



Н. Т. Стршкова, В. П. Стршков, Ю. И. Варава

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ**

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Н. Т. Стршкова, В. П. Стршков, Ю. И. Варава

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

Монография

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2016

ISBN 978-5-8050-0600-6

Екатеринбург
РГППУ
2016

УДК 796.077.5

ББК Ч514.01

С 86

Строшкова, Нина Тадэушевна.

С 86 Личностно ориентированный подход в самоопределении юных спортсменов [Электронный ресурс]: монография / Н. Т. Строшкова, В. П. Строшков, Ю. И. Варава. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 180 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/20924>.

ISBN 978-5-8050-0600-6

Рассматриваются особенности и возможности использования личностно ориентированного подхода для самоопределения юного спортсмена в учреждениях спортивного профиля.

Адресована специалистам в области спортивной педагогики, теории спортивной культуры, психологам, социологам; может быть полезна аспирантам, преподавателям, тренерам и всем, кто интересуется проблемами воспитания подрастающего поколения и организации занятий спортивной культурой.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Л. А. Рапопорт (ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина»); доктор биологических наук, профессор А. С. Розенфельд (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редактор Т. А. Кузьминых; компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 12.01.16.

Текстовое (символьное) издание (2,04 Мб).

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2016

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Теоретические основы самоопределения юного спортсмена при реализации личносно ориентированного подхода в учреждениях спортивного профиля.....	12
1.1. Теоретические исследования вопроса самоопределения юного спортсмена: сущность, проблемы, специфика	12
1.2. Особенности и возможности использования личносно ориентированного подхода для самоопределения юного спортсмена в учреждениях спортивного профиля	32
Глава 2. Модель самоопределения юного спортсмена и педагогические условия ее эффективной реализации в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля.....	55
2.1. Реализация модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля.....	56
2.2. Методика формирования готовности к самоопределению юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности	77
Глава 3. Применение модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля	105
3.1. Определение аспектов выбора спортивной деятельности детьми и родителями.....	109
3.2. Оценка личностных характеристик юных спортсменов на начальном этапе занятий спортом.....	113
3.3. Динамика показателей сформированности самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности	128
Заключение	140
Библиографический список.....	142
Приложение 1. Анкета родителей	159
Приложение 2. Анкета воспитанника детско-юношеской спортивной школы	161
Приложение 3. Опросник учащегося группы начальной подготовки детско-юношеской спортивной школы (по методике Н. Г. Лускановой).....	163
Приложение 4. Методика Дембо – Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан)	166

Приложение 5. Примеры нормативов комплексной оценки физической подготовленности (мальчики) (Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности. М.: Сов. спорт, 2004).....	169
Приложение 6. Бланк оценки уровня развития качеств личности ребенка	170
Приложение 7. Паспорт юного спортсмена	172

Введение

До последнего времени тема самоопределения была неактуальна для социокультурной ситуации нашей страны. Вычленилась и обеспечивалась лишь сфера профессионального самоопределения, да и то только в области выбора вида профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко). В остальных сферах самоопределение носило формальный и декларативно-демонстративный характер.

В данный период времени нарастание глобальных изменений в обществе порождает в человеке необходимость выработки собственного отношения к происходящему. Самоопределение становится составной частью процессов, связанных с принятием человеком жизненно важных решений. Соответственно личностное самоопределение является отражением системы ценностных ориентаций, развития самосознания и моделирования человеком своего будущего. Спорт является одним из видов деятельности, способствующих формированию навыков конкурентной борьбы, что обуславливает высокий уровень личностного самоопределения. Для юных спортсменов эта проблема особенно актуальна, так как в процессе занятий ребенок актуализируется, проигрывая свой жизненный сценарий, определяя направленность, цель, средства, методы и формы собственной деятельности. Не секрет, что занятия спортом способствуют формированию у ребенка активной жизненной позиции, что позволяет ему решать ряд проблем, связанных с потребностями, ценностями, отношением его к делу и дать ответ на вопрос «кто я?». И чем обширнее знания ребенка о самом себе, тем конструктивнее будет его самоопределение и шире сфера жизненной реализации. По мнению ряда ученых, в частности А. Маслоу и К. Роджерса, ценностно-потребностная сфера является движущей силой, помогающей поддерживать, развивать человека в человеке и закладывающей в него механизмы самореализации, саморазвития и саморегуляции [96, 136]. Соответственно перед педагогикой и спортивной практикой стоит вопрос: как и с помощью каких средств и методов формировать эти личностные качества?

По данным исследований Н. А. Алексеева, Ш. А. Амонашвили, Д. А. Белухина, Л. И. Божовича, Е. В. Бондаревской, Г. Л. Ильина, М. Ф. Кузнецова, З. А. Мальковой, В. А. Петровского, В. В. Серикова,

Т. И. Шамовой, И. С. Якиманской, личностно ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка. Ряд важных теоретических и методологических выводов по проблеме формирования личности ребенка содержат работы Л. Г. Арчажниковой, О. С. Богдановой, В. П. Борисенкова, Б. З. Вульфова, А. Ю. Гордина, А. В. Зосимовского, А. А. Люблинской, Т. Н. Мальковской, А. В. Мудрика, О. Р. Кунца, В. И. Петровой, В. А. Сластенина, А. Д. Солдатенкова, М. Г. Тайчинова, Д. И. Фельдштейна, Н. Е. Щурковой, В. А. Яковлева, М. Г. Яновской и других представителей психолого-педагогической науки.

В. А. Петровский и В. В. Сериков считают, что личностно ориентированный подход имеет ряд принципов, использование которых позволяет обучать детей с привлечением различных моделей обучения в зависимости от их индивидуальных особенностей и опыта. Однако в спортивной практике личностно ориентированный подход для формирования самоопределения юных спортсменов используется необоснованно мало. Даже в настоящий период времени отбор для занятий спортом в детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ) осуществляется в основном по ряду физических и функциональных показателей ребенка. При этом практически не учитываются такие личностные качества, как самооценка, самопознание, самоопределение юного спортсмена, хотя по данным многочисленных исследований (Л. И. Божович, Е. М. Борисова, В. С. Валитов, А. Е. Голомшток, С. С. Гриншпун, К. М. Гуревич, И. В. Дубровина, Ф. И. Иващенко, Л. А. Йовайши, Е. А. Климов, Л. Л. Кондратьева, И. С. Кон, Э. А. Фарапонова, Н. Н. Чистяков, С. Н. Чистякова, П. А. Шавир, В. Д. Шадриков, В. В. Ярошенко) эти личностные качества впоследствии являются «ответственными» за выбор действий и за их успешность.

Именно поэтому в ДЮСШ необходимо создать такие педагогические условия, которые способствовали бы реализации возможностей и способностей юного спортсмена в его спортивном самоопределении. Анализ психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, собственные изыскания в данном направлении позволили выявить следующие противоречия.

На социально-педагогическом уровне – между потребностью общества в конкурентоспособном спортсмене, готовом к самореализации в быстроменяющемся социокультурном пространстве, и отсутствием педагогических условий в образовательных учреждениях спортивного профиля, способствующих формированию у юного спортсмена необходимых личностных качеств для их реализации в спортивной деятельности. На научно-теоретическом уровне – между имеющимися фундаментальными исследованиями, посвященными личностно ориентированному образованию, и недостаточностью использования в образовательном пространстве ДЮСШ данной теории, столь необходимой для реализации самоопределения юных спортсменов. На научно-методическом уровне – между имеющимися методическими рекомендациями, позволяющими выявлять раннюю спортивную одаренность, и отсутствием необходимых методических разработок, направленных на самоопределение и самореализацию юного спортсмена.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, результаты которого отражены в данной монографии: каковы содержательные и методические основы эффективности реализации модели самоопределения юного спортсмена в учреждениях спортивного профиля? Была сформулирована цель исследовательской работы: разработать и экспериментально обосновать методику формирования самоопределения юных спортсменов в выборе вида спортивной деятельности с помощью личностно ориентированного подхода в образовательных учреждениях спортивного профиля. В качестве гипотезы было принято предположение о том, что внедренная в образовательное пространство учреждений спортивного профиля специально разработанная методика будет способствовать успешной реализации педагогической модели, обеспечивающей формирование самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности.

Итак, процесс формирования готовности к самоопределению юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности будет успешным, если будет осуществляться на основе модели самоопределения юного спортсмена; реализация модели будет способствовать формированию готовности юного спортсмена к осознанному выбору

вида спортивной деятельности; будет организовано стимулирование процесса самопознания и самоопределения через включение механизмов самореализации в спортивной деятельности; если в учреждениях спортивного профиля будет использован комплекс педагогических мероприятий, методической основой которого является лично-относительно ориентированный подход.

В процессе исследовательской работы нам удалось изучить и проанализировать проблему самоопределения юного спортсмена, разработать модель самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методики формирования самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности.

Теоретико-методологической основой исследования являются концепции зарубежных и отечественных философов, педагогов, социологов, психологов о взаимообусловленности развития личности от социальной и биологической среды обитания (В. И. Вернадский, И. Кант, Д. С. Лихачев, Ж. Ж. Руссо и др.); теории о единстве формирования, воспитания и развития личности (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.), об этапах и закономерностях развития личности (Б. Г. Ананьев, И. А. Аршавский); о проектировании педагогической модели и реализации задач самоопределения (Д. Я. Богданова, Ю. М. Блудов, И. П. Волков, Б. А. Вяткин, А. Ю. Ежкова, Д. Илюта, Т. П. Королева, Б. Дж. Кретти, В. Л. Марищук, А. Мехреньгин, Л. К. Серова и др.) и системно-деятельностном подходе (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Аверьяновым, С. И. Архангельского, В. Г. Афанасьевым, Л. С. Выготского, А. Р. Лурии); о мотивах формирования ценностно-потребностной сферы в структуре личности (И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, П. В. Симонов, др.); концепция лично-относительно ориентированного подхода (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Е. Л. Богданова, Д. Б. Богоявленская, Е. В. Бондаревская, А. П. Вилицкая, С. В. Герасимова, В. В. Давыдов, Е. Н. Ковалевская, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, В. В. Сериков, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.); основы ранней ориентации и прогнозирование в детско-юношеском

спорте (В. И. Баландин, В. К. Бальсевич, Ю. М. Блудов, В. П. Губа, В. В. Зайцева, Л. Б. Кофман, В. И. Лях, Г. Б. Мейксон, Р. Е. Мотылянская); организационно-методические основы подготовки спортивного резерва (В. Г. Бауэр, А. А. Гужаловский, Ю. Д. Железняк, А. В. Ивойлов, П. В. Квашук, В. Г. Никитушкин, О. С. Чехов).

В исследовании использовались теоретические методы: анализ нормативных документов, научной и методической литературы, понятийно-терминологический анализ базовых определений, моделирование, системный анализ; эмпирические методы: анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, убеждение, создание ситуаций выбора и успеха, обращение к личному опыту, мониторинг, экспертные методы, методы математической статистики.

Научная новизна исследования определяется тем, что целостно представлен процесс самоопределения юного спортсмена при осуществлении лично ориентированного подхода в образовательных учреждениях спортивного профиля. В соответствии с положениями лично ориентированного, аксиологического и системно-деятельностного подходов сконструирована модель, которая раскрывает механизм самоопределения юного спортсмена. Существенной особенностью модели является обеспечение перехода личности в режим рефлексивного функционирования с последующим формированием системы ценностных ориентаций, развития самосознания и моделирования своего будущего. Определены следующие педагогические условия успешного функционирования педагогической модели самоопределения юного спортсмена в системе образовательных учреждений спортивного профиля: 1) целенаправленная мотивация юного спортсмена к самоопределению при выборе вида спортивной деятельности; 2) стимулирование у юных спортсменов процессов самопознания, самоопределения и самоанализа через включение механизмов самореализации в спортивной деятельности; 3) использование в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля комплекса мероприятий, способствующих самоопределению юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности.

Разработана методика, способствующая формированию готовности к самоопределению юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности, предполагающая поэтапную реализацию (пропедевтиче-

ский, деятельностный, стабилизационный, констатирующий этапы), которая обеспечивает увеличение объема общекультурных знаний, мотиваций с последующим расширением ценностных ориентаций.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении терминологического пространства проблемы самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля за счет конкретизации понятий «самопознание», «жизненное самоопределение», «профессиональное самоопределение» «социальное самоопределение». Вычленены четыре основных компонента проблемы (мотивационный, деятельностный, когнитивный, рефлексивный). Помимо этого, спроектированная модель и методика служат ориентиром для дальнейшего исследования вопроса формирования самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности, что расширяет теоретическую базу теории и методики спортивной тренировки. И, наконец, используемый критериально-оценочный аппарат позволяет определить успешность процесса самоопределения юного спортсмена и может служить ориентиром при решении проблем в выборе вида спортивной деятельности, тем самым обогащая теорию спортивного отбора.

Практическая значимость исследования характеризуется тем, что представленная методика обеспечивает успешность реализации модели самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности, способствуя формированию системы ценностных ориентаций и моделирования своего будущего в сфере спорта. Кроме того, разработанные содержательные, организационно-педагогические средства способствуют успешной реализации педагогической модели в образовательном пространстве ДЮСШ, тем самым обеспечивая формирование такого качества, как готовность к самоопределению в спортивной деятельности. Используемые средства и методы лично-ориентированного подхода, способствующие формированию самоопределения юного спортсмена, могут быть успешно использованы при конструировании новых методик в образовательных учреждениях спортивного профиля. Достоверность результатов исследования обеспечена методологической обоснованностью исходных теоретических положений; выбором и реализацией комплекса методов, соот-

ветствующих цели, задачам, логике исследования; репрезентативностью полученных данных; использованием методов математического анализа при обработке результатов экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе публикаций 17 печатных работ, докладов на научно-практических конференциях различных уровней: международных, всероссийских, региональных (2009–2013 гг.). Результаты исследования внедрены в процесс обучения студентов специальности «Физическая культура» в Социальном институте Российского государственного профессионально-педагогического университета. Методика определения предрасположенности к видам спорта внедрена в ряде спортивных школ Красноярского края и Свердловской области.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮНОГО СПОРТСМЕНА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

1.1. Теоретические исследования вопроса самоопределения юного спортсмена: сущность, проблемы, специфика

Самоопределение личности – сложная научная задача, имеющая как минимум философский, социологический, психологический и педагогический аспекты. В силу этого обстоятельства наблюдаются различные подходы к определению этого понятия. Не случайно приняли устойчивый характер словосочетания «жизненное самоопределение», «профессиональное самоопределение», «социальное самоопределение», каждое из которых отражает различные явления. По этой причине необходимо его научное толкование [35, 55, 61]. Психолого-культурологический подход к проблеме личностного самоопределения представлен в работах Л. С. Выготского [29–31]. Согласно учению Л. С. Выготского, «индивид формирует свой внутренний мир путем усвоения, интериоризации исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности, одновременно экстериоризируются (самореализуются) психические процессы» [31, с. 84]. Социологический подход к проблеме самоопределения представлен в работах К. А. Абульхановой-Славской, И. С. Кона, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна и др. По определению К. А. Абульхановой-Славской, «самоопределение – осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений и зависит от складывания системы отношений к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим членам» [1, с. 87]. И. С. Кон, различая социальный и личностный аспекты самоопределения подростков, противопоставляет их «автономии от старших» и сущностью их считает «ориентировку и определение своего места во взрослом мире» [76, с. 116]. А. В. Петровский вводит понятие «коллективистическое самоопределение», «обобщающее относительно единообразие поведения в результате сознатель-

ной солидарности личности с оценками и задачами коллектива как общности, объединенной целями и идеалами» [116, с. 76].

Общепсихологический подход к проблеме самоопределения разрабатывался под руководством В. Ф. Сафина, который рассматривал «самоопределение как усвоение, принятие определенного мировоззрения, нахождение баланса между осознанием своих субъективных качеств и общественных требований» [146, с. 66]. В своих работах он характеризует процесс становления и развития процесса личностного самоопределения, выделяет выбор в качестве механизма данного процесса [146].

Термин «самоопределение» употребляется в литературе в самых разных значениях. Так, говорят о личностном, жизненном, профессиональном, социальном самоопределении. С. Л. Рубинштейн проблему самоопределения рассматривает в контексте проблемы детерминации: «Всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [139, с. 143]. По мнению С. Л. Рубинштейна, «судьба личности зависит от ее собственного суда над собой» [138, с. 121]. «Самоопределение – свободное избрание человеком своей судьбы, осуществленная самодетерминация, представляющая собой механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом» [140, с. 30]. С. Л. Рубинштейн выделяет два способа жизнедеятельности человека: «слитный» и «отстраненный» (рефлексивный). Именно второй способ, по его мнению, является субъектным, так как дает возможность самостоятельно, инициативно выбирать свой жизненный путь и управлять им. Его развитие приурочено к развитию механизмов рефлексии жизненного пути и формированию смысла жизни. Чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен рассматривать его с трех рефлексивных позиций своего Я: «чем я был? – что я сделал? – чем я стал?».

Таким образом, на основании субъектно-деятельностного подхода мы заключаем, что рефлексия представляет собой магистральный путь развития субъектности, индивидуальности, уникальности и неповторимости личности. В рассуждениях И. Д. Фрумина отчетливо выступает грань активности личности в процессе самоопределения. Он рассматривает самоопределение через «пробующую актив-

ность личности в построении вариантов возможного действия» [186, с. 25].: «Действительно, без “проб” себя в ситуациях различных выборов, без анализа своей активной деятельности в “успешном” или “неуспешном” выборе невозможно успешное самоопределение личности» [186, с. 30].: «Активную позицию личности в самостроительстве» отмечал А. Н. Леонтьев, говоря о том, «что на каждом повороте жизненного пути человеку необходимо от чего-то освободиться, что-то утверждать в себе, и все это нужно делать, а не только подвергаться влияниям среды» [92, с. 192]. Самоопределение понимается им как «глубокое индивидуальное преломление норм и ценностей окружающей действительности, основное следствие которого – избирательное отношение к миру, выбор тех деятельностей, которые личность делает своими» [92, с. 268].

В «Философском энциклопедическом словаре» самоопределение трактуется как «процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы. <...> Человек как субъект собственной жизни характеризуется жизненным самоопределением – более широким, чем профессиональное, нравственное или гражданское». <...> Смысл самоопределения – включение в систему ценностей, которые поднимают жизненную активность субъекта на принципиально иной уровень, уровень жизненного “пути”, уже не столько человека как такового, сколько ценностей, с которыми он себя идентифицировал и занял свою позицию в социокультурном пространстве» [184, с. 591]. «Занимая определенную позицию, предвосхищая свое будущее, осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством собственной деятельности, общения с другими людьми. Он выступает как субъект собственного развития, определяющий свою жизненную программу. Для него возникает потребность в самосовершенствовании, в построении себя как личности. А расширение границ собственных возможностей есть управление развитием, которое можно описать формулой “самоопределение + самопреодоление”. <...> Самоопределение можно понимать как установление внутренних ограничений на собственную деятельность, как расширение границ собственных возможностей, направленных на реализацию замыслов, осуществляемых в рамках принятых ограничений» [184, с. 591].

«Саморазвитие обусловлено осознанием несовпадения Я-идеального и Я-реального, борьбой мотивов, преодолением недостатков через организацию деятельности и поведения» [184, с. 591]. «Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения. <...> Результат самоопределения – выход человека на цели, направления и способности активности, адекватные его индивидуальным особенностям, и на формирование духовной самооценности, способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовать свое природное и космическое предназначение. <...> Ситуация самоопределения может рассматриваться как своеобразная единица творческого процесса развития личности» [184, с. 591].

Концептуальная схема самоопределения описана как «движение в четырех смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном» [138, с. 112]. Поиск оснований для решений в проблемной ситуации в зависимости от типа самоопределения может разворачиваться как ситуативное поведение, направляемое обстоятельствами (ситуативное пространство); как социальное действие, детерминированное локальной целью (социальное пространство); как рефлексия собственной деятельности и придание ей статуса «дела», вписываемого в некоторую культурную традицию (культурное пространство); как рефлексия бытия и, соответственно, движение в вечных ценностях и вопросах (экзистенциальное пространство) [161]. Последовательная рефлексия действий, деятельности, бытия выступает в схеме в качестве способа самоопределения, побуждением к которому служат оценивание результатов ситуативного поведения, анализ результатов и последствий самостоятельной деятельности, установление ограничений на собственные замыслы в процессе рефлексии их реализации [161, 162]. Кроме того, рефлексия служит ключом к реализации, средством интенсификации интеллектуальных функций (мышления, понимания, мыслекоммуникации, мыследействия) [161].

В сфере образования наряду с процессом передачи знаний происходит и другой процесс – передачи способов самоопределения [191, 195]. Образование становится той сферой, в которой создаются пре-

цеденты и образцы самоопределения. Концепция самоопределения по-новому ставит вопрос об «объекте» образования. Им не может выступать ни отдельная личность, ни класс (группа, коллектив), а лишь образовательный материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, отношения, психологическая атмосфера), в процессе выбора, исследования и преобразования которого происходит самоопределение и саморазвитие субъекта образования (учителя, ученика, взаимодействующей группы, сообщества и т. д.). Самоопределение лежит в основании инновационной педагогики, которая ведет к такому типу образования, к такой работе с обучающим, воспитывающим материалом, которые изменяют и сам материал, и самих субъектов образования, и их взаимодействие, взаимовлияние.

«Пробующий характер активности» подчеркивается и Н. Б. Крыловой, которая полагает, что самоопределение актуализируется и обеспечивается посредством «культурных практик» человека, что, по сути, «есть проба им себя в различных жизненных ситуациях» [84, с. 14]. В данном ракурсе самоопределение выступает как последовательность актов выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, процесс и результат выбора личностью целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления внутренней свободы [84]. Согласно мнению Н. Б. Крыловой, «суть процесса самоопределения состоит в понимании выбора как нравственного права и психологической готовности осознанно направить свободу воли в конкретное русло поведения и деятельности, задать себе некоторые цели и средства их достижения, наметить возможные решения проблем на основе личного интереса и позиции» [84, с. 118]. Принимая данную точку зрения, мы считаем, что «рефлексивный анализ результатов пробующей активности позволяет человеку осознать успешные и неуспешные варианты поведения и разработать индивидуальную стратегию жизнедеятельности. Внутренняя свобода человека, основанная на его воле и ответственности, приводит к осознанному выбору и пониманию им последствий своей деятельности. Это объясняется противопоставлением принципов свободы выбора и детерминации поведения. Если первый (принцип свободы) подводит человека к пониманию необходимости ответственности за свои поступки, то второй (принцип детерминации поведения), напротив, снимает с него ответ-

ственность, поскольку диктует единственно возможный выбор, позволяет принять единственно возможное решение» [84, с. 191].

В. В. Милакова в своей статье «Экспликация категории “самоопределение”» выделяет характерные особенности личностного самоопределения: 1) невозможно формализовать полноценное развитие личности; 2) для полноценного личностного самоопределения лучше подходят не благоприятные в обывательском представлении условия, а наоборот, сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но и часто способствуют развитию таких качеств [100]. Направленность самоопределения на жизнь человека (жизненное самоопределение) приводит к тому, что проявляемая им активность начинает приобретать мотивирующий характер. В частности, мотивирующий характер активности подчеркивали Л. И. Божович, И. Г. Шендрик и другие исследователи, утверждая, что самоопределение как выбор человеком дальнейшего жизненного пути упорядочивает и приводит в систему разнообразные мотивационные тенденции выбора, идущие как от непосредственных интересов и склонностей человека, так и от других многообразных мотивов, порождаемых всей ситуацией выбора [18, 191].

«Деятельностный аспект» прослеживается в идее В. Ф. Сафина и Г. П. Никова о самоопределении как процессе овладения субъектом «личностно и социально значимыми сферами жизни соответственно сознательно поставленной цели» [146, с. 168]. Наиболее близки к проблематике нашей работы мысли В. Ф. Сафина и Г. П. Никова о самоопределении как формировании мировоззрения, нахождении равновесия между пониманием субъективных качеств своего Я и требованиями общества [146]. Под самоопределением личности, по мнению Г. Е. Соловьева, следует понимать процесс биографического развития личности, для которого характерны оценка, осмысление человеком отдельных разрозненных биографических эпизодов и объединение их в связную, непротиворечивую, субъективную картину жизненного пути. Развитие человека раскрывается сквозь призму его отношений к своей биографии [160].

Таким образом, обобщая мнения авторов, можно выделить несколько характеристик жизненного самоопределения личности. Во-первых, это глобальность, всеохватность того образа и стиля жизни, ко-

торые специфичны для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек. Кроме того, возникает зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды. И, наконец, обнаруживается зависимость от экономических, социальных, экологических и других объективных факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Наиболее полно в литературе рассмотрены вопросы профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение – это процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности: кем стать, к какой социальной группе принадлежать и с кем работать. Профессиональное самоопределение – важное событие на жизненном пути человека. Оно не только связано с прошлым опытом личности, но и простирается далеко в будущее, участвуя в формировании образа Я, предопределяя, в конечном счете, многие стороны жизни.

А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как «стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле» [96, с. 194]. В его концепции близкими понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление».

Анализ литературы, большая опытно-экспериментальная работа позволили Н. С. Пряжникову существенно обогатить теорию и практику профессионального самоопределения. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [125, с. 64]. С. Н. Чистякова рассматривает профессиональное самоопределение как готовность к выбору профессии и определяет ее как устойчивую целостную систему профессионально важных качеств личности (положительное отношение к избираемому виду профессиональной деятельности, наличие необходимых знаний, умений, навыков) [190]. Кроме того, автор связывает профессиональное самоопределение с всесторонним развитием личности и ее общественной активностью. Сам по себе выбор профессии

не только является следствием, но и активизирует процесс развития личности. В ходе освоения профессии возрастают информированность, разнообразие, полнота самохарактеристики субъекта деятельности в положительном плане и уменьшается информированность самохарактеристики в отрицательном плане.

Профессиональное самоопределение рассматривается в его возрастной и индивидуальной динамике. С. Н. Чистякова выделяет, что самое ценное при выборе профессии – определить, какие из качественных сторон профессии для вас наиболее желаемые, возможные [190]. Е. А. Климов, анализируя понятие «профессиональное самоопределение», подчеркивает, что это «не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы. Наиболее актуальным выбор профессии становится в отрочестве и ранней юности, но и в последующие годы возникает проблема ревизии и коррекции профессиональной жизни человека» [72, с. 8]. Профессиональному самоопределению свойственны большая формализация, официальность (профессионализм отражается в дипломах и сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т. п.). Также для профессионального самоопределения требуются специальные благоприятные условия (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т. п.).

