды. Поэтому фразы «не дергай», «не бросай» лучше заменять на «бери плавней», «чуть медленнее» и прочее. Иначе человеку потребуется «переводить» и логически дополнять команды

[46].

Доминирование демократического стиля тренера в деятельности (в тренировочном процессе) – это комплекс факторов, а именно справедливое отношения ко всем участникам тренировочного процесса, делегирование полномочий, передача определенных регулятивных функций спортсмену, отсутствие доминирования над спортсменами, дружелюбие, которые дают возможность спортсмену самостоятельно принимать решения (например, в выборе тренировки на льду или за стенами легкоатлетического комплекса; в выборе игровой вариации, новых бросков шайбы, ведения, обводки и так далее), осознавать и высказывать свою точку зрения на состав пятерок для следующего матча. Благодаря нашим рекомендациям тренеру удалось воспринимать спортсменов такими, какие они есть, не пытаясь их переделать, относится с уважением к юному хоккеисту [49, с. 220], удалось увидеть в атлете не только рекордсмена, но и подростка, у которого в сложных ситуациях могут возникать определенные эмоции и чувства.

В направлении практической деятельности актуализируются способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоциональный интеллект и направленность личности на общение, а также реализуется педагогическое условие создания ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора (через Дневник самоанализа спортсмена); происходит организация индивидуального консультирования.

Дневник самоанализа спортсмена разработан на основе экзистенциального подхода и с учетом пожеланий тренеров; он включает в себя четыре основных раздела: тренировки, планирование, соревнования, достижения. Пункт «Моё развитие» встречается трижды, он введён для самооценки спортсменом собственного развития, продвижения к намеченным целям в начале, середине и конце сезона (приложение 1), а также для наглядного отображения результата, за который игрок несет ответственность. Дневник самоанализа спортсмена заполнятся в течение

игрового сезона, сдается тренеру в конце недели, тренер просматривает Дневник самоанализа спортсмена, после чего может вызвать на отдельную беседу одного из игроков. Важным для тренера является не только понимание тренировочного процесса, но и эмоциональной составляющей спортсмена как личности.

На основе Дневника самоанализа спортсмена осуществляется совместная работа тренера, педагога-психолога и спортсмена, где тренер следит за пониманием атлетом программы тренировок, наличием у него мотивации и целеполагания, а психолог направляет тренера и спортсмена на гармоничное взаимодействие. С помощью данного условия предполагается развитие внутренней ответственности каждого хоккеиста, которое сопровождается рефлексивным анализом в личном Дневнике самоанализа, оценками собственных достижений и роли в тренировочном процессе, планированием своей деятельности.

Также в данном направлении педагогом-психологом ведется работа с тренером, которая происходит в формате тьюторства (условие – доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля) и ведет к тому, что тренер осознаёт необходимость демократического стиля руководства командой в тренировочном процессе.

Тьюторство как инновационная педагогическая деятельность становится важным ресурсом при подготовке будущего тренера. Понятия «тьюторство», «тьюторское сопровождение» не являются в строгом смысле слова новыми для современного спорта, так как речь идет о специфике профессиональной деятельности, направленной на обучение и воспитание нового поколения спортсменов.

Признаки доминирования демократического стиля работы тренера включают передачу определенных регулятивных функций спортсмену в тренировочном процессе. Посредством регулятивных функций происходит распределение ответственности между атлетами, а, следовательно, совместное определение целей деятельности, совместное планирование

предстоящей работы, совместное распределение сил, совместный контроль и оценка результатов работы, прогнозирование новых целей и задач.

Демократический стиль работы тренера опирается на принципы коллегиальности и поощрения инициативы. В этой связи одной из задач педагога-психолога в нашей опытно-экспериментальной работе являлось использование вместе с тренером, стремящимся к демократическому стилю работы, групповых процедур (собрания и совещания) по принятию решений, связанных с организацией тренировочного процесса, которые предполагали обсуждение тренировочных моментов совместно с командой. Вместе с тем рекомендации педагога-психолога тренеру не противоречили тому, что основные решения оставались на усмотрение старшего тренера.

Кроме того, *направление практической деятельности* предполагает совершение педагогами реальных действий по педагогическому сопровождению спортсменов, организацию педагогических условий для осознанного выбора спортсменами средств достижения общих целей команды. В формате данного направления происходит реализация необходимых средств по педагогическому сопровождению юных хоккеистов.

Форма организации в спортивной деятельности – это целостная системная характеристика, в которой происходит взаимодействие педагога-психолога и спортсмена, где соотносятся управление и самоуправление, специфика коллектива спортсменов, целей, средств, содержания, методов и результатов педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов. Рассмотрим наиболее продуктивные формы работы с юными хоккеистами на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы, которые выступают в качестве средств развития внутренней ответственности у юных атлетов.

Так, реализация педагогического условия развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, как то: создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора,

актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение, — осуществлялась через форму активного обучения – тренинг, направленный на развитие знаний, умений и навыков, использовалась нами в педагогическом эксперименте неоднократно − шестнадцать раз, форма «Дискуссии» – пять раз, форма «Просмотр фильма с последующим анализом и обсуждением» – три раза. При использовании одной и той же формы мы стремились последовательно усложнять содержание педагогической работы в рамках данной формы. Последовательно усложнялось содержание тренинговых программ (от упражнения «Молекулы» до использования арт-методов в гештальт-терапии).

Дискуссии были разработаны нами, исходя из *деятельностного* подхода и согласно специфике спортивной деятельности, а именно хоккея, и основывались на методе *ситуаций выбора*, которые опирались на метод наблюдения и фиксацию происходящих действий спортсменов, не изменяя среду [16]. Данные ситуации являлись уникальными и инновационными для педагогического сопровождения в спортивной деятельности и осуществлялись, исходя из *экзистенциального* подхода и в соответствии с целями и задачами нашего исследования, при этом определялась серия диагностических ситуаций выбора, чтобы поведение и действия атлетов не оказались случайными (приложение 10).

Ситуации выбора, предполагающие обозначение меры своей ответственности в достижении целей команды, разрабатывались в соответствии со спецификой хоккея и были составлены тренером и педагогом-психологом для осознания атлетом меры своей ответственности в достижении целей команды, а также были разделены на позиции игроков: защитник, нападающий, вратарь, в соответствии с их функциями.

Одна из ситуаций относительно позиции защитника учитывала его функции, а именно противостояние атакам противника и предугадывания его стратегии игры. Команде предлагалась высказать свое отношение к ситуации

и попробовать решить ее коллективно: «Игроки твоей команды, атакуя ворота соперника, излишне увлекаются атакующими действиями, забыв об обороне. И в момент передачи одним игроком шайбы партнеру, как правило «поперечной», то есть поперек игровой площадки, игроки обороняющейся команды перехватывают этот пас за счет скорости, а также отсутствия достаточного количества игроков обороны, что повлекло за собой создания опасного момента у ваших ворот и дальнейшего увеличения счета в пользу команды противника. Что ты скажешь игроку, который забыл об обороне своих ворот?».

Ответы игроков носили иногда агрессивный характер, но в итоге команда пришла к общему мнению о том, что необходимо говорить правду друг другу в лицо, но делать это без оскорблений, например: не заигрывайся в атаке; скажу, чтобы в другой раз не забывал, и помнил что в оборону надо возвращаться; попрошу не только думать об атаке, но и вспоминать про оборону (приложение 10).

Единогласными были ответы на ситуацию относительно роли нападающего: «Твоя команда находится в зоне противника и набирает темп для того чтобы тебе завладеть шайбой, необходимо вступить в борьбу и отобрать шайбу у соперника, который выше тебя. Что ты будешь делать?» (приложение 10).

Ответы атлетов имели положительный характер: стараться отбирать шайбу, так как для меня не имеет значения, сильнее соперник или выше; пойду в силовую борьбу, я духом сильный; поеду бороться за шайбу. Педагог-психолог задал вопрос «Для чего они будут вступать в силовую борьбу?», ответ был «Ради победы команды!» (приложение 10).

Сильную дискуссию вызвала ситуация про оскорбление противником другой команды: «После того, как тебе не получилось забросить шайбу, игрок команды соперника кричит, что ты «Слабак!». Что ты будешь делать и почему?» (приложение 10).

Здесь мнение команды разделилось, и спортсмены не могли долго

прийти к единому решению. Вместе с тем фраза капитана команды устроила всех: «Не стоит отвечать на провокацию, потому что если ты будешь отвечать, то не сможешь играть, а будешь только больше нервничать» (приложение 10).

Также одна из тем, которая была предложена спортсменам на обсуждение, носила название «Герой нашего времени». В ней атлетам была предложена видео-нарезка о современных спортсменах, их поступках и действиях в отношении общества. Команде предлагалось выделить положительные и отрицательные личные качества спортсменов, также подумать над тем, какими качествами обладают сами спортсмены.

Одним из самых запоминающихся для ребят было упражнение «Остров эмоций». У каждого на голове была надета «корона» с надписью одной эмоции. Спортсмену нужно было угадать, что за эмоция выпала ему. Остальные ребята должны были относиться к партнеру по команде так, как написано на «короне».

Данное упражнение направлено на развитие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта как фактора внутренней ответственности и позволяет спортсменам не только понимать свои эмоции, но и регулировать их. Для оценки своей деятельности важно сохранять спокойствие. Принимая ответственность за свои неудачи, спортсмену необходимо воспринимать информацию, не зацикливаясь на ней.

Работа по реализации такого условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности юных хоккеистов, как *актуализация* способности юного хоккеиста к саморегуляции, *актуализация* его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение, протекала на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в соответствии с приведённым ниже планом опытно-экспериментальной работы в формате педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов (таблица 5).

Таблица 5 – Средства педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов

№	Название	Содержание	Количество участников	Частота	Срок проведения	Время
1.	Дискуссии на темы: «Мораль и ценности», «Саморегуляция в спорте», «Проявление эмоций в спорте», «Самооценка спортсмена», «Команда и я», решение проблемных ситуаций «Ответственность в команде»	Проведение дискуссии и упражнений, направленных на повышения уровня внутренней ответственности спортсменов, включающие в себя ситуации выбора и обозначающие роль атлета в достижении целей команды	Вся команда	Один раз в неделю	В течение месяца	Тридцать минут
2	Тренинги командообразования	Проведение тренингов, направленных на улучшение процесса взаимодействия между членами коллектива	Вся команда	Два раза в неделю	В течение двух месяцев	Сорок минут
3	Дневник самоанализа спортсмена	Заполнение дневника, направленного на повышение уровня рефлексивной позиции спортсмена	Вся команда	В течение сезона	В течение сезона	Весь период
4.	Дискуссии, интерактивные занятия по теме «Саморегуляция»	Проведение дискуссии и упражнений, направленных на повышение уровня целеполагания спортсменов	Вся команда	Один раз в неделю	В течение месяца	Сорок минут
5	Мастер-класс «Саморегуля-	Проведение занятий,	Вся команда	Два раза в неделю	В течение	Сорок минут

	ция»	направленных на построение целей			месяца	
6.	Мастер-класс «Управление эмоциями»	Проведение занятий, направленных на грамотное восприятие себя и окружающих людей	Вся команда	Два раза в неделю	В течение месяца	Сорок минут
7.	Домашние задания	Выдача заданий, направленных на развитие эмоционального интеллекта	Выявленные респон-денты	Один раз в неделю	В течение месяца	Тридцать минут
8.	Мастер-класс «Самооценка»	Развитие адекватной самооценки	Вся команда	Два раза в неделю	В течение месяца	Сорок минут
9.	Домашние задания	Выдача заданий, направленных на развитие адекватной самооценки	Выявлен-ные респонденты	Один раз в неделю	В течение двух месяцев	Тридцать минут
10.	Просмотр фильмов и видео на тему «Ответственность»	Просмотр фильмов с последующим обсуждением	Вся команда	Один раз в месяц	В течение трех месяцев	Один час тридцать минут

Практика педагогической работы, отзывы спортсменов и тренеров показали, что одними из наиболее востребованных форм работы по развитию внутренней ответственности у юных хоккеистов являются групповые тренинговые занятия с педагогом-психологом, которые были направлены именно на сплочение команд, а также групповой просмотр и последующий анализ фильмов. Кратко охарактеризуем использование каждой из указанных форм в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента.

Для мотивационной части мы задействовали БИАС-тест, который диагностирует репрезентативную систему. У каждого спортсмена была определена система восприятия материала, дальше мы использовали упражнение «Слова-мотиваторы». Сначала участники на индивидуальных

листах записывают слова, которые они себе говорят для повышения внутренней мотивации. Во второй части упражнения они обмениваются фразами в процессе свободного движения и, выяснив какие слова, фразы совпадают, делятся тем, что им понравилось у другого. У ребят, которые определили у себя кинестетическую систему восприятия − над надписью писали букву «К», тем самым спортсмены, двигаясь, озвучивали надпись, написанную у партнера по команде, и прикасались друг к другу, спортсмены, у которых репрезентативная система восприятия была визуальной – рисовали свои слова-мотиваторы в виде образа. Дальше велось обсуждение.

При воздействии на развитие такого фактора внутренней ответственности, как контроля за действием мы акцентировали внимание на процессе саморегуляции спортсмена. Так как спортивная деятельность является высокоорганизованной двигательной активностью атлета, где различные двигательные акты сами по себе и составляют необходимую часть спорта, мы подобрали методы психорегулирующий тренировки. Для спортсмена очень важно научиться регулировать свое психическое состояние в условиях предстартовой обстановки, а иногда непосредственно в ходе действий всего матча, при пересменке на скамейке запасных, где при отдыхе должна быть концентрация внимания на мышечных ощущениях и при этом отсутствие реакции на отвлекающие факторы, например, когда происходит смена игроков на площадке. Данные упражнения дают возможность спортсмену снизить нервозность, повысить контроль при реализации технико-тактических навыков в напряженной обстановке, а также найти быстрый контакт с партнерами по команде.

Для обучения приемам саморегуляции спортсменам были предложены упражнения, которые следует повторять два раза в день по десять минут. Для спортсмена необходимо придумать для себя удачные словесные формулировки, такие как: «Я хочу уменьшить напряжение в мышцах моих рук»; «Мышцы моих ног расслабляются».

1. Закройте глаза и сделайте три глубоких вдоха и медленных выдоха.

При выходе максимально постарайтесь расслабить мышцы всего тела. Следите за дыханием.

2. Соедините ладони рук и крепко сожмите пальцы рук. Подключите к данному усилию все мышцы пальцев кисти и рук. Теперь расслабьте их, постарайтесь почувствовать при этом приятную тяжесть в расслабленных руках. Повторите этот прием несколько раз.

3. Согните локти, сожмите пальцы рук, напрягите двуглавые мышцы плеча, почувствуйте данное напряжение. Теперь разогните локти, полностью расслабьте руки. Запомните данное ощущение.

4. Сожмите зубы, почувствуйте напряжение мышц, шеи, челюсти, усильте это напряжение, запомните его. Теперь расслабьте челюсти и мышцы рта, слегка отрыв рот. Постарайтесь почувствовать облегчение от снятия напряжения.

5. Сосредоточьте внимание на своем дыхании и расслабьте все мышцы тела. Дышите глубоко и медленно расслабляя при выходе мышц рук. Теперь расслабьте мышцы лица, челюсти и мышцы лба. Расслабьте полностью мышцы шеи и плеч. Расслабьте мышцы ступней, голеней, бедер. Почувствуйте, что ваши мышцы полностью расслаблены. Продолжая дышать глубок и медленно, прочувствуйте, удовольствие от полного расслабления.

«Мысленная тренировка» – одно из упражнений, направленное на развитие саморегуляции, которое мы использовали на тренинговых занятиях с юными хоккеистами. Данная тренировка представляет собой мысленное повторение определенных движений, которые спортсмен либо совершал в прошлом, либо собирается совершить. Данная тренировка также носит название «Ментальной тренировки», которая обозначает умственную или мысленную тренировку по выполнению определенных движений, входящих в структуру конкретных спортивных действий.

Актуализируемые факторы внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта взаимосвязаны между собой, поэтому в процессе экспериментальной работы некоторые из форм и методов педагогического

сопровождения были направлены на развитие нескольких факторов внутренней ответственности спортсмена-хоккеистов, например, на те, которые затрагивают вопросы взаимоотношений с окружающими и проявления адекватных эмоций. Такими формами стали тренинги на саморегуляцию, которые способствовали более четкой срабатываемости команды, пониманию себя, своих эмоций, пониманию партнера по команде.

Одно из упражнений, которое было трудновыполнимым для спортсменов, носило название «Кочки». На полу перед командой были разложены вырезанные из линолеума круги по числу игроков команды плюс один пустой. В игру вводился противник, ноги которого были связаны, он должен был занять свободное место, а ребята, перебегая, не должны были дать ему это сделать. Так, команда должна была продержаться всего шесть минут. С данным упражнением команда справилась с трудом, было сокращено время до одной минуты. Команде удалось сделать упражнение с десятой попытки. На выполнение данного упражнения команда потратила около двух часов.

Направленность личности на общение как фактор внутренней ответственности юных хоккеистов мы развивали и через просмотр фильмов со спортсменами и последующее их обсуждение командой.

Подбор фильмов был обусловлен спецификой выборки испытуемых. Такие фильмы, как «Легенда 17», «Чемпионы», «Движение вверх» стали для спортсменов эмоциональным событием, что позволило выявить точки соприкосновения всей команды. Воспоминания, воплощенные в эмоционально окрашенных представлениях, входят в состав актуальной структуры личности, образуют психическую «ткань» её самосознания. Путем обобщения из них формируется жизненный опыт личности. Благодаря памяти в единстве нашего сознания отражается единство личности, проходящее через весь процесс её развития и перестройки [124]. С памятью связано единство личного самосознания. Подборка эмоциональных фильмов может служить вызовом для эмоциональных переживаний, которые в

последующем будут являться толчком для действий.

Фильм «Легенда 17» вызвал долгое обсуждение, особенно момент, где хоккеисты из разных команд стали останавливаться, когда тренер выкрикивал название команд, из которых они приехали в сборную СССР. Данный момент для участников опытно-экспериментальной работы явился одним из командообразующих, они смогли понять, что одно общее дело может объединять разных людей, а достигать высот легче с товарищами по команде, которые понимают и готовы поддержать.

Интересным для ребят стало занятие по арт-терапии в рамках экзистенциального подхода. Одно из таких занятий было посвящено проблемам современной молодежи, спортсменам предложили разделить ватманы на три части: положительные моменты у современной молодежи, отрицательные моменты, что можно изменить в сложившейся ситуации. К положительным моментам спортсмены отнесли: возможность зарабатывать на жизнь, физическое развитие, еду, музыку, любовь. К отрицательным: алкоголь, безнравственное поведение, культ вещей. В качестве моментов, которые можно изменить, спортсмены выделили: отношения с семьей, распределение времени, цели в жизни.

Работа психолога с командой предусматривала не только проведение тренинговых занятий на развитие выявленных нами факторов внутренней ответственности, но также и диагностику познавательных процессов спортсменов, например, одна из диагностических методик – «Распределение и переключение внимания. Таблицы Шульте» направлена на развитие спортсменом свойства переключения (сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного предмета (или вида деятельности) на другой и свойства распределения (способность спортсмена одновременно концентрироваться на нескольких объектах, что дает возможность совершать сразу несколько действий) внимания, темпа и сенсомоторных реакций.

В *аналитико-рефлексивном направлении* и *коррекционном* направлении педагог-психолог организует процессы рефлексивного анализа на основе

экзистенциального подхода. Педагог-психолог, тренер и спортсмены осуществляют совместный анализ и оценку достигнутого в решении проблем; прогнозируют возможности появления новых трудностей и путей их преодоления. В *коррекционном* направлении педагог-психолог подбирает и применяет средства коррекционной деятельности на основе аналитического материала [37]. В последующем педагог-психолог и спортсмен совместно уточняют, корректируют, изменяют, пересматривают индивидуальные планы работы по развитию внутренней ответственности, также здесь происходит индивидуальное консультирование спортсмена как одно из основных педагогических средств педагогического сопровождения жизненных событий.

Индивидуальное консультирование как одно из средств педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов предполагает включение сопровождаемого в диалог, в процессе которого спортсмен самостоятельно осознает и вербализирует внутриличностные противоречия, их причины, природу, анализирует имеющиеся ресурсы, намечает пути и средства решения прогностических задач экзистенциального содержания. При этом о потребности в консультации можно говорить только в случае, если человек не отказывается от самостоятельного воздействия на ситуацию, от самостоятельной деятельности по решению возникшей у него проблемы [124].

Важнейшая задача педагога-психолога состояла в том, чтобы способствовать преобразованию внутреннего мира спортсмена на основе переосмысления им своих жизненных ценностей.

Длительность процесса изменения ценностных структур позволяет выделить последовательный ряд этапов консультирования (анализ проблемы, постановка проблемы, формулировка целей, проработка решений, реализация решения), каждый из которых направлен на решение определённых задач и достижения определённых целей [124].

Уникальность проведенных средств работы с юными спортсменами,

направленных на педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, заключается в комбинировании техник, упражнений и способов, разработанных нами специально для атлетов командного вида спорта.

Выбранные нами средства развития внутренней ответственности у юных хоккеистов позволили увидеть значительную трансформацию команды и самих игроков. Первые занятия игроки посещали нехотя, но уже после трех занятий атмосфера в команде улучшилась, что позволило добиться более высокой сыгранности партнеров в пятерках.

Проведение тренинговых занятий на саморегуляцию способствовало избавлению от излишнего напряжения, препятствующего эффективной деятельности и привело к тому, что в условиях спортивной борьбы спортсмену удавалось взять под контроль состояние «предстартовой лихорадки», и, следовательно, деятельность становилась более эффективной. Это было закономерно, поскольку энергия стала тратится не на излишнее переживания и эмоциональные разговоры среди партнеров по команде, а на совершение конструктивных действий, которые приближают команду к успеху.

Просмотр и анализ фильмов способствовали более грамотному пониманию спортсменами цели, ради которой они выходят на лед. Раньше для них было главным выиграть у противника. Анализируя фильмы, спортсмены выделили другие первостепенные задачи, которые приблизили их к реальным условиям, это – важность передачи паса партнеру по команде, защита ворот всеми возможными способами, поддержка команды, ее сплоченность. Понимание ответственности перед командой (социальной ответственности) сделало возможным более высокую срабатываемость игроков на соревнованиях.

Индивидуальные беседы с тренером позволили скорректировать работу тренера в тренировочном процессе и привнести в нее демократический стиль руководства.

С помощью Дневника самоанализа спортсмена нам удалось отрегулировать отношение спортсмена к своим достижениям и неудачам. Понимание спортсменами своих ошибок, построение приоритетных целей на момент сезона посредством сравнения целей разных периодов позволило им откорректировать свою самооценку, а также увидеть свою роль в команде посредством анализа каждодневных тренировок. Также педагогом-психологом была оказана существенная помощь тренеру: тренер лучше стал осознавать систему своей работы, свои достижения, а также затруднения и недостатки, быстрее стал осваивать методику выбора оптимальных методических вариантов. Наглядный анализ событий в Дневнике самоанализа спортсмена позволял атлету определить свой вклад и степень ответственности на тренировке и в прошедших матчах.

Введение педагогических условий по педагогическому сопровождению развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, а именно: создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора, актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля, а также разрешение различных кризисных ситуаций у спортсменов, развитие спортсмена в целях лучшего взаимодействия с тренером − способствуют личной и профессиональной компетентности спортсмена, в результате которой личность становится готовой к адекватному выбору, оценке и конструированию своего поведения, способствующего самореализации и саморазвитию спортсмена, а, следовательно, спортивной профессиональной успешности.

Реализация в процессе опытно-экспериментальной деятельности такого педагогического условия, как включение в работу тренера элементов демократического стиля оказалась наиболее трудоемкой, так как способствовала изменению не только взглядов тренера на спортивную

ситуацию, но и изменению отношений между тренером и спортсменом.

Включение в опытно-экспериментальную работу проблемных ситуаций у спортсменов показало эффективность их использования, так как в обсуждении выбора собственной роли в спортивных ситуациях при достижении целей команды приняли участие все спортсмены и объяснение некоторыми хоккеистами своего поведения в данных ситуациях способствовало изменению рефлексивной позиции других атлетов.

Предложенные нами педагогические средства педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов − проблемные ситуации, Дневник самоанализа спортсмена, дискуссии, тренинговые занятия, просмотр фильмов, − были подобраны с учетом специфики хоккея и проведены в соответствии с расписанием тренировок команды.

Предложенные педагогические средства педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, актуализирующие способность юного хоккеиста к саморегуляции, эмоциональный интеллект и направленность личности на общение, были приняты спортсменами и отмечены тренером как средства, способствующие изменению поведения юных хоккеистов, их способов реагирования на сложившуюся ситуацию, а также содействующие изменению выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении общих целей команды относительно занимаемой роли игрока.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа была основана на модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, на проверке специально созданных педагогических условий. Для проверки введенных педагогических условий рассматриваемого сопровождения проводился итоговый замер показателей внутренней ответственности юных хоккеистов (направленность личности на общение, саморегуляция и эмоциональный интеллект) в конце формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в формате педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов с помощью диагностических методик, а именно (методика «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда, опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля, ориентационная анкета «Определение направленности личности» Б. Басса, опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» Д. В. Люсина.

Анализ результатов итоговых диагностик, представленных в таблицах 6, 7 и 8, позволил установить, что средние показатели развития внутренней ответственности юных хоккеистов в экспериментальной группе после опытно-экспериментальной работы стали выше начальных результатов по показателям: интернальность в области неудач (Ин), интернальность в сфере межличностных отношений (Им), показатель направленности личности на общение (О), показатель контроля за действием при планировании (КДП), внутриличностный эмоциональный и межличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ и МЭИ).

Таблица 6 – Повторные результаты диагностики факторов развития внутренней ответственности у юных хоккеистов контрольной и экспериментальной групп

	Группа А (контрольная)							Группа Б (экспериментальная)						
№ п/п	Ио	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из	Ио	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из
1	32	10	15	-1	11	-3	2	40	27	13	3	7	8	3
2	41	8	16	5	12	6	4	32	10	19	7	13	7	5
3	25	20	12	9	15	5	9	25	8	13	8	15	9	8
4	33	8	5	6	20	8	6	24	4	22	7	24	8	6
5	46	21	6	3	17	7	5	37	9	22	7	21	7	5
6	15	10	15	8	12	3	4	35	8	14	6	9	10	7
7	32	5	14	4	12	6	8	25	9	13	6	14	8	7
8	41	5	5	8	18	5	5	21	7	13	6	20	7	5
9	56	2	10	7	22	8	4	31	8	16	10	19	10	7
10	8	15	5	4	8	10	11	22	9	19	6	8	10	5
11	33	7	6	7	22	2	8	20	9	17	7	24	7	7
12	22	2	17	5	24	10	5	36	5	20	8	26	9	4
13	22	-3	7	10	27	6	12	37	8	22	11	15	8	4
14	35	22	21	7	18	7	5	35	8	21	4	29	9	5
15	38	4	15	4	17	7	5	45	17	14	5	19	9	4
16	33	6	14	10	11	8	3	47	12	20	10	10	7	4
17	42	10	16	7	7	9	5	20	3	16	3	6	9	4
18	54	4	7	10	11	8	5	35	10	21	10	10	7	5
19	37	5	6	12	10	10	8	41	10	20	4	10	7	4
20	30	30	6	6	8	6	6	25	17	14	5	7	6	3
Ср. значение	33,7	9,5	10,9	6,5	15,1	6,4	6	31	9,9	17,4	6,6	15	8,1	5,1
Стены	6	6	6	6	6	6	6	6	6	8	6	7	7	6

Примечание: Ио – общая интернальность; Ид – интернальность достижения успеха, Ин – интернальность в области неудач, Ис – интернальность семейных отношений, Ип – интернальность спортивной деятельности, Им – интернальность межличностных отношений, Из – интернальность здоровья

Результаты проведённого анализа свидетельствуют о целесообразности выбранных нами условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

Таблица 7 – Повторные результаты диагностики факторов развития внутренней ответственности у юных хоккеистов экспериментальной и контрольной групп

	Группа А(контрольная)						**Группа Б (экспериментальная)**					
№ п/п	**КД(н)**	**КД(п)**	**КД(р)**	**О**	**Я**	**Д**	**КД(н)**	**КД(п)**	**КД(р)**	**О**	**Я**	**Д**
1	6	4	7	5	10	12	6	9	1	11	8	8
2	5	9	11	6	8	13	8	9	9	10	8	9
3	8	7	8	11	10	6	7	9	4	10	10	7
4	6	3	10	8	11	13	4	9	6	11	8	8
5	7	3	8	3	12	13	7	9	3	11	8	9
6	8	10	8	11	9	7	7	9	9	10	10	7
7	6	5	6	8	7	12	7	5	7	12	8	7
8	8	7	8	8	10	7	8	5	10	11	9	8
9	7	5	7	9	5	13	7	5	6	7	10	10
10	6	10	11	12	9	6	5	8	7	11	6	10
11	7	3	7	6	9	12	8	4	12	11	9	8
12	4	5	8	6	12	9	6	8	6	11	8	9
13	5	5	5	11	11	5	8	9	6	10	7	10
14	6	1	10	11	9	10	8	8	6	12	8	8
15	5	4	8	9	7	11	7	8	6	12	8	8
16	5	11	5	10	10	7	6	4	7	10	8	9
17	7	7	7	5	7	15	5	6	7	7	10	10
18	3	5	10	4	8	15	4	8	10	11	10	6
19	5	5	8	5	8	14	6	9	8	6	10	11
20	4	7	6	5	6	16	8	6	6	7	8	12
Среднее значение	5,9	5,8	7,9	7,6	8,9	10,8	6,6	7,35	6,8	10	8,55	8,7

Примечание:

КД(н) – контроль за действием при неудаче; КД(р) – контроль за действие при реализации; КД(п) – контроль за действием при планировании,

Я (направленность личности на себя), О (направленность личности на общение), Д (направленность личности на дело)

Обобщение результатов итоговых диагностик с помощью методов математической статистики контрольной и экспериментальной групп представлено в таблице 10 следующего параграфа.