Сам процесс самоопределения «продолжается практически всю жизнь, человек ищет ответы на вопросы: кто я? зачем я живу? чего могу добиться? чем я могу помочь своим близким, своей стране? в чем мое индивидуальное предназначение и др.» [76, с. 138]. Потребность в самоопределении связана с поиском смысла жизни. В самоопределении объединяются обобщенные представления о мире и о себе, определяется смысл существования. Потребность самоопределения, его уровень зависят от среды, системы отношений, в которой находится ученик, от его зрелости, готовности, мотивированности. На практике кроме потребности самоопределения нужны способности к самоанализу, умение включить себя в социальный контекст. Для стратегического управления важно, что самоопределение – это сложный, многоступенчатый процесс развития человека, народа. Самоопределение проявляется как личностное формирование, готовность личности к выбору в сложной ситуации, самооценки, саморегуляции субъекта деятельности, способность самостоятельно ставить цели и осуществлять свободный выбор.

Самоопределение, как было заявлено выше, происходит на всех этапах становления личности, начиная от дошкольного возраста и заканчивая возрастом, когда человек уходит на пенсию. Э. Ф. Зеер рассматривает стадии профессионального самоопределения личности [59, 60]. В дошкольном возрасте (до 7 лет), как правило, профессиональное самоопределение происходит в сюжетно-ролевых играх. Ребенок выбирает несложные трудовые действия (уход за растениями, одеждой и т. д.), тем самым проявляя интерес к труду. Таким образом, результатом таких игр является самоопределение дошкольников на основе различения видов труда и сравнения разных профессий.

Младший школьный возраст (до 11 лет) характеризуется подражанием взрослым, следовательно, возникает ориентация на профессии, значимые для взрослых, наблюдается профессиональная индукция. Выбор делается под чьим-либо влиянием. В младшем школьном возрасте небольшой социальный опыт на основе мотивации достижений позволяет сформировать у ребенка представление о желаемой профессии. Учебная и трудовая деятельность выявляет определенные способности у ребенка, богатое воображение помогает представлять себя в образе носителя той или иной профессии, развивая *профессионально окрашенные фантазии*, которые в будущем могут оказать большое влияние на профессиональное самоопределение личности.

Следующая стадия профессионального самоопределения совпадает с подростковым возрастом. Характерной ее особенностью является подражание внешним формам поведения взрослых, которое в дальнейшем приводит к выбору романтических профессий. Также большое влияние оказывают средства массовой информации. В этом случае возникает выраженная потребность в самовыражении и самоутверждении. В этом возрасте формируются личностные качества, необходимые для совершенствования в определенных видах деятельности, появляются новые мотивации на основе растущих потребностей. Образцы желаемого будущего, профессиональные мечты становятся психологическими вехами, штрихами профессионального самоопределения [59, 60].

Период ранней юности (до 15 лет) – самый сложный возраст для профессионального самоопределения личности – «профессиональные планы подростка весьма расплывчаты, аморфны, имеют характер мечты». Все чаще возникают вопросы (кто я? каковы мои способности?

каков мой жизненный идеал? кем я хочу стать?), стимулируя тем самым развитие рефлексии. Самоанализ становится психологической основой отсроченного профессионального самоопределения для многих учащихся профессиональной школы. Получение образования в этом возрасте происходит не только в школе, но и в других учебных заведениях, при этом исследования, проведенные в ряде образовательных учреждений, говорят о том, что выбор профессии психологически не обоснован. Тем не менее, возраст ранней юности является первой ступенью для профессионального самоопределения личности.

Следующий период – период юности (до 23 лет). В этом возрасте большинство молодых людей получают профессиональное образование. «Желаемое будущее стало настоящим» [60]. В этот период, как правило, происходит еще не совсем осознанный выбор профессиональной деятельности (особенно на первых курсах образовательных учреждений), но получение знаний по избранному виду деятельности позволяет юношам и девушкам определить, правильно ли выбрана будущая деятельность. Таким образом, авторами были рассмотрены самые важные (начальные) стадии профессионального самоопределения.

Стадии профессионального самоопределения отражают весь процесс становления личности. Как видно из представленного материала, уже в дошкольном возрасте ребенок начинает творческий поиск своей деятельности, возможно, еще неосознанный, но потребность самоопределения уже четко просматривается. Но самый важный вывод из всего вышесказанного, на наш взгляд, состоит в том, что самоопределение находится в прямой зависимости от процесса социализации личности.

В. К. Рябцев считает, что «самоопределение – это сознательное отношение индивида к своей деятельности, осуществляемое проживание проблемных ситуаций (сознательная активность)». Таким образом, под самоопределением В. К. Рябцев понимает «совокупность сознательных актов выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях» [142, с. 7], т. е. формирование позиции личности через ее активность. Эти идеи близки идеям К. А. Абульхановой-Славской [1]. Согласно исследованиям В. В. Давыдова, А. В. Петровского, пробуящий, проблемный и сознательный характер активности в процессе самоопределения дополняется ее «творческой». Самоопределение в данном случае выступает как творческая деятельность, направленная человеком на себя (самоустремленность) и на свою

жизнь. Построение и коррекция человеком своего образа является логическим творческим продолжением процесса самопознания [47, 116].

И. Г. Шендрик рассматривает самоопределение как процесс формирования личностных смыслов, сознательного мотивообразования и целеполагания, актуализирующий специфическую для старшего школьного возраста деятельность по самооценке и выработке системы самосознания [191].

Некоторые психологи и представители философского направления рассматривали самоопределение как составную часть социализации. Р. Бернс, говоря о пути самоопределения, считал его одним из механизмов освоения новых социальных ролей и утверждал, что путь юношеского развития – это путь социализации, нередко сопряженный с метаниями, неуверенностью, непоследовательностью, конфликтами и другими трудностями ролевого выбора [15]. С. И. Краснов, исследуя вопросы самоопределения неформальных групп, рассматривает самоопределение как сознательное (посредством рефлексии) установление границ собственной свободы действий через соотнесение двух горизонтов: помещения себя в более широкие контексты деятельности и проявление движущихся границ своего «могущества» (соотнесение своих способностей с существующими культурно-деятельностными нормами, взгляд назад в прошлое); сопоставление себя с иными позициями и установление того, чего я хочу и не хочу (отличение себя от различных ценностных ориентаций, взгляд в будущее) [81]. В этом мы видим осознанный и рефлексивный характер самоопределения в контексте социокультурных норм. Кроме того, С. И. Краснов подробно рассматривает динамику рефлексии при самоопределении личности. В частности, он указывает, что самоопределение предусматривает осуществление человеком: понимающей рефлексии – вписывание себя в существующую культурную традицию через принятие ее, но связанное с «хочу» человека; критической рефлексии – нахождение границ культуры и выход за ее пределы, через принятие себя, как соразмерного культуре, т. е. связанное с «могу» человека [81].

Ведущая роль *рефлексии в самодетерминации человека* утверждается представителями субъектно-деятельностного подхода (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.) [1, 116, 138–140]. Отметим, что представление о самоопределении как о ре-

зультате проживания человеком ситуаций выбора имеет наибольшее число сторонников. В табл. 1 представлена изучаемая дефиниция в интерпретации разных авторов.

Таблица 1

Трактовки понятия «самоопределение»

Трактовка	Автор, источник
Самоопределение – процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы	Новейший философский словарь [104, с. 69]
Самоопределение – совокупность сознательных актов выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях, т. е. формирование позиции личности через ее активность	В. К. Рябцев [142, с. 23]
Человек не только находится в определенных отношениях с миром, но и сам определяет свое положение. В этом заключается сознательное самоопределение человека	С. Л. Рубинштейн [139, с. 119]
Самоопределение – стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле	А. Маслоу [96, с. 265]
Определить свое место в жизни, обществе, осознать свои общественные, классовые, национальные интересы	С. И. Ожегов [108, с. 276]
Субъект самоопределяется, ориентируясь на свои задачи. Он может самоопределиться в смысле включения, вхождения в задачу, отношения к ней, более или менее активного, заинтересованного	К. А. Абульханова-Славская [1, с. 25]
Личностное самоопределение заключается в осознанной жизненной позиции, утверждении себя в этом мире	Б. С. Братусь [21, с. 122]

В результате анализа понятий можно выделить семь основных признаков самоопределения [173]:

1) определение своих особенностей, качеств, возможностей, способностей;

2) выбор критериев, норм самооценки, точки отсчета, координат на основе системы идеалов, ценностей: что нужно для социума, чего от меня ожидают, какие из этих требований социума я принимаю [23, с. 122];

3) определение своих качеств принятия или непринятия себя: соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня, какова сегодня моя личность и др.;

4) предвидение своих потенциальных возможностей, соответствующих необходимым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня, что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал;

5) построение своих целей, задач, планов для развития необходимых качеств, для самовосприятия: чего я хочу и каковы мои намерения;

6) пересмотр критериев и оценок, поскольку изменяются ценности, менталитет общества, – человек сам выбирает их на разных этапах своего развития;

7) новое самоопределение – человек заново принимает или не принимает себя; затем цикл может возобновляться. Косвенным свидетельством процесса самоопределения (и нового самоопределения, смены ценностей) человека являются внешние изменения, которые человек делает в своей жизни – меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религию и др.

Следует также отметить, что самоопределение находится в прямой зависимости от процесса социализации личности. По этой причине при формировании понятия «самоопределение» нам в большей мере импонирует социологический подход, который наиболее полно раскрывает это понятие для теории педагогики. Обобщая мнения разных авторов, мы расширяем данное понятие: самоопределение представляет собой *процесс сознательного творческого выбора и последующего формирования человеком активной жизненной позиции, на основании которой он разрабатывает и реализует варианты возможных действий в конкретных жизненных ситуациях, в процессе получения жизненного опыта* [116].

Проанализировав дефиниции различных видов самоопределения (табл. 2), мы выделили в их структуре содержательную и операциональную части.

Вышеописанные теоретические изыскания дают нам основание заключить, что макроструктура самоопределения содержит как минимум четыре элемента: мотивационный, деятельностный, когнитивный, рефлексивный (рис. 1).

Процесс самоопределения предполагает постоянное формирование у человека представлений о себе и социальном окружении, о своем месте и роли в социуме, о возможной стратегии поведения, адекват-

ной социокультурным ценностям. Самоопределение человека есть и результат его предшествующего взаимодействия с субъектами социума, и отправная точка к новым ситуациям социального взаимодействия в соответствии с сознательно разработанной стратегией индивидуального поведения. Процесс самоопределения, изначально направленный личностью на себя, на становление своей индивидуальности, осуществляется в условиях взаимодействия с социумом и, в конечном итоге, направлен на то, чтобы гармонизировать отношения с ним [63, 64, 86].

Таблица 2

Разные виды самоопределения человека
в трактовке различных авторов

Самоопределение	Трактовка	Автор
Личностное	Свободное избрание человеком своей судьбы, осуществленная самодетерминация, представляющая собой механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом	С. Л. Рубинштейн [139, с. 119]
Жизненное	Процесс биографического развития личности, для которого характерны оценка, осмысление человеком отдельных разрозненных биографических эпизодов и объединение их в связную, непротиворечивую субъективную картину жизненного пути. Развитие человека раскрывается сквозь призму его отношений к своей биографии	Г. Е. Соловьев [160, с. 54]
Профессиональное	Не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы	Е. А. Климов [72, с. 8]
Социальное	Нравственно мотивированный выбор личностью своей социальной позиции вследствие осознания смыслообразующих мотивов осуществляемых деятельностей и их соотнесения с общественными ценностями	Н. С. Пряжников [125, с. 64]

Процесс самоопределения человека возможен только в процессе его деятельности. Любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т. е. социальных связей и вза-

имосвязей, которые образуют человека как общественное существо – личность, субъекта и объект исторического процесса. В процессе любой деятельности человек познает окружающий мир и изменяет его. Без деятельности невозможна человеческая жизнь. Основным источником активности личности являются потребности. Все стороны личности проявляются в деятельности, и именно потребности заставляют человека действовать.

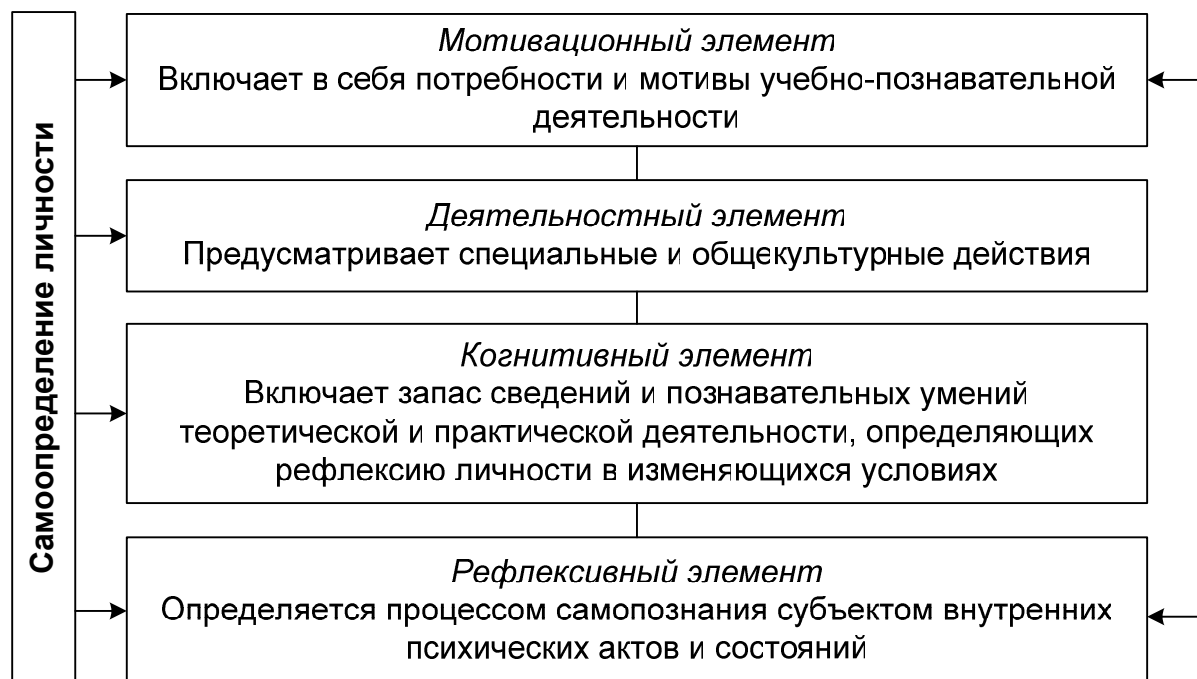


Рис. 1. Структура самоопределения личности [173, с. 285]

Потребность – это побуждение к деятельности, которая осознается и переживается человеком как нужда в чем-то или недостаток чего-либо [169, 181, 196]. Свои потребности по мере взросления человек реализует в различных видах деятельности. Возможность реализации потребностей человека мы рассмотрим на примере спортивной деятельности.

Потребности ребенка, возникающие на начальном этапе занятий спортом, чаще всего, по мнению Г. А. Кузьменко, носят биологический статус [87, с. 18]. В то же самое время у родителей спортивная деятельность их ребенка имеет социальный статус. Родители, которые приводят своих детей в спорт, видят в этом определенную перспективу. Векторы физического, функционального, психологического, интеллектуального и социального развития юного спортсмена совпадают

в одной точке, и родитель видит будущее своего ребенка в образе социально, профессионально состоявшегося и востребованного практикой общественной жизни достойного человека [87, с. 143]. Г. А. Кузьменко выделяет несколько этапов, связанных с началом занятий спортом. На первом этапе ребенок удовлетворяет свою главную потребность – потребность в движении. «Ребенок движется от чувств. Если он преодолевает препятствия, то не вопреки себе самому, а сначала во имя себя – любимого, затем – любимого ближнего, после – любимой деятельности» [87, с. 145]. На втором этапе, приобретая определенные умения и навыки в спортивной деятельности, он начинает ощущать себя через выполнение упражнений базовой техники (т. е. более сложных движений по своей биомеханической характеристике). На третьем этапе он стремится к самовыражению, ощущает избранную деятельность (вид спорта) необходимой для него. Четвертый этап характеризуется уже более качественным отношением к той деятельности, которой он занимается. Возникает желание дальнейшего совершенствования [87, с. 145].

Рассматривая эти этапы, мы можем сказать, что у ребенка самоопределение в спорте имеет определенную цикличность (рис. 2). На наш взгляд, существует еще один этап – это этап формирования самоопределения, на котором ребенок, осознавая свой выбор, определяется с видом спортивной деятельности.

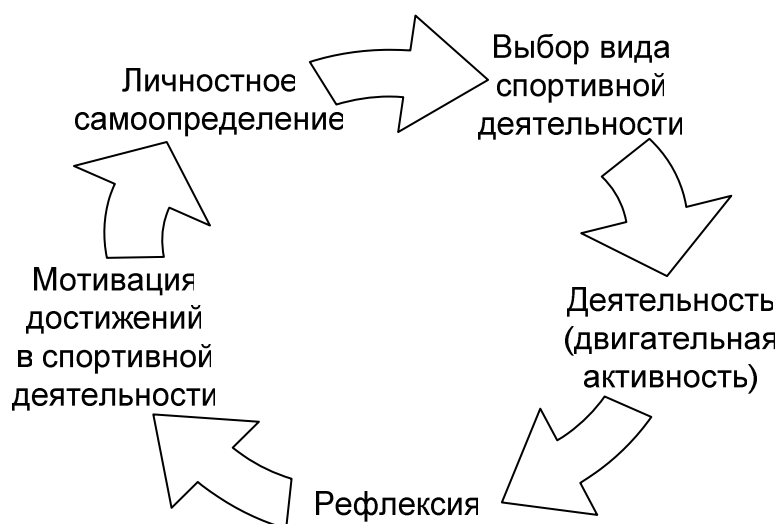


Рис. 2. Циклы самоопределения ребенка в выборе видов спортивной деятельности

Таким образом, реализация потребностей ребенка в двигательной активности через когнитивно-рефлексивную деятельность помогает ему развить личностное самоопределение, которое определяет его выбор.

Основываясь на теории формирования личности, мы полагаем, что сам процесс самоопределения ребенка может иметь структуру, изображенную на рис. 3. Субъектом выбора вида спортивной деятельности на первом, начальном этапе занятий спортом, как правило, являются родители ребенка и тренер, который приглашает ребенка в секцию, в основном полагаясь на свою интуицию в определении пригодности способностей ребенка к данному виду спортивной деятельности. На втором этапе объектом деятельности выступает двигательная активность самого ребенка. На третьем этапе через когнитивно-рефлексивную деятельность ребенок приобретает необходимые знания и умения посредством двигательной активности, у него начинают формироваться представления о том виде спортивной деятельности, которой он занимается. На четвертом этапе осуществление спортивной деятельности формирует у него потребность в достижении спортивных результатов (мотивацию), которые являются неотъемлемой частью любой спортивной деятельности. И, наконец, на пятом этапе ребенок начинает осознавать свои возможности (при непосредственном участии тренера) и понимать правильность или ошибочность своего выбора вида спортивной деятельности [173].

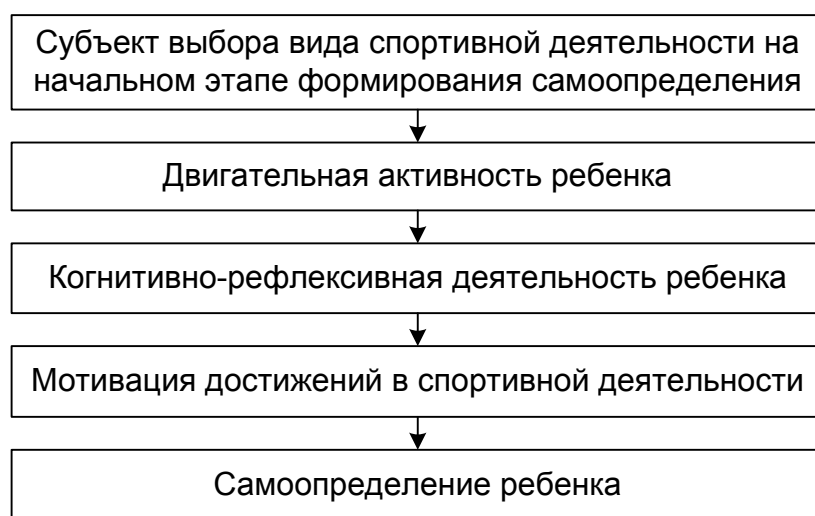


Рис. 3. Модель формирования самоопределения на начальном этапе занятий спортом [173, с. 287]

Ошибочный выбор вида спортивной деятельности травмирует психику детей, приводит к большим потерям потенциального контингента занимающихся или к прекращению занятий вообще, не позволяет повысить качество спортивной подготовки юных спортсменов (С. Г. Антонов, М. С. Бриль, Н. Ж. Булгакова, В. М. Волков, Л. В. Волков, П. М. Гайдарска, С. С. Грошенков, А. А. Гужаловский, Ю. Ф. Курамшин, Н. Е. Латышева, П. В. Осташев, К. И. Рачев, П. З. Сирус, Г. С. Туманян, В. П. Филин, А. П. Шамин и др.).

Как известно, выбор каждым человеком вида спортивной деятельности, в наибольшей мере соответствующего его индивидуальным особенностям, составляет сущность спортивной ориентации. Успешность ее на начальных этапах спортивной подготовки во многом зависит от сформированной готовности к выбору вида спортивной деятельности. Таким образом, для того, чтобы ребенок определил, каким видом спортивной деятельности ему заниматься, у него должно возникнуть состояние готовности к выбору спортивной специализации. Готовность к выбору вида спортивной деятельности – это личностная устремленность к тому, чтобы применить знание, опыт, двигательные способности в области избранного вида спортивной деятельности. Готовность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач спортивной деятельности и наличие интересов, идеалов, установок и взглядов.

По мнению Е. А. Пархоменко, готовность к выбору вида спорта у детей характеризуется совокупностью деятельностного, мотивационного и информационного компонентов как подструктур готовности [113]. При этом деятельностный компонент предусматривает овладение всеми необходимыми умениями и навыками в спортивной деятельности, определенный уровень развития двигательных способностей, наиболее полно соответствующий конкретному виду спорта. Мотивационный компонент характеризуется отношением ребенка к собственной спортивной деятельности и, в свою очередь, определяется совокупностью разнопорядковых мотивов. Наиболее устойчивым в иерархии мотивов является мотив «самоутверждения», один из наиболее важных мотивов для формирования мотивационной сферы детей при первоначальных занятиях спортом. Наконец, информационный компонент предусматривает наличие определенной совокупности знаний, необходимых для сознательного и правильного выбора вида спортивной деятельности.

В ходе исследования, проведенного Е. А. Пархоменко, была разработана концептуальная структурно-функциональная модель готовности к выбору вида спорта у детей 6–10 лет, предполагающая три основных канала ее формирования при выборе предмета спортивной специализации: социальный («я знаю»), личностно-мотивационный («я хочу»), личностно-деятельностный («я могу»). Согласно данной модели, процесс формирования готовности при проведении ориентационной работы включает три этапа: первый этап – выявление и формирование мотивов занятий спортом, второй этап – выявление склонностей к каким-либо видам спорта, третий – диагностика двигательных способностей детей. При этом оценка готовности может проводиться к родственно схожим видам спорта, к выбору отдельного вида спорта и выбору конкретной специализации в отдельном виде спортивной деятельности. Но возникают некоторые вопросы: во-первых, насколько совпадают потребности и интересы родителей и ребенка в выборе вида спортивной деятельности; во-вторых, оправдан ли этот выбор с физиологической точки зрения (генетическая предрасположенность) и существующими требованиями вида спорта к кандидату; в-третьих, потребность в ребенке тренера и администрации спортивного образовательного учреждения.

На основе проведенных нами исследований формирование готовности к выбору вида спортивной деятельности может быть представлено в виде определенной последовательности этапов [168]. Первый этап должен включать диагностику двигательных способностей ребенка. На втором этапе целесообразно выявлять способности (не только двигательные) и учитывать психологические характеристики ребенка (его темперамент, характер и т. д.). И уже на третьем этапе следует выявлять и формировать мотивы двигательной активности. Результаты исследований позволяют нам сделать вывод о том, что в процессе выбора вида спортивной деятельности и самой деятельности ребенок овладевает теми необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые затем помогут ему определиться в главном: в выборе своего жизненного пути, своей профессии и т. д.

Проблема выбора вида спорта (вида спортивной деятельности) – это своего рода проблема самоопределения, которая на сегодняшний день в научной литературе мало изучена. По нашему мнению, данная проблема сегодня стоит достаточно остро. В работах Н. Т. Строщко-

вой [166, 171, 172] показано, что первоначально вид спортивной деятельности осознанно выбирается, как правило, родителями. Данный факт объясним в том случае, если ребенок приходит в спорт в возрасте 4–5 лет (это может быть спортивная акробатика, художественная гимнастика и т. д.). Но то же самое можно наблюдать и в более позднем возрасте (7–8 лет), когда ребенок самостоятельно может определить, каким видом спорта ему заниматься. В этом случае появляются первые противоречия, которые в дальнейшем только усугубляют ситуацию с выбором вида спортивной деятельности. Возникает закономерный вопрос: что или кто мешает ребенку осуществить свой выбор, и как сделать этот выбор, чтобы в дальнейшем не сожалеть о принятом ранее решении?

Специфика организации спортивных учреждений дополнительного образования (детско-юношеские спортивные школы, специализированные детско-юношеские спортивные школы олимпийского резерва (СДЮСШОР)) порой не позволяет определиться ребенку с выбором вида спортивной деятельности, так как практически с самых первых занятий начинается специализированная подготовка к виду спорта, культивируемому в данном спортивном учреждении. Также приходится констатировать тот факт, что ребенок еще не может адекватно оценить свои спортивные способности к избранному виду спорта, и тренер этого тоже не делает, так как очень часто для тренера важно не качество, а количество набираемых в секцию детей.

В научной литературе процесс самоопределения юного спортсмена рассматривается с точки зрения профессионального выбора. В то же время процесс самоопределения в выборе вида спортивной деятельности практически не выделен. Анализ научной и методической литературы позволил нам сформировать понятие «спортивное самоопределение». Спортивное самоопределение – это процесс подготовки личности к осознанному выбору вида спортивной деятельности с целью удовлетворения своих потребностей и соотнесения последствий выбора с ценностно значимым для данной личности образом жизни.

На основании анализа психолого-педагогической литературы нами было выявлено, что самоопределение личности – это явление, имеющее сложную структуру, которая затрагивает социологические, психолого-культурологические, общепсихологические аспекты. Обобщая мнения исследователей [19, 22, 138, 191], мы расширяем понятие

самоопределения, которое представляет собой процесс сознательного творческого выбора и последующего формирования человеком активной жизненной позиции, на основании которой он разрабатывает и реализует варианты возможных действий в конкретных жизненных ситуациях, в процессе получения жизненного опыта.

Процесс самоопределения, как уже говорилось выше, проявляется в деятельности. Спорт как вид социальной деятельности позволяет человеку достичь высоких результатов лишь при достаточно раннем включении в его освоение. Данный вид деятельности в силу своих специфических требований к развитию физических и психических качеств личности, предусматривает творчески осознанный выбор, так как в дальнейшем это может быть связано с профессионально-ориентированным выбором.

Описанные в научной литературе виды самоопределения неполно раскрывают сущность самоопределения личности, очерчены четкие границы только трех видов самоопределения (профессионального, жизненного, личностного), но для спортивной деятельности понятие «самоопределение» не в полной мере отражает специфику этого вида деятельности.

Ребенок, начиная заниматься спортом в младшем школьном, а некоторыми видами спорта и в дошкольном возрасте, ограничен в выборе вида спортивной деятельности по ряду объективных причин, рассмотренных выше. В этом случае возникает достаточно высокая вероятность ошибочного выбора. Необходимо построить весь процесс подготовки юного спортсмена, начиная от его личного выбора, основываясь на объективных показателях и заканчивая его профессиональным выбором спортивной деятельности.

1.2. Особенности и возможности использования личностно ориентированного подхода для самоопределения юного спортсмена в учреждениях спортивного профиля

О развитии личности в образовательном процессе начали писать и рассуждать достаточно давно. Многие психологи (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, К. Роджерс, И. С. Якиманская и др.) задумывались над тем, как школа влияет на формиро-

вание и развитие личности учащихся. При этом термин «лично ориентированный подход» появился сравнительно недавно, когда К. Роджерс заговорил о принципиально новом для его времени отношении между учителями и учениками в школах [135]. Он впервые указал, что важно создать ситуацию, в которой ребенок просто не мог бы не учиться сам и учился бы с удовольствием [136]. Один из путей достижения этого он видел в создании богатого, развивающего воображение материала. При этом К. Роджерс отмечал, что одной из трагедий существующей системы обучения является то, что в ней в качестве основного признается только интеллектуальное развитие без учета развития личности человека. «Я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо» [136, с. 209]. К. Роджерс выделяет два возможных полюса в образовании: традиционное авторитарное и человекоцентрированное, свободное обучение, при котором ученик с первых дней пребывания в школе оказывается в дружелюбной атмосфере, с открытым, заботливым учителем, помогающим изучать то, что хочется и нравится, а процесс обучения доставляет удовольствие.

К. Роджерс считает, что в сложившихся условиях необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на фасилитацию учения. При этом у него появляются два разных слова, характеризующих образовательный процесс: *обучение* и *учение*. Под *обучением* Роджерс понимает процесс воздействия учителя на учеников, а под *учением* – процесс развития интеллектуальных и личностных особенностей учащихся в результате их собственной деятельности. При этом он выделяет и анализирует следующие основные установки учителя, который работает в рамках человекоцентрированного (или лично ориентированного) подхода: открытость учителя межличностному общению с учащимися; внутренняя уверенность учителя в каждом ученике, его возможностях и способностях; видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, его глазами. К. Роджерс также говорит о том, что обучение и учение должны нести за собой личностный рост, развитие учащегося. А учитель, придерживающийся вышеперечисленных установок, может позитивно влиять на развитие личности учеников. Учитель не является руководителем, а, скорее, фасилитатором процесса учения, так как

большей частью создает условия для самостоятельного и осмысленного учения (личностно-вовлеченного, направленного на усвоение личностного опыта). При этом учитель прилагает огромные усилия для работы не только над созданием условий для учащихся, но и над собой, своей личностью. К. Роджерс проводил неоднократные эмпирические исследования, в ходе которых выяснил, что учащиеся под руководством учителей-фасилитаторов более инициативны в речевом общении, обнаруживают более высокие уровни когнитивного функционирования, чаще смотрят учителю в глаза, реже пропускают занятия, а также отметил другие положительные изменения по сравнению с традиционным обучением. Кроме развития учащихся К. Роджерс немалое значение придавал развитию самого учителя и его личности, так как считал, что только личностный рост учителя способствует его успешной работе в роли фасилитатора [135].

С. Л. Рубинштейн, так же, как и К. Роджерс, считал, что *личность не формируется сначала, а затем начинает действовать: она формируется, действуя, в ходе своей деятельности* [139]. А. Н. Леонтьев пишет о том, что человек становится личностью только как субъект общественных отношений. Он указывает на следующее направление развития личности: сначала действовать, чтобы удовлетворять свои естественные потребности и влечения, а потом удовлетворять свои потребности, чтобы действовать, делать дело своей жизни, осуществлять свою жизненную человеческую цель [92].

По мнению И. Б. Котовой, теория личностно ориентированного обучения связана с идеей гуманизации образования. Образование можно считать личностно ориентированным, если оно сфокусировано на «зону ближайшего развития» [79]. При этом учитель не должен воспринимать ученика как средство достижения своих целей. Наоборот, ученик должен восприниматься как интересный, не похожий на других человек. Личностно ориентированное обучение означает персонализацию педагогического взаимодействия, которое требует отказа от ролевых масок и адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков).

И. Б. Котова и К. Роджерс акцентируют внимание на том, что педагог, работающий в рамках личностно ориентированного подхода, *не учит, а актуализирует, стимулирует учащегося к саморазвитию* [79, 136]. Такой учитель изучает активность учащихся и создает усло-

вия для саморазвития. При личностно ориентированном обучении появляется потребность в диалогизации образовательного процесса, а развитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности процесса обучения.

А. В. Петровский считает, что личностно ориентированный подход имеет ряд принципов: вариативности, синтеза интеллекта, аффекта и действия, а также приоритетного старта [116]. Он объясняет эти принципы следующим образом. Вариативность – это использование не однотипных, равных для всех, а различных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей детей и их опыта. При этом ответственность за соблюдение данного принципа ложится на взрослых. Синтез – это технологии, которые вовлекают учащихся в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира. Старт – вовлечение детей в такие виды деятельности, которые приятнее, ближе, предпочтительнее для них.

Все упомянутые авторы отмечают, что в процессе развития личности нужно ориентироваться и на развитие познавательной сферы учащихся (ощущений, восприятия, памяти и мышления). Также исследователи ставят вопрос о том, что ученик должен быть полноправным субъектом учебной деятельности. Следовательно, он должен знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер. При этом ученики должны знать, что они в большей мере ответственны за развитие своей личности.

А. В. Петровский отмечает, что быть личностью означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания. Он приводит несколько доводов. Прежде всего, личность – это субъект собственной жизни (т. е. человек сам строит свои взаимоотношения с природным и социальным окружением). Также личность – субъект предметной деятельности (т. е. человек в процессе жизни выступает как деятель). Кроме того, личность – субъект общения (т. е. человек взаимодействует с другими людьми).

С. Л. Братченко описывает основополагающие идеи личностно ориентированного подхода через возможность искать и видеть человека в человеке, понимать сущность человека, что вытекает из следующих положений: природа человека добра и конструктивна; человек является субъектом, хозяином своей жизни, он свободен и имеет силы осуществлять свободный выбор и отвечать за него; у человека

есть определенный потенциал, который при определенных условиях реализуется [22]. Сущность человека раскрывается в его развитии и самосовершенствовании, источник и основные силы для которого находятся в нем самом.

Популярность личностно ориентированного подхода обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств. Во-первых, развитие современного общества требует в формировании человека не столько обычного, типичного, сколько индивидуального, позволяющего ребенку стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме [138]. Во-вторых, психологи и социологи отмечают, что нынешним школьникам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это, в свою очередь, детерминирует применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с учащимися [88]. В-третьих, современная школа остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности. *Отсюда очевидна необходимость построения личностно ориентированных систем обучения и воспитания школьников* [191]. Но только осмысления изменений еще недостаточно для их осуществления. Не лишним будет заметить, что в настоящее время существует немало белых пятен в изучении возможностей и условий применения личностно ориентированного подхода в педагогической практике. В настоящее время необходимо представить уже накопленные исследователями и практиками знания о личностно ориентированном подходе и на этой основе расширить границы применения его педагогами-практиками.

В табл. 3 представлены характерные отличия личностно ориентированного подхода от традиционного (авторитарного).

Таблица 3

Различия традиционного и личностно ориентированного подходов в обучении

Параметр	Традиционный подход	Личностно ориентированный подход
1	2	3
Обучение	Обучение как нормально построенный (жестко регламентированный) процесс	Учение как индивидуальная деятельность учащегося, ее коррекции и педагогическая поддержка

1	2	3
Направление развития личности	Вектор развития задан	Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия
Подход к обучению	Общая, единая и обязательная для всех линия психического развития Вектор развития строится от обучения к учению	Помощь каждому ученику в совершенствовании его индивидуальных способностей, развитии как личности с учетом имеющегося у него опыта познания Вектор развития строится от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию
Функция обучения	Формирование личности с заданными свойствами	Обеспечение личностного роста путем развития способностей к стратегической деятельности, креативности, критичности, смыслов творчества, системы потребностей и мотивов, способностей к самоопределению, саморазвитию, позитивной Я-концепцию

Из приведенной таблицы видно, что главное отличие заключается в том, что традиционный подход направлен на формирование личности в строго регламентированных условиях. В то же время главной задачей личностно ориентированного подхода является выявление индивидуальности ученика. При помощи организованной педагогической поддержки и коррекции строится весь образовательный процесс. Безусловно, использование в педагогической деятельности и того и другого подхода предполагает учет индивидуальных особенностей ребенка.

Однако если при применении личностно ориентированного подхода целью является развитие индивидуальности ученика, то при использовании индивидуального подхода реализуется другая целевая установка – освоение учащимися социального опыта, т. е. определенных знаний, умений и навыков, установленных в типовых программах обучения и воспитания. Выбор первого подхода связан с желанием способствовать проявлению и развитию в ребенке ярко индивидуаль-

ного, а выбор второго (традиционного) – с направленностью педагогического процесса на формирование социально типичного, что тоже крайне сложно осуществить без получения и учета информации об индивидуальных особенностях школьников [194]. Таким образом, нами представлены два подхода, характеризующие процесс обучения.

Основу личностно ориентированного обучения определяют такие понятия, которые при осуществлении педагогической деятельности являются главным инструментом *мыследеятельности*. Отсутствие их в сознании педагога затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой ориентации в педагогической деятельности. По мнению И. С. Якиманской, к основным можно отнести следующие понятия:

- *индивидуальность* – неповторимое своеобразие человека, группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;

- *личность* – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;

- *самоактуализированная личность* – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;

- *самовыражение* – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;

- *субъект* – индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;

- *субъектность* – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности;

- *Я-концепция* – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношение к себе и окружающим;

- *выбор* – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности;

• *педагогическая поддержка* – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением [196].

В основу личностно ориентированного подхода заложены следующие принципы процесса обучения и воспитания обучающихся:

1. *Принцип самоактуализации.* В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и поддержать стремление обучающихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

2. *Принцип индивидуальности.* Создание условий для формирования индивидуальности личности обучающегося и педагога – это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ.

3. *Принцип субъектности.* Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в коллективе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе воспитания.

4. *Принцип выбора.* Педагогически целесообразно, чтобы обучающийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в коллективе.

5. *Принцип творчества и успеха.* Индивидуальная и коллективная деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности обучающегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о сильных сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности обучающегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего Я.

б. Принцип доверия и поддержки. Решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка. Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно ориентированными технологиями обучения и воспитания обучающихся. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его стремления к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерному контролю. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ребенка [195, 196].

Технологический арсенал личностно ориентированного подхода, по мнению Е. В. Бондаревской, составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление обучающемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения [20].

Целью личностно ориентированного подхода является формирование у ребенка механизмов «самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, самоопределения и других, необходимых для становления самобытного личностного образа».

В ряде работ Е. С. Рабунского, Г. К. Селевко, Г. Е. Соловьева, Е. Н. Шиянова, Д. Б. Эльконина представлены функции личностно ориентированного образования:

1) гуманитарная, сущность которой заключается в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья, осознании смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Средствами (механизмами) реализации данной функции являются понимание, общение и сотрудничество;

2) культуросозидательная (культурообразующая), которая направлена на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Механизмами реализации данной функции являются культурная идентификация как установление духовной взаимосвязи между человеком и его народом, принятие его ценностей в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом;

3) функция социализации, которая предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для вхождения человека в жизнь общества. Механизмами реализации данной функции являются рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество – как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения.

Реализация этих функций не может осуществляться при командно-административном, авторитарном стиле отношений учителя к ученикам.

В лично ориентированном образовании предполагается следующая позиция педагога. Прежде всего это оптимистический подход к ребенку и его будущему как стремление педагога видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и умение максимально стимулировать его развитие. Кроме того, педагог должен относиться к ребенку как к субъекту собственной учебной деятельности, как к личности, способной учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и выбору и проявлять собственную активность. Наконец, педагог опирается на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействует их обретению и развитию.

Содержание лично ориентированного образования призвано помочь человеку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного Я и научиться управлять им [150].

Критериями эффективной организации лично ориентированного обучения выступают параметры личностного развития. Г. К. Селевко рассматривает лично ориентированное обучение как *такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику лично-предметного моделирования мира* [151].

Таким образом, исследование научной литературы позволило нам выявить основные аспекты лично ориентированного подхода, которые представлены в табл. 4.

Таблица 4

Основные аспекты личностно ориентированного подхода
в образовании

Аспект	Содержание
1	2
Определе- ние	Личностно ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности [196]
Основные понятия	Индивидуальность, личность, самоактуализированная личность, самовыражение, субъект, субъектность, Я-концепция, выбор, педагогическая поддержка [196]
Цели	Формирование у учащихся системы научных знаний Оказание помощи в поиске и обретении индивидуального стиля и темпа учебной деятельности, раскрытии и развитии индивидуальных познавательных процессов и интересов Содействие в формировании положительной Я-концепции, развитии творческих способностей, овладении умениями и навыками Самопознание и самостроительство
Функции	Гуманитарная функция (направлена на признание самоценности человека и обеспечение его физического и нравственного здоровья, осознание смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала) Культуросоциальная (культуробразующая) функция (направлена на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования) Функция социализации личности (направлена на усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для его вхождения в жизнь общества)
Задачи	Социальные, психологические, дидактические, воспитательные
Принципы	Принцип самоактуализации Принцип индивидуальности Принцип субъектности Принцип выбора или самоопределения Принцип творчества и успеха Принцип доверия и поддержки

1	2
Формы	Творчество Диспут Ролевая игра Соревнование Выставка Экскурсия Домашняя работа Практикум Факультатив Внеклассная работа
Методы	Диалог Игровые методы Рефлексивные методы Метод педагогической поддержки Диагностические методы Создание ситуаций выбора и успеха Проблемные методы Творческие методы

Суть лично ориентированной педагогики, по мнению И. С. Якиманской, составляет *признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса*. Лично ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности [195]. В сформулированном определении выделим наиболее важные его элементы: во-первых, лично ориентированный подход является, прежде всего, ориентацией в педагогической деятельности; во-вторых, он представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогических действий; в-третьих, данный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности ребенка, проявлению его субъектных качеств. И. С. Якиманская заявляет о том, что в основе лично ориентированного подхода лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого ученика, его развитие не как

«коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом. Ребенок приходит в школу уже с определенным опытом жизнедеятельности, который он приобрел в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Это и есть личный опыт.

И. С. Якиманская выводит положения, исходя из которых обучение – «это не только обучение, но и учение, т. е. особая индивидуальная деятельность ученика. Ученик не является прямой проекцией обучения, не становится субъектом обучения, а изначально им является как носитель субъектного опыта. При этом субъектность проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, в эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным)» [196, с. 100]. И. С. Якиманская проводит границу между «обученностью» и «образованностью», признавая, что для того, чтобы стать образованным, ученик должен путем организации собственной деятельности на основе личных потребностей, интересов, устремлений учиться сам. При этом он должен использовать способы учебной работы, которые выработал сам, и руководствоваться личностным отношением к учению. Основной задачей обучения И. С. Якиманская считает помощь каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания в совершенствовании его индивидуальных способностей, а не планирование общей и единой для всех линии психического развития. Если таким образом строить образовательный процесс, то тогда исходными моментами обучения будут являться раскрытие индивидуальных познавательных возможностей ученика и определение педагогических условий, необходимых для их удовлетворения [195].

И. С. Якиманская в своих работах также выделяет следующие основные требования к личностно ориентированному обучению:

- учет субъектного опыта ученика через учебный материал;
- использование знаний, получаемых из учебника, не только с целью расширения их объема, структурирования, интегрирования, обобщения, но и с целью преобразования наличного опыта каждого ученика;
- постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием приобретаемых знаний;

- стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности и, как следствие, самообразование, саморазвитие, самовыражение в ходе овладения знаниями;
- возможность выбора учебного материала для ученика;
- стимулирование учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- выделение общелогических и специфических предметных приемов учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;
- обеспечение контроля и оценки не результатов, а самого процесса учения, т. е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;
- обеспечение построения, реализации, рефлексии, оценки учения как субъектной деятельности.

На основании известного педагогического опыта учителей и ученых А. Г. Кузнецов формулирует следующие признаки личностно ориентированного обучения [86]:

1. Признание уникальности и индивидуальной самоценности каждого ученика как самобытного человека, имеющего собственную predeterminedness, генетически заложенную «программу» образования, реализуемую в форме его индивидуальной траектории по отношению к общему образованию.

2. Признание каждым учеником и педагогом уникальности и индивидуальной самоценности любого другого человека. То есть система образовательных координат может и должна выстраиваться относительно каждого ученика, который в обязательном порядке признает существование аналогичных систем [86] у каждого из других учеников. Признавать право других быть другими не единственное условие личностно ориентированного обучения.

3. Каждый ученик, признавая уникальность другого человека, обязан уметь взаимодействовать с ним на гуманных основаниях.

4. Личная или коллективно создаваемая образовательная продукция ученика не отрицает, а сопоставляется с культурно-историческими достижениями. Знакомство и выстраивание учеником отношений с общечеловеческими достижениями происходит не изначально, а лишь после личностной проявленности его собственного понимания сути изучаемых вещей. Процедура взаимодействия ученика с культурно-

историческими аналогами технологически похожа на его коммуникацию с другими субъектами обучения [86].

5. Получаемые учеником образовательные результаты рефлексивно выявляются и оцениваются как им самим, так и учителем по отношению к индивидуально формулируемым целям ученика, соотносящимся с общеобразовательными целями.

В одной из своих работ К. А. Абульханова-Славская пишет: «...Любое образовательное учреждение должно способствовать тому, чтобы отстаивалось субъективное начало личности, ее право на инициативу и ответственность в осуществлении собственной жизненной позиции, тогда субъект полагает себя не только как цель, но и как средство собственного развития» [1, с. 87].

Достаточно полную классификацию моделей личностно ориентированного образования вводит, по нашему мнению, И. С. Якиманская, условно выделяя три основные модели: социально-педагогическую, предметно-дидактическую и психологическую [196]. Социально-педагогическая модель была основана на педагогике социального заказа: воспитать личность с заранее заданными свойствами. Общество через все имеющиеся образовательные институты формировало типовую модель такой личности. Задача школы заключалась в том, чтобы каждый ученик по мере взросления соответствовал этой модели, был ее конкретным носителем. Личность при этом понималась как некое типовое явление, «усредненный» вариант, как носитель и выразитель массовой культуры. Следовательно, основными социальными требованиями к личности было подчинение индивидуальным интересам общественным, конформизм, послушание, коллективизм и т. п. Образовательный процесс при этом был ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех [195]. «Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики, сложившаяся на сегодняшний день, связана с организацией научных знаний в системе с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении. Средством индивидуализации обучения служили сами знания, а не их конкретный носитель – развивающийся ученик. Знания организовывались по степени их объективной трудности, новизны, уровню их интегрированности с учетом рациональных приемов усвоения, “порций” подачи материала, сложности его переработки и т. п. В ос-

нове дидактики лежала предметная дифференциация, направленная на выявление предпочтений ученика в работе с материалом разного предметного содержания, на интерес к его углубленному изучению, ориентации ученика на занятия разными видами предметной (профессиональной) деятельности. Проектирование предметной дифференциации строилось на учете сложности и объема учебного материала (задания повышенной/пониженной трудности). Для предметной дифференциации учеными, педагогами и методистами разрабатывались факультативные курсы, программы спецшкол: языковые, математические, биологические; открывались классы с углубленным изучением определенных учебных предметов (их циклов): гуманитарные, физико-математические, естественно-научные и т. п.; создавались условия для овладения различными видами предметно-профессиональной деятельности» [196, с. 114].

Психологическая модель личностно ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии. Общепризнанно, что в образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний. При этом целями образовательного процесса, с позиции психологии, являются развитие, коррекция обучаемости как познавательной способности, оценка уровня ее проявления (дети с повышено-пониженной обучаемостью), анализ особенностей ее становления у одаренных детей и детей с различными нарушениями развития. Образовательный процесс, по мнению психологов, *должен быть ориентирован прежде всего на цели развития личности, ее способности* [76, 158].

В нашей работе используется именно классификация, предлагаемая И. С. Якиманской. В табл. 5 показано, что все три выделенные ей модели различны между собой по целям, средствам, критериям оценки.

Таким образом, разделяя точку зрения многих ученых, мы констатируем, что личностно ориентированный подход позволяет ребенку ориентироваться в образовательном пространстве и самому определять, по какому пути необходимо двигаться, чтобы в наиболее полной степени реализовать свои возможности и способности. С мнени-

ем Е. В. Бондаревской, которая считает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте личностно ориентированный подход к образованию ребенка должен быть направлен на обеспечение здоровья ребенка, развитие его природных задатков и способностей, нравственных и эстетических чувств, потребностей в деятельности [20], нельзя не согласиться. Главными средствами педагогического воздействия при этом будут являться общение, чувственное познание жизни, узнавание ценностей культуры, эстетическое и нравственное сопереживание.

Таблица 5

Образовательные модели (по И. С. Якиманской)

Признак	Модель		
	Социально-педагогическая	Предметно-дидактическая	Личностно ориентированная
Цель	Воспитание личности по заданному образцу	Усвоение знаний, умений, навыков, фактология	Развитие личности, индивидуальных познавательных способностей, когнитивного стиля
Средства	Коллектив (борьба с второгодничеством), педагогика требований, поощрения и наказания, репродуктивные методы обучения (простое повторение по образцу), акцент на простейшие учебные навыки	Дифференциация содержания знаний (физико-математические школы и спецшколы), дифференциация учащихся по освоению знаний, умений, навыков, статическое учебно-психологическое тестирование, увлеченность теоретическими аспектами обучения, попытки создания концепций развивающего обучения, опережающего обучения	Элективная дифференциация, выявление стратегий познания, изучение и развитие когнитивного стиля ученика и обучающего стиля учителя, изменение роли и функций учителя, создание технологий «обучение учению», рефлексия разнообразия стратегий обучения, обмен стратегиями между учащимися
Критерии оценки	Соответствие/несоответствие образцу	Балльная система отметок, средний бал аттестата	Качественные. Продвижение по персональной траектории

В подростковом возрасте в процессе интенсивного физического и социального созревания личности создаются предпосылки для начала процесса культурной самоидентификации, вхождения в мир национальной культуры, ее понимания, согласия с культурой, обретения позиций человека культуры [20]. Для этого возраста характерны включение подростка в ситуацию выбора ценностей, нравственно мотивированное отношение к ним, оценка и самооценка своих действий, поступков и т. д. И, наконец, для старших школьников смысловое значение приобретают процессы духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, вхождение в жизнь общества, жизненного самоопределения, социально-психологической адаптации [195].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что личностно ориентированный подход в образовании предоставляет ребенку большую свободу выбора в самом процессе обучения.

В нашей работе исследуется взаимосвязь личностно ориентированного подхода в самоопределении юного спортсмена. В спортивной деятельности личностно ориентированный подход рассматривается через призму специфического принципа спортивной тренировки – принципа индивидуализации.

Ведущие специалисты в теории и методике физического воспитания говорили о необходимости индивидуального подхода при занятиях физической культурой или спортом. Согласно «Энциклопедическому словарю по педагогике» индивидуальный подход в воспитании предполагает организацию педагогического воздействия, учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей личности, воспитания, условий жизни, в которых находится данный индивид. Под индивидуализацией в физической культуре и спорте понимается такое построение процесса физического воспитания и такое использование его частных средств, методов и форм занятий, при которых осуществляется индивидуальный подход к воспитуемым и создаются условия для наибольшего развития их способностей [144, 145]. «Индивидуализация может применяться в двух направлениях: общеподготовительном и специализированном. Применительно к первому случаю индивидуальный подбор методов обучения и воспитания определяется в соответствии с функциональными возможностями и двигательными способностями занимающихся. Во втором дополнительно к методике определяется и содержание занятий, все это ставится в зависимость от

индивидуальных особенностей, склонностей, одаренности. Вместе с тем необходимо отметить отсутствие конкретизации индивидуальных особенностей занимающихся, т. е. в чем эти особенности заключаются и как их нужно использовать в тренировочном процессе» [144, с. 285].

По нашему мнению, индивидуальный подход не в полной мере способствует реализации ребенком возможности самоопределения. Личностно ориентированный подход отличается от индивидуального подхода в первую очередь тем, что у ребенка существует возможность выбора своей деятельности, при этом педагог (или тренер) является помощником, а не наставником, незаметно подводя ученика к самостоятельному выбору. Индивидуальный подход строится на учете индивидуальных особенностей, личностно ориентированный подход сначала диагностирует (т. е. выявляет) особенности ребенка, рассматривает субъективный опыт, приобретенный в процессе предшествующей жизнедеятельности. Сравнительная характеристика двух подходов, представленная в табл. 6, наглядно показывает, в чем состоит отличие одного подхода от другого.