Таблица 8 – Повторные результаты диагностики факторов развития внутренней ответственности у юных хоккеистов контрольной и экспериментальной групп

	Группа А (контрольная)		**Группа Б (экспериментальная)**	
№ п/п	МЭИ	ВЭИ	МЭИ	ВЭИ
1	35	35	35	41
2	38	36	38	49
3	39	31	42	45
4	34	35	39	51
5	34	41	29	44
6	27	39	40	47
7	33	39	40	40
8	35	36	40	47
9	37	33	40	2
10	30	34	45	52
11	36	24	43	46
12	33	51	34	42
13	33	51	38	52
14	38	35	47	46
15	35	38	31	41
16	58	36	41	52
17	37	45	44	51
18	33	32	31	39
19	33	51	39	52
20	30	35	47	47
Среднее значение	34,7	37,8	44	44,3

Примечание:

МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект), ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект)

Анализируя проведение опытно-экспериментальной работы по педагогическому сопровождению развития внутренней ответственности у

юных хоккеистов, укажем, что разработанный в ходе подготовки к педагогическому эксперименту план педагогического сопровождения хоккеистов, а также необходимые способы работы педагога-психолога с тренерами были с незначительными коррективами осуществлены на практике, а используемые в рамках опытно-экспериментальной работы по развитию внутренней ответственности у юных хоккеистов формы показали свою эффективность. Некоторые из способов работы были применены для спортсменов и тренеров в государственном учреждении Ярославской области «Региональный центр спортивной подготовки».

Предложенные нами педагогические средства педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов также отражают специфику командного вида спорта и определяются нами как те материалы, с помощью которых педагогический работник осуществляет обучающее взаимодействие: проблемные ситуации, Дневник самоанализа спортсмена, дискуссии, тренинговые занятия, мастер-классы, просмотр фильмов.

В современной педагогической науке дискуссия – это целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины. Она стимулирует развитие рефлексивного умения, способствует совместному определению целей деятельности, совместному планированию предстоящей работы и оценке результатов работы, прогнозированию новых целей и задач, которые являются элементами демократического стиля работы тренера.

Занятия, проводимые в форме тренингов, предполагают актуализацию ранее полученных нами знаний, их рассмотрение в аспекте развития эмоционального интеллекта, саморегуляции, направленности личности на общение. Во время занятий юные хоккеисты проводят самодиагностику факторов внутренней ответственности, выполняют упражнения, направленные на их развитие, а также упражнения, способствующие командообразованию.

Проведение мастер-класса у юных хоккеистов как особого жанра распространения успешного опыта деятельности позволяет спортсменам перенять уникальные приемы работы педагога-психолога, которые связаны с техниками саморегуляции, управлением эмоциями и так далее.

Организация проблемной ситуации как средства обучения умению находить оптимальное решение для выхода из предложенного спортивного обстоятельства позволяет юному хоккеисту включиться в заранее спроектированное педагогическое условие по созданию ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора и оказаться один на один с дилеммой выбора (взаимодействия рационального и эмоционального, эгоистического и гуманистического), которую можно решить только, взяв на себя ответственность за свой поступок.

После того как на втором, *формирующем,* этапе опытно-экспериментальной работы нами был проведен повторный замер развития внутренней ответственности у юных хоккеистов контрольной и экспериментальной групп, мы перешли к *аналитико-обобщающем*у этапу исследования педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

На этапе повторной диагностики использовались те же диагностические методики, что и перед началом педагогического эксперимента, а именно методика «Уровень субъективного контроля Дж. Роттера» (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда) и тестовая методика «Диагностика склонности к определенному стилю руководства Е. П. Ильина на тренерах». Для оценивания уровня развития каждого отдельного фактора внутренней ответственности у спортсмена командного вида спорта были проведены методики: опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля, ориентационная анкета «Определение направленности личности» Б. Басса, опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» Д. В. Люсина. Результаты заключительной диагностики групп А и Б

представлены в таблице 10.

На завершающем этапе автором исследования была выдвинута традиционная для педагогических исследований альтернативная гипотеза, о том, что педагогическая работа в экспериментальной группе приведет к повышению уровня развития внутренней ответственности у юных хоккеистов данной группы, а показатели внутренней ответственности контрольной группы останутся неизменными. Так как достоверность или случайность различий может быть установлена методами математической статистики, для проверки гипотезы использовались W критерий Уилкоксона, а также критерий Z.

Т-критерий Вилкоксона применяется нами для сопоставления показателей локуса контроля и его фактов, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке юных хоккеистов, а именно до и после введения заявленных в гипотезе условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов. Данный критерий позволяет установить направленность изменений и определяет, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. Наблюдаемые значения статистики критерия находятся по формуле: $U = \sum_{i=1}^{m} r_i - \frac{m(m+1)}{2}$, где r_i – ранг наблюдения выборки из одной генеральной совокупности в общем ранжированном ряду, образуемом объединением двух независимых выборок с объемами m и n, полученных соответственно из сравниваемых генеральных совокупностей.

Анализ проверки результатов итоговых диагностик методами математической статистики прежде всего позволяет установить, что средние значения внутренней ответственности в экспериментальной группе до и после опытно-экспериментальной работы оказываются выше по показателям: интернальность в области неудач, в сфере межличностных отношений, показатель контроля за действием при планировании, внутриличностный эмоциональный интеллект (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты развития внутренней ответственности у юных хоккеистов экспериментальной группы до и после педагогического эксперимента

Показатели внутренней ответственности / Статистические критерии	Интернальность в сфере неудач	Интернальность межличностных отношений	Контроль за действием при планировании	Направленность личности на общение	Внутриличностный эмоциональный интеллект
Z критерий	-2,675[b]	-2,937[b]	-2,552[b]	-3,83	-2,698[b]
Уровень значимости	0,007	0,003	0,011	0,036	0,007

Примечание:

критерий знаковых рангов Вилкоксона, b. на основе отрицательных рангов, c. на основе положительных рангов; уровень значимости: высокий - p <0,001, средний − p<0,01, низкий − p<0,05

Внутренняя ответственность юных хоккеистов в экспериментальной группе по сравнению с уровнем внутренней ответственности в контрольной группе вырос значительно, поэтому стало возможным установление статистически достоверных различий в показателях развития факторов внутренней ответственности между двумя группами с помощью критерия U Манна-Уитни (таблица 10), который рассчитывается по формуле $U_{emp} = (n_1 * n_2) + \frac{n_x*(n_x+1)}{2} - T_x$,где n_1 − количество испытуемых в 1 группе; n_2−количество испытуемых во 2 группе; T_x − большая из двух ранговых сумм; n_x − количество испытуемых в группе с большей ранговой суммой.

Изменение показателя внутренней ответственности − интернальность в области неудач – говорит о том, что спортсмен в своих промахах будет винить себя, а, следовательно, такие факторы, как судьба, приметы, сила противника станут для спортсмена второстепенными. Данная трансформация указывает на то, что спортсмен будет работать над собой, развивая свои

технические, тактические, психологические показатели, а не перекладывать причину поражений на случай.

Изменение показателя интернальности в сфере межличностных отношений, которое (по сравнению с начальными показателями) выросло (средний показатель в контрольной группе – 7,3 баллов к окончанию педагогического эксперимента против 6,1 баллов перед его началом): это объясняется тем, что понимание своих и чужих эмоций послужило побуждением к принятию на себя ответственности за межличностные отношения между партнерами по команде. Наглядно различие в уровне развития локуса контроля у спортсменов контрольной и экспериментальной групп представлено в таблице 6 (баллы 1 − 4 соответствует низкому уровню локуса контроля (экстернальному), а баллы 9 − 10 – высокому уровню (интернальному).

Таблица 10 – Сравнение контрольной и экспериментальной групп по U-критерию Манна Уитни после опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	**Суммы рангов**		**U эмп.**
	Контрольная группа	**Экспериментальная группа**	
Интернальность в сфере неудач	283,5	536,5	73,5**
Интернальность в сфере межличностных отношений	335,5	484,5	125,5*
Контроль за действием при планировании	337	483	127*
Направленность личности на общение	308,5	511,5	98,5**
Внутриличностный эмоциональный интеллект	302,5	517,5	95,5**
Межличностный эмоциональный интеллект	282,5	537,5	72,5**

Примечание:

** - различия на уровне значимости p<0,05;** − различия на уровне значимости p<0,01*

Выявленные различия фактора внутренней ответственности − саморегуляции, а именно показателя «контроль за действием при планировании», свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе развиты полноценные опосредованные представления прошлых, актуальных и будущих (потребных) состояний (таблица 10), каждое из которых содержит репрезентации мотивационно-эмоциональных предпочтений спортсмена, обеспечивающих прочную связь данных состояний с целями атлета и соответственно команды, тем самым способствующих созданию полноценности, устойчивости намерений относительно последующих действий юного хоккеиста.

Наличие различий у экспериментальной и контрольной групп по показателю направленности личности на общение как фактора внутренней ответственности говорит о развитии способности у спортсменов группы Б заботы друг о друге, принятии своих партнеров по команде. Показатели направленности личности на общение и направленности личности на себя находятся практически на одном уровне, что говорит о способности спортсменов стремиться к достижению личного спортивного результата, а также о наличии ориентира на «отношения с людьми», которое предполагает межличностную гармонию.

Необходимо подчеркнуть изменение в пользу повышения фактора внутренней ответственности − внутриличностный эмоциональный интеллект − у экспериментальной группы, что говорит о способности хоккеиста правильно интерпретировать обстановку во время тренировочного процесса или матча, а также об эффективном управлении своими собственными эмоциями, например, во время выхода юного спортсмена на площадку, будь то товарищеская или соревновательная игра (таблица 10).

Отметим отсутствие различий в результатах диагностики стиля руководства у тренеров, показатели изменились, но незначительно. Оба тренера сохранили авторитарный стиль руководства. Это может объясняться тем, что стиль тренера является устойчивой системой установок и способов

воздействия на коллектив. Установка является неосознанным психологическим состоянием, внутренним качеством субъекта, базирующимся на его предшествующем опыте. У тренера есть знания и опыт, который состоит в том, чтобы указать спортсмену, что надо делать, а спортсмен, соответственно, это выполняет. В процессе многократного функционирования смысловые установки превращаются в черты личности, поэтому изменить их только убеждением практически невозможно.

При повторном анализе оценки спортивной деятельности у команды экспериментальной группы, где тренер использовал в своей работе, а именно в тренировочном процессе с командой демократический стиль руководства, суждения экспертов изменились. По мнению экспертов, у спортсменов экспериментальной группы произошла положительная динамика по ряду показателей: уверенность в себе, ответственность, понимание партнёра по команде, саморегуляция, общая сыгранность команды (рисунок 3).

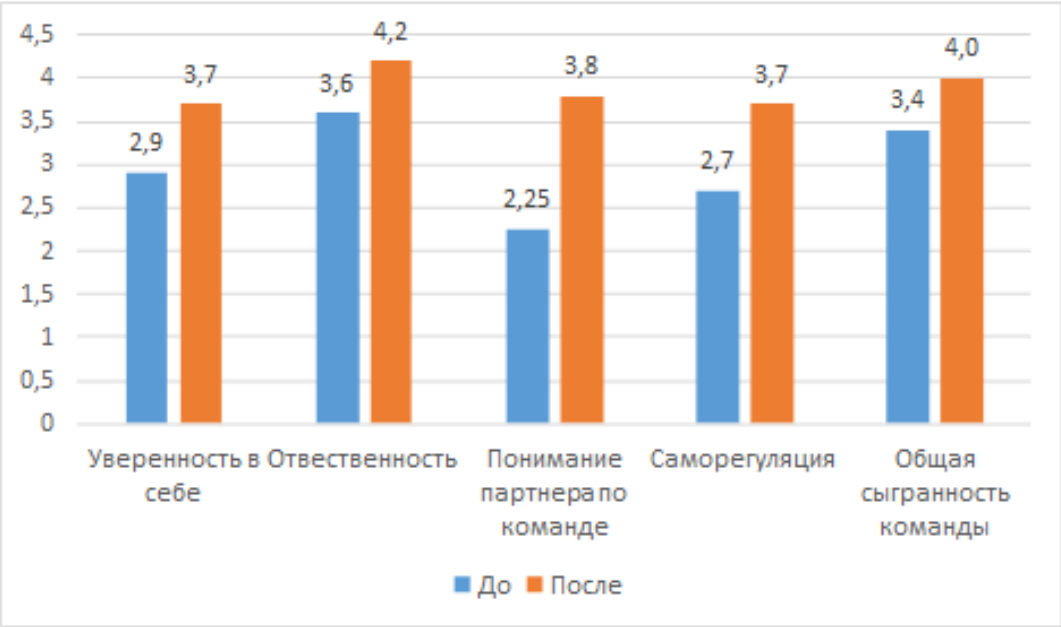

Рисунок 3 – Экспертная оценка спортивной деятельности юных хоккеистов группы Б до и после опытно-экспериментальной работы

В турнирной таблице первенства России по хоккею среди юношей команда (Группа Б) поднялась с седьмого на четвертое место. В контрольной

группе А, где тренер предпочёл авторитарный стиль в работе с командой, результаты спортивной деятельности остались на прежнем уровне.