Таблица 6

Сравнительные характеристики индивидуального и личностно ориентированного подходов

Параметр сравнения	Индивидуальный подход	Личностно ориентированный подход
1	2	3
Теоретико-методологическая основа	Идеи традиционной педагогической парадигмы	Идеи гуманистической педагогики и психологии, философской и педагогической антропологии
Цель использования	На основе учета индивидуальных особенностей учащихся способствовать формированию знаний, умений и навыков, а также социально ценных качеств	На основе выявления индивидуальных особенностей ребенка содействовать развитию его индивидуальности
Содержательные аспекты применения	Когнитивный, практико-операционный, аксиологический компоненты содержания образования	Субъектный опыт учащегося, пути и способы его анализа и самоанализа, актуализации и самоактуализации, обогащения и саморазвития

1	2	3
Организационно-деятельностные и отношенческие аспекты использования	Приемы и методы педагоги формирования, преобладание субъект-объектных отношений	Приемы и методы педагогической поддержки, доминирование субъект-субъектных «помогающих» отношений
Критерии анализа и оценки эффективности применения	Основные критерии – обученность учащихся; сформированность знаний, умений и навыков; воспитанность как усвоение социально одобряемых норм и ценностей	Главный критерий – развитость индивидуальности ребенка, проявление его уникальных черт

В п. 1.1 нами было расширено и уточнено понятие спортивного самоопределения, под которым мы понимаем процесс подготовки личности к осознанному выбору вида спортивной деятельности с целью удовлетворения своих потребностей и соотнесения последствий выбора с ценностно значимым для человека образом жизни. В табл. 6 отражены сравнительные характеристики индивидуального и личностно ориентированного подходов. Из данных таблицы следует, что развитие личности ребенка при использовании индивидуального подхода находится в определенно заданных рамках образовательного процесса, в то время как личностно ориентированный подход позволяет ребенку развиваться не только по заложенной в нем биологической программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от своего опыта, уровня потребностей, интересов, способностей, от направленности Я-концепции.

В учреждениях спортивного профиля, которые входят в систему учреждений дополнительного образования детей, личностно ориентированный подход пока имеет мало сторонников, так как специализированность подготовки, начинающаяся сразу по приходе ребенка в секцию, не позволяет ребенку правильно выбрать вид спортивной деятельности. Не имея опыта, четко не определившись со своими потребностями, не зная о своих способностях, ребенку сложно выбрать вид спорта. По этой причине текучесть контингента в спортивных школах составляет до 80 % от общего числа пришедших в секцию [164, 166, 167, 171]. Система образовательных учреждений дополни-

тельного образования детей задумывалась не как придаток школы, а как самостоятельная структура, которая должна и может способствовать выбору ребенком такого вида деятельности, который соответствовал бы его интересам, склонностям и способностям. Но опыт показывает, что данная концепция может быть реализована только в учреждениях творческой направленности, таких как детские музыкальные школы, детские художественные школы, центры детского творчества, станции юных техников и т. д.

В учреждениях спортивного профиля в силу специфичности их деятельности реализация данной концепции возможна, но не всегда востребована работниками таких учреждений. У спортсмена по прошествии нескольких лет специализированных спортивных тренировок возникает проблема выбора: стать профессиональным спортсменом и перейти на этап высшего спортивного мастерства или оставить спорт и, в лучшем случае, использовать этот вид деятельности как средство для поддержания здорового образа жизни. Однако возможность выбора спорта как профессии возникает у немногих спортсменов, примерно у 10–20 % от общей группы занимающихся. В данном случае возникают вопросы: что делать остальным? по какой причине получилось так, что 70–80 % спортсменов не смогли реализовать свои способности? Ответ, на наш взгляд, очевиден – они были не готовы определиться с видом спортивной деятельности на этапе начальной спортивной подготовки, так как индивидуальный подход не позволяет ребенку самому выбрать тот вид спортивной деятельности, который бы полностью соответствовал его интересам, потребностям и способностям. Следовательно, использование лично ориентированного подхода в учреждениях спортивного профиля позволило бы ребенку самоопределиться при выборе «своего» вида спорта на основе выявленных способностей, личного опыта, потребностей, проявляющихся в мотивированных занятиях спортом.

Условия, содержание и специфика деятельности учреждений дополнительного образования являются наиболее благоприятными для обеспечения самоопределения личности. Дополнительное образование должно пониматься как создание образовательного пространства, которое основывается на микроколлективах воспитанников, педагогов и родителей, формируемых по принципу общности ценностей, целей и установок. Образовательный процесс в учреждениях допол-

нительного образования предполагает создание таких форм, содержания и направленности обучения и воспитания, которые будут способствовать развитию и осознанию Я воспитанника и сознательному выбору своего жизненного пути.

С другой стороны, как уже было сказано, готовность к выбору вида спортивной деятельности у ребенка либо не сформирована вообще, либо формируется тогда, когда выбирать вид спорта уже поздно в силу ряда объективных причин. Поэтому, на наш взгляд, возможность использования лично ориентированного подхода в учреждениях спортивного профиля создаст условия для полноценного развития следующих функций индивидуума: способности человека к выбору; умения рефлексировать, оценивать свою жизнь; поиска смысла жизни, творчества; формирования образа Я; ответственности (в соответствии с формулировкой «Я отвечаю за все»); автономности личности (по мере развития она все больше освобождается от других факторов).

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что реализация лично ориентированного подхода возможна при следующих условиях:

1) если соблюдается приоритет индивидуальности, самоценности, самобытности ребенка; ребенок признается субъектом учебной деятельности и носителем определенного субъектного опыта;

2) образовательный процесс построен на основе двух составляющих, которые взаимосвязаны: обучение и учение;

3) учение рассматривается как индивидуальная деятельность по трансформации социально значимых нормативов усвоения, заданных в обучении;

4) осуществляется наблюдение за каждым ребенком; учитываются его социализация, контроль способов учебной работы;

5) используются одновременно общественно-исторический опыт и личностный опыт ребенка в деятельности;

б) если личность ребенка развивается не только через овладение им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта.

Обобщая изложенный в данной главе материал, сделаем некоторые выводы. Актуальность проблемы самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля обуславливается нарастанием глобальных изменений в обществе, что порождает у человека необходимость выработки собственного отношения к происходящему.

Процесс самоопределения юного спортсмена в научной литературе рассматривается с точки зрения профессионального выбора, в то же время процесс самоопределения в выборе вида спортивной деятельности практически не выделен. Анализ научной и методической литературы позволил нам сформировать понятие «спортивное самоопределение». Спортивное самоопределение – это процесс готовности личности к осознанному выбору вида спортивной деятельности с целью удовлетворения своих потребностей и соотнесения последствий выбора с ценностно значимым для человека образом жизни.

Структура самоопределения ребенка состоит из четырех элементов: мотивационного, деятельностного, когнитивного, рефлексивного. Мотивационный элемент включает в себя потребности и мотивы учебно-познавательной деятельности, деятельностный – специальные и общекультурные действия, когнитивный содержит запас сведений и познавательных умений теоретической и практической деятельности, определяющих рефлексию личности в изменяющихся условиях, рефлексивный элемент определяется процессом самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Определены особенности и возможности использования личностно ориентированного подхода для самоопределения юного спортсмена в учреждениях спортивного профиля. Личностно ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. Личностно ориентированный подход будет способствовать формированию готовности ребенка к выбору «своего» вида спортивной деятельности.

Нами показано, что в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля на современном этапе развития спорта личностно ориентированный подход практически не используется, что не позволяет ребенку самоопределиваться на ранних этапах занятий спортом с тем видом спортивной деятельности, который наиболее полно поможет ему реализовать свои способности, возможности, потребности и интересы.

Глава 2. МОДЕЛЬ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮНОГО СПОРТСМЕНА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

Решение задачи проектирования модели самоопределения юного спортсмена определило необходимость обращения к методу моделирования. Моделирование является специфическим способом научного познания. В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В. Г. Афанасьева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, И. Б. Новик, В. А. Штофф и др. Воспользуемся наиболее полным, на наш взгляд, определением *моделирования*, данным Г. В. Суходольским, трактующим моделирование «как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами. Основным понятием метода моделирования является модель» [174, с. 85]. «Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [11, с. 249]. При этом, как правило, непосредственное изучение объекта связано с какими-либо трудностями, например, финансового или технического характера. В. Г. Афанасьев рассматривает три вида моделей:

- *физические* (имеющие природу, сходную с оригиналом);
- *вещественно-математические* (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала);
- *логико-семиотические* (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем).

Между названными видами моделей нет жестких границ. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группу.

При определении метода моделирования мы обратились к ряду источников. И. Т. Фролов трактует моделирование как материальное

или мысленное имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы [185]. В основу данного определения положена идея о том, что модель является средством познания, причем главным признаком такого познания является отображение. И. Б. Новик метод моделирования определяет следующим образом: «Моделирование – это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его в определенных отношениях, дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте» [105, с. 118]. Перечисленные в данном определении «условия», по сути, являются устанавливающими признаками понятия «моделирование». Данное определение, на наш взгляд, является наиболее емким, поэтому оно будет использоваться далее в качестве рабочего определения в нашем исследовании. В связи с этим при использовании метода моделирования мы будем исходить из того, что общим свойством всех моделей является их способность отображать действительность. Доказательным фактом является то, что правильно построенная модель обладает притягательным свойством: ее изучение позволяет получать новые знания об объекте-оригинале. Как отмечал А. Б. Горстко, модель нужна, для того чтобы понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром; научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях и критериях; прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект [45].

2.1. Реализация модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля

Осуществляя проектирование модели самоопределения юного спортсмена, мы исходили из следующих принципов: взаимосвязи теории с практикой, профессиональной направленности модели, актив-

ности и сознательности ребенка в обучении, доступности, времязатратности, использования одного и того же материала в многообразных формах. Следование методу моделирования позволило нам создать теоретическую структурно-функциональную модель самоопределения юного спортсмена.

При разработке данной модели и ее содержательного наполнения мы руководствовались основными положениями психолого-культурологического, социологического и общепсихологического подходов к самоопределению юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля. Поэтому далее мы обратимся к обоснованию сущности каждого из этих подходов и определению статуса их как методологических оснований разработки модели.

Психолого-культурологический подход к проблеме самоопределения личности ориентирован на самореализующуюся личность, формирующуюся путем усвоения внутреннего мира, исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности (Л. С. Выготский, Л. М. Карнозова, Н. Б. Крылова, И. Д. Фрумин, В. Д. Эльконин). Социологический подход рассматривает процесс самоопределения личности во взаимосвязи с межличностными отношениями человека в обществе. Этот подход определяется отношением человека к коллективу, его целям и задачам. Только в деятельности и во взаимодействии с другими членами коллектива возможны четкие проявления психологических характеристик личности. Личность старается соотносить свои действия с интересами коллектива, в котором она осуществляет свою деятельность, что в некоторой степени может повлиять как на формирование личности в целом, так и на выбор этой личностью жизненного пути и позиции (К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн). Общепсихологический подход основывается на осознании личностью своей роли в общественных отношениях, на выборе вида деятельности исходя из своих способностей, возможностей, потребностей, интересов и желаний. Ряд авторов утверждают, что самоопределение как выбор человеком дальнейшего жизненного пути упорядочивает и приводит в систему разнообразные мотивационные тенденции выбора, идущие как от непосредственных интересов и склонностей человека, так и от других многообразных мотивов, порождаемых всей ситуацией выбора [19, 81, 92, 146, 191].

Таким образом, рассматривая различные подходы к процессу самоопределения личности, можно отметить, что самоопределение личности – это готовность к осознанному выбору вида деятельности с целью удовлетворения своих потребностей и соотнесения последствий выбора с ценностно значимым для данного человека образом жизни.

Методологическим основанием проектирования модели самоопределения юного спортсмена является системно-деятельностный подход как объединение двух хорошо известных теоретико-методологических обобщений – системного и деятельностного подходов. *Системный подход* получил широкое распространение сначала при изучении биологических объектов, а уже затем – психологических и педагогических. В философском плане системный подход означает формирование системного взгляда на мир, берущего за основу идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамичности. «Эти идеи черпаются системным подходом из диалектико-материалистической картины мира и означают определенное развитие, как философского понимания действительности, так и принципов ее познания». Анализируя сущность системного подхода, И. В. Блауберг [16] и В. Н. Садовский [143] упоминают ряд его важных функций в научном познании, среди которых конкретное научное выражение методологических принципов, понятий и методов системного познания, отражение конкретного проявления системных проблем, реализация принципов диалектики.

Мы проанализировали положения, разработанные ведущими учеными (А. Н. Аверьяновым, В. Г. Афанасьевым и др.). А. Н. Аверьяновым определены и сформулированы основные признаки системы как целостности. К ним отнесены наличие интегративных качеств, свойственных системе в целом, но которыми не обладают элементы; наличие элементов; наличие структуры; наличие функциональных характеристик элементов и системы; наличие коммуникативных свойств системы [2]. В. Г. Афанасьев пишет, что в процессе развития системы осуществляется ряд этапов: зарождение, становление, зрелость и распад (преобразование) [11]. В наибольшей степени этим положениям соответствуют работы С. И. Архангельского, В. А. Слостенина и других ученых, посвященные педагогическим системам. В исследованиях этих авторов основное внимание уделяется изучению элементного состава педагогической системы, характера связей между ними в про-

цессе функционирования и развития системы, а также взаимодействия с внешней средой, а педагогическая система определяется как сложное динамическое образование взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения людей разных возрастных групп [9, 156, 157]. Раскрывая сущность системного подхода, данные авторы истолковывают его как осознанную методологическую позицию исследователя, основанную на рассмотрении объектов в виде систем – совокупности элементов, связанных взаимодействием и потому выступающих как единое целое по отношению к окружающей среде.

Вторая составляющая системно-деятельностного подхода – *деятельностный подход*. В научной литературе он трактуется как методологическое направление, в основу которого положена категория предметной деятельности, что находит свое отражение в работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др. [4, 30, 31, 92]. А. Н. Леонтьев подчеркивает, что «личность человека создается общественными отношениями, в которые вступает индивид в своей деятельности». Он также указывает на то, что в ходе развития субъекта отдельные его деятельности вступают между собой в иерархические отношения, которые и характеризуют личность. При этом виды и формы деятельности в процессе жизни человека естественным образом развиваются [92]. Исследования С. Л. Рубинштейна касаются как общего понимания деятельности, так и ее взаимосвязи с развитием личности. В одной из своих работ он писал о том, что в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершенствуется [139]. Рассматривая деятельность как важнейшую характеристику личности, С. Л. Рубинштейн изменил исходный принцип непосредственного соотнесения психического с социальным, что позволило ему создать концепцию творческо-преобразующей деятельности и концепцию творческой личности, которая способна не только усваивать общественный опыт, т. е. быть исполнителем и приспособляться к социальности, но и преломлять, и преобразовывать воздействия [138]. Идеи А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна нашли дальнейшее развитие в работе К. А. Абульхановой-Славской, по мнению которой, «способ построения и реализации личностью себя связан с выделением основных жизненных отношений. Через отношения происходит движение

и развитие личности. Отношения регулируют личностные проявления в каждой из своих деятельностей: в решаемой задаче, поступках, поведении» [1, с. 171]. Другой видный исследователь деятельностного подхода, Б. Г. Ананьев, предложил объяснение форм человеческой активности посредством введения понятия «субъект деятельности». Он обосновывал это тем, что человек вступает в объективный мир со своей особой человеческой активностью, в результате чего его отношение к деятельности определяется как субъектно-объектное [4].

Итак, фундаментальные исследования К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна были направлены на формирование основных положений деятельностного подхода. Для педагогических исследований они являются чрезвычайно важными и плодотворными, поскольку в них обнаруживается деятельностная природа человека, определяющая формирование и проявление личности. Именно это обстоятельство предопределило использование деятельностного подхода в конструировании модели самоопределения юного спортсмена. Обеспечивая единство положений системного и деятельностного подходов, системно-деятельностный подход позволяет рассматривать процесс самоопределения юного спортсмена комплексно, с учетом особенностей совместной деятельности всех его субъектов, а также условий образовательной среды.

Самоопределение юного спортсмена основывается на взаимосвязи психолого-культурологического, социологического, общепсихологического и системно-деятельностного подходов. Реализация данных подходов дает возможность установить структурные, содержательные и процессуальные особенности процесса самоопределения юного спортсмена, тем самым обеспечивая выбор форм, методов и средств педагогического взаимодействия при организации и осуществлении данного процесса. Опираясь на системно-деятельностный подход и учитывая специфику процесса самоопределения юного спортсмена, мы выделяем в структуре модели самоопределения четыре компонента, каждый из которых характеризуется определенными, только ему свойственными содержанием, структурой, автономностью и функциональной интегративностью. В качестве подструктур модели самоопределения юного спортсмена выделены *целевая, содержательная, организационная и оценочно-результативная подструктуры*. Ожидаемым результатом, который доказывает эффективность

реализации модели, выступает позитивная динамика готовности к осознанному выбору вида спортивной деятельности.

Для того, чтобы всесторонне рассмотреть *целевую подструктуру модели*, определимся с понятием «цель». В теории социального управления цель трактуется как желаемое состояние объекта. П. К. Анохин определяет в цели «модель будущих результатов» [7, с. 157]. В. С. Безрукова указывает, что «цель – это идеальное предвидение результатов деятельности; опережающее отражение событий в сознании человека; начальная и конечная ступень управления; предвосхищение педагогом и учащимися результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные компоненты педагогического процесса» [13, с. 34]. Говоря о самоопределении юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности, следует иметь в виду конкретную задачу, решаемую в ходе достижения той или иной цели. В данном случае это организация совместной деятельности педагога и юного спортсмена, в процессе которой актуализируется готовность ребенка к осознанному выбору вида спортивной деятельности.

Способствовать достижению данной цели призвано решение следующих задач:

1. Изучить научную и учебно-методическую литературу, раскрывающую проблемы самоопределения личности в выборе вида спортивной деятельности и определить теоретико-методологические подходы к реализации лично ориентированного образования в самоопределении юного спортсмена.

2. Выделить совокупность педагогических условий, направленных на формирование готовности к выбору вида спортивной деятельности юного спортсмена в учреждениях спортивного профиля.

3. Обеспечить возможность получения юным спортсменом знаний о понятиях «Я-образ» и «Я-концепция».

4. Обеспечить возможность приобретения юным спортсменом умения использовать информацию, полученную о себе в ходе практической деятельности.

5. Внедрить программу практических занятий, направленных на формирование готовности к выбору вида спортивной деятельности.

Главной функцией *содержательной подструктуры модели* является отражение предмета деятельности, лежащего в основе самооп-

ределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля. Содержательная подструктура предполагает смысловое (межпредметное) наполнение основных направлений самоопределения юного спортсмена [82]. При выделении содержательной структуры мы руководствовались законодательными и правовыми актами Российской Федерации в области физической культуры и спорта. Помимо этого мы исходили из понимания необходимости использования личностно ориентированного подхода к осознанному выбору юным спортсменом вида спортивной деятельности в учреждении спортивного профиля, которое включает необходимые программы, способствующие овладению знаниями и умениями в спорте; рефлексивной деятельности; мотиваций; социально-психологических проявлений, позволяющих успешно решать задачи самореализации личности ребенка в процессе спортивной деятельности. В соответствии с этим в содержательной подструктуре мы выделили три блока: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-практический.

В содержание когнитивного блока содержательной подструктуры модели мы включили знания о себе (Я-образ), об индивидуальных особенностях и способностях, о нормах поведения в ситуациях выбора; умения пользоваться полученной информацией о себе, оценивать личностные возможности. Когнитивный блок в нашей модели определяется как основной, поскольку без знаний невозможно ни одно действие при достижении цели. Реализация когнитивного блока осуществляется с помощью методов (занятия по теории вида спорта, беседы, тренинги, индивидуальные консультации, самостоятельная работа), которые оказывают влияние на сознание правильности выбора вида спортивной деятельности, помогают юным спортсменам определить «свой» вид, в котором будут полностью реализованы их способности, возможности, потребности, интересы и желания. Исходя из цели и содержания данного блока мы можем определить его функции, под которыми понимается внешнее проявление свойств объекта [174]. На наш взгляд, данный блок выполняет познавательную, аналитическую и диагностическую функции. При этом ведущей, безусловно, выступает познавательная функция, суть которой заключается в овладении знаниями для устойчивых активных проявлений своей жизненной позиции и осмыслении своих способностей и возможностей. Со-

держание мотивационно-ценностного блока связано с такой категорией, как мотивация и ценности. В нашем случае мотивация направлена на активизацию жизненного самоопределения, поддержание самооценки личности, выбор вида деятельности на основе потребности, достижение успеха в виде деятельности, осознанного выбора действий, возможности самореализации в выбранном виде спортивной деятельности, приобретение социального опыта [113]. Данный блок реализуется путем использования таких методов и приемов, как наблюдение, беседа, убеждение, создание ситуаций выбора и успеха, обращение к социальному опыту, пример, анкетирование и тестирование. Рассматриваемый блок в нашей работе связан с пропедевтической, организаторской и практико-ориентационной функциями.

В тесной взаимосвязи с когнитивным и мотивационно-ценностным блоками находится деятельностно-практический блок, который направлен на применение юными спортсменами знаний, умений и навыков при выборе вида спортивной деятельности. Целью данного блока является формирование умения использовать информацию о себе, полученную в практической деятельности. Основными средствами освоения содержания деятельностно-практического блока выступают: метод упражнения, игры, показ, анализ продуктов деятельности, самооценка, самоанализ, мониторинг деятельности. В образовательном пространстве учреждения спортивного профиля в деятельностно-практическом блоке используются конкретные формы организации процесса самоопределения юного спортсмена: практические (учебно-тренировочные) и теоретические (лекции, диспуты, обсуждения) занятия.

Данный блок, исходя из его цели и содержания, реализует прежде всего познавательную, организаторскую, практико-ориентационную, контрольно-оценочную, аналитическую функции, которые направлены на приобретение навыков выбора вида спортивной деятельности. Все представленные выше блоки являются равнозначными, поэтому предполагается их одновременная реализация в процессе самоопределения юного спортсмена в учреждении спортивного профиля.

В нашем исследовании *организационная подструктура модели* образована организационными элементами, такими как методы, формы и средства обучения. Остановимся более подробно на характеристике каждого из элементов. В «Философском энциклопедическом словаре» термин «метод» трактуется как способ достижения определен-

ной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности [184]. «Педагогический энциклопедический словарь» объясняет методы обучения как систему последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. При этом метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения [115]. В педагогике принято считать, что «метод обучения» – понятие сложное, неоднозначное, многогранное, причем по мере развития педагогической науки взгляды на методы обучения корректируются. Однако большинство авторов склонны считать метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности учащихся [176].

Основными методами обучения в процессе самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля являются наблюдение, беседа, убеждение, создание ситуаций выбора и успеха, обращение к социальному опыту, пример, упражнение, игра, показ, анкетирование и тестирование, анализ продуктов деятельности, самооценка, самоанализ, мониторинг. Под формой организации обучения обычно понимается целостная система процесса обучения [100]. В реальном учебном процессе форма обучения выражается в конкретном типе организации занятий (лекции, семинары, практические занятия и т. п.). Форма обучения определяет отбор и сочетание методов, приемов, средств, этапов учебной работы. Такое выделение форм обучения позволяет внедрять и обобщать все элементы учебно-познавательной деятельности юных спортсменов, входящие в организационную подструктуру модели.

Полезной с точки зрения нашего исследования является трехмерная модель организации обучения, которую предложил В. И. Андреев [5]. Если адаптировать эту модель к процессу самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля, то можно выделить общие, внешние и внутренние формы организации обучения. К общим формам организации работы могут быть причислены групповая, парная и индивидуальная работа. Внешняя форма организации обучения – это традиционные лекции, семинары и практические занятия, консультации и т. д. Цель процесса обучения – самоопределение юного спортсмена в выборе вида спор-

тивной деятельности. Основными формами обучения являются беседы, лекции (вводная, объяснительно-иллюстративная, проблемная, аналитическая), семинарские занятия, тренинги, практические занятия, консультации (групповые, индивидуальные), самостоятельная работа, педагогическая практика. Еще одним элементом организационной подструктуры модели являются средства обучения. Под средствами обучения понимают основные виды деятельности, в которых проявляется и формируется внутренний мир человека [22]; содержание, методы и методики обучения [109]; оснащение учебных кабинетов и их информационно-предметной среды, учебно-материальная база учебных заведений различных типов [152], а также технические средства обучения [178]. Исходя из данных подходов под средствами обучения мы будем понимать «систематику», предложенную С. Г. Шаповаленко [179]. Средства обучения будем подразделять на следующие группы: описания, изображения и отображения, натуральные объекты, технические средства. Описания: научно-популярная и учебная литература; рабочие учебные программы, включающие краткое тематическое описание материалов лекций, семинарских и практических занятий, вопросы для самоконтроля, темы самостоятельных работ, списки литературы; сборники ситуативных задач и упражнений, методические рекомендации, библиотечные фонды, научно-познавательные журналы. Изображения и отображения: таблицы, иллюстративные материалы (рисунки, фотографии), экранно-звуковые средства (видеозаписи) и т. п. Натуральные объекты, являющиеся объектами специального изучения: тексты докладов, конспекты по самоподготовке, арт-задания и т. д. Технические средства: компьютеры, экраны, ноутбуки, видеокамеры, аудиоустановки, двигательльно-координационные тренажеры и т. д.

Оценочно-результативная подструктура модели основана на оценивании деятельности и осуществляется «социальной позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуальным и нравственным развитием человека» [193, с. 23].

Весьма разнообразной является общая терминология, определяющая сущность оценивания: это проверка знаний, умений и навыков (Б. П. Есипов); контроль знаний (Г. Н. Скобелев); педагогическая диагностика (К. Ингекамп); диагностика обученности (И. П. Подласый);

контроль усвоения учебного материала (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин) и др. Термин «усвоение» в педагогической литературе определяется как научение (А. В. Петровский), овладение учебным предметом (Б. П. Есипов), продукт обучения (И. П. Подласый), учебные результаты (У. Коулман, Д. Уиллс) и др. В современных нормативных документах усвоение часто определяется как «результат обучения». В контексте данного исследования нас интересует *мера усвоения, т. е. свойство, позволяющее судить об усвоении по некоторому результату*. Некоторые дидакты (В. П. Беспалько, И. Я. Лернер, В. А. Онищук и др.) предлагают «операциональное» определение уровней усвоения. Они полагают, что усвоение знаний есть всегда, когда есть обучение, однако уровень усвоения может быть разным. Принимая эту точку зрения, под усвоением мы будем понимать готовность юного спортсмена к выбору вида спортивной деятельности.

Что касается результата процесса самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля, то он может быть рассмотрен через его оценивание на основе «уровневого подхода». В работе была выбрана четырехуровневая дифференцировка оценивания.

Модель самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля представлена на рис. 4.