Таким образом, обработка результатов итоговой диагностики уровня развития внутренней ответственности у спортсменов контрольной и экспериментальной групп методами математической статистики убедительно продемонстрировала результативность педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов при соблюдении следующих условий: создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; способности юного хоккеиста к саморегуляции, актуализация его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная работа в рамках диссертационного исследования проводилась на протяжении 2012 − 2021 годов в муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя школа № 9 имени Ивана Ткаченко». В опытно-экспериментальной работе по выявлению условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов участвовали спортсмены разного возраста, спортсмены разных командных видов спорта (около ста сорока спортсменов), а также тренеры государственного учреждения Ярославской области «Региональный центр спортивной подготовки», что позволило нам установить недооценивание в достижении результатов роли демократического стиля руководства командой.

Для определения уровня развития факторов внутренней ответственности в ходе опытно-экспериментальной работы использовались диагностические тестовые методики: опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля, ориентационная анкета «Определение направленности личности» Б. Басса, опросник на эмоциональный интеллект «ЭмИн» Д. В. Люсина, а также для диагностики показателей внутренней ответственности использовалась методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, адаптированная авторами нашей страны Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткиндом.

Проведенное эмпирическое исследование внутренней ответственности у спортсменов командных видов спорта позволило выделить взаимосвязь между внутренней ответственностью и ее факторами, что послужило основой для внедрения в работу с командой юных хоккеистов такого условия педагогического сопровождения, как актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение.

Такое условие педагогического сопровождения развития внутренней

ответственности, как создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора реализовалось через разработанные нами средства: Дневник самоанализа спортсменов, дискуссии, тренинговые занятия, включающие в себя проблемные ситуации, просмотр фильмов с последующим обсуждением. Данные средства были подобраны педагогом-психологом с учетом не только спортивной деятельности, но и возрастных особенностей атлетов.

Взаимодействие педагога-психолога с тренером и спортсменами предусматривало осуществление совместного поиска вариантов решения проблем, а также установление степени участия педагога-психолога в тренировочных и соревновательных процессах. Также на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы педагогом-психологом отбирались педагогические средства и способы решения поставленных задач (тренинговые программы, направленные на развитие познавательных процессов: тренинги на командообразование, просмотр учебных фильмов, мастер-классы для спортсменов, упражнения на повышение уровня самооценки, саморегуляции и другие), которые реализовывались при условии учета взаимосвязей внутренней ответственности с направленностью личности на общение, с саморегуляцией и с эмоциональным интеллектом.

Участниками эксперимента положительно был оценен Дневник самоанализа спортсмена. Наглядный анализ событий в Дневнике самоанализа спортсмена позволял атлету определить свой вклад и степень ответственности на тренировке и в прошедших матчах, а тренеру понять правильность предлагаемых юному хоккеисту в тренировочном процессе задач.

Такое педагогическое условие, как доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля – осуществлялось посредством передачи определенных регулятивных функций спортсмену. Через регулятивные функции происходило распределение ответственности между атлетами, осуществлялось совместное определение целей деятельности, совместное

планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, совместный контроль и оценка результатов работы, прогнозирование новых целей и задач. Педагогом-психологом были предложены для тренера рекомендации по процессу взаимодействия со спортсменами и командой в целом, которые предполагали обсуждение тренировочных моментов тренером совместно с командой. Вместе с тем рекомендации не противоречили тому, что основные решения оставались на усмотрение старшего тренера.

Обработка результатов опытно-экспериментальной деятельности методами математической статистики установила статистически достоверные различия между показателями внутренней ответственности у юных хоккеистов групп А и Б. Исходя из этого, мы делаем вывод, что выявленные, предложенные, внедренные и обоснованные в рамках настоящего исследования условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов могут быть рекомендованы к внедрению в других образовательных организациях спортивной направленности.

Опытно-экспериментальная работа показала, насколько в педагогическом сопровождении важны роль тренера, работа педагога-психолога, единство команды и выбор меры ответственности самим спортсменом.

В ходе опытно-экспериментальной работы подтвердилась гипотеза о том, что педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов будет результативным если: оно осуществляется на основе создания ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; в ходе сопровождения у юных хоккеистов развиваются эмоциональный интеллект, способности к саморегуляции и направленность личности на общение; в работе тренера как субъекта педагогического сопровождения будет доминировать в тренировочном процессе демократический стиль руководства командой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было выявить и обосновать педагогические условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта будет результативным, если: оно осуществляется на основе создания ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; в ходе сопровождения у юных хоккеистов развиваются эмоциональный интеллект, способности к саморегуляции и направленность личности на общение; в работе тренера как субъекта педагогического сопровождения будет доминировать в тренировочном процессе демократический стиль руководства командой.

Поставленная цель достигалась посредством решения ряда задач.

В ходе решения первой исследовательской задачи − *уточнить и раскрыть содержание специфики внутренней ответственности у атлетов командных видов спорта как психолого-педагогического феномена* − нами были раскрыты содержание внутренней ответственности и особенности ее развития у юных хоккеистов.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы была раскрыта сущность внутренней ответственности как психолого-педагогического феномена. Это позволило говорить о неразрывности понятий «локуса контроля» и «ответственности», где ответственность является показателем психологической зрелости, которая существенно влияет на особенности развития личности в целом, а локус контроля

является свойством личности, указывающим на источник данной ответственности: либо во внешних обстоятельствах, либо внутри самого человека.

Используя понятие «локус контроля» в своем исследовании, мы объясняем поведение спортсмена на соревновании, исходя из того, откуда, согласно его ощущениям, исходит контроль за достигнутыми им результатами: изнутри или извне. Спортсмены, у которых сформирована внутренняя ответственность, полагают, что они могут влиять на собственные результаты путем своих способностей и стараний. Спортсмены, которые ощущают внешний контроль, считают, что они не могут сами координировать свои результаты; считают, что на них влияют внешние силы.

Мы, вслед за П. Я. Гальпериным, рассматриваем внутреннюю ответственность атлета как его способность осуществлять самоконтроль за своей деятельностью в соответствии с принятыми целями самого спортсмена и всей команды, а также свойство личности принимать ответственность за результаты собственной деятельности, которая проявляется во включенности спортсмена в спортивный процесс и межличностные отношения в команде в соответствии с принятыми целями как самого атлета, так и всего коллектива в целом.

На основе анализа научной психолого-педагогической литературы были определены факторы развития внутренней ответственности у юных хоккеистов: направленность личности как мотивационный фактор, эмоциональный интеллект как эмоциональный фактор, контроль за действием (саморегуляция) как регулирующий фактор. Данные факторы также соответствуют проведённому эмпирическому исследованию и наилучшим образом выявляют особенности командного вида спорта. Выявленные личностные особенности юных хоккеистов, на наш взгляд, имеют прежде всего методический смысл, так как позволяют эффективно

применять средства и приемы для развития внутренней ответственности через совместную деятельность.

В ходе решения второй задачи − *выявить сущность, специфику и средства педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов* − был проведен анализ, позволивший конкретизировать содержание дефиниции «педагогическое сопровождение» в соответствии со спецификой спортивной деятельности.

Под педагогическим сопровождением развития внутренней ответственности у юных хоккеистов мы понимаем разновидность поддерживающей педагогической деятельности, которая направлена *на взаимодействие* со спортсменом по оказанию ему помощи в формировании и развитии личностных качеств и осуществляется как системное *взаимодействие* педагога-психолога, тренера и атлетов, направленное на развитие факторов внутренней ответственности спортсменов, а именно: саморегуляции, внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, направленности личности на общение.

Мы обосновали в своём исследовании этапы педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов: подготовительный этап (ознакомление спортсменов и тренеров с понятиями «ответственность», «саморегуляция», «эмоциональный интеллект», со стилями руководства тренеров, имеющими значение для воспитания спортсмена высокого уровня), аналитико-тренировочный этап (диагностика локуса контроля, саморегуляции, направленности личности, эмоционального интеллекта), этап практического применения знаний и умений (проведение лекций, тренингов, мастер-классов для спортсменов и тренеров, дальнейшие индивидуальные консультации (приложение 9), применение средства Дневник самоанализа спортсмена (приложение 1).

Отталкиваясь от основных положений *деятельностного подхода*, мы рассматриваем развитие личности в целостности коллектива, представляющего собой сложную социально-психологическую систему, для

которой характерно единство организации и психологической общности. Законность применения деятельностного подхода в спортивной деятельности подтверждается потребностью специалиста направить все педагогические ресурсы на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, содержащей новые для развивающегося спортсмена факторы, обеспечивающие решение определенных жизненно важных задач.

Занимаемая позиция личности в спортивной деятельности является активной и способствует развитию субъектности юного хоккеиста в достижении поставленных целей. Данная формулировка отражена в основной идее *экзистенциального подхода*, где в качестве идеальной цели воспитания определяется развитие человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора и реализующего себя в соответствии с этим выбором [126], а также выступающего активным субъектом деятельности. Реализация спортсменом себя в социальной среде происходит через его активную позицию посредством постановки целей, где очень важно, как тренер способствует этому. Совместная постановка цели с участием всей команды является для спортсменов более мощным мотивом, чем односторонняя. Командный способ построения цели мотивирует, так как у спортсменов появляется чувство ответственности за достижение цели, которую они вместе поставили.

В ходе решения следующей задачи − *разработать модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов* − было проведено моделирование педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у спортсменов у юных хоккеистов. Модель состоит из трех взаимосвязанных компонентов, а именно:

− концептуального-целевого включающего деятельностный и экзистенциальный *подходы*, основные *принципы* педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов,

которые определяют совокупность требований к содержанию и организации проведенной опытно-экспериментальной работы (*принцип стимулирования саморазвития человека*, важные черты которого проявляются в осознанности и целенаправленности процесса самосовершенствования, самопознания атлета и определения своего потенциала и направлений работы над собой; *принцип нравственного саморегулирования*, который подразумевает педагогическую помощь спортсменам в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения; *принцип социального закаливания спортсменов*, предусматривающий включение спортсменов в ситуации, которые требуют волевого усилия для выработки социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции; *принцип актуализации ситуации,* который предполагает оказание помощи в анализе события, определении в нем главного и второстепенного, раскрывающийся посредством введения педагогом-психологом в тренировочный процесс Дневника самоанализа спортсмена); *цель* исследуемого педагогического сопровождения, которая заключается в развитии у юных хоккеистов внутренней ответственности посредством которой спортсмен сможет мобилизовать свои ресурсы, оказывать устойчивое сопротивление любым внешним негативным воздействиям, выстраивать грамотную позицию поведения, а также налаживать взаимодействие с окружающими.

− содержательно-организационного, предполагающего мотивационно-смысловой, операционно-содержательный, аналитико-оценочный *этапы* сопровождения; *направления*, определяющие действия тренера, педагога-психолога и юных хоккеистов в процессе реализации педагогического сопровождения на разных его этапах: установочно-координационное направление, диагностическое направление, конвенциональное направление, поисково-вариативное направление, направление практической деятельности, аналитико-рефлексивное направление, коррекционное направление; развиваемые факторы внутренней

ответственности юных хоккеистов на каждом этапе сопровождения*; функции*; *педагогические условия* и *средства*;

− критериально-результативного компонента, представленного в виде *критериев*, *показателей* достижения спортсменами каждого из уровней развития факторов внутренней ответственности, а также *диагностических средств* и *результатов* педагогического сопровождения развития у юных хоккеистов внутренней ответственности.

Решая следующую задачу − *обосновать и проверить в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов* – мы организовали опытно-экспериментальную работу.

Критерии и показатели развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта были разработаны с учётом исследований А. В. Гришина, Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда, (методика уровня субъективного контроля), С. В. Быкова, Н. П. Александрова, Е. Н. Богданова, М. А. Бендюкова (взаимосвязь эмоционального интеллекта и показателей локуса контроля) и других исследователей тем, смежных с темой настоящего исследования, а также с учётом мнений психологов и тренеров. А также было проведено эмпирическое исследование локуса контроля у атлетов командных видов спорта разного возраста, которое позволило выделить индивидуальные особенности атлетов, факторы внутренней ответственности, а также выделить педагогические условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности спортсменов.

Обработка данных констатирующего эксперимента методами математической статистики дала возможность убедиться в том, что незначительные различия в показателях развития внутренней ответственности между спортсменами контрольной и экспериментальной групп не являются статистически достоверными, что позволило перейти к формирующему педагогическому эксперименту.

Формирующий этап опытно-экспериментальной деятельности был направлен на проверку педагогических условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, а именно создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля.

Такое педагогическое условие педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, как *создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора* реализовывалось через подобранные нами формы педагогического сопровождения: проблемные ситуации, Дневник самоанализа спортсмена, дискуссии, просмотр фильмов с последующим обсуждением, тренинговые занятия.

Педагогическое условие педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов – *актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение* – реализовывалось путём включения в формирующий эксперимент форм работы, направленных на волевую саморегуляцию, командообразование, понимание своих и чужих эмоций: тренинг, дискуссия, просмотр фильма с последующим анализом и обсуждением, консультирование и другие.

Целенаправленный отбор форм и методов сопроводительной деятельности позволил обеспечить развитие выделенных нами факторов внутренней ответственности юного хоккеиста.

Педагогическое условие − *доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля* − реализовывалось в

педагогическом сопровождении через индивидуальное консультирование педагогом-психологом тренера по формам работы, которые имели цель сформировать у атлета здоровую психику. Для того, чтобы реализовалось данное условие, тренеру были предложены индивидуальные консультации, рекомендации для общения со спортсменом, способы взаимодействия со спортсменом.

Согласие тренера на возможность привлечения педагога-психолога, внесение в тренировочный процесс дополнительных педагогических средств взаимодействия с хоккейной командой также является признаком демократического стиля руководства тренера. Так, тренер согласился применять в педагогическом процессе разработанный нами Дневник самоанализа спортсмена, который предполагал совместную работу тренера, педагога-психолога и спортсмена.

Обработка результатов опытно-экспериментальной работы методами математической статистики установила статистически достоверное различие в показателях внутренней ответственности, развиваемой у спортсменов экспериментальной группы, по сравнению со спортсменами контрольной группы и таким образом продемонстрировала результативность педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, которое предполагало осуществление педагогической деятельности на основе создания ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора; актуализацию способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение; доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля.

Результаты исследования были внедрены в деятельность муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 9 имени Ивана Ткаченко», а также в консультативную работу со

спортсменами в государственном учреждении Ярославской области «Региональный центр спортивной подготовки», в образовательную деятельность кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

Таким образом в результате проведенного диссертационного исследования:

− уточнено содержание и выявлены особенности развития внутренней ответственности юных хоккеистов, проявляющиеся в способности юного хоккеиста к саморегуляции, эмоциональном интеллекте и направленности личности на общение;

– обоснована специфика педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, которая во многом определяется особенностями данного вида спорта, проявляющимися в физических нагрузках на льду и в зале, в постоянном и резком изменении игровых ситуаций, в повышенном внимании игроков к ситуации, в умении мгновенно оценить обстановку и принять рациональное решение;

− выявлены условия педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов: создание ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности в достижении целей команды с дальнейшей рефлексией результатов и последствий данного выбора, актуализация способности юного хоккеиста к саморегуляции, его эмоционального интеллекта и направленности личности на общение, доминирование в работе тренера в тренировочном процессе демократического стиля;

– разработана модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов;

− определены приоритетные средства педагогического сопровождения юных хоккеистов на основе установленных взаимосвязей локуса контроля с

направленностью личности, саморегуляцией и эмоциональным интеллектом у спортсменов командного вида спорта: проблемные ситуации, Дневник самоанализа спортсмена дискуссии, тренинговые занятия, просмотр фильмов.

− выявлены особенности демократического стиля тренерской работы, который предполагает стимулирование развития внутренней ответственности спортсмена при принятии им решения, при планировании атлетом своей деятельности, при проявлении им способности понимать и контролировать эмоции, а также предполагает возможность для спортсменов высказать и обосновать свою точку зрения.

Вышеобозначенные результаты свидетельствуют *о научной новизне* проведенного исследования.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научного представления о педагогическом сопровождении спортсменов командного вида спорта; в определении содержания внутренней ответственности спортсменов-хоккеистов; в доказательности педагогических условий сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов; в обосновании специфики педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов; в обосновании применения экзистенциального и деятельностного подходов к рассмотрению феномена педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов и на их основе – в раскрытии принципов рассматриваемого сопровождения; в аргументации доминирования демократического стиля в работе тренера в соответствии с задачами тренировочного процесса; уточнено представление о развитии внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта. На данной основе уточнены сущность и содержание педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов; конкретизировано понятие «педагогическое сопровождение атлетов» с учетом особенностей командного вида спорта.

О *практической значимости* диссертационного исследования свидетельствует то, что содержащийся в нём теоретический и эмпирический материал по обоснованию условий эффективного педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов может быть полезен для тренеров, педагогов-психологов, спортивных психологов образовательных организаций и спортивных школ разной ведомственной принадлежности, для тренеров-общественников спортивных дворовых команд.

Перспектива научного исследования по рассматриваемой в диссертации проблеме нам видится в разработке следующих направлений: изучение особенностей развития внутренней ответственности у спортсменов разных командных видов спорта; выявление дополнительных факторов, обеспечивающих эффективность тренировочного процесса спортсменов командного вида спорта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности : монография / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с. – Текст : непосредственный.

2. Аверин, В. А. Психология личности : учебное пособие / В. А. Аверин. − Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с – Текст : непосредственный.

3. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер ; [пер. с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 448 с. – Текст : непосредственный.

4. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук / Александрова Екатерина Александровна ; ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет». − Тюмень, 2006. − 42 с. – Место защиты: ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет». - Текст : непосредственный.

5. Александрова, Н. П. Эмоциональный интеллект как фактор регуляции педагогической деятельности / Н. П. Александрова. – Текст : непосредственный // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2011. – № 5 (11). – С. 171–177.

6. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. − Казань : Центр инновационных технологий, 2001. − 608 с. – Текст : непосредственный.

7. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 369 с. – Текст : непосредственный.

8. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики : учебник для вузов / А. А. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. – Москва : Просвещение, 2006. – 574 с. – Текст : непосредственный.

9. Асмолов, А. Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – Москва : Смысл, 1997. – С. 239–249.

10. Ашихмина, А. А. Техники саморегуляции субъекта спортивной деятельности как фактор его психологической безопасности / А. А. Ашихмина. – Текст : непосредственный // Наука, образование и культура. – 2016. – №2 (5). – С. 54−56.

11. Бабанский, Ю. К. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин [и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва : Просвещение, 1988. – 479 с. – Текст : непосредственный.

12. Балл, Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г. А. Балл. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. –1997. – Т. 18. – № 5. – С. 7–19.

13. Бальсевич, В. К. Физическая культура для всех и для каждого: научно-популярная литература / В. К. Бальсевич. – Москва : Физкультура и спорт, 1988. – 208 с. – Текст : непосредственный.

14. Бажин, Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №3. – С. 152–162.

15. Байбородова, Л. В. Дополнительное образование как система психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка / Л. В. Байбородова, А. В. Золотарева, Л. Н. Серебренников. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. – 220 с. – Текст : непосредственный.

16. Байбородова, Л. В. Методология и методы научного исследования : учебное пособие / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. – 283 с. – Текст : непосредственный.

17. Байбородова, Л. В. Проблема технологий в педагогической науке и практике / Л. В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2012. – № 1 (2). − С. 5–7.

18. Байбородова, Л. В. Формирование социальной ответственности и гражданской идентичности детей-сирот : учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова, Е. Б. Кириченко. – Ярославль : Изд-во Департамента образования Ярославской области, 2011. – 140 с. – Текст : непосредственный.

19. Байбородова, Л. В. Теория воспитания и технологии педагогической деятельности (в схемах и таблицах) : учебное пособие / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская, И. Г. Харисова / под. ред. Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой. – 2-е изд., перераб. и исправ. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 190 с. – Текст : непосредственный.

20. Белкин, А. А. Идеомоторная тренировка в спорте / А. А. Белкин. – Москва : Физкультура и спорт, 1983. – 128 с. – Текст : непосредственный.

21. Белкина, В. Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками / В. Н. Белкина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – 163 с. – Текст : непосредственный.

22. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с. – Текст : непосредственный.

23. Бендюков, М. А. Влияние локуса контроля спортсменов на эффективность автоматизированной психорегуляции состояний : автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук / Бендюков Михаил Александрович ; ГОУВПО «Тюменский

государственный университет». – Санкт-Петербург, 1992. – 208 с. – Место защиты: ГОУВПО «Тюменский государственный университет». – Текст : непосредственный.

24. Беспалова, Т. М. Специфика психологической структуры ответственности военнослужащих как профессионально важного личностного свойства / Т. М. Беспалова. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – №3. – С. 46−51.

25. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – 2-е изд., испр. – Москва : Совершенство, 1998. – 298 с. – Текст : непосредственный.

26. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 440 с. – Текст : непосредственный.

27. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. – Текст : непосредственный.

28. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Борытко. – Москва : Академия, 2006. – 288 с. – Текст : непосредственный.

29. Борытко, Н. М. Педагогическая помощь в становлении субъектности студента: тезисы / Н. М. Борытко. – Текст : непосредственный // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Казань : КСЮИ, 2004. – С. 6–9.

30. Вайнер, Б. Атрибутивный анализ мотивации достижения / Б. Вайнер, А. Кукла. – Текст : непосредственный // Личность и социальная психология. – 1970. – Т. 15 (1). – С. 1−20.

31. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – Текст : непосредственный.

32. Вопнерук, Е. А. Корреляционное исследование личностных особенностей спортсменов / Е. А. Вопнерук. – Текст : непосредственный // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2009. – Вып. 8. – С. 255–267.

33. Головин, О. В. Организация двигательного режима детей 4–7 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения : методические рекомендации / О. В. Головин. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2000. – 31 с. – Текст : непосредственный.

34. Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта : учебное пособие / Г. Д. Горбунов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Советский спорт, 2012. – 312 с. – Текст : непосредственный.

35. Гордон, В. М. Категория становления в марксистской диалектике / В.М. Гордон. – Текст : непосредственный // Философские науки. – 1968. – № 4. – С. 41–46.

36. Гришина, А. В. Специфика взаимосвязи локус контроля и направленности личности полицейских / А.В. Гришина, Н.Н. Павлюк. – Текст : непосредственный // Научный форум: Педагогика и психология : сборник статей по материалам III международной научно-практической конференции – Москва : Изд. «МЦНО», 2017. – № 1 (3). – С. 59–66.

37. Гущина, Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гущина Татьяна Николаевна ; Ин-т психолого-педагогических проблем детства РАО. − Москва, 2013. – 545 с. – Текст : непосредственный.

38. Гущина, Т. Н. Проблема индивидуализации подготовки специалиста в условиях профессиональной организации / Т. Н. Гущина. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №1. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-individualizatsii-

podgotovki-spetsialista-v-usloviyah-professionalnoy-organizatsii. (дата обращения: 17.01.2020).

39. Дамба, Ч. К. Педагогические подходы в организации спортивной деятельности ребенка / Ч. К. Дамба. – Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/ 2014/11/02/pedagogicheskie - podkhody-v-organizatsii-sportivnoy (дата обращения 24.10.2020). – Текст : электронный.

40. Дементий, Л. И. Ответственность: типология и личностные основания : монография / Л. И. Дементий. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2001. – 192 с. – Текст : непосредственный.

41. Дементий, Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Дементий Людмила Ивановна ; Государственный университет Высшая школа экономики. – Москва, 2005. – 357 с. – Текст : непосредственный.

42. Додова, Л. М. Особенности становления локуса контроля у подростков, получающих кадетское образование / Л. М. Додова. – Текст : непосредственный // Психология в России и за рубежом : материалы Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2011. – С. 76–79.

43. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология : учебное пособие / В. Н. Дружинин. – Москва : ИНФРА-М, 1997. – 256 с. – Текст : непосредственный.

44. Дударев, В. А. Роль и значимость тренера в психологической подготовке спортсменов / В. А. Дударев. – Текст : электронный // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования : сборник статей международной студенческой научно-практической конференции. – № 3. – Режим доступа: http:// sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud_3_2.pdf (дата обращения 28.08.2020).

45. Ежеленко, В. Б. Педагогическая реальность / В. Б. Ежеленко. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/ssja/modusy_realnosti/ezhelenko_v_b_pedagogicheskaja_realnost/14-1 -0-43 (дата обращения: 17.01.2020).

46. Еременко, О. Д. Управление психоэмоциональным состоянием спортсменов с помощью направленной релаксации / О. Д. Еременко. – Текст : электронный // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: http://ahref="http://www.scienceforum.ru/2017/2258/28087">www.scienceforum.ru/2017/2258/28087 (дата обращения 28.08.2020).

47. Жихарев, Д. Ю. Формирование волевой саморегуляции на примере подготовки юных боксеров в условиях спортивной школы / Д. Ю Жихарев. – Текст : непосредственный // Высшее образование. – 2007. – № 10. – С. 59–61.

48. Загайнов, Р. М. Психологическое мастерство тренера и спортсмена : статьи и интервью / Р. М. Загайнов − Москва : Советский спорт, 2005. − 107 с. – Текст : непосредственный.

49. Захарова, Ж. А. Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка из учреждения государственного попечения. - Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. − 2015. − №4. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-zameschayuschey-semi-prinyavshey-na-vospitanie-rebenka-iz-uchrezhdeniya-gosudarstvennogo (дата обращения: 07.11.2021).

50. Захарова, Ж. А. Сущность и проблемы наставнической деятельности при организации эффективного дистанционного обучения. − Текст : непосредственный / И. Н. Грущецкая, Ж. А. Захарова, Т. Е. Коровкина // Актуальные технологии преподавания в высшей школе : материалы

научно-методической конференции (Кострома, 20 мая 2020 года). – Кострома : Костромской государственный университет, 2020. – С. 108-112.

51. Ильин Е.П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 351 с. – Текст : непосредственный.

52. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург, 1995. – 27 с. – Текст : непосредственный.

53. Калинкина, Е. В. Предстартовое состояние спортсмена / Е. В. Калинкина, О. А. Синкина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 8 (112). – С. 1206–1208.

54. Калинина, С. Б. Исследование локуса контроля у курсантов военного университета / С. Б. Калинина. – Текст : электронный // Наука. Общество. Оборона. – 2017. – №2 (11). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lokusa-kontrolya-u-kursantov-voennogo-universiteta (дата обращения: 28.05.2020).

55. Карась, Д. В. Теоретико-методологические подходы к пониманию интернальности как психологического феномена / Д. В. Карась. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2017. – №64. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-ponimaniyu-internalnosti-kak-psihologicheskogo-fenomena (дата обращения: 07.05.2020).

56. Карпов, А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности : монография / А. А. Карпов. – Ярославль : ЯрГУ, 2018. – 784 с. – Текст : непосредственный.

57. Кашапова, Г. И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития / Г. И. Кашапова, Б. С. Алишев. – Текст : электронный // Казанский педагогический журнал. – 2012. – №1 (91). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-sotsialno-psihologicheskiy-fenomen-i-urovni-ee-razvitiya (дата обращения: 08.04.2020).

58. Кашапова, Г. И. Особенности локуса контроля у студентов с индивидуалистическими и коллективистическими установками / Г. И. Кашапова. – Текст : непосредственный // Социокультурные установки, ценности и мотивы учения современных студентов : сборник научных трудов. – Казань : Отечество, 2009. – С. 38–47.

59. Киселев, Ю. Я. Психологические проблемы предсоревновательной подготовки квалифицированных спортсменов / Ю. Я. Киселев. – Ленинград : ЛГИФК, 1977. – 139 с. – Текст : непосредственный.

60. Ковалева, Т. М. Практика работы с процессом индивидуализации (анализ локальных практик) / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Школа и открытое образование: Концепции и практики индивидуализации. – Томск : Пилад, 2000. – С. 49–53.

61. Коломыцев, Н. В. Психолого-педагогическая работа по развитию внутреннего локус контроля в подростковом возрасте / Н. В. Коломыцев. – Текст : электронный // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сборник статей по материалам XXXIII международной студенческой научно-практической конференции. – № 6(33). – Режим доступа: http://sibac.info/archive/guman/6(33).pdf (дата обращения: 24.10.2020).

62. Колосков, В. И. Анализ тренировочной и соревновательной деятельности / В. И. Колосков. – Текст : непосредственный // Хоккей с шайбой. – Москва : Физкультура и спорт, 1977. – С. 5−18.