Таким образом, нами определена теоретико-методическая стратегия проектирования модели самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля.

Данная стратегия образована основными положениями психолого-культурологического, социологического, общепсихологического и системно-деятельностного подходов.

В соответствии с методологической стратегией в модели самоопределения юного спортсмена выделены четыре подструктуры: целевая, содержательная, организационная и оценочно-результативная. В качестве ожидаемого результата, который указывает на эффективность реализации модели, выступает позитивная динамика готовности к осознанному выбору вида спортивной деятельности юным спортсменом.

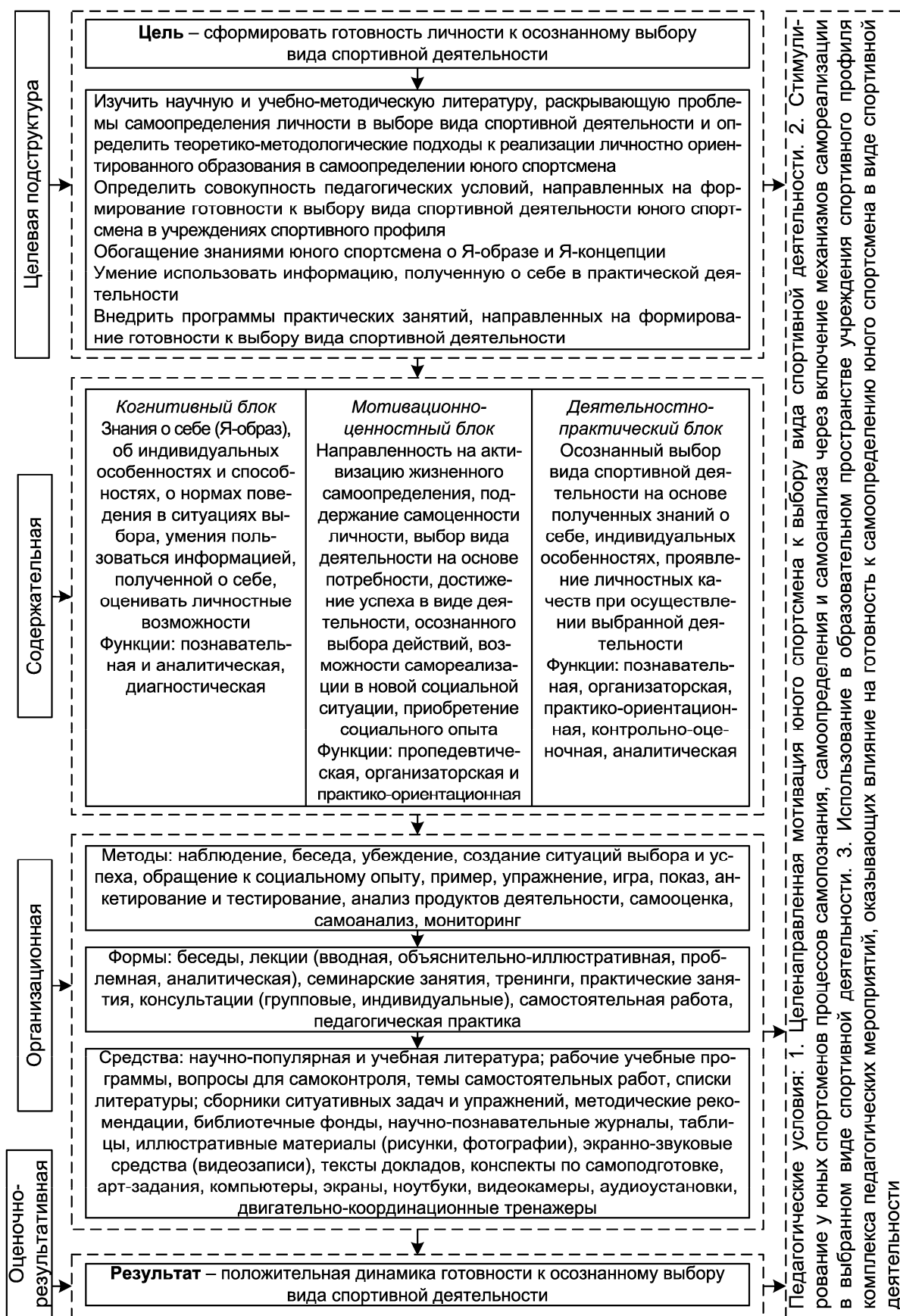


Рис. 4. Модель самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля

По мнению Ю. К. Бабанского, А. Г. Кузнецова, В. А. Сластенина, Н. О. Яковлевой и других исследователей, любая педагогическая модель может успешно функционировать только при соблюдении соответствующих условий [12, 13, 86, 155, 197]. Е. В. Яковлев соотносит действие условий, необходимых и достаточных, относительно функционирования модели. «Необходимые условия эффективного функционирования какой-либо модели – это условия, без которых модель не может работать в полной мере, а достаточные условия – это условия, которых достаточно для нормальной работы модели» [197, с. 70].

Определим комплекс педагогических условий реализации разработанной нами педагогической модели. Принимая позицию Е. В. Яковлева о том, что достаточные условия – это условия, которые достаточны для эффективной реализации модели (в нашем случае – модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля), подчеркнем, что «достаточность» доказывается положительными результатами экспериментальной работы, в частности ее формирующего этапа.

Итак, под педагогическими условиями в нашем исследовании мы будем понимать совокупность необходимых и достаточных мер, которые создают наиболее благоприятную обстановку для эффективной реализации модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля. Соответственно, плодотворность педагогических условий будет зависеть от создания продуктивной образовательной среды в учреждении спортивного профиля; обеспечения помогающих и направляющих отношений при взаимодействии «педагог – обучаемый»; осуществления методики педагогической поддержки при осознанном выборе вида спортивной деятельности.

В соответствии с этим в комплекс педагогических условий, который обеспечивает эффективность реализации модели самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля, можно включить следующие условия:

- 1) формирование у юного спортсмена системы знаний о своих способностях, возможностях в выборе вида спортивной деятельности;
- 2) стимулирование у юного спортсмена процессов самопознания, самоопределения, самооценивания с помощью лично ориентированного обучения;

3) использование в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля комплекса мероприятий, позволяющих юному спортсмену определиться в выборе вида спортивной деятельности.

Далее мы охарактеризуем каждое из условий с точки зрения определения его сущности и назначения в реализации спроектированной модели.

Первое условие – *формирование у юного спортсмена системы знаний о своих способностях, возможностях в выборе вида спортивной деятельности* – обусловлено необходимостью свободного развития, поиска и «нахождения ребенком себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения» [51, с. 134]. Становление личности ребенка происходит успешно при условии «активности самого ребенка, когда он включен в процесс собственного «социального строительства». Основополагающим в процессе социализации ребенка исследователи считают *развитие представлений о себе*. Именно с них начинается приобщение ребенка к социальному миру и построение отношений с другими людьми. «Первым шагом в понимании социальной природы Я было признание того, что наряду с биологическим, телесным Я образ Я включает в себя социальные компоненты, источником которых является взаимодействие индивида с другими людьми» [136, с. 200]. К. Роджерс выделил Я личности как «особую область в поле опыта индивидуума, которая складывается из системы восприятия и оценки человеком своих собственных черт». Он первым определил понятие «Я-концепция», подразумевая под ним «совокупность всех представлений индивида о самом себе» [136, с. 200]. Я-концепция – это определенная система, изменение одного ее аспекта может полностью изменить природу целого. По мнению К. Роджерса, «сущность личности выражается в знании человеком самого себя, отношении к себе». Вместе с Я-концепцией, согласно К. Роджерсу, «развивается и потребность в позитивном отношении со стороны окружающих, которая возникает в процессе социализации индивида». Вместе с тем «потребность в позитивном отношении к себе или потребность в самоуважении, также развивается на основе интернализации позитивного отношения к себе со стороны других» [140, с. 34]. Другой исследователь, Р. Бернс, рассматривал Я-концепцию как совокупность установок «на себя», выделяя при этом ее составляющие: когнитивную составляющую установки – убеждения; эмоционально-

оценочную – эмоциональное отношение к этому убеждению; поведенческую составляющую – соответствующие реакции, которые, в частности, могут выражаться в поведении [15]. Применительно к Я-концепции эти три элемента установки могут конкретизироваться следующим образом: образ Я – представление о себе; самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, так как конкретные черты образа Я могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуществлением; потенциальные поведенческие реакции, т. е. те конкретные действия, которые могут вызываться образом Я и самооценкой. В экспериментальном исследовании И. Б. Котовой [79] было установлено, что объективно содержательная сторона ценности – это значимое для ребенка содержание (сфера деятельности, отношений), через которое выделяется для него его собственное Я. Этот аспект образа Я связан с индивидуальными предпочтениями и интересами ребенка. Эти позиции автора всецело работают на ценностную парадигму образования. Они послужили основой для разработки содержания представлений о себе, усвоение которого позволит ребенку осмыслить собственную ценность, уникальность и неповторимость. Таким образом, развитие представлений о себе является важной основой осознания ребенком себя в этом мире, выделения своей ценности, уникальности и связи с другими людьми посредством включения в активное действие. Включение ребенка в специально организованный процесс общения с близкими взрослыми и сверстниками создает условия для развития представлений о себе у детей. Важнейшая функция индивидуального опыта состоит в обеспечении когнитивной части образа самого себя фактическими знаниями о себе, своих способностях и возможностях.

Во втором условии акцент ставится на необходимости *стимулирования у юного спортсмена процессов самопознания, самоопределения, самооценивания с помощью лично ориентированного обучения*. Введение данного условия определяется теми социальными условиями, в которых формируется и развивается личность ребенка. На основе самопознания, самоопределения и самоанализа перед ребенком открываются возможности нахождения пути для формирования готовности к выбору своей жизненной позиции, вида деятельности, своей будущей профессиональной деятельности и т. д.

Самопознание – это процесс узнавания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера (предрасположенностей, ошибок, слабостей, границ Я), своих отношений с другими людьми и т. п. В развитии самопознания можно выделить несколько этапов. Оно начинается в раннем детстве, когда ребенок учится отделять себя от физического мира, через окружающих его людей (первичное самопознание). Затем происходит кризис первичного самопознания, когда появляются изменения, не вписывающиеся в привычный образ Я. Наконец, в подростковом возрасте наступает следующий этап – активного самопознания, в ходе которого человек осознает свое духовное Я, собственные психические способности, характер, нравственные качества. Этот процесс стимулируется активным усвоением культурного опыта предшествующих поколений в решении этических и иных жизненных проблем. С этого этапа начинается осознание внутреннего мира, достоинств и недостатков, формируются идеалы, активизируются процессы саморазвития и самосовершенствования.

Наиболее глубоко вопросы самоопределения исследованы психологами, которые выделили следующие основные признаки любого самоопределения:

- установление человеком своих особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей;
- выбор критериев, норм оценивания себя, «планки» для себя, точки отсчета, координат на основе системы идеалов, ценностей (что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя);
- определение уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя (соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня, какова сегодня моя личность и др.);
- предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня (что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал);
- построение своих целей, задач, планов (близких, среднеотдаленных, отдаленных) для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя (чего я хочу и как я намерен действовать);

- пересмотр применяемых человеком критериев и оценок, ибо изменяются ценности, менталитет в обществе и сам человек выбирает разные из них на разных этапах своего развития;

- «пересамоопределение» – человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновляться. Косвенным свидетельством продолжающегося процесса самоопределения (и пересамоопределения, смены ценностей) человека являются внешние изменения: человек меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религиозные установки и др.

Ребенок на разных этапах своего развития постоянно оказывается перед выбором. Сначала это выбор игрушки, затем это выбор игровой деятельности, следующий этап ставит его перед выбором своей профессиональной деятельности и т. д. Таким образом, процесс самоопределения может длиться всю жизнь, человек ищет ответы на вопросы: кто я есть? зачем живу? чего могу добиться? чем могу помочь своим близким, своей стране? в чем мое индивидуальное предназначение? и др.

Самооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности. Самооценка формируется в единстве двух составляющих: рационального, отражающего знания человека о себе, и эмоционального, отражающего то, как он воспринимает и оценивает эти знания, в какой общий итог (а диапазон здесь может быть очень широк – от веры в собственную идеальность до безоглядного самоуничтожения) они складываются. Таким образом, самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности и способности. Изучением данной области психологии занимались Р. Бернс, И. С. Кон, А. И. Липкина, Г. В. Лозовая, К. Роджерс, Т. Шибутани [15, 76, 136]. Самооценка охватывает все стороны жизнедеятельности человека на всех этапах формирования и развития личности. Как любое крупное явление, самооценка формируется в результате сложных процессов, которые в литературе обычно называются механизмами формирования самооценки. Таких механизмов, по мнению Г. В. Лозовой, два: «пассивный» и «активный». Первый начинает работать в онтогенезе раньше и заключается в восприятии и усвоении ребенком внешних оценок, которыми награждают его родители, воспитатели и все окру-

жение (Р. М. Грановская, Е. С. Кузьмин, В. Е. Семенов). Поскольку такой процесс интериоризации чужих оценок осуществляется без активного анализа личностью собственных качеств, его можно назвать «пассивным». Далее, развиваясь, ребенок чаще начинает самостоятельно и осознанно давать определенные оценки разным своим проявлениям, сравнивая себя с другими людьми, с отношением к нему, с теми нормами и идеалами, которые существуют в обществе. Такой механизм формирования самооценки требует от личности сложной аналитической деятельности, поэтому является «активным» процессом. На начальных этапах развития ребенок оценивает преимущественно свои физические качества и возможности («я большой», «я сильный»), затем начинают осознаваться и оцениваться практические умения, поступки, моральные качества. Самооценка начинает выступать в качестве важнейшего регулятора поведения человека, его активности в учении, труде, общении, самовоспитании.

Основными средствами самооценки являются самонаблюдение, самоанализ, самоотчет, сравнение. На этой основе личность сама оценивает себя, свои возможности, качества, место среди других людей, достигнутые результаты в различных сферах жизни деятельности, взаимоотношения с людьми. Самооценка зависит и от развитости у человека рефлексии, критичности, требовательности к себе и окружающим. По мнению Е. В. Зинько, структура самооценки представлена двумя компонентами: когнитивным и эмоциональным. Первый отражает знания ребенка о себе, второй – его отношение к себе. В процессе оценивания себя эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает в социальных контактах, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила, и напряженность которых зависит от значимости для личности оцениваемого содержания. Качественное своеобразие когнитивного и эмоционального компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них [62]. Л. И. Божович обращает внимание на неоднозначность критериев самооценки. «Индивид оценивает себя двумя путями: 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности и 2) путем сравнения себя с другими людьми. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить. Удачи и неудачи в какой-ли-

бо деятельности существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности: неудачи, как правило, снижают притязания, а успех повышает их. Не менее важен и момент сравнения: оценивая себя, индивид вольно или невольно сравнивает себя с другими, учитывая не только свои собственные достижения, но и всю социальную ситуацию в целом. На общую самооценку личности сильно влияют также ее индивидуальные особенности и то, насколько важны для нее оцениваемые качества или деятельность. Частных самооценок бесконечно много. Судить по ним о человеке, не зная системы его личных ценностей, того, какие именно качества или сферы деятельности являются для него основными, невозможно» [18, с. 35].

Г. К. Селевко различает текущую и личностную самооценки. Текущая самооценка – это оценка человеком своих действий и поступков. Такая самооценка является основой для саморегуляции человеком своей деятельности, своего поведения. Произведя самоконтроль своих действий, поступков, а затем, установив их приемлемость и желаемость, степень успешности, человек совершает в соответствии с самооценкой коррекцию этих действий и поступков, т. е. осуществляет саморегуляцию своей деятельности и поведения. Личностная самооценка – это отношение человека к своим способностям, возможностям, личным качествам, а также к внешнему облику. Личностная самооценка помогает определить уровень удовлетворенности самим собой исходя из количественной оценки этого уровня [152].

Самооценка проявляется и формируется только в процессе деятельности. Формирование самооценки связано с активными действиями ребенка, с самонаблюдением и самоконтролем. Игры, занятия, общение постоянно обращают его внимание на самого себя, ставят его в ситуации, когда он должен как-то отнестись к себе – оценить свои умения что-то делать, подчиняться определенным требованиям и правилам, проявлять те или иные качества личности. Решающее влияние на формирование самооценки оказывают два фактора: отношение окружающих и осознание самим ребенком особенностей своей деятельности, ее хода и результатов. И это осознание не появится автоматически: родителям и воспитателям надо учить ребенка видеть и понимать себя, координировать свои действия с действиями других людей, согласовывать свои желания с желаниями и потребностями окружающих.

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, именно от ее хода и зависит в решающей степени формирование самооценки ребенка, она прямо связана с его успеваемостью, успехами в учении. Учение как ведущая деятельность начинает корректировать формирование личности буквально с первых месяцев прихода ребенка в школу, причем психологические исследования показывают, что самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, над ней довлеют оценки окружающих, прежде всего оценки учителя. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем. У хороших учеников формируется, как правило, высокая, часто завышенная самооценка, у слабых – низкая, преимущественно заниженная. В определенном отношении самооценка всегда есть оценка ребенком своих возможностей включения в новый вид деятельности – в новую игру, процесс общения, в решение учебных задач. Это очень важно, ибо, приступая к новой деятельности, учащийся всегда должен уметь оценить свои знания, умения, особенности и возможности – в соотношении с определенными целями деятельности, способами, операциями и т. п.

Самооценка имеет ряд измерений: она может быть адекватной или неадекватной (а проще говоря – правильной или ложной), относительно высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой. Отличительной чертой зрелой личности является дифференцированная самооценка: человек четко осознает и выделяет те сферы жизни, те области деятельности, в которых он силен, может достигнуть высоких результатов, преодолеть значительные трудности, и те, где возможности его заурядны. В спорте самооценка является одной из важнейших составляющих личностной характеристики спортсмена. На разных этапах подготовки, как отмечают ряд авторов (О. И. Волков, Г. В. Лозовая, А. В. Шаболтас), для самооценки спортсменов характерна определенная динамика ее уровня в связи с самоопределением личности в выбранной профессии. С. В. Жилин считает, что для самооценки детей-спортсменов характерны более высокий уровень и меньшая ее вариативность по сравнению с их сверстниками, не занимающимися спортом [54].

Таким образом, рассматривая эти три понятия (самопознание, самоопределение, самооценивание), мы видим, что все эти личностные качества обуславливают концепцию развития личности, которая во многом определяется ее рефлексивной деятельностью. По мнению В. А. Сластенина, именно рефлексия позволяет личности выстроить стратегию своей будущей деятельности и определить пути процесса самоопределения в выборе «своего» вида спортивной деятельности [155]. Личностно ориентированный подход, рассмотренный нами в п. 1.2, позволяет на основе выявленных индивидуальных особенностей ребенка, его способностей направить процесс самоопределения в то необходимое русло, которое поможет подготовить ребенка к ситуации выбора жизненной позиции, жизненного пути и т. д. Созданные к настоящему времени концепции развития личности (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, В. П. Зинченко, В. С. Мухина, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.) позволяют научно обосновать факторы и механизмы становления личностных новообразований в процессе обучения на различных этапах онтогенетического развития человека [10, 18, 61, 116, 182]. Личностно ориентированный подход не снижает, а, напротив, подчеркивает значимость и необходимость развития познавательной сферы человека (ощущений, восприятия, памяти, мышления). Процесс освоения ребенком тех или иных форм существования объективного мира должен задаваться обучающими программами, специфическими способами и методами конструирования процесса обучения, а также путем расширения у учащихся представлений о том, как протекают психические процессы, которые обеспечивают процесс познания, и каким закономерностям они подчиняются.

Третье условие касается необходимости *использования в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля комплекса мероприятий, позволяющих юному спортсмену определиться в выборе вида спортивной деятельности*. Выделение данного условия определяется стремлением сформировать у ребенка готовность к выбору вида спортивной деятельности на основе полученных знаний о себе, своих способностях и возможностях. Комплекс мероприятий создает возможность для полной реализации своих способностей и возможностей в том виде спортивной деятельности, который наиболее подходит для данного ребенка. Мероприятие – совокупность дей-

ствий, объединенных одной общественно значимой задачей [108]. Комплекс мероприятий, позволяющих ребенку самоопределиться в выборе вида спортивной деятельности, может включать в себя посещение спортивных зрелищных мероприятий, непосредственное участие в них в качестве волонтера; непосредственное участие в соревнованиях различного ранга; досуговые праздники; конкурсы, фестивали; туристические походы, экскурсии и т. д.

Реализация третьего условия позволит ребенку, во-первых, познать самого себя, свои способности и возможности, во-вторых, проявить свои лучшие личностные качества, в-третьих, вступать в обычные социальные контакты и взаимодействия. Участие в досуговой деятельности, в конкурсах и фестивалях поможет раскрыть его творческий потенциал. Совместный со сверстниками активный отдых (походы, экскурсии) активизирует способности общения, улучшение эмоционального настроения и т. д.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для эффективной реализации модели самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля необходим специальный комплекс педагогических условий, который был нами определен и охарактеризован.

2.2. Методика формирования готовности к самоопределению юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности

Общая цель исследования предопределила цель экспериментальной работы, выполнение которой позволило проверить успешность функционирования модели самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля, уточнить содержание каждого педагогического условия и подтвердить необходимость их реализации для эффективного функционирования разработанной модели. Для этого потребовалось в соответствии с изучаемой проблемой выявить развернутую характеристику объекта и предмета исследования и предположить, что методика формирования самоопределения юного спортсмена посредством лично ориентированного подхода в образовательных уч-

реждениях спортивного профиля будет способствовать осознанному выбору вида спортивной деятельности, в которой наиболее полно будут раскрыты способности, возможности, потребности и интересы юного спортсмена. На этой основе была разработана и реализована методика формирования самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля.

Учитывая общие требования к проведению экспериментальной работы и опираясь на теоретико-методологическую базу исследования, мы разработали *план организации экспериментальной работы* по реализации модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля.

Сначала необходимо дать определение образовательного пространства. По мнению ряда авторов, пространство следует рассматривать как набор определенным образом связанных между собой условий самой различной природы, которые могут оказывать влияние на субъект – человека. Однако включенность субъекта в пространство не обязательна, поскольку пространство может существовать и независимо от него [132].

Понятие «образовательное пространство» часто используется для обозначения той части социального пространства, в рамках которой государством осуществляется нормированная образовательная деятельность, и интерпретируется как совокупность всех учебных заведений в системе образования, связанных определенными отношениями и подчиняющихся одним законам. Учащийся в данном случае вынесен за рамки образовательного пространства, которое может существовать и независимо от него, как система нормативных актов, институтов и организаций (Т. И. Ключенко).

А. А. Веряев и И. К. Шалаев подчеркивают, что образовательное пространство отражает структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий [26]. С. Ф. Жилкин образовательное пространство рассматривает в двух аспектах: как фактор непрерывности образования при сохранении основополагающих элементов его системы, дающей формально равные возможности, и как совокупность единых (глобальных) требований к отбору содержания, методов и средств обучения, характерных для сообщества в целом при передаче научного и культурного опыта подрастающему поколению. Он считает, что

образовательное пространство является тем стержнем (генерализующей идеей), вокруг которого выстраивается образовательная стратегия. Единое образовательное пространство как подсистема непрерывного образования – это действующий на основе субординации дошкольного, школьного и послешкольного звеньев единый ученый мегакомплекс, внутри которого координируются по назначению образовательные учреждения, способные по мере необходимости перестраиваться, изменять свою структуру [55].

А. А. Цукер под образовательным пространством понимает место для совершения человеком образовательного движения, место, в котором человек может двигаться или продвигаться по поводу собственного образования. «Образовательное пространство, – пишет автор, – это не есть само образование, а есть лишь специально отведенное или созданное место для его [образования] осуществления. И в этом смысле образовательное пространство можно рассматривать, по сути дела, как генеральное условие любого образования». «Главным принципом выделения или порождения того или иного пространства, – продолжает А. А. Цукер, – является ограничение определенной территории с одновременным обозначением некоторого однородного и равномерно распределенного внутри проведенных границ качества, наличие которого как раз и будет отличать данное пространство от всего остального. Каждое отдельное, создаваемое нами пространство в момент, когда оно выделяется, должно быть единым и достаточно однородным, и только эта исходная однородность может сделать возможным именно то движение, которое мы хотим осуществить» [189, с. 27].

В спорте представлена нормированная образовательная деятельность, которая осуществляется несколькими взаимосвязанными между собой спортивными учреждениями. Учреждениями спортивного профиля являются детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ, СДЮСШОР), училища олимпийского резерва. Если рассматривать образовательное пространство, то в него могут входить и профессиональные спортивные клубы. Взаимосвязь деятельности всех этих организаций обеспечивается одними образовательными условиями. В спортивной школе осуществляется начальное образование ребенка в области спортивной деятельности, в училище олимпийского резерва воспитанник спортивной школы совершенствует не только свое спортивное образование, но, наряду со спортивным, получает профессиональ-

ное образование. В профессиональных спортивных клубах спортсмен продолжает совершенствовать свое спортивное мастерство, при этом, как правило, он продолжает свое образование в профильных (спортивных) вузах либо выбирает другое учебное заведение. Поэтому образовательное пространство в спорте имеет достаточно четкую структуру, в которой человек может находиться начиная с младшего школьного возраста (ДЮСШ) и заканчивая достаточно зрелым возрастом.

В исследовании мы рассматриваем один тип учреждений – спортивную школу. Существует несколько видов спортивных школ, как это было отмечено выше – это детско-юношеские спортивные школы и специализированные детско-юношеские спортивные школы олимпийского резерва, подразделяемые, в свою очередь, на спортивные школы, где представлен один вид спорта (например, ДЮСШ по самбо), и комплексные спортивные школы, в которых культивируются несколько видов спорта (например, волейбол, теннис, мини-футбол). Являясь учреждением дополнительного образования детей, спортивная школа призвана способствовать развитию личности ребенка, формированию здорового образа жизни, профессиональному самоопределению, развитию физических, интеллектуальных и нравственных способностей, достижению уровня спортивных успехов сообразно способностям. Перед спортивными школами, деятельность которых направлена на развитие массового спорта, на этапе начальной подготовки ставятся две основные задачи: привлечение максимально возможного числа детей и подростков к систематическим занятиям спортом, направленным на развитие их личности, и утверждение здорового образа жизни, воспитание физических, морально-этических и волевых качеств [188].