63. Кондаков, И. М. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля / И. М. Кондаков, М. Н. Нилопец. – Текст : электронный // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 43−51. – Режим доступа: http://psi.webzone.ru/st/118500.htm (дата обращения: 10.04.2021).

64. Кондаков, И. М. Опросник для диагностики устойчивых форм Я-внимания / И. М. Кондаков. – Текст : непосредственный // Журнал практического психолога. – 1997. – № 4. – С. 13−23.

65. Корнилова, А. А. К вопросу изучения экстернальности-интернальности у современных студентов / А. А. Корнилова. – Текст : электронный // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 5. – Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2012/05/632 (дата обращения: 07.06.2020).

66. Косолапов, Р. И. Свобода и ответственность / Р. И. Косолапов, В.С. Марков. – Москва : Политиздат, 1969. – 69 с. – Текст : непосредственный.

67. Костерина, Н. В. Психология индивидуальности (воля) : методические указания / Н. В. Костерина. – Ярославль : Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2002. – 15 с. – Текст : непосредственный

68. Костицын, Н. Л. Родительские установки как фактор личностного самоопределения в ранней юности (На примере старшеклассников с ограниченными физическими возможностями) : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученого звания кандидата психологических наук / Костицын Николай Леонидович ; Дальневосточный государственный университет. − Хабаровск, 2003. – 223 с. – Текст : непосредственный.

69. Котельникова, Н. П. Портрет современного подростка / Н.П. Котельникова – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – №5. – С. 587-589. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/85/15860/ (дата обращения: 16.09.2021).

70. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости : учебное пособие для вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – Москва : Юрайт, 2001. – 464 с. – Текст : непосредственный.

71. Куль, Ю. Теория волевого торможения и эмпирический тест: Индивидуальные различия в топографии моделей ERP для ориентированной на действие и состояние обработки эмоциональных слов / Ю. Куль,

С. Щапкин, А. Гусев. – Текст : непосредственный // Исследовательские отчеты Университета Оснабрюк. – 1994. – № 99. – С. 1–52.

72. Лаврентьева, З. И. Мотивирование индивидуальной деятельности в детском общественном объединении / З. И. Лаврентьева. - Текст : непосредственный // Психология и педагогика социального воспитания : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина (Кострома, 03–05 марта 2020 года) / под редакцией А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. – Кострома : Костромской государственный университет, 2020. – С. 366-373.

73. Левкова, Т. В. Взаимосвязь уверенности в себе и локуса контроля личности у студентов вуза / Т. В. Левкова. – Текст : электронный // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2009. – №1. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uverennosti-v-sebe-i-lokusa-kontrolya-lichnosti-u-studentov-vuza (дата обращения: 28.05.2020).

74. Леготкин, А. Н. Роль тренера в становлении личности / А. Н. Леготкин, А. Б. Лопатина. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5–2. – С. 363–367.

75. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.

76. Леонтьев, А. Н. Психология общения / А. Н. Леонтьев. – Тарту : Наука, 1974. – 204 с. – Текст : непосредственный.

77. Ломов, Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Педагогика, 1991. – 196 с. – Текст : непосредственный.

78. Лубинска, Х. Факторы, обуславливающие повышение эффективности деятельности тренера спортивной команды (на примере гандбола) : специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки, включая методику лечебной

физкультуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лубинска Ханка ; Киевский государственный институт физкультуры. – Киев, 1982. - 25 с. – Место защиты: Киевский государственный институт физкультуры. - Текст: непосредственный.

79. Ляшенко, В. Н. Феномен уверенности в себе в психологической теории личности / В. Н. Ляшенко. – Текст : электронный // Физическое воспитание студентов. – Режим доступа: http://sportlib.info/Books/XXPI/2005N2/p87-94.htm (дата обращения 07.06.2020).

80. Малкин, В. Р. Психологическая работа в детско-юношеской спортивной школе : учебное пособие / В. Р. Малкин, Л. Н. Рогалева [науч. ред. В. Н. Люберцев] ; М-во образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный унтиверситет. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 102 с. – Текст : непосредственный.

81. Майдокина, Л. Г. Развитие навыков саморегуляции субъекта спортивной деятельности посредством специализированного курса «Психическая саморегуляция в спорте» / Л. Г. Майдокина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 5.– С. 320−322.

82. Мамедова, Л. В. Методы и приемы развития внутреннего локус контроля подростков / Л. В. Мамедова, Н. В. Коломыцев. – Текст : непосредственный // Наука и образование в XXI веке. – 2015. − С. 136−138.

83. Марков, К. К. Идентификация целей успешной тренерской деятельности в спорте / К. К. Марков. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 5. – С. 123−127.

84. Мартынов, М. Ю. Ответственность как объект социально-философского исследования : специальность 09.00.02 «Теория научного социализма и коммунизма» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Мартынов Михаил Юрьевич ;

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1989. – 25 с. - Место защиты: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова – Текст : непосредственный.

85. Мацкевич, М. Г. Локус контроля и атрибуция ответственности: общие и специфические аспект изучения (на примере обшероссийских опросов и опроса петербургских студентов) / М. Г. Мацкевич, А. В. Родионова. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://www.pitersociology.ru/files/2009-15.pdf (дата обращения 20.10.2020).

86. Мельник, Е. В. Психология тренера: теория и практика : методические рекомендации / Е. В. Мельник, Е. В. Силич, Н. В. Кухтова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 58 с. – Текст : непосредственный.

87. Минкина, Н. А. Социальная ответственность объективность отношений ответственной зависимости : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Минкина Нелли Абрамовна ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. − Москва, 1991. − 22 с. - Место защиты: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Текст : непосредственный.

88. Молонов, Г. Ц. Педагогика : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. Ц. Молонов. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского гос. университета, 2009. – 458 с. – Текст : непосредственный.

89. Молчанов, С. В. Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П. Я. Гальперина / С. В. Молчанов. – Текст : электронный // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3(27). – С. 136−143. – Режим доступа: http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=7091 (дата обращения: 08.04.2021).

90. Морозкина, Т. В. Формирование внутренней ответственности (на материале дежурства школьников по классу) : специальность 19.00.07

«Педагогическая, детская и возрастная психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Морозкина Татьяна Васильевна ; Московский ордена Ленина и ордена трудового красного знамени государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1984. – 175 с. − Текст : непосредственный.

91. Москвин, В. А. Специфика контроля за действием: индивидуальные аспекты / В. А. Москвин, Н. В. Москвина, Н. С. Шумова, А. Г. Ковалевский. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 3. – С. 59–61.

92. Муздыбаев, К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации / К. Муздыбаев. – Текст : непосредственны // Социологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 4−25.

93. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К Муздыбаев. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с. – Текст : непосредственный.

94. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 200 с. – Текст : непосредственный.

95. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику : учебное пособие / А. В. Мудрик. – Москва : Ин-т практ. психологии, 1997. − 365 с. – Текст : непосредственный.

96. Мудрик, А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – Москва : Сентябрь, 1997. – 96 с. – Текст : непосредственный.

97. Муравьев, Е. М. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности персонала органов управления образованием : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Муравьев Евгений Михайлович ; Тверской областной институт усовершенствования учителей. − Тверь, 2004. − 356 с. - Текст : непосредственный.

98. Нежкина, Л. Ю. Педагогическое сопровождение личности в спорте как основа успешной адаптации и самореализации в жизни : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нежкина Лариса Юрьевна ; «Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет». − Иркутск, 2011. – 220 с. − Текст : непосредственный.

99. Нежкина, Л. Ю. Педагогическое сопровождение личности в спорте как условие успешной адаптации и самореализации после завершения спортивной деятельности / Л. Ю. Нежкина, Г. Ц. Молонов, В. Ю. Лебединский. – Текст : электронный // Вестник БГУ. − 2011. − №1. − Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-lichnosti-v-sporte-kak-uslovie-uspeshnoy-adaptatsii-i-samorealizatsii-posle-zaversheniya-sportivnoy (дата обращения: 08.04.2020).

100. Новикова, Т. Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах : научно-методическое пособие / Т. Г. Новикова. – Москва : АПКиПРО, 2002. –112 с. – Текст : непосредственный.

101. Некрасов, В. П. Психорегуляция в подготовке спортсменов / В. П. Некрасов. – Москва : Физкультура и спорт, 1985. – 176 с. – Текст : непосредственный.

102. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2004. – 608 с. – Текст : непосредственный.

103. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И.Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – Москва, 1997. – Текст : непосредственный.

104. Пашута, В. Л. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки военнослужащих военно-физкультурного вуза на современном этапе реформирования высшей военной школы : монография / В. Л. Пашута,

Е. Н. Курьянович. – Санкт-Петербург : Изд-во Олимп-СПб, 2013. – 204 с. – Текст : непосредственный.

105. Перлз, Ф. Теория гештальт-терапии / Ф. Перлз. − Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. – Текст : непосредственный.

106. Перлз, Ф. Практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. − Санкт-Петербург : Петербург-XXI век, 1995. – 448 с. – Текст : непосредственный.

107. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с. – Текст : непосредственный.

108. Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности : специальность 19.00.11 «Психологические науки» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Петровский Вадим Артурович ; Институт педагогических инноваций РАО. – Москва, 1993. – 67 с. - Место защиты: Институт педагогических инноваций РАО. – Текст : непосредственный.

109. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; новая редакция ; [пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова и Вл. А. Лукова]. – Москва : Педагогика-Пресс, 1994. – 527 с. − Текст : непосредственный.

110. Пиаже, Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : Академ. Проект, 2006. - 479 с. – Текст : непосредственный.

111. Пилоян, Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилоян. − Москва : Физкультура и спорт, 1984. − 104 с. – Текст : непосредственный.

112. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с. – Текст : непосредственный.

113. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов − 100 ответов : учебное пособие для вузов / И. П. Подласый. − Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. − 365 с. – Текст : непосредственный.

114. Поросёнков, С. В. Существование и деятельность в определении ценностного отношения : монография / С. В. Поросёнков. – Пермь : Изд-во Пермского гос. ун-та, 2002. – 408 с. – Текст : непосредственный.

115. Психолого-педагогический словарь: для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / составитель В. А. Мижериков ; [под ред. П.И. Пидкасистого]. − Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 540 с. – Текст : непосредственный.

116. Пуни, А. Ц. Проблема личности в психологии спорта : лекция / А. Ц. Пуни. – Москва : ГЦОЛИФК, 1980. – 28 с. – Текст : непосредственный.

117. Пуни, А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте : лекции / А. Ц. Пуни. − Москва : Физкультура и спорт, 1973. – 31 с. – Текст : непосредственный.

118. Радина, Н. К. Психологические аспекты социализации личности: к вопросу о моделях классификации видов социализации / Н. К. Радина. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 45−50.

119. Реан, А. А. Психология изучения личности : учебное пособие / А.А. Реан. – Санкт-Петербург : Изд. В. А. Михайлова, 1999. – 288 с. – Текст : непосредственный.

120. Реан, А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А. А. Реан, А. А. Баранов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 46−54.

121. Рисмен, Д. Некоторые типы характера и общество / Д. Рисмен. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 1993. – № 7. – С. 144–151.

122. Родионов, А. В. Подготовка педагога дополнительного образования в области физической культуры: психологическое

сопровождение в детско-юношеском спорте : учебник для среднего профессионального образования / А. В. Родионов [и др.] ; под общей редакцией А. В. Родионова. – Москва : Юрайт, 2020. – 251 с. – (Профессиональное образование). – Текст : непосредственный.

123. Родионов, А. В. Психология и современный спорт : международный сборник научных работ по психологии спорта / А. В. Родионов, Н. А. Худадов. – Москва : Физкультура и спорт, 1982. – 224 с. – Текст : непосредственный.

124. Рожков, М. И. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи : монография / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 195 с. – Текст : непосредственный.

125. Рожков, М. И. Воспитание социальной ответственности и гражданской позиции старшеклассников : методическое пособие / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова. – Ярославль : Изд-во ИРО, 2012. – 167 с. – Текст : непосредственный.

126. Рожков, М. И. Индивидуализация воспитания: экзистенциальный подход / М. И. Рожков. – Текст : электронный. – Режим доступа : https://studydoc.ru/doc/4184908/m.i.-rozhkov.individualizaciya-vospitaniya (дата обращения: 20.10.2020).

127. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для академического бакалавриата / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 330 с. – Текст : непосредственный.

128. Ромм, Т. А. Научно-методическое сопровождение внедрения программы воспитания. - текст : непосредственный / Т. А. Ромм // Воспитание как стратегический национальный приоритет : международный научно-образовательный форум (Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года). – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 39−42. – DOI 10.26170/Kvnp-2021-01-06.

129. Рубинштейн, С. Л. Самосознание личности и её жизненный путь / С. Л. Рубинштейн. – Текст : непосредственный // Рубинштейн С. Л. Психология личности. – Москва : Педагогика, 1982. − С. 127−131.

130. Сахакиан, У. С. Техники консультирования и психотерапии / У. С. Сахакиан. − Москва : Апрель-пресс, 2000. − 624 с. – Текст : непосредственный.

131. Селевко, Г. К. Применение технологии саморазвития личности А. А. Ухтомского – Г. К. Селевко в дополнительном образовании / Г.К. Селевко. – Текст : непосредственный // Идеи саморазвития личности в дополнительном образовании : материалы межрегиональной конференции / ред. кол.: Г. К. Селевко, И. Г. Назарова, Т. Н. Гущина. – Ярославль : ИРО, 2006. – С. 121 − 128.

132. Селевко, Г. К. Проблемное обучение / Г. К. Селевко. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 61–65.

133. Семенова, Г. В. Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Семенова Галина Вячеславовна ; ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена». - Санкт-Петербург, 2006. – 231 с. - Текст : непосредственный.

134. Сенатрова, О. Ю. Психолого-педагогические условия социальной адаптации спортсменов, завершающих спортивную карьеру : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сенатрова Ольга Юрьевна ; Высшая школа Московского педагогического государственного университета. − Москва, 2006. − 23 с. − Место защиты: Московский педагогический государственный университет. – Текст : непосредственный.

135. Серый, А. В. Темпоральные аспекты актуализации смысловых граней субъективных образов переживания кризиса идентичности в период

юности / А. В. Серый, Е. М. Вечканова. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – Т. 3. – № 3 (63). – С. 238−247.

136. Сильченкова, С. В. Формы и направления педагогического сопровождения / С. В. Сильченкова. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827 (дата обращения: 20.10.2018).

137. Сластенин, В.А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. − Текст : непосредственный.

138. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация идей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования: культурные модели школы. – Инноватор. – Bennet college. – 1997. – Вып. 7. – С. 177−184.

139. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 384 с. – Текст : непосредственный.

140. Смирнов, Е. И. Самоорганизация математического образования на основе адаптации современных достижений в науке / Е. И. Смирнов, А. Д. Уваров, Е. А. Зубова, В. С. Абатурова. – Текст : непосредственный // Колмогоровские чтения : сборник статей участников XV Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора М.И. Зайкина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 132−142.

141. Смолева, Е. О. К вопросам диагностики и коррекции локуса контроля несовершеннолетних / Е. О. Смолева. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 9. – Ч. 2. - Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2014/09/38397 (дата обращения: 02.02.2020).

142. Солкин, М. С. Особенности педагогического сопровождения деятельности детских общественных объединений / М. С. Солкин. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 54–59. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2017/570014.htm (дата обращения: 02.02.2020).

143. Социальная ответственность в изменяющемся мире : сборник научных статей / под научой редакцией Т. Н. Гущиной. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – 206 с. – Текст : непосредственный.

144. Старикова, Л. Д. О соотношении понятий «воспитание» и «обучение» / Л. Д. Старикова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 194–202.

145. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; под редакцией Н. Ф. Талызиной. – Москва, 1984. – 472 с. – Текст : непосредственный.

146. Тарханова, И. Ю. Социализация взрослых средствами дополнительного профессионального образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Тарханова Ирина Юрьевна ; ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова». − Кострома, 2015. − 38 с. − Место защиты: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. - Текст : непосредственный.

147. Тарханова, И. Ю. Педагогическая концепция профилактической работы в муниципальной образовательной среде / И. Ю. Тарханова. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. − 2017. − №1. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-profilakticheskoy-raboty-v-munitsipalnoy-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 09.06.2020).

148. Тимофейчева, В. А. Ответственность как системное качество личности и ее сущностные признаки / В. А. Тимофейчева. − Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 3. – С. 40−44.

149. Токарева, В. Б. Значение локуса контроля в становлении личности спортсмена / В. Б. Токарева, Т. В. Огородова. − Текст : непосредственный // Ананьевские чтения – 2013. Психология в здравоохранении : материалы научной конференции (22–24 октября 2013 г.) / отв. ред. О. Ю. Щелкова. – Санкт-Петербург : Скифия-принт. – С. 546 – 548.

150. Токарева, В. Б. Психолого-педагогическое сопровождение спортсменов командного вида спорта / В. Б. Токарева. - Текст : непосредственный // Молодежь-науке - X. Актуальные проблемы туризма, гостеприимства, общественного питания и технического сервиса : материалы Всероссийской молодежной научно-практической конференции (Сочи, 18–19 апреля 2019 года) / отв. ред. Л.Н. Приходько. – Сочи : Сочинский государственный университет, 2019. – С. 881−884.

151. Токарева, В. Б. Особенности педагогического сопровождения спортсменов на начальном этапе их профессионального становления / В. Б. Токарева. − Текст : непосредственный // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.2. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 121–126.

152. Токарева, В. Б. Исследование ответственности как профессионально важного качества у начинающих специалистов / В. Б. Токарева. – Текст : непосредственный // Научно-практический журнал «Устойчивое развитие науки и образования» : сборник материалов. – №2. – Воронеж : Издатель ООО «АМиСта», 2019. – С. 64–66.

153. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Д. Н. Ушаков; под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Гос. ин-т «Советская

энциклопедия» ; ОГИЗ ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1940. (4 т.) – 5533 с. – Текст : непосредственный

154. Уэйнберг, Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. - Киев : Олимпийская литература, 1998. – 336 с. − Текст : непосредственный.

155. Фезер, Н. Т. Валентность результата и ожидание успеха по отношению к сложности задачи и воспринимаемому локусу контроля / Н. Т. Фезер. – Текст : непосредственный // Журнал личности и социальной психологии. – 1967. – Т. 7 (4, пункт 1). – С. 372–386.

156. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с. − Текст : непосредственный.

157. Филатова, Т. И. Социальная ответственность как фактор преодоления отчуждения : специальность 09.00.01 «Диалектический и исторический материализм» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Филатова Тамара Ивановна ; Харьковский орден трудового красного знамени и ордена дружбы народов государственный университет. − Харьков, 1990. − 18 с. - Место защиты: Харьковский орден трудового красного знамени и ордена дружбы народов государственный университет. − Текст : непосредственный.

158. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004. – 1072 с. − Текст : непосредственный.

159. Фришман, И. И. Методика работы педагога дополнительного образования / И. И. Фришман. – Москва : Academia, 2001. – 158 с. – Текст : непосредственный.

160. Фомин, Н. А. Физиологические основы двигательной активности / Н. А. Фомин, Ю. Н. Вавилов. – Москва : Физкультура и спорт, 1991. – 224 с. – Текст : непосредственный.

161. Фрейджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Дж. Фрейдимен. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 704 с. − Текст : непосредственный.

162. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Москва : АСТ ; Минск : Харвест, 2006. – 352 с. − Текст : непосредственный.

163. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с. − Текст : непосредственный.

164. Харламов, И. Ф. Саморазвитие личности и воспитание / И. Ф. Харламов. − Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – С. 28–35.

165. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. Т. 1 / Х. Хекхаузен ; пер. с нем. ; под ред. Б. М. Величковского. − Москва : Педагогика, 1986. – 406 с. − Текст : непосредственный.

166. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 608 с. − Текст : непосредственный.

167. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. − 96 с. − Текст : непосредственный.

168. Шакуров, Р. Х. Рождение личности: новая парадигма : монография / Р. Х. Шакуров. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2007. – 528 с. – Текст : непосредственный.

169. Шамионов, Р. М. Психология социального поведения личности : учебное пособие / Р. М. Шамионов. – Саратов : Наука, 2009. – 186 с. − Текст : непосредственный.

170. Шапкин, С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов / С. А. Шапкин. – Москва : Смысл ; ИП РАН, 1997. – 140 с. − Текст : непосредственный.

171. Шихвердиев, С.Н. Задачи психологического сопровождения спортсменов, завершающих спортивную карьеру и эффекты его реализации /

С. Н. Шихвердиев. - Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. − 2010. − № 6 (64). − С. 113−116.

172. Шлай, Е. В. Особенности самоорганизации психической деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Шлай, Е. С. Зайцева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13542 (дата обращения: 24.11.2020).

173. Яницкий, М. С. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности / М. С. Яницкий, А. В. Серый. − Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 19–1. – С. 82–97.

174. Ясвин, В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии / В. А. Ясвин. − Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 295−314. – DOI 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314.

175. Academic environment for high school teachers competence formation / V. V. Epaneshnikov, N. V. Svechnikova, S. A. Yakovlev [et al.]. – Текст : непосредственный // // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2017. – Vol. 7. – No 3. – P. 476−482. − DOI 10.17323/1813-8918-2020-2-295-314.4

176. Bird, A. M. Psychology and sport behavion / A. M. Bird, B. K. Cripe. – Текст : непосредственный // Journal of sport and exercise pshychology. – 1987. – 3. – P. 304–308.

177. Conzelmann, A. Sport und Persönlichkeit. Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen / A. Conzelmann. – Schorndorf : Hofmann.– 1. September 2001. – Текст : непосредственный.

178. Digitalization of Technology for Expert Project Management of The School Environment Progression / W. A. Yasvin, P. V. Smirnova, V. P. Peskov, I. S. Bulanova. - Текст : непосредственный // SHS Web of Conferences :

International Scientific and Practical Conference “Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks”, Moscow, 17 апреля 2020 года. – Moscow: EDP Sciences, 2020. – P. 1019. – DOI 10.1051/shsconf/20207901019.

179. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. − New York : McGraw, 1966. − № 11. − P. 258. − Текст : непосредственный.

180. Nideffer, R. M. Athletes' guide to mental training. Champaign / R. M Nideffer. IL : Human Kinetics, 1985. − p.156. – Текст : непосредственный.

181. Orlick, T. Psyching for sport, mental training for athletes / T. Orlick. – Текст : непосредственный // International journal of sport psychology. − 1987. − 18. − 1. − P. 1 – 13.

182. Perls F. Gestalt Therapy Verbatim. Toronto / New York / London. / Compiled & edited by J. Stevens. 1971. - 307 p. − Текст : непосредственный.

183. Rotter, J. B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable / J. B. Rotter. – Текст : непосредственный // American Psychologist. – 1990. – 45. – P. 489−493.

Приложение 1

Дневник самоанализа спортсмена

1.1. Структура дневника

Курсивом выделены комментарии, содержащиеся в шаблоне дневника

Фамилия, имя _____;

Мои перспективы

*Мои цели*_____

Здесь спортсмен обозначает одну или несколько задач на предстоящий год в направлении развития его ответственности. Цели могут меняться и корректироваться. Данные изменения очень важно фиксировать.

Раздел I Мои тренировки

Тренировка _____

Дата, время, место _____

Зачем это дело проводилось? _____

Что я делал? _____

Что у меня получилось? _____

Что у меня не получилось? _____

Что я мог бы сделать лучше? _____

Чему я научился? _____

Выполнение установки тренера? _____

Данный раздел предлагается заполнять после каждой тренировки, в которой спортсмен принимал участие и проявлял свою ответственность. Здесь есть и вопросы, которые позволяют ему чётко увидеть своё место в данной тренировке, вопросы, направленные на самооценку своего участия и на рефлексию личностных результатов.

Моё развитие. Раздел «Моё развитие» встречается дважды. Он введён для самооценки спортсменом собственного развития и продвижения к намеченным целям в начале, середине и конце сезона. Изначально данные шаблоны отсутствуют, а заполняются они без обращения к дневнику и каким-либо материалам. Это позволяет спортсмену «не списывать», а действительно указать то, что было для него значимо и поэтому запомнилось. Затем можно открыть дневник и проанализировать имеющиеся ранее там данные с теми, которые появились при заполнении раздела.

Трениро	***Моя роль в***	***Я оцениваю***	***Значимость для меня***

вки	***них***	***себя…***	***Чему научился (что приобрел для себя?)***	***Мои чувства и эмоции***

Раздел II. Планирование

Что сравниваю	***_____г..***	***_____г.***

Я за эти полгода _

Как я приблизился к своей цели? _

Изменилась ли цель? _

Моё развитие. Первая схема для заполнения повторяется: ***что сравниваю; 1 сентября 2017г.; 31 августа 2018г.***

Я за этот год __

Как я приблизился к цели? __

Изменилась ли моя цель? __

Моё участие. *Здесь ты можешь оставить память о любой тренировке, соревновании, в котором участвовал (поделиться впечатлениями).*

Раздел III. Соревнование.

Моё участие в соревнованиях.

Соревнование ___

Сроки участия __

Аннотация __

Какую пользу принесли прошедшие соревнования окружающим? __

Мое участие в соревнованиях.

Что было трудным, и как я справился? _____

Этап соревнования	***Моя роль***

По моему мнению, соревнование – это __

Что изменило во мне это соревнование? __

Что из полученного опыта я смогу применить в дальнейшем и где?..___

Мои контакты. *Здесь можно поделиться впечатлениями о каком-нибудь важном для тебя знакомстве, новых друзьях, интересном общении со значимыми людьми.*

Раздел IV. Мои достижения. *Сюда ты можешь вкладывать как собственные достижения, признанные другими людьми: грамоты за победы, дипломы участника и лауреата, благодарственные письма – так и описания личных побед, свои ощущения и впечатления окружающих людей о твоих достижениях, событиях, которые ты сам воспринимаешь как достижения…*

Мои мысли (озарение). *В этом разделе ты можешь записывать свои мысли и возникающие идеи, показавшиеся тебе важными и интересными; любопытные и неожиданные мысли ты можешь оставлять в любом разделе дневника (заполняется независимо от даты)* _____

Приложение 2

Взаимосвязь между показателями локуса контроля и контролем за действием у хоккеистов подросткового возраста

Саморегуляция / Локус контроля	КД(н)	КД(р)	КД(п)
Интернальность общая	-0,026	0,156	0,205
Интернальность в области достижений	0,169	-0,084	0,168
Интернальность в области неудач	-0,371	-0,323	0,496
Интернальность в области производственных отношениях	0,020	0,123	0,217
Интернальность в семейных отношениях	-0,023	0,639*	-0,151
Интернальность в области межличностных отношений	0,140	0,369	-0,265
Интернальность в отношении здоровья и болезни	0,090	-0,137	0,110

Примечание.

*КД(р)-контроль за действие при реализации; уровень значимость *** - p <0,001, ** p<0,01, * p<0,05*

Приложение 3

Взаимосвязь показателей локуса контроля и направленности личности у хоккеистов подросткового возраста

Направленность личности / **Локус контроля**	**Я**	**О**	**Д**
Интернальность общая	-0,418	0,315	0,260
Интернальность в области достижений	-0,029	0,149	-0,043
Интернальность в области неудач	-0,238	0,316	0,025
Интернальность в области производственных отношениях	-0,390	**0,476****	-0,109
Интернальность в семейных отношениях	0,064	-0,061	0,051
Интернальность в области межличностных отношений	0,129	-0,193	0,013
Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0,225	0,101	0,281

Примечание.

*Ип- интернальность спортивной деятельности, Им-интернальность межличностных отношений, О − (направленность личности на общение; уровень значимость *** - p <0,001, ** p<0,01, * p<0,05*

Приложение 4

Корреляция показателей локуса контроля и эмоционального интеллекта у хоккеистов подросткового возраста

Эмоциональный интеллект / Локус контроля	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВУ	ВЭ	ВП
Интернальность общая	0,441	**0,606***	0,398	0,304	0,408	0,298	0,116	0,250	0,199
	0,067	0,008	0,102	0,220	0,093	0,230	0,647	0,317	0,428
Интернальность в области достижений	0,156	0,345	0,144	0,223	0,055	0,180	0,092	0,102	0,090
	0,538	0,161	0,568	0,375	0,828	0,474	0,717	0,688	0,722
Интернальность в области неудач	0,384	0,283	0,247	0,305	0,189	0,359	0,136	0,034	0,142
	0,116	0,255	0,323	0,218	0,453	0,143	0,591	0,893	0,574
Интернальность в области производственных отношениях	**0,539***	0,443	0,415	0,321	0,354	0,429	0,023	0,135	0,243
	0,021	0,065	0,087	0,195	0,149	0,076	0,929	0,594	0,330
Интернальность в семейных отношениях	-0,065	0,335	0,302	-0,226	0,156	-0,237	-0,066	-0,102	0,367
	0,797	0,175	0,224	0,367	0,537	0,344	0,795	0,688	0,134
Интернальность в области межличностных отношений	-0,120	0,029	-0,243	-0,003	-0,129	-0,002	0,212	0,026	-0,177
	0,636	0,908	0,330	0,990	0,609	0,995	0,397	0,918	0,482
Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0,049	0,238	-0,105	0,201	-0,082	0,185	0,157	0,152	-0,093
	0,846	0,342	0,679	0,424	0,746	0,463	0,533	0,547	0,714

Примечание.