На этапе углубленной спортивной подготовки основными задачами спортивной школы являются повышение уровня технической, тактической, психологической подготовки и повышение уровня других видов подготовки. В воспитании личности на данном этапе спортивной подготовки предусматривается формирование таких личностных качеств, как трудолюбие, коллективизм, честность, уверенность, стремление к успеху и др.

На последующих этапах спортивной подготовки (этап спортивного совершенствования и этап высшего спортивного мастерства) наряду с совершенствованием уровня спортивного мастерства формируются и развиваются те качества личности, которые необходимы спортсмену не только в спортивной деятельности, но и в будущей взрослой жизни.

Характеризуя деятельность спортивных школ, нельзя не отметить тот факт, что спортивная школа является учреждением, в котором формируется личность ребенка, а спортивная деятельность со временем становится для некоторых детей профессиональным видом деятельности, и от того, насколько правильно выбран вид спорта для ребенка, зависит его дальнейшее самоопределение в жизни (жизненное самоопределение). Основными показателями работы спортивных школ являются стабильность состава занимающихся, динамика прироста индивидуальных показателей выполнения программных требований к уровню подготовленности занимающихся (это количественные показатели физического развития, физической, технической, тактической, интегральной и теоретической подготовки), вклад в подготовку молодежных и юношеских сборных команд страны, республик, команд высших разрядов, результаты участия в соревнованиях [124].

Деятельность спортивных школ регламентируется такими нормативными документами, как Конституция РФ, Конвенция о правах ребенка, Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка», Закон РФ «Об образовании», Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», устав школы, образовательная программа, учебные программы по видам спорта [148].

Главная особенность учреждений дополнительного образования любой направленности заключается в том, что ребенок, подросток имеет право самостоятельно выбирать тот вид творческой деятельности, который в большей степени соответствует его интересам, склонностям и способностям, и овладевать тем конкретным видом деятельности, который в перспективе может стать его профессией. Поэтому учреждения дополнительного образования – это не придаток школы, они имеют самостоятельное и самоценное образовательно-воспитательное значение, могут предоставить широкий спектр образовательных услуг и в большей степени, чем школа, удовлетворить интересы личности [148].

Реализация методики самоопределения юного спортсмена в учреждении спортивного профиля включала четыре этапа: пропедевтический, деятельностный, стабилизационный и констатирующий. На пропедевтическом этапе определялись цели и задачи процесса самоопределения юного спортсмена, выбирались методы и формы обучения. На деятельностном этапе велась работа по формированию определенных знаний, умений, навыков, воспитанию личностных качеств

ребенка, способствующих процессу самоопределения. На стабилизационном этапе осуществлялось закрепление полученных знаний, умений и навыков и их реализация в осуществлении самоопределения юного спортсмена. На констатирующем этапе ребенком осуществлен осознанный выбор вида спортивной деятельности в соответствии с выявленными способностями и возможностями для совершенствования в избранном виде спорта. Рассмотрим более подробно каждый этап методики самоопределения юного спортсмена в учреждении спортивного профиля.

1. Пропедевтический этап. Данный этап осуществлялся в течение трех месяцев. Основной его целью являлось приобретение необходимых знаний о спортивной деятельности, о двигательных действиях, присущих разным видам спорта, о требованиях, предъявляемых к спортсмену в разных видах спорта.

Задачи этого этапа:

- создание условий для наиболее эффективной реализации потребностной сферы ребенка (создание положительной мотивации);
- выявление способностей ребенка к совершенствованию в тех или иных видах спорта;
- формирование знаний о спорте и требований, предъявляемых видом спортивной деятельности к спортсмену.

Нами были определены основные направления пропедевтического этапа: мотивационное, диагностическое и организационное. Эти направления тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и могут осуществляться параллельно.

В гл. 1 было отмечено, что потребности родителей, которые приводят ребенка в спортивную секцию, имеют социальный статус [87], т. е. родитель видит будущее своего ребенка в образе социально, профессионально состоявшегося и востребованного практикой общественной жизни достойного человека. У ребенка такая потребность проявляется на биологическом уровне, он понимает на уровне установки, что такое будущее, но осмыслить этого в силу возраста еще не способен, он движется «от чувств», сначала для себя, затем для своих родных и только потом для деятельности, которой занят. На первом этапе занятий спортом важно дать почувствовать ребенку психологическое и биологическое удовлетворение от той деятельности, которой он начал заниматься. Правильно сформированная мотивация у ребенка, ос-

нованная на его потребности в движении, поможет ребенку понять свое Я-телесное. Для формирования мотивов к спортивной деятельности нами был использован ряд мероприятий, который включал в себя комплекс упражнений спортивно-игровой направленности (подвижные игры, игры с техническими элементами спорта), способствующий проявлению и поддержанию интереса к виду спорта.

Диагностическое направление было связано с выявлением способностей ребенка к избранному виду спорта. Оно включало в себя диагностику уровня физического здоровья и определение начального уровня развития физических качеств у детей, пришедших в спортивную секцию. Для этого была разработана и использована компьютерная программа «Учет и анализ спортивных достижений у детей “VDB-спорт”» [180]. Параллельно проводилось психологическое тестирование детей для выявления уровня сформированности личностных качеств. Также использовалось анкетирование родителей и детей для определения цели занятий спортом, которое включало в себя вопросы о цели прихода в спортивную школу, о причинах выбора данного вида спорта и т. д. (прил. 1, 2).

Организационное направление в работе представлено в виде комплекса мероприятий, способствующих получению знаний о спортивной деятельности. Данное направление было организовано таким образом, что информация, предлагаемая тренером для ознакомления с видом спорта, носила информационно-аналитический характер. Дети вместе с родителями посещали спортивные соревнования по виду спорта, тренеры в работе с детьми использовали видеоматериалы ознакомительного характера и т. д. В результате тренеры-преподаватели совместно с администрацией спортивной школы создали такую систему для формирования самоопределения юного спортсмена на различных этапах подготовки, которая направляет юного спортсмена по пути осознанного выбора не только вида спортивной деятельности, но, в конечном итоге, и своего дальнейшего жизненного пути (рис. 5). Для того чтобы обеспечить юного спортсмена доступной информацией о виде спорта, тренеры использовали в своей работе, как уже было отмечено выше, аудиовизуальные средства: обучающие программы с использованием компьютерных технологий (мультипликационные фильмы, видеоматериалы по правилам соревнований и т. д.), беседы и тренинги; детям предлагались домашние задания по нахождению интересных фактов из жизни спортсменов, из истории вида спорта и т. п.

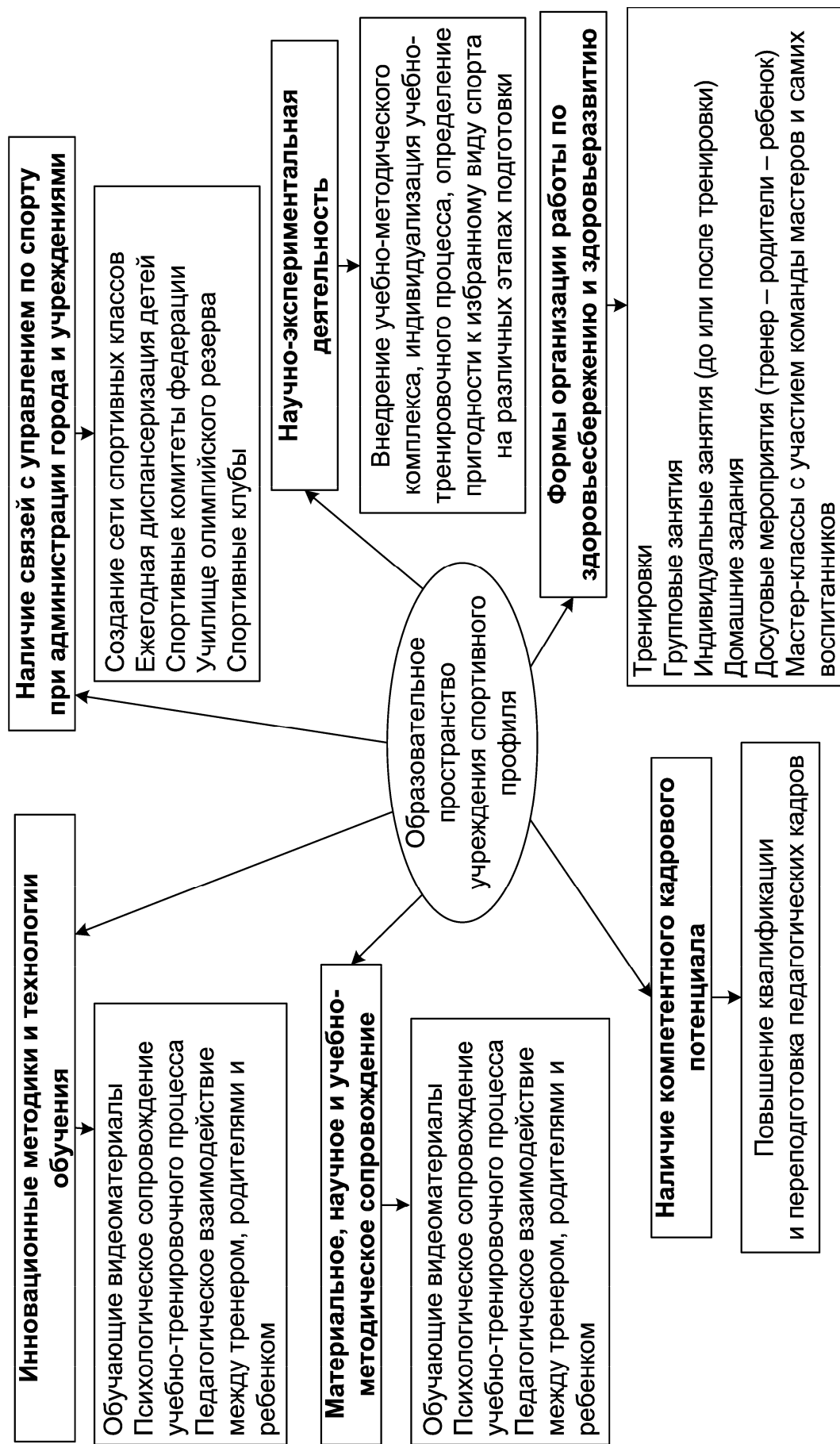


Рис. 5. Структура образовательного пространства учреждений спортивного профиля

Организационное направление включало в себя не только непосредственное вовлечение детей в процесс формирования знаний, также была организована просветительская работа с родителями. Она включала в себя следующие направления:

- психолого-педагогическое просвещение родителей, предполагающее встречи со спортивным психологом;
- создание системы массовых мероприятий с родителями, организация совместной общественно значимой деятельности и досуга родителей и воспитанников;
- создание условий для обеспечения прав родителей на участие в управлении образовательным учреждением (создание родительского совета);
- расширение сферы досуговых мероприятий (совместные походы, организация спортивных праздников, викторин и т. д.).

На рис. 6 представлены различные формы взаимодействия тренеров и родителей в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля.

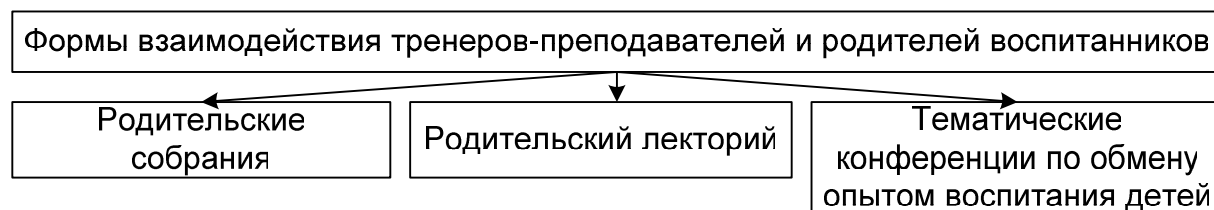


Рис. 6. Формы взаимодействия тренеров, тренеров-преподавателей и родителей воспитанников

Организация совместной деятельности родителей и детей в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля представлена на рис. 7.

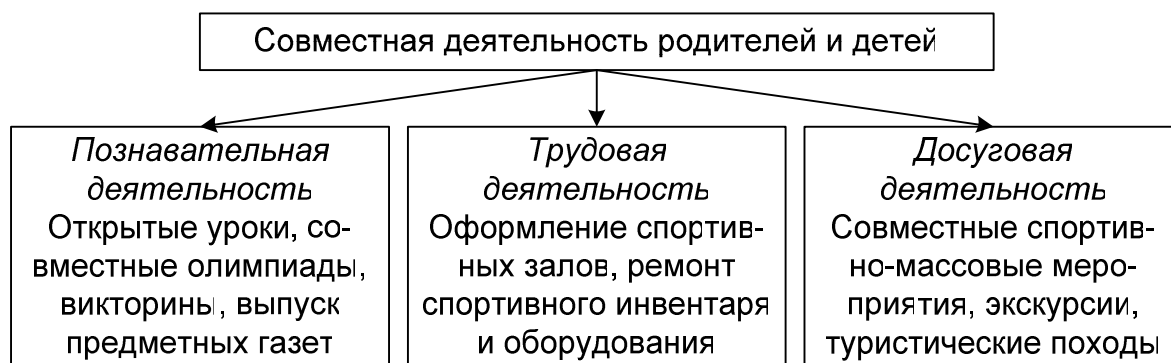


Рис. 7. Организация совместной деятельности родителей и детей

Таким образом, представленное выше организационное направление первого этапа позволяет сформировать определенный набор знаний не только у детей, но и у родителей. Совместная деятельность тренера, родителей и детей при организации учебно-тренировочного и воспитательного процессов помогают всем участникам лучше узнать друг друга, своевременно предупредить негативные моменты, возникающие в любом коллективе. Различные формы взаимодействий в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля позволяют решить самую главную задачу – задачу формирования конкурентоспособной, самоопределяющейся личности.

На первом, ознакомительном, этапе реализуется первое условие – формирование у юного спортсмена системы знаний о своих способностях, возможностях в видах спортивной деятельности. На данном этапе нами предлагаются такие формы занятий с юными спортсменами, которые способствуют формированию осознанного выбора вида спортивной деятельности через познание своего Я-образа (телесного и духовного), через получение знаний о виде спорта, информации о своих способностях и возможностях в избранном виде спорта.

2. Деятельностный этап. Длительность деятельностного этапа составляла 7 месяцев. Основными целями данного этапа были расширение знаний о видах спортивной деятельности, формирование у юных спортсменов социальных качеств и устойчивой мотивации, а также овладение двигательными умениями и навыками, необходимыми в спортивной деятельности.

Данный этап методики самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля реализуется за счет спроектированных мероприятий. На этом этапе было реализовано такое педагогическое условие, как стимулирование у юного спортсмена процессов самопознания, самоопределения, самооценивания с помощью лично ориентированного обучения. При работе с юными спортсменами были использованы средства и методы лично ориентированного обучения, подробно рассмотренные в п. 1.2. Лично ориентированный подход (обучение) в реализации модели самоопределения юного спортсмена опирается на выявленные индивидуальные особенности ученика, при помощи организованной педагогической поддержки и коррекции строятся учебно-тренировочный и воспитательный процессы.

Формами реализации модели самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в учреждении спортивного профиля являются урочные (тренировочное занятие) и внеурочные занятия (домашние задания). Все элементы содержания урока должны быть спроектированы педагогом в процессе построения урока. Основой для построения урока являются биологические закономерности функционирования организма, определяющие его работоспособность, и логика развертывания учебно-воспитательного процесса. Логика учебно-тренировочного процесса требует последовательного включения занимающихся в познавательную деятельность, постепенного достижения необходимого уровня физической работоспособности, последовательного решения намеченных на данное занятие образовательных, оздоровительных и воспитательных задач, обеспечения хорошего послерабочего состояния организма, способствующего успешной последующей деятельности учащихся. Задачи, решаемые на тренировочном занятии, соответствуют задачам обычного урока физической культуры – это получение знаний, обучение двигательным умениям и навыкам. Одна отличительная черта существует у тренировочного занятия – это длительность, которая составляет от 1,5 до 2 ч в зависимости от года обучения (группа начальной подготовки или учебно-тренировочная группа), поэтому задачи на занятии прорабатываются более детально и при этом диапазон применяемых тренером средств более широк.

Домашние задания, которые использует в своей работе тренер-преподаватель, направлены на усвоение полученных на тренировочном занятии двигательных умений. Это могут быть имитационные, подводящие упражнения. Также для домашнего задания детям предлагаются задания для развития физических качеств (упражнения для мышц брюшного пресса, рук, ног, проприоцептивные упражнения, направленные на развитие «мышечного чувства», и т. д.). Домашние задания, связанные с самостоятельным усвоением теоретических сведений, помогают не только расширить знания об избранном виде спорта, но также получить необходимые сведения по таким вопросам, как режим дня юного спортсмена, питание, самоконтроль и т. д.

Также используются творческие формы (выставки, конкурсы, олимпиады). Участие юных спортсменов в творческих конкурсах позволяет ребенку раскрыть свои таланты не только в спорте, но и в твор-

честве. В спортивной школе ежемесячно проводятся конкурсы рисунков, плакатов, фотографий, коллажей и т. д. Методистами школы разрабатываются задания на знание детьми «своего» вида спорта, на знание сущности спортивной деятельности и т. п. Лучшие работы отмечаются сладкими подарками и грамотами. Использование досуговых форм (экскурсий, туристических походов, посещения значимых спортивных мероприятий) способствует развитию у юного спортсмена познавательных процессов, при этом в спортивной школе приветствуется посещение таких мероприятий всеми членами его семьи. Также юные спортсмены участвуют в обслуживании соревнований старших групп (учебно-тренировочных и групп спортивного совершенствования).

Соревновательные формы включают в себя соревнования внутри спортивной группы, в которых выявляется лучший по итогам года, проявивший себя в творческой работе, показавший хороший уровень физической и технической подготовленности и т. д. Товарищеские встречи, проходящие между двумя или тремя группами начальной подготовки, формируют у юных спортсменов командный дух, волю к победе и настойчивость в достижении цели, а также многие другие качества, которые не столь заметно проявляются в повседневной тренировочной деятельности. Особый интерес у юных спортсменов вызывают спортивные встречи между родителями и детьми, при этом на стороне детей всегда играет тренер. Участвуя в соревнованиях в спортивной школе, юные спортсмены начинают значительно выделяться из среды сверстников в школе, они с удовольствием участвуют во внутришкольных и городских соревнованиях, приобретая соревновательный опыт, уверенность в себе, тем самым повышая свою самооценку.

Методы, которыми руководствуется тренер при планировании учебно-тренировочного процесса в спортивной школе, основаны на выявлении индивидуальных особенностей юного спортсмена, так как это является необходимым условием для реализации модели самоопределения юного спортсмена. Индивидуальные особенности ребенка можно определить несколькими способами, например, это может быть психологическое диагностирование, которое включает в себя методы анкетирования и тестирования. Анкетирование позволяет выявить мотивы юного спортсмена для занятий спортом, узнать, что явилось причиной выбора данного вида спорта, кто или что повлияло на этот выбор и т. д. В свою очередь, тестирование может помочь

тренеру в определении темперамента юного спортсмена, характеристик личности, что имеет смысл при обучении двигательным действиям. Таким образом, использование методики самоопределения юного спортсмена позволяет тренеру-преподавателю подобрать такие средства и методы в своей работе, которые будут способствовать формированию самоопределяющейся личности.

Игровой метод, который тренер широко использует на самых первых тренировочных занятиях, повышает интерес к занятиям спортом любого ребенка. Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. Использование игрового метода способствует комплексному формированию не только физических качеств, но и психических качеств личности.

Родоначальником теории игры в отечественной науке считается К. Д. Ушинский [181]. Он противопоставляет стихийности игровой деятельности идею использования игры в общей системе воспитания, в деле подготовки ребенка к трудовой деятельности. Выступая против чисто гедонистической теории игры, Ушинский свидетельствует, что дети в игре ищут не только наслаждения, но и стремятся самоутвердиться. Игра, по Ушинскому, – своеобразный род свободной и обязательно сознательной деятельности, под которой он понимает стремление жить, чувствовать, действовать. «Не надо забывать, – пишет К. Д. Ушинский, – что игра, в которой самостоятельно работает детская душа, есть тоже деятельность для ребенка» [181, с. 380].

В работах Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина моделирующая и ориентационная функции игры объясняются способностями ребенка оперировать игровыми символами [31, 194]. Д. Б. Эльконин полагал, что, организуя игровую деятельность с помощью символов, ребенок учится ориентироваться в явлениях культуры, духовности в целом, использовать их соответствующим образом [194, с. 35].

С. Л. Рубинштейн понимает игру как *вечную потребность ребенка*, рождающуюся из контактов с внешним миром, как реакцию на них [138]. Согласно С. Л. Рубинштейну, сущность игры заключается в том, что она есть порождение практики, через которую преобразуется действительность, изменяется мир: в игре формируется и прояв-

ляется потребность ребенка воздействовать на мир. Мотивы игры кроются в многообразных значимых для ребенка переживаниях, вызванных окружающей действительностью.

Выводы о том, что игра есть осмысленная деятельность, развивал в своих трудах и А. Н. Леонтьев. Ему принадлежит следующая мысль: «Игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого действия». Таким образом, заключает он, «овладение ребенком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действий может совершаться только в игре» [92, с. 190].

С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и их последователи объясняли игру как доступный для ребенка путь понимания и освоения мира. Своеобразие игровой деятельности, таким образом, проявляется в единстве с практической деятельностью и потому носит активный характер.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы по теории возникновения игры и по теории игры в целом позволяет представить спектр ее назначений для развития и самореализации детей в их игровой деятельности, отражающей многообразие окружающего мира и богатства человеческих отношений. Игровой деятельности присущи некоторые функции, которые позволяют рассматривать игру как средство формирования личности ребенка.

Эмоциогенная функция. Игра меняет эмоциональное состояние, как правило, в сторону его улучшения, повышения настроения, воодушевляет, пробуждает интерес к чему-либо. Палитра чувств, пробуждаемых игрой, необычайно многообразна. Это и удовольствие, и чувство гордости по поводу одержанной победы, и чувство страха, ощущение неизвестности и таинственности. Но игра не просто развлечение, а особый метод вовлечения учащихся в творческую деятельность, побуждения их к активности.

Диагностическая функция. Игра убедительно раскрывает в детях истинно детское, личностное. Она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека, поскольку в игре участник максимально себя проявляет (свои физические силы, интеллект, творчество). Ребенок сам в игре проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражаясь и самоутверждая себя. «Игра побуждает его к самопознанию и одновременно создает условия для внутренней активности личности» [92, с. 217].

Релаксационная функция. Игра снимает или уменьшает физическое и интеллектуальное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему активным обучением, физическим трудом, сильными переживаниями [92, с. 218]. Игры используют для восстановления равновесия сил, для улучшения здоровья детей.

Компенсаторная функция. Реализация идеи дополнения жизни: взрослый «пробует», «переживает» в игре уже не использованные возможности жизни; ребенок «примеряет» еще не использованные, не выбранные возможности.

Коммуникативная функция. Игра всегда вводит ребенка в реальный контекст сложнейших человеческих отношений, поскольку она – коммуникативная деятельность, хотя по чисто игровым правилам и вполне конкретная. Игра компенсирует неразработанность созидательных форм взаимодействия преподавателя и учащихся, выводит их на подлинное сотрудничество. Важно и то, что игра является более широким фактором общения, чем речь.

Функция самореализации. Процесс игры – это всегда «пространство для самореализации ее участников, уникальная возможность для человеческой практики ребенка» [92, с. 215].

Социокультурная функция. Игра – сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как социально контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование ребенка.

Терапевтическая функция. Р. Бернс пишет, что интенсивнее всего играют «люди, утратившие душевное равновесие, игротерапевты используют игры для снятия неурядиц жизни, для коррекции нравственных взаимоотношений, для одобрения и ободрения ребенка, преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, в общении с окружающими, в учении» [15, с. 280].

Одним из основных компонентов природы игры является ее двуплановость. Личность в игре находится одновременно в двух планах: реальном и условном. Ребенок, с одной стороны, выполняет реальные действия в реальных условиях для решения разнообразных творческих или утилитарных задач игры. С другой стороны, в этой реальной деятельности есть обязательно условность, иррациональность. Предметы и весь окружающий мир включены в условное действие. Человек добровольно погружается в условный игровой мир, чтобы

начать смотреть на реальные предметы глазами игрока, задумавшего свою игру и подбирающего для нее необходимый инвентарь. Структура игры – это композиция, процессуальная и операциональная основа, наличие необходимых для конкретной игры структурных игровых единиц, их взаиморасположение.

Игровая деятельность, которая в юном спортсмене развивает комплекс личностных качеств на начальном этапе занятий спортом, должна превалировать над всеми остальными видами двигательной активности. В игре впервые открываются отношения, существующие между людьми. Юный спортсмен начинает постигать, что участие в любой деятельности требует от человека исполнения определенных обязанностей и дает ему ряд прав. Юные спортсмены приучаются к дисциплине, соблюдая определенные правила игры. К тому же игры являются наиболее естественным видом деятельности младших школьников и потому требуют оптимального уровня мотивации. Коллективное начало подвижных игр содействует формированию положительных черт характера и нравственных качеств.

Нередко игра помогает тренеру лучше узнать своих воспитанников. Наблюдая за поведением занимающихся в процессе игр, тренер может оценить проявление игроком инициативы и настойчивости, умения бороться до конца, проявление трусости и нерешительности, отношение к партнерам по команде (терпимость, взаимовыручка), отношение к собственным ошибкам, исправление их во время повторной игры, дисциплинированность, требовательность к себе, отношение к победе, поражению. Правильная оценка действий играющих, объективный разбор игр повышают сознательную дисциплину, интерес к дальнейшей спортивной подготовке, приучают игроков правильно оценивать свои действия.

Существует несколько классификаций подвижных игр. Традиционно игры различают по наличию или отсутствию инвентаря, количеству участников, степени интенсивности и специфике физической подготовки, наличию или отсутствию ведущего, месту проведения (двор, комната, водоем), элементам разметки пространства, системе подсчета очков, игровым прелюдиям и наказанию, по общему сюжету и т. д. Рассматривая подвижные игры по признаку организации играющих, можно выделить игры без деления коллектива на команды (игры, основанные на простейших взаимоотношениях между участниками) и игры с делением коллектива на команды (игры,

направленные на воспитание коллективных действий). Подвижные игры могут протекать в различных сочетаниях: игры, где имеет место активное единоборство; игры без соприкосновения с соперником; игры-эстафеты, в которых действия каждого участника одинаково направлены и связаны с выполнением отдельных заданий.