Ио- общая интернальность; Ип- интернальность спортивной деятельности, Им-интернальность межличностных отношений, Из-

интернальность здоровья; МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект), ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект),

*уровень значимость *** - p <0,001, ** p<0,01, * p<0,05*

Приложение 5

Корреляция показателей локуса контроля и фактора направленности личности у баскетболистов подросткового возраста

Направленность личности / **Локус контроля**	**Я**	**О**	**Д**
Интернальность общая	-0,192	-0,215	0,187
Интернальность в области достижений	-0,154	0,293	0,015
Интернальность в области неудач	0,232	-0,102	-0,191
Интернальность в области производственных отношениях	**0,648***	-0,473	-0,106
Интернальность в семейных отношениях	-0,189	**0,581***	-0,318
Интернальность в области межличностных отношений	-0,206	-0,127	0,456
Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0,195	0,208	-0,179

Примечание.

О – направленность личности на общение, Я – направленности личности на себя, Д – направленность личности на дело.

*уровень значимость *** - p <0,001, ** p<0,01, * p<0,05*

Приложение 6

Корреляция показателей локуса контроля и эмоционального интеллекта у баскетболистов подросткового возраста

Эмоциональный интеллект / Локус контроля	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВУ	ВЭ	ВП
Интернальность общая	-0,151	0,036	-0,145	0,029	-0,157	-0,297	0,304	-0,297	-0,106
Интернальность в области достижений	0,479	0,265	**0,600***	0,206	0,493	0,448	-0,009	0,311	0,341
Интернальность в области неудач	0,174	0,079	0,213	-0,100	0,156	0,202	-0,200	**0,595***	0,413
Интернальность в области производственных отношениях	0,017	-0,118	0,166	-0,191	-0,064	0,163	**-0,699***	0,294	0,145
Интернальность в семейных отношениях	0,395	0,324	0,446	0,304	0,413	0,428	0,281	0,331	0,266
Интернальность в области межличностных отношений	0,142	-0,175	-0,153	-0,243	0,129	0,044	0,091	-0,446	-0,141
Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0,337	-0,144	-0,220	-0,221	-0,095	-0,456	0,114	-0,306	-0,313

Примечание.

МЭИ(межличностный эмоциональный интеллект), ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект), ПЭ (понимание эмоций), УЭ (управление эмоциями), МП (понимание чужих эмоций), МУ(управление чужими эмоциями), ВУ (управление своими эмоциями), ВЭ (контроль экспрессии), ВП (понимание своих эмоций).

*уровень значимость *** - p <0,001, ** p<0,01, * p<0,05*

Приложение 7

Первичные результаты диагностики уровня развития факторов внутренней ответственности спортсменов-хоккеистов группы А															
Группа А	**Ио**	**Ид**	**Ин**	**Ис**	**Ип**	**Им**	**Из**	**КД(н)**	**КД(п)**	**КД(р)**	**О**	**Я**	**Д**	**МЭИ (ЭИ)**	**ВЭИ (ЭИ)**
1.	34	12	14	-3	12	-1	3	0	6	8	3	12	12	33	35
2.	44	7	4	7	13	7	2	5	5	7	7	9	11	38	36
3.	20	14	11	8	17	5	7	2	9	9	11	11	5	39	31
4.	35	7	4	6	22	7	5	8	10	8	8	12	12	32	35
5.	45	24	5	1	18	6	4	5	7	6	2	13	12	34	41
6.	15	1	14	7	11	6	5	6	6	6	12	8	7	27	39
7.	41	2	13	5	11	6	3	10	8	5	9	6	12	33	39
8.	40	3	12	9	19	7	5	4	2	8	7	9	7	35	36
9.	60	1	15	6	21	7	7	4	2	9	8	2	14	37	33
10.	3	19	5	5	6	9	4	8	6	6	11	8	8	30	34
11.	32	-1	12	8	20	6	7	2	4	10	6	9	12	26	24
12.	21	2	18	6	23	8	4	3	7	10	6	13	8	33	51
13.	29	-1	6	9	28	5	5	3	6	5	12	10	5	33	51
14.	36	21	19	8	20	7	4	7	8	8	12	8	10	38	35
15.	38	2	15	6	18	7	3	7	9	11	9	6	12	35	38
16.	33	5	13	11	10	8	5	2	4	8	11	9	13	58	36
17.	45	9	15	6	6	9	5	4	7	7	2	7	15	37	45
18.	55	3	6	9	11	7	5	4	5	2	4	7	16	33	32
19.	36	28	7	11	10	7	8	10	11	9	5	7	15	33	51
20.	35	34	7	5	7	6	6	6	6	6	5	6	16	30	35
Среднее значение	34	9,6	10,75	6,5	15,15	6,45	4,8	5	4	5	11	3	13	35	37,8
Стены	6	6	6	6	6	6	6								

Приложение 8

Первичные результаты диагностики уровня развития факторов внутренней ответственности спортсменов-хоккеистов группы Б															
Группа Б	**Ио**	**Ид**	**Ин**	**Ис**	**Ип**	**Им**	**Из**	**КД(н)**	**КД(п)**	**КД(р)**	**О**	**Я**	**Д**	**МЭИ**	**ВЭИ**
1.	33	26	13	4	6	8	-1	6	6	8	4	9	14	36	38
2.	31	6	19	8	14	7	4	5	3	7	5	8	16	31	37
3.	20	9	13	10	16	1	8	2	10	6	8	10	8	31	27
4.	27	5	5	7	24	8	5	8	5	8	10	7	8	34	26
5.	36	10	7	5	20	7	4	7	5	6	5	12	10	31	33
6.	53	6	14	6	9	6	4	6	6	6	5	10	12	54	53
7.	20	9	8	7	14	7	7	10	8	5	6	8	13	44	36
8.	21	7	13	5	20	7	5	4	2	8	10	8	9	37	40
9.	30	8	16	8	19	1	7	4	2	9	12	5	10	50	47
10.	21	10	19	5	8	0	8	6	8	6	8	9	9	34	47
11.	17	10	17	7	24	7	7	4	2	10	4	13	12	43	32
12.	36	6	10	7	25	9	4	7	3	10	6	7	14	44	26
13.	35	7	9	11	33	8	3	6	3	5	12	5	10	37	48
14.	34	5	21	3	29	8	10	7	8	8	10	5	12	33	26
15.	49	23	-6	6	19	6	3	7	9	11	9	6	12	42	44
16.	48	5	20	10	10	0	1	2	4	8	6	9	14	43	32
17.	41	-1	-5	0	6	3	-1	4	7	7	5	9	8	37	44
18.	34	5	21	9	10	2	3	4	5	2	7	6	17	33	36
19.	42	6	10	4	10	4	2	10	11	9	8	7	12	37	40
20.	61	26	4	5	7	6	1	6	6	6	4	8	15	33	47
Средние значения	34,45	9,4	11,4	6,35	16,15	5,25	4,2	5,75	5,63	7,2	7,2	8,05	11,75	38	37,9
Стены	6	6	6	6	7	6	6								

Приложение 9

Консультация спортсмена

Спортсмен был направлен тренером к педагогу-психологу. Запрос тренера заключался в том, что атлет, будучи защитником в своей команде, у ворот противника при опасных моментах либо отбрасывает шайбу в борт, либо отдает нерезультативный пас. Атлет был согласен с запросом тренера, поэтому сопротивления относительно беседы у спортсмена не было.

Протокол беседы педагога-психолога и спортсмена

Вопросы педагога-психолога	**Реакции спортсмена**		**Примечания**
	вербальные	**невербальные**	
Когда первый раз ты не попал по воротам, что произошло?	Это была игра с командой из Москвы, мне было одиннадцать лет. Я был уже готов ударить по воротам, но шайба слетела, и я не смог забить	Задумчивое выражение лица	
Что было после матча?	После того, как я вышел из раздевалки, меня встретил дядя и глядя на меня, грустно сказал: «Ты меня подвел и разочаровал…»	Опустил глаза вниз и вздохнул	Возможно, данная ситуация стала травмирующей для спортсмена, так как вместо слов одобрения он услышал слова критики
Что ты почувствовал?	У меня опустились руки	Наклонился вниз, спина стала сутулой	
После данного разговора поменялось отношение к игре?	Я больше не хотел рисковать и поэтому сейчас отдаю пас, либо бросаю в борт		

Для работы с травмой в консультации со спортсменом была проведена техника гештальт-терапии «Горячий стул», в которой спортсмен садился напротив пустого стула и представлял на другом пустом стуле своего дядю. Он проговаривал ту боль и обиду, с которой играл в хоккей на протяжении

трех лет. Пересаживаясь со своего места, он говорил от лица дяди, что чувствовал он в тот момент, что приходило ему на ум. Данная техника была проработана до того момента, когда спортсмен сказал, что больше ему нечего сказать, и то, что он прощает дядю и чувствует облегчение.

Через две недели тренер спортсмена позвонил и сказал, что результаты атлета существенно изменились.

Ряд индивидуальных консультаций педагог-психолог проводил по следующим этапам:

1. Анализ проблемы, задача которой состоит в том, чтобы спортсмен смог «взглянуть на себя со стороны». Подобный взгляд позволяет понять, что многие переживания связаны не столько с объективными трудностями и обстоятельствами, сколько с субъективными установками, стремлениями, целями и идеалами человека. Данный этап дополнен заполнением Дневника самоанализа спортсмена.

2. Постановка проблемы, при которой происходит непосредственное воздействие на систему ценностей спортсмена; начинается процесс восстановления связей между субъектом и окружающим его миром. Успешным и результативным подобное воздействие станет тогда, когда произойдет «разблокирование» предыдущей системы ценностей, то есть её пересмотр или переоценка, в ходе которых свойственные человеку ценностно-нормативные структуры подвергаются сомнению, становятся менее прочными, в результате чего создаётся пространство для развития новой системы ценностей, норм и установок. Может произойти изменение существующей системы ценностей, когда человек получает возможность апробировать новые, не свойственные ему ранее ценности и нормы; при этом он может попытаться идентифицировать себя с теми субъектами, для которых данные нормы и ценности являются привычными, оценив таким образом их достоинства и недостатки. Возможно блокирование новой ценностно-нормативной системы, то есть окончательное принятие человеком новых ценностей, норм и установок, которые становятся неотъемлемым

элементом его личности. На данном этапе спортсмену помогут просмотры фильмов и последующий их анализ, данная форма работы сможет наглядно продемонстрировать, как изменялись ценности главных героев в сюжете.

3. Формулировка целей: спортсмен, при поддержке и помощи консультанта, получает возможность поставить перед собой новые цели в соответствии с новой системой ценностей, выработанной на предыдущем этапе.

4. Проработка решений, на основе которой в ходе совместной с консультантом деятельности спортсмен имеет возможность выработать определённый диапазон возможных решений, и при их практической реализации становится возможным достижение им новых жизненных целей.

5. Реализация решения, на основе чего осуществляется процесс выбора и реализации человеком какого-либо из принятых ранее решений по достижению новых целей. Новые цели, как и новые мотивы деятельности юного хоккеиста становятся основой для его последующей жизнедеятельности, выполнения им новой системы социальных ролей и приобретения новых социальных позиций и статусов.

Приложение 10

Проблемные ситуаций выбора спортсменом меры своей ответственности для юных хоккеистов

Ситуации выбора были составлены нами совместно с тренером и педагогом-психологом для осознания атлетом меры своей ответственности в достижении целей команды.

Ситуации предполагали учет функций игроков команды и были разделены на позиции: защитник, нападающий, вратарь,

Ситуации для защитников

Ситуация 1. Игроки твоей команды, атакуя ворота соперника, излишне увлекаются атакующими действиями, забыв об обороне. И в момент передачи одним игроком шайбы партнеру, как правило «поперечной», то есть поперек игровой площадки, игроки обороняющейся команды перехватывают этот пас и за счет скорости, а также отсутствия достаточного количества игроков обороны, имеют возможность создать опасный момент и забить гол.

Что ты скажешь игроку, который забыл об обороне своих ворот?

Ситуация 2. Защитник в зоне соперника может позволить себе водить шайбу, но в случае, когда есть возможность передать шайбу другому игроку своей команды, защитник должен это сделать, потому что участки поля распределены согласно функциям игроков. Защитник может участвовать в атаке чужих ворот, но всегда должен помнить, что в данный момент его участок остается легкодоступным для нападения противника. Что ты будешь делать:

− отдам пас свободному игроку;

− буду выбирать удачную позицию для своего броска по воротам;

− отдам пас нападающему в лучшей позиции и уеду защищать свою часть площадки, готовиться к атаке.

Ситуации для нападающих.

Ситуация 1. После того, как ты передаешь пас, твоя команда начинает набирать темп, и вы входите в зону соперника. К тебе подъезжает игрок чужой команды и толкает в борт, судья этого не видит. Перед тобой встает выбор: завязать драку с соперником, так как тебя переполняет злость, или дать возможность продолжить атаку своей команде?

Ситуация 2. После того, как тебе не получилось забросить шайбу, игрок команды соперника кричит, что ты «Слабак!». Что ты будешь делать и почему?

Ситуация 3. Твоя команда находится в зоне противника и набирает темп. Для того, чтобы тебе завладеть шайбой, необходимо вступить в борьбу и отобрать шайбу у соперника, который выше тебя. Что ты будешь делать?

Ситуации для вратарей.

Ситуация 1. Команда противника находится в вашей зоне, начинается атака ваших ворот, ты отбиваешь шайбы, так продолжается несколько раз. Ты понимаешь, что защитники не слушают тренера и не справляются со своей задачей. Скажешь ли ты им об этом и почему?

Ситуация 2. Игра проходит в зоне ворот противника, но шайбу отбрасывают в твою зону, сможешь ли ты передать пас партнеру, который в итоге может быть результативным, но для того, чтобы это сделать, тебе необходимо будет выкатиться из ворот и оставить их. Что ты будешь делать?