С целью комплексного формирования качеств личности и развития физических качеств в экспериментальной группе тренеры-преподаватели использовали подвижные игры, представленные в табл. 7. Выбор подвижных игр осуществлялся не только тренером-преподавателем. В конце занятия тренер сообщал детям о задачах, которые предстоит решать на следующем занятии, и предлагал самим детям выбрать игру для развития того или иного качества. Выбор игры сопровождался анализом двигательного действия (биомеханическая характеристика) и самого игрового действия.

Таблица 7

Подвижные игры, используемые в учебно-тренировочном процессе в экспериментальной группе

Проявляемые качества	Названия игр, виды эстафет
1	2
Быстрота	«Октябрюта», «Два мороза», «К своим флажкам», «Салки с выручкой», «Пустое место», «Линейная эстафета», «День и ночь», «Белые медведи», «Вызов номеров», «Бегуны»
Ловкость, координация	«Волк во рву», «Зайцы в огороде», «Лиса и куры», «Прыгуны и ползуны», «Кувырок с мячом», «Навстречу удочке», «Ловкая подача», «Ловкие и меткие», «Бег пингвинов», эстафета с лазаньем и перелезанием, эстафета с преодолением препятствий
Скоростно-силовые качества	«Веревочка под ногами», «Прыжки по полоскам», эстафеты с прыжками в длину и высоту, «Парашютисты», «Не оступись», «Команда быстроногих»
Сила	«Тяни в круг», «Бой петухов», «Выталкивание из круга», «Перетягивание в парах», «Перетягивание каната», «Бег раков», эстафета с набивными мячами

1	2
Выносливость	«Не давая мяча водящему», «Салки простые», «Салки по кругу», встречная эстафета, «Мяч ловцу», «Гонка с выбыванием»
Организованность	«Горелки», «Компас», «Космонавты», «Три движения», «Быстро по местам», «Карусель», «Класс, смирно!»
Коммуникативность	Командные подвижные игры: «Переправа», «Бег за флажками», «Перетягивание по кругу», «Бег командами», «Сороконожка»
Рефлексия	«Водолей», «Городки», «Рыбак и рыбки», «Художники», «Белочка с орехами», «Каракатица»
Мотивация	Игры с элементами спортивной игры: «Перестрелка», «Пионербол», «Мини-волейбол», «Футбол “крабов”», «Защита укрепления»
Активность в деятельности	«Игра в одни ворота», «Хоккей-тир», «Вышибалы», «Мяч через дом»

Подвижные игры оказывают эффективное влияние на самопознание юным спортсменом своих возможностей, способностей. Взаимодействие в подвижных играх способствует выработке взаимовыручки, умению работать в коллективе, подчинять свои интересы общественным. Победы в играх формируют у юного спортсмена уверенность в своих силах, целеустремленность в достижении успеха, в то же время поражение может вызвать у ребенка негативные эмоции, и только умелые действия педагога (похвала, анализ ошибок ребенка) поможет осознать юному спортсмену его слабые стороны в подготовке. Стремление «быть лучше, чем все» создает мотивы достижения успеха, является одним из условий развития воли и формирования рефлексии, т. е. способности осознавать свои достоинства и недостатки. Следовательно, у юных спортсменов повышается уровень притязаний. Для закрепления этого ощущения при работе с экспериментальной группой тренер-преподаватель, прибегая к целенаправленному созданию ситуации успеха, использовал сначала простые игры, в которых юный спортсмен мог выиграть. Затем игры усложнялись. Такой методический подход способствует обретению юным спортсменом уверенности в своих силах.

Итак, использование большого разнообразия подвижных игр в тренировке юного спортсмена способствует формированию важных личностных качеств, которые в дальнейшем могут помочь ему в процессе самоопределения в выборе вида спортивной деятельности.

Еще одним инструментом формирования состояний юного спортсмена, также используемым в учебно-тренировочном процессе, является соревновательный метод. Данный метод позволяет тренеру отследить, как юный спортсмен может взаимодействовать в команде, какие личностные качества у него проявляются в большей мере, определить уровень уверенности ребенка в противоборствующей обстановке. Юный спортсмен, участвующий в соревнованиях, учится проявлять коллективистские способности, решать ситуативные задачи в игре, проявлять свои лидерские качества и многое другое. Соревнования могут выступать как контрольное мероприятие для внесения корректировок в учебно-тренировочный процесс юного спортсмена.

Одним из средств самоконтроля за состоянием самого спортсмена может являться дневник спортсмена. Как правило, в дневнике спортсмена, который часто упоминается в спортивной литературе, содержатся сведения о физическом состоянии спортсмена до, во время и после тренировочного занятия; также такой дневник может включать в себя контроль тренировочных нагрузок и т. д.

В нашей работе представлен «Паспорт юного спортсмена», разработанный как инструмент для сбора, хранения и анализа данных о ребенке, получаемых в ходе его спортивной деятельности.

Для получения корректных результатов при проведении мониторинга уровня физической подготовленности необходима обеспеченность этого процесса средствами, позволяющими оперативно и качественно обрабатывать получаемую информацию. Одним из таких средств является компьютерная программа, предназначенная для сбора, хранения данных и анализа динамики результатов тестирования занимающихся. Компьютерная программа является техническим средством обработки информации, полученной в ходе мониторинга и зафиксированной в протоколах тестирования. Результатом использования компьютерной программы и средством фиксации информации является информационный банк данных физической подготовленности с результатами тестирования занимающихся, а также дающие наглядное представление результатов мониторинга таблично-графические материалы (таблицы, схемы) на ос-

новании которых определяется динамика показателей уровня подготовленности и оценка предрасположенности к видам спорта. Информация, получаемая на основе мониторинга физической подготовленности юных спортсменов, довольно специфична, поэтому для обработки результатов мониторинга состояния физической подготовленности нами была создана специальная компьютерная программа «Учет и анализ спортивных достижений у детей “VDB-спорт”» [180].

Задачи и структура программного обеспечения. Общее назначение программного обеспечения (ПО) «VDB-спорт» состоит в анализе результатов спортивного тестирования детей и получении на их основе рекомендаций для выбора вида спорта с целью раннего определения предрасположенности детей к определенному виду спорта и достижению максимальных результатов в нем. С функциональной точки зрения программное обеспечение служит для сбора, организации и отображения исходных данных о результатах тестирования юных спортсменов; обеспечивает удобный ввод результатов и заполнение необходимых справочников; обеспечивает автоматизированный анализ и интерпретацию результатов спортивных тестов каждого ребенка. Общая функциональная архитектура программного обеспечения приведена на рис. 8.

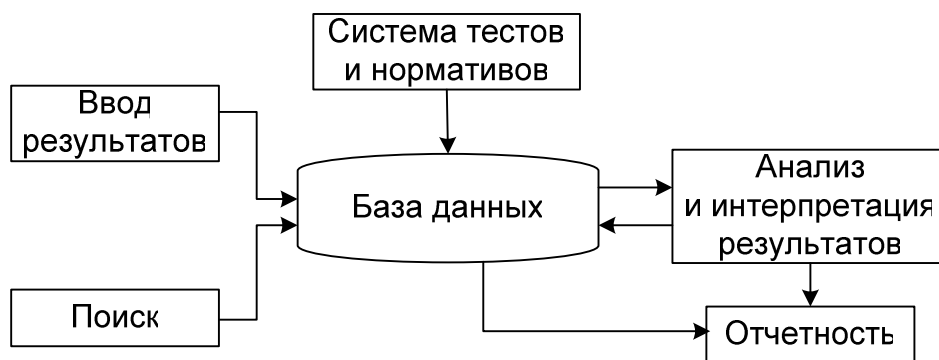


Рис. 8. Функциональная архитектура программного обеспечения «VDB-спорт»

Список требований к структуре базы данных определен исходя из необходимых функций и назначения системы и включает в себя следующие возможности: расширения (изменения) списка спортивных тестов, по которым проводится анализ предрасположенности детей к видам спорта; изменения нормативов и системы оценок тестов; расширения списка видов спорта; расширения возрастной группы исследуемых детей (рис. 9).

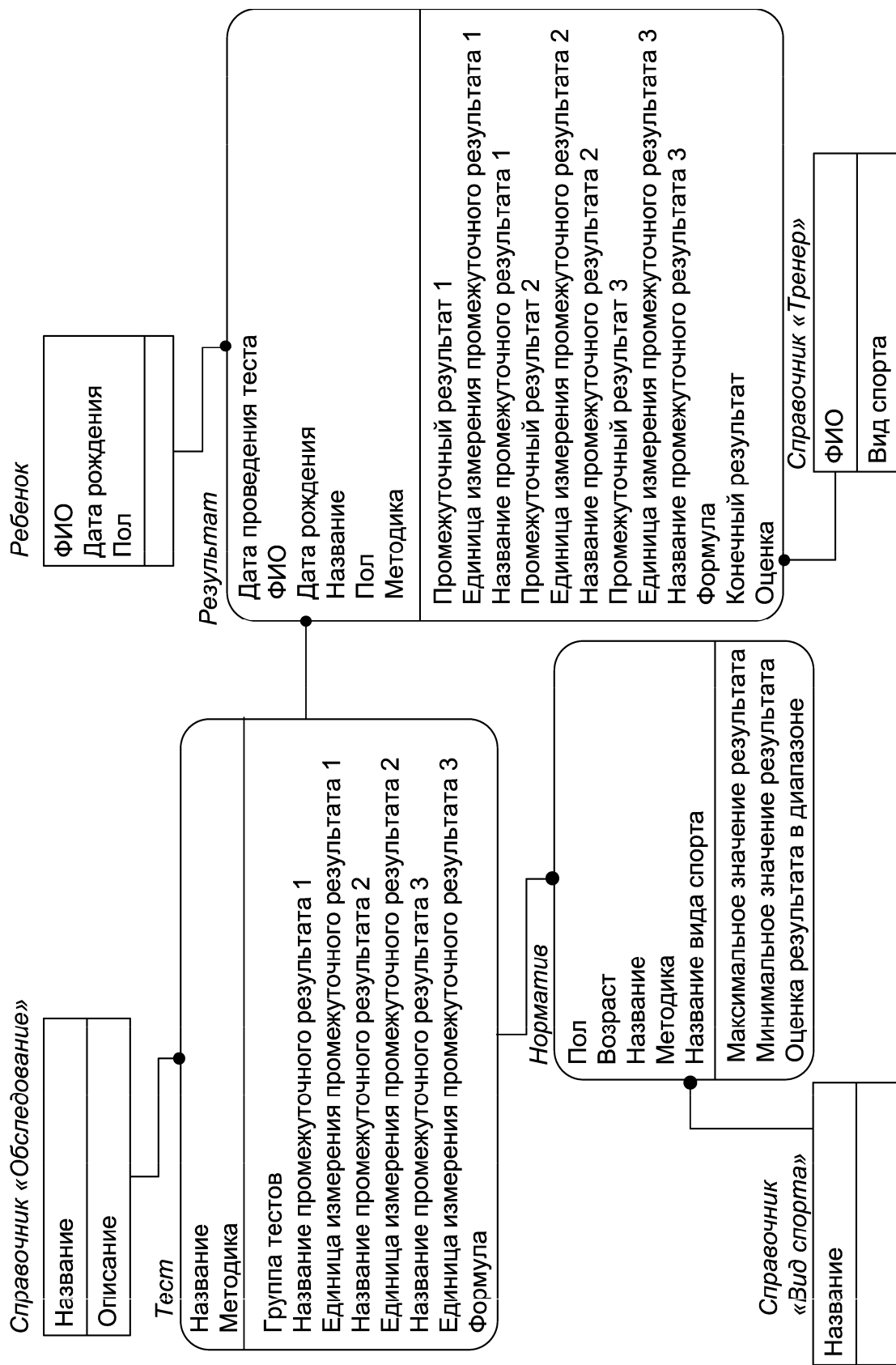


Рис. 9. Архитектура базы данных (модель «сущность – связь»)

В дистрибутив программы включены все необходимые для начала работы и анализа результатов справочники и значения нормативов, позволяющие сформировать «Паспорт юного спортсмена». Практическое значение программно-аппаратного комплекса (ПАК), состоящего из ПО «Учет и анализ спортивных достижений у детей “VDB-спорт”» и «Паспорта юного спортсмена» (далее – «Паспорт»), заключается в том, что ПАК позволяет каждому конкретному пользователю создавать новые тесты практически по любым видам спорта, изменять диапазон показателей, вносить новые показатели, получать обработанную информацию о прогрессе/регрессе спортсмена за определенные временные интервалы, выдает рекомендации о предрасположенности спортсмена к тому или иному виду спорта. При помощи ПАК пользователь может вовремя вносить коррективы в учебно-тренировочный процесс, переориентировать юного спортсмена на выбор более подходящего для него вида спорта с сопровождением всех полученных ранее результатов. Удобный интерфейс открывает моментальный доступ к базе данных, помогает оперативно распечатать необходимую в данный момент времени информацию о спортсмене или группе спортсменов. Данные, внесенные в «Паспорт», позволяют анализировать спортивную деятельность всем участникам учебно-тренировочного и воспитательного процесса: тренеру, родителям и самому юному спортсмену.

Тренер при анализе «Паспорта» планирует педагогический процесс исходя из тех индивидуальных особенностей, которые проявляются спортсменом в ходе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности, а также в зависимости от состояния здоровья ребенка, которое контролируется как самим юным спортсменом при заполнении таблицы готовности к тренировочной деятельности, так и тренером, который наблюдает за ребенком, за реакцией его организма при тренировочных занятиях. Также у тренера существует возможность контролировать состояние здоровья юного спортсмена при анализе данных медицинского осмотра, который обязателен при ежегодном посещении физкультурно-врачебного диспансера ребенком. В соответствии с этими показателями тренер может индивидуализировать тренировочную нагрузку для каждого юного спортсмена.

Для родителей «Паспорт» является своего рода учебным дневником, из которого они узнают не только оценки своего ребенка, но

и в некотором роде открывают его для себя, следят за состоянием его здоровья, за уровнем развития его физических качеств, уровнем спортивных достижений ребенка, за формированием его как личности и т. д.

Для юного спортсмена «Паспорт» является индикатором его изменяющихся состояний, как физиологических, физических, так и психических; в нем он может самостоятельно отражать свое состояние после тренировочных занятий, может посмотреть и проанализировать, как изменяется уровень развития его физических качеств, насколько он готов к соревновательной деятельности и др.

Еще одним средством реализации модели самоопределения юного спортсмена являются занятия с музыкальным сопровождением. Эти занятия проводились специалистом в фитнес-аэробике. На занятиях использовались упражнения танцевальной направленности (хип-хоп аэробика), акробатические упражнения, упражнения для воспитания ритма, упражнения на степ-платформах. Направленность этих занятий была продиктована следующим: во-первых, игровой вид спорта требует от спортсмена высокого уровня развития координационных способностей, умения быстро реагировать на действия соперника в соревновательных упражнениях; во-вторых, развитое чувство ритма способствует более эффективному овладению технико-тактическими приемами игры; в-третьих, повышается интерес к занятиям (эмоциональная окрашенность). Использование музыкального сопровождения позволяет юному спортсмену получать эстетическое наслаждение, красиво двигаться, вселяет чувство уверенности в себе и своих действиях. Наряду с перечисленными эффектами использования музыкально-двигательных занятий у юного спортсмена может появиться возможность выбора другого вида спортивной деятельности, если его способности и возможности не соответствуют по каким-либо параметрам избранному виду спорта.

3. Стабилизационный этап. Продолжительность стабилизационного этапа составила 2 месяца. Целью данного этапа является закрепление у юного спортсмена сформированных знаний о себе, своих способностях и возможностях, о своих физических качествах. Задачами данного этапа будут обогащение его знаниями о своих способностях и возможностях, об уровне освоения двигательными действиями, необходимыми в спортивной деятельности при использовании личност-

но ориентированного обучения; применение полученных знаний, умений и навыков при определении вида спортивной деятельности; осознанный выбор вида спортивной деятельности в зависимости от своих способностей и возможностей. На данном этапе одновременно реализовывались все педагогические условия.

4. Констатирующий этап. Целью констатирующего этапа, длительность которого составила 1 месяц, было определение юным спортсменом вида спортивной деятельности в соответствии с выявленными способностями и возможностями для совершенствования в нем. Задача данного этапа для юного спортсмена – на основе сформированных знаний о себе, своих возможностях и способностях определиться с выбором вида спортивной деятельности. Итак, юный спортсмен овладел знаниями о видах спортивной деятельности (уровень сформированности этих знаний имел достаточный показатель). Выявленные способности к различным видам спорта позволяют юному спортсмену убедиться в том, что он сможет совершенствоваться в избранном виде спорта только в том случае, если его способности соответствуют требованиям этого вида спорта.

Методику самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля можно представить в виде схемы (рис. 10).

Мероприятия, используемые в работе тренера-преподавателя в учреждении спортивного профиля, реализовывались за счет активного включения юного спортсмена в педагогический процесс по формированию его самоопределения в выборе вида спорта. Кроме того, проводились дополнительные мероприятия, которые помогали юному спортсмену решать ситуативные задачи, обеспечивая необходимый объем знаний о спорте в целом и об избранном виде спорта в частности.

В нашем случае решение ситуативных задач является элементом образовательной деятельности. С. Д. Давыдов и С. А. Аничкин отмечают, что «решение задач требует определенных способов умственной деятельности, ориентированных на овладение наиболее общими отношениями предметной действительности. Использование задач открывает дополнительные возможности для повышения эффективности методики самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности» [6, с. 85].

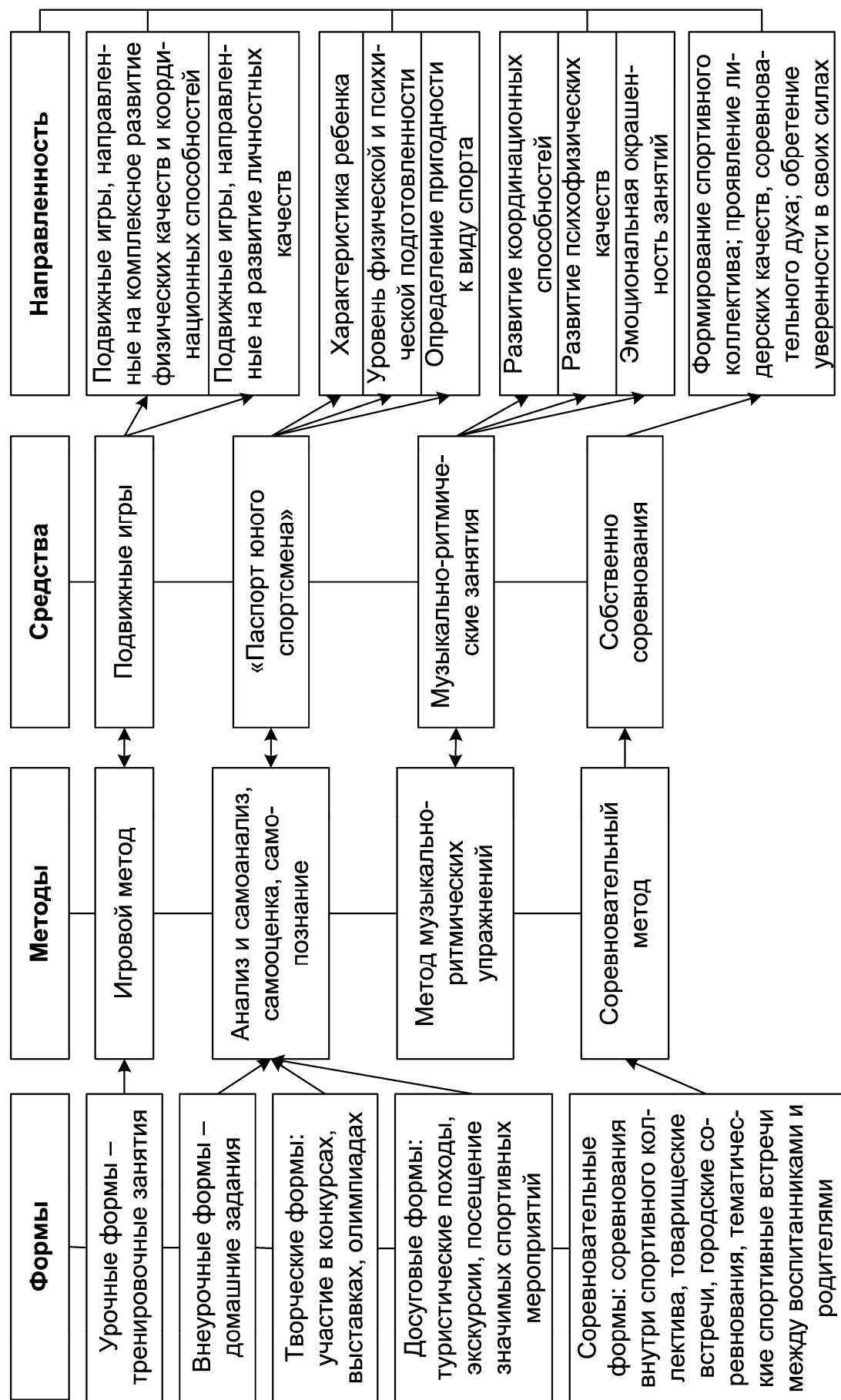


Рис. 10. Схема методики формирования самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля

По своему назначению задачи являются средством преобразования и комплексного применения знаний и умений, способствующих установлению количественных отношений понятий и их конкретизации. При этом задания рассматриваются как связующее звено в деятельности обучающего и обучаемого. Следует отметить, что А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев и В. А. Сластенин рассматривают ситуативные задачи как более сложные задания, которые содержат вопросную ситуацию и включают в себя условия, функциональные зависимости и требования к ответам [99, 157].

В нашей работе ситуативные задачи реализуются с целью систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений; углубления и расширения теоретических знаний; совершенствования умений использовать дополнительные источники знаний (спортивная литература, публикации), умения пользоваться полученными знаниями о режиме дня, питании спортсмена, гигиенических навыков в повседневной жизни; поддержания познавательных способностей и активности юных спортсменов, их творческой инициативы, ответственности и организованности; развития исследовательских умений и навыков.

Решение ситуативных задач проводилось двумя способами – использование домашнего задания и участие в соревновательной деятельности юного спортсмена. В обоих случаях юному спортсмену необходимо использовать свои знания, двигательные умения и навыки, полученные в ходе учебно-тренировочной деятельности. Принятие решений способствует формированию у юного спортсмена ответственности, организованности, дисциплинированности и активности. Участие в соревнованиях, усвоение знаний и освоение приемов игры позволяют юному спортсмену оценивать свои способности, тем самым повышая уровень его самооценки. Анализируя свою соревновательную деятельность или оценивая поведение на тренировочном занятии, юный спортсмен начинает осознавать свой Я-образ, свои достоинства и недостатки, т. е. возникают ситуации, при которых возможен процесс самоопределения.

В нашей экспериментальной работе процесс самопознания юного спортсмена оформлялся с помощью «Паспорта», который наглядно иллюстрировал, правильно ли выбран вид спорта и насколько его способности соответствуют тем требованиям, которые предъявляет из-

бренный вид спорта. Умение контролировать свое состояние, анализировать свои действия помогают юному спортсмену в осмыслении деятельности, которой он занимается. Динамика уровня развития физических качеств (тестирование осуществлялось дважды в год) показывает юному спортсмену, во-первых, правильно ли он выбрал вид спортивной деятельности (оценки пригодности к избранному виду спорта могут меняться, если один или несколько показателей увеличиваются или уменьшаются), во-вторых, насколько быстро он овладевает двигательными умениями и навыками. Данные показатели мотивируют юного спортсмена на более качественное овладение двигательными умениями. Таблицы готовности к тренировочной и соревновательной деятельности, пусть и немного субъективно, демонстрируют уровень мотивации юного спортсмена к тренировочной или соревновательной деятельности, приучают его следить за состоянием своего здоровья, готовности к деятельности, оценивая затем свои действия.

Таким образом, организация методики формирования самоопределения юного спортсмена в учреждении спортивного профиля осуществлялась нами поэтапно и включала ознакомительный, деятельностный, стабилизационный и констатирующий этапы. На ознакомительном этапе были определены цели самоопределения юного спортсмена, выбраны методы и формы обучения. На деятельностном этапе велась целенаправленная работа по формированию знаний, двигательных умений и навыков, выявлялись способности юного спортсмена к избранному виду спортивной деятельности. На стабилизационном этапе осуществлялось закрепление полученных юным спортсменом знаний о себе, своих способностях и возможностях в спортивной деятельности. И, наконец, на заключительном, констатирующем этапе юный спортсмен определялся с выбором вида спортивной деятельности (самоопределялся). Разработанная методика самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля позволяет создать специально выделенный комплекс педагогических условий.

Установлено, что организация процесса самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности основывается на взаимосвязи психолого-культурологического, социального, общепсихологического и системно-деятельностного подходов. Реализация данных подходов дает возможность определить структурные, содержа-

тельные и процессуальные особенности процесса самоопределения юного спортсмена, обеспечивает выбор форм, методов и средств педагогического взаимодействия при организации и осуществлении данного процесса. Нами определены структурные компоненты модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля: целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный. В качестве ожидаемого результата, который указывает на эффективность реализации модели, выступает позитивная динамика готовности личности ребенка к осознанному выбору вида спортивной деятельности. Условиями успешного функционирования модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля являются:

- формирование у юного спортсмена системы знаний о своих способностях, возможностях в выборе вида спортивной деятельности;
- стимулирование у юного спортсмена процессов самопознания, самоопределения, самооценивания с помощью личностно ориентированного обучения;
- использование в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля комплекса мероприятий, позволяющих юному спортсмену определиться с выбором вида спортивной деятельности.

Глава 3. ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮНОГО СПОРТСМЕНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧРЕЖДЕНИЯ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

Для подтверждения результатов теоретических исследований, приведенных в гл. 1, 2, была проведена экспериментальная работа как один из наиболее надежных комплексов педагогического исследования [152]. В научной литературе есть различия в понимании дефиниции «педагогический эксперимент», поэтому необходимо уточнить терминологическое пространство.

Существует целый ряд различных трактовок понятия «эксперимент». Например, эксперимент рассматривается как выявление изменений в поведении человека при планомерном манипулировании определяющими это поведение факторами, как научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за его ходом и многократно воспроизводить его при повторении этих условий [179, с. 212]; как один из основных методов научного исследования в социальных науках, заключающийся в анализе общих закономерностей исследуемого объекта с помощью создания специфических условий и факторов его функционирования и др. Нам близка позиция Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, которые рассматривают эксперимент как «комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутой гипотезы» [197, с. 201].

На основе анализа научной литературы можно сделать вывод о том, что педагогический эксперимент относится к основным методам педагогической науки, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др. «Сущность эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемые явления в определенные условия, создает планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами. Эксперимент позволяет: искусственно отделять

изучаемое явление от других; целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых; повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях. Эффективность эксперимента зависит от умения четко сформулировать его задачи, разрабатывать признаки и критерии, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат и т. д.» [97, с. 118]. В работах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского [57, 80] и других педагогов-исследователей достаточно подробно описаны функции педагогического эксперимента. Однако значимость эксперимента в современных педагогических исследованиях оценивается по-разному. Эксперимент или констатирует состояния, качества, черты личности, где запечатлевается, фиксируется процесс на определенном этапе исследования (А. И. Пискунов); или помогает совершенствованию содержания, методов, организации процессов воспитания и обучения (Ф. Ф. Королев); или представляет собой совершенный педагогический процесс, в котором объект эксперимента находится в наиболее благоприятных условиях своей деятельности (М. А. Данилова).

Выделяют три типа педагогического эксперимента: первый – анализ состояния какого-либо педагогического процесса; второй – педагогическое действие, применяемое для выявления условий, способствующих усвоению знаний занимающимся; третий – изучение связей между отдельными компонентами педагогического процесса и вскрытие условий возникновения этих связей. Исходя из концепции настоящего исследования, мы считаем наиболее приемлемым проведение педагогического эксперимента по третьему типу, распространенным методом организации которого является метод контрольных и экспериментальных групп. Так, анализ специальной научно-педагогической литературы [12, 13] показал, что существуют общие требования к организации педагогического эксперимента независимо от его содержания. В соответствии с концепцией исследования нами была сформулирована *цель* экспериментальной работы – проверить успешность функционирования модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля. Для достижения поставленной цели необходимо было осуществить реализацию модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля; создание в уч-

реждении спортивного профиля необходимых педагогических условий для реализации разработанной модели; определение личностных характеристик юного спортсмена, необходимых для самоопределения в выборе вида спортивной деятельности; учет и точное фиксирование изменений у юного спортсмена (процесса готовности выбора вида спортивной деятельности, поведения, мотиваций, ценностных ориентаций, социально-психологических проявлений, интересов, потребностей и уровня физических кондиций); обработку полученных данных и их теоретический анализ.

Проведение экспериментальной работы в соответствии с проблемой исследования и выдвинутой гипотезой, предполагало следующие организационные мероприятия:

- определение базы проведения экспериментальной работы по реализации модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля;
- определение содержания констатирующего, формирующего и обобщающего этапов в экспериментальной работе;
- определение группы экспертов для оценки мотиваций, ценностных ориентаций, социально-психологических проявлений, интересов, потребностей и уровня физических кондиций юных спортсменов;
- отбор диагностических методик и критериев оценки, определяющих эффективность реализации модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля.

В табл. 8 дана характеристика этапов экспериментальной работы, перечислены задачи, решаемые на каждом этапе, и используемые научно-педагогические методы исследования.

В соответствии с обозначенной логикой исследования описание каждого этапа работы осуществим на основе поставленных задач. При решении этих задач мы опирались на следующие принципы.

Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает, во-первых, использование системного подхода, во-вторых, четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе, в-третьих, раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов педагогического эксперимента.

Этапы экспериментальной работы

Задачи и содержание работы	Методы
<i>Констатирующий этап (2007–2008 гг.)</i>	
Цель – определение необходимости и достаточности выделенных педагогических условий, способствующих успешной реализации модели	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить исходный уровень личностных качеств у юных спортсменов и мотивацию занятий спортом 2. Обосновать условия эффективного использования модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля 3. Создать программное обеспечение для реализации модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля 	<p>Анализ философской, педагогической, психологической литературы и научных исследований по проблеме</p> <p>Изучение и подбор методик, которые определяют развитие юных спортсменов</p> <p>Обобщение и осмысление имеющегося практического опыта работы по исследуемой проблеме</p> <p>Анкетирование</p> <p>Констатирующий эксперимент</p> <p>Методы обобщения</p>
<i>Формирующий этап (2008–2009 гг.)</i>	
Цель – апробировать модель и оценить эффективность каждого определенного педагогического условия ее успешного функционирования	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Реализовать условия эффективного использования модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля 2. Сформировать знания личности о себе, своих способностях, возможностях, потребностях, интересах 3. Учесть и зафиксировать у юных спортсменов изменения поведения, мотиваций, ценностных ориентаций, социально-психологических проявлений и уровня физических кондиций 	<p>Разработка дидактических материалов</p> <p>Педагогический эксперимент</p> <p>Анкетирование и тестирование</p> <p>Анализ знаний о спортивной деятельности</p> <p>Теоретические занятия</p> <p>Индивидуальные и групповые беседы</p> <p>Педагогический анализ</p> <p>Педагогический мониторинг</p> <p>Индивидуально-групповой и групповой метод работы</p>
<i>Обобщающий этап (2009–2011 гг.)</i>	
Цель – анализ результатов	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Провести теоретическое осмысление и интерпретацию полученных данных 2. Оформить результаты, сформулировать выводы опытно-поисковой работы по реализации модели 	<p>Анкетирование</p> <p>Теоретический анализ, синтез, обобщение, систематизация</p> <p>Статистические методы обработки результатов исследования</p>

Принцип объективности, который предполагает проверку каждого факта несколькими методами, фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности, сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Этим принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и формирующего этапов.

Принцип эффективности. Сущность данного принципа заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения экспериментальной работы.

Используя вышеобозначенные принципы в своей работе, мы предполагаем, что сможем с высокой долей объективности выявить тот положительный эффект опытно-поисковой работы по реализации модели, который будет способствовать готовности юного спортсмена к выбору вида спортивной деятельности. В гл. 1, когда мы разбирали понятие и структуру самоопределения личности на разных этапах ее формирования и развития, было показано, что данная категория есть триединство мотивационного, эмоционально-оценочного и когнитивно-рефлексивного состояния человека. Именно поэтому нам необходимо выявить, что в наибольшей мере влияет на эти компоненты и может помочь определиться юному спортсмену в выборе вида спортивной деятельности.

3.1. Определение аспектов выбора спортивной деятельности детьми и родителями

Рассматривая роль потребностей в становлении интереса к виду спорта, тренер должен понимать, что на первом этапе занятий спортом потребности родителей ребенка имеют социальный статус, а потребности самого ребенка – биологический статус. Отталкиваясь от возможности полного удовлетворения этих биологических потребностей, тренер может привить ребенку любовь к спортивной деятельности. Родитель приводит сына или дочь в спорт, потому что видит перспективу. Векторы физического, функционального, психологического, интеллектуального развития юного спортсмена совпадают в одной точке, и родитель видит будущее своего ребенка в образе социально,

профессионально состоявшегося и востребованного практикой общественной жизни достойного человека. Ребенок же видит все иначе. На уровне установки он понимает, что такое будущее, осмысливает логику становления качеств и способностей, но общая логическая концепция развития (левое полушарие отвечает за развитие логических, математических способностей, программирования деятельности) не выдерживает конкуренции с активной деятельностью правого полушария, отвечающего за чувственную сферу деятельности. Ребенок движется от чувств. Если он преодолевает препятствия, то не вопреки себе самому, а сначала во имя себя – любимого, затем – любимого ближнего, после – любимой деятельности.

Для того чтобы понять, чем мотивирован приход в спорт самого юного спортсмена и чем мотивированы сопровождающие его родители нами было проведено анкетирование [164, 166, 167, 171, 172]. Родителям юных спортсменов была представлена анкета, которая содержала 10 вопросов (см. прил. 1). Эти вопросы затрагивали некоторые аспекты целеполагания (с какой целью был выбран именно этот вид спорта, какими знаниями в выбранном виде спорта обладает сам родитель, может ли он объяснить, какими характерными особенностями обладает его ребенок и сможет ли он проявить эти качества в избранном для него виде спорта). При ответе на вопрос о цели прихода в спортивную школу большинство родителей (75 % респондентов) ответили, что самым важным являются занятия спортом для общего оздоровления детей; 20 % родителей считают, что для них главной целью явилось овладение выбранным видом спорта; и только 5 % отметили, что их приход является целенаправленным, для того чтобы в будущем их ребенок стал профессиональным спортсменом.

Степень знания избранного вида спорта, как правило, ограничивалась общими сведениями, такими как инвентарь вида спорта, несколько известных имен (в основном спортсменов). Свою роль в спортивном образовании ребенка большинство родителей (85 %) видят в совместной заинтересованности своей, тренера и ребенка. 10 % респондентов считают, что качество спортивного образования целиком зависит от союза тренера и ребенка и 5 % – только от тренера.

На вопрос о принципе выбора спортивной школы 65 % родителей ответили, что спортивная школа находится в шаговой доступности от места жительства ребенка, 15 % опрошенных отметили, что в дан-

ной школе есть желаемый вид спорта, и 20 % рассматривали другие школы, но по определенным критериям была выбрана именно эта школа.

По мнению большинства родителей (85 %), основной целью спортивной школы должна являться возможность овладения данным видом спорта, 10 % респондентов считают, что школа должна создавать условия для занятий физическими упражнениями, и 5 % родителей считают, что основной целью спортивной школы является воспитание профессионального спортсмена.

На вопрос о том, чем руководствовался родитель при выборе вида спорта для ребенка, многие родители (70 %) ответили, что это было целиком и полностью желание самого ребенка, 20 % респондентов решили вопрос выбора вида спорта единолично, 10 % по возможности учли физические и психические особенности ребенка и выбор был сделан совместно с ним. На вопрос: «Можете ли Вы перечислить некоторые особенности характера и физические качества ребенка, характеризующие его как потенциального спортсмена?» – 20 % респондентов затруднились ответить, 50 % родителей назвали не более 2–3 качеств ребенка, 30 – от 5 до 8 качеств. На вопрос: «Как часто Вы вместе с ребенком посещаете спортивные мероприятия?» – 30 % опрошенных ответили, что регулярно посещают спортивные мероприятия, проходящие в городе, 45 – были 1–2 раза на подобных мероприятиях и 25 % не посещали таких мероприятий.

При ответе на вопрос: «Может ли самостоятельно ребенок, и если может, то в каком возрасте, выбрать вид спортивной деятельности?» – 65 % родителей считают, что самостоятельно выбрать вид спорта ребенок может начиная примерно с 10–11 лет, 25 % думают, что это возможно в 12–13-летнем возрасте, и 10 % – уверены, что это может произойти уже в 7–8 лет.

На вопрос о том, занимался ли кто-либо из членов семьи или родственников каким-либо видом спорта, 30 % родителей ответили, что занимался один из родителей; 15 % опрошенных ответили, что как минимум 2 члена семьи имеют спортивное образование, 55 % ответили отрицательно.

Таким образом, данное анкетирование помогло нам определить следующие основные аспекты выбора родителей. Во-первых, при выборе вида спортивной деятельности для ребенка решающую роль играет то, каким видом спорта в свое время родитель занимался сам или ему

нравится этот вид спорта по определенным характеристикам (престижность занятий, зрелищность вида спорта, финансовая доступность и т. д.). Во-вторых, выбор вида спорта может быть обусловлен необходимостью занять время ребенка после учебных занятий в общеобразовательной школе. В-третьих, большинство родителей выбирали вид спорта для своего ребенка, руководствуясь неосознанным желанием самого ребенка, и только некоторые родители оценивали способности, возможности и желание ребенка совершенствоваться в избранном виде спорта. В-четвертых, ответы на вопрос о возможности самостоятельного выбора вида спорта указывают на мнение родителей о неготовности их детей к осознанному выбору вида спортивной деятельности.

Следующим шагом в исследовании выбора юным спортсменом вида спорта явилось анкетирование самих детей. Анкета содержала 5 вопросов (см. прил. 2). Первый вопрос касался выбора вида спорта. 50 % опрошенных детей ответили, что вид спорта, которым они пришли заниматься, был определен ими самими, 20 % ответили, что были приглашены тренером, 10 % пришли «за компанию с другом», у 20 % детей выбор вида спорта был определен родителями. Второй вопрос касался знаний об избранном виде спорта. Как правило, эти знания были ограничены знанием инвентаря и некоторыми особенностями вида спорта (результативность вида спорта – забить как можно больше мячей, голов, быстрее пробежать и т. д.). На третий вопрос «Какая основная цель занятий в спортивной школе?» дети ответили следующим образом: 45 % считают, что цель – овладеть избранным видом спорта, 35 – стать профессиональным спортсменом, и 20 % детей считают, что основная цель подготовки в спортивной школе – это стать здоровым человеком.

Четвертый вопрос касался интереса ребенка к особенностям избранного вида спорта. Ответы ранжировались таким образом:

Вариант ответа	Ранг
Возможность участвовать в соревнованиях	1
Научиться чему-то новому	2
Возможность показать свои умения на уроках физической культуры в школе	3
Красивая спортивная форма	4
Возможность общения в коллективе	5
Возможность получить спортивные звания	6
Возможность выезда на соревнования в другие города	7
Возможность обрести уверенность в своих силах	8

И, наконец, пятый вопрос касался возможности продолжения спортивной деятельности как вида профессиональной деятельности в будущем. Отвечая на него, 50 % детей ответили, что мечтают в будущем стать профессиональными спортсменами, 30 сомневаются в выборе спорта как профессии, 20 % затруднились ответить на данный вопрос. Проведенное среди юных спортсменов анкетирование позволило выявить следующие характерные особенности:

- при выборе вида спортивной деятельности юный спортсмен в первую очередь руководствуется потребностью в двигательной активности;
- интерес к виду спорта проявляется не знаниями о нем, а его внешними характеристиками (возможностью участия в соревнованиях, выезда в другие города на соревнования, красивой спортивной формой и т. д.);
- выбор вида спортивной деятельности является неосознанным актом, так как юный спортсмен обладает недостаточными знаниями о своих способностях и возможностях в избранном виде спорта.

Таким образом, если сопоставить ответы юного спортсмена и его родителей, то можно выявить тенденцию неосознанного выбора вида спортивной деятельности как у самого юного спортсмена, так и у его родителей. Данная особенность, на наш взгляд, характеризуется недостаточными знаниями о выбранном виде спортивной деятельности, о способностях и возможностях самого ребенка.

3.2. Оценка личностных характеристик юных спортсменов на начальном этапе занятий спортом

В процессе экспериментальной работы нами был использован ряд психолого-педагогических методик с целью изучения личностных характеристик ребенка. Также для выявления способностей к избранному виду спорта был применен диагностический комплекс (компьютерная программа «Учет и анализ спортивных достижений у детей “VDB-спорт”» и «Паспорт юного спортсмена») [180]. Этот комплекс использовался для создания базы данных, анализа результатов спортивного тестирования детей, оценки динамики роста показателей с целью корректировки учебно-тренировочной программы, раннего определения предрасположенности детей к определенному виду спорта. Самоопределение ребенка в спорте должно проходить для него самого безболезненно, но на начальном этапе этот процесс целиком зависит от

родителей юного спортсмена и тренера. Отсутствие социального опыта, незнание своих способностей и возможностей делают процесс самоопределения юного спортсмена практически невозможным. Возникает закономерный вопрос о существовании путей решения обозначенной проблемы. На начальном этапе занятий спортом огромную роль для продолжения занятий играет устойчивая мотивация юных спортсменов, поскольку в этот период основными особенностями мотивации являются недостаточная осознанность потребностей, лежащих в основе мотивов, нестойкость, неопределенность и взаимозаменяемость различных способов их удовлетворения [103]. По многочисленным свидетельствам тренеров, именно в этот период наблюдается наибольшее количество случаев прекращения юными спортсменами регулярных тренировок по причине отсутствия мотивации к ним независимо от способностей ребенка, его спортивной «перспективности» и т. п.

В данном исследовании для определения уровня мотивации мы разработали и применили анкету для юных спортсменов, ответы на вопросы которой помогли определить уровень мотивации к занятиям спортом (прил. 3). Уровень мотивации в группах практически одинаков по той причине, что стаж занятий исчисляется двумя месяцами. Юные спортсмены оказались не готовы ответить на вопрос о специфике видов спорта, они не имеют достаточных знаний о требованиях, предъявляемых видами спорта к спортсменам и т. д. Анализ результатов анкетирования (табл. 9) позволяет сделать вывод о том, что выбор вида спорта на данный момент занятий является неосознанным фактом.

Таблица 9

Уровень мотивации юных спортсменов на констатирующем этапе, %

Уровень мотивации	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	32	30
Средний	35	34
Низкий	33	36

В последнее время внимание многих исследователей обращено к проблеме межличностных отношений. Повышение интереса к данному вопросу прежде всего отражает стремление специалистов-психологов и педагогов изучать личность человека как динамическую структуру, постоянно находящуюся в процессе развития, одним из

важнейших источников которого является общение, а результатом – взаимное отношение людей друг к другу. Как уже отмечалось в гл. 1, человек становится личностью только в процессе социализации, т. е. взаимодействия с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может.

Процесс формирования личности имеет, как известно, две стороны. Внутренняя сторона подразумевает развитие в человеке психических свойств (направленность, темперамент, характер, способности) и психических процессов (ощущение, восприятие, представление, память, внимание, мышление, воображение, воля, эмоции и чувства), появление психических образований (знания, навыки и умения). Внешняя сторона процесса формирования личности является ответом на вопрос: «В какой мере на эти психические (и физиологические) процессы влияет общество, в котором живет человек?». Личность как объект социальных отношений, формируясь, впитывает эти отношения, учится играть определенные ей роли, усваивает ценности и нормы общества, образцы поведения. Все это накладывает отпечаток на физиологические и психические процессы, которые формируют личность. Личность как субъект социальных связей имеет определенную независимость, автономность от общества, дающую возможность не только чувствовать себя частью единого социального целого, но и противопоставить себя обществу. Автономность личности связана с умением управлять собой и предполагает наличие самосознания, т. е. не просто сознания мышления и воли, а способности к самоанализу, самооценке, самоконтролю [5].

Выделяют следующие стадии социализации:

1. «Первичная социализация, или стадия адаптации (от рождения до подросткового периода ребенок усваивает социальный опыт некритически, адаптируется, приспособливается, подражает).

2. Стадия индивидуализации (появляется желание выделить себя среди других, критическое отношение к общественным нормам поведения). В подростковом возрасте стадия индивидуализации, самоопределения “мир и я” характеризуется как промежуточная социализация, так как все еще неустойчиво в мировоззрении и характере подростка.

3. Стадия интеграции (появляется желание найти свое место в обществе, “вписаться” в общество). Интеграция проходит благополучно, если свойства человека принимаются группой, обществом.

4. Трудовая стадия социализации охватывает весь период зрелости человека, весь период его трудовой деятельности, когда человек не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его за счет активного воздействия человека на среду через свою деятельность.

5. Послетрудовая стадия социализации рассматривает пожилой возраст как возраст, вносящий существенный вклад в воспроизводство социального опыта, в процесс передачи его новым поколениям.

Каждая стадия характеризуется задачами этого возраста, а задачи выдвигаются обществом. Но решение задач определяется уже достигнутым уровнем психомоторного развития человека и духовной атмосферой общества, в котором человек живет» [185].

Методика Дембо – Рубинштейн (прил. 4), которая была использована нами в ходе исследования, рассматривает социальную приспособленность ребенка, сферу его межличностных отношений и их особенностей, его восприятие внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения. Методика позволяет выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений ребенка, давая тем самым возможность, воздействуя на эти отношения, влиять на дальнейшее развитие личности ребенка [98]. Из данной методики нами были взяты несколько переменных, которые касаются процесса социализации ребенка, его отношений к родителям как к семейной паре и показывают уровень доверия к обоим родителям, отношение к другу, к учителю, к стремлению в общении в больших группах детей и реакцию на фрустрацию, и любознательность. Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, получаемый с помощью данной методики, можно условно разделить на две большие группы переменных. Первая группа – это переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми: отношение к матери; отношение к отцу; отношение к матери и отцу, воспринимаемым ребенком как родительская чета (родители); отношение к братьям и сестрам; отношение к бабушке, дедушке и другим близким взрослым родственникам; отношение к другу (подруге); отношение к учителю (воспитателю). Вторая группа – это переменные, характеризующие особенности самого ребенка: любознательность; стремление к общению в больших группах детей; стремление к доминированию, лидерству в группах детей; конфликтность, агрессивность; реакция на фрустрацию; стремление к уедине-

нию [98]. Таким образом, данная методика позволяет рассмотреть взаимоотношения родителей и юных спортсменов (с точки зрения решения проблемы самоопределения) как признак, характеризующий доверие к выбору родителями вида спортивной деятельности для детей.

Следующим параметром исследования являются межличностные отношения между детьми и их сверстниками, что поможет нам понять, как спортивная деятельность будет влиять на формирование этих взаимоотношений, каким образом юный спортсмен будет позиционировать себя в детском коллективе – будет проявлять агрессивность во взаимоотношениях или, наоборот, толерантность. Еще один, на наш взгляд, немаловажный аспект, который рассматривает данная методика, – это взаимоотношение с тренером (или воспитателем), так как восприятие тренера как важной фигуры в дальнейшей спортивной жизни ребенка, позволит ребенку сформировать те личностные качества, которые необходимы ему в жизненном самоопределении.

Данная методика была использована до начала ознакомительного этапа. Анализ данных по методике Рене Жиля показал, что юные спортсмены в обеих группах недостаточно социализированы. По отношению к родителям показатель доверия ребенка одинаков в той и другой группе, дети на рисунке определили свое место между двумя родителями. Это наглядно показывает, как ребенок позиционирует себя в составе своей семьи: одинаково доверяет своим родителям. Готовность к общению в больших группах детей у юных спортсменов в контрольной и экспериментальной группах находится на низком уровне, на основании чего можно сделать вывод, что дети не владеют знаниями об игровых видах спорта и о тех требованиях, которые предъявляет тот или иной вид спорта к спортсмену. Выяснилось, что к тренеру дети в основном относятся индифферентно. По-видимому, это связано с тем, что они не знают этого человека, не знакомы с его личностными, профессиональными качествами. Таким образом, нами был определен уровень социализации личности, который на начало занятий спортом был на достаточно низком уровне.

Общеизвестно, что понятие «спорт» связано с понятием «физическая культура», так как спорт – это составная часть физической культуры. Специфичность спортивной деятельности заключается в том, что это многосторонний процесс активной деятельности для достижения наивысших результатов в спорте [24]. Юный спортсмен на разных этапах

спортивной подготовки получает определенные знания, которые формируются при овладении различными двигательными действиями в систему знаний о параметрах характеристик его техники и вариантах ее выполнения. Знания принято рассматривать как обобщенное отражение в человеческом сознании объективного мира, окружающей действительности. В процессе обучения спортсмен получает различные знания (рис. 11), которые помогают ему понять сущность вида спорта.

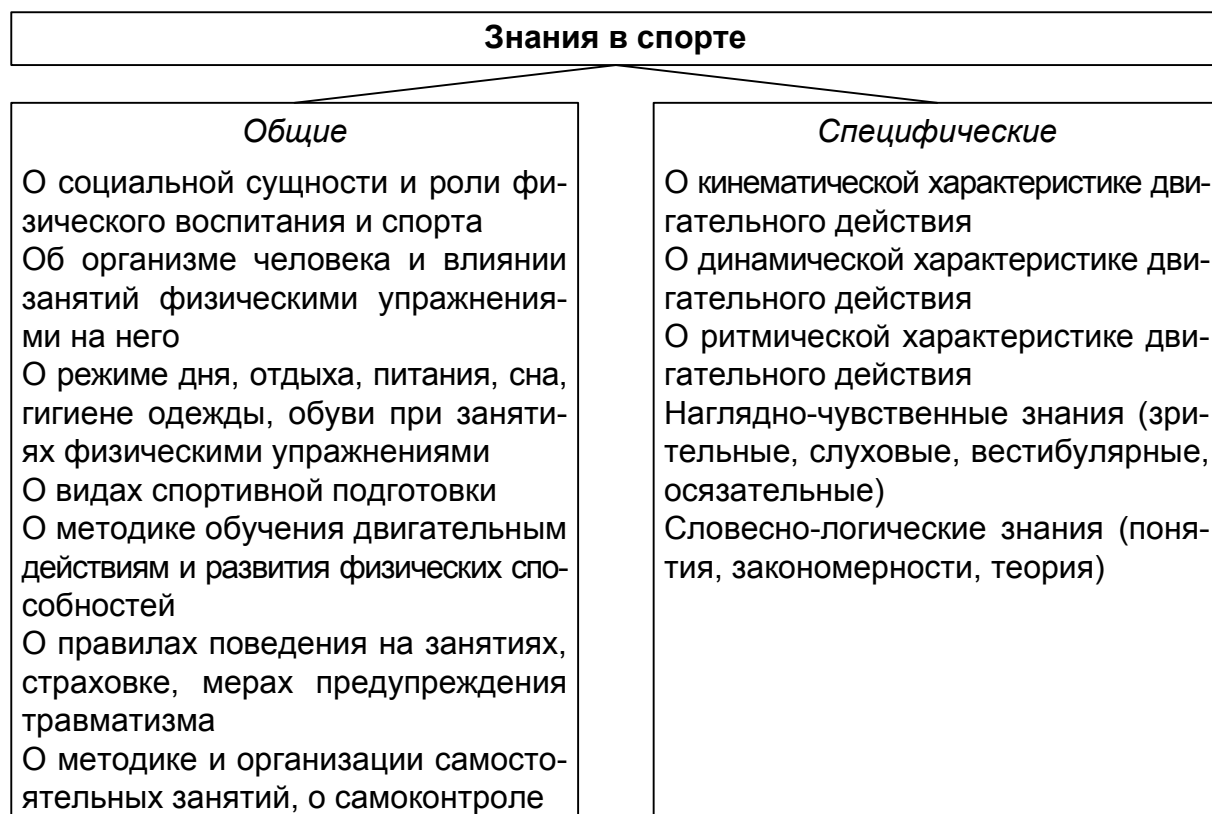


Рис. 11. Структура знаний в спорте

Без формирования основополагающих знаний невозможен качественный процесс овладения любым видом спортивной деятельности. Процесс формирования двигательного действия представлен на рис. 12 [179].



Рис. 12. Процесс формирования двигательного действия (по Ю. Ф. Курамшину)

Формирование знаний начинается с того момента, когда ребенок переступает порог спортивного зала. В дальнейшем сформированные знания трансформируются в двигательные умения и навыки. В ходе экспериментальной работы мы выяснили, что, приходя в спортивную секцию, юные спортсмены уже обладают определенными двигательными умениями, которые тренер может определить с помощью педагогического мониторинга. Мониторинг представляет собой технологию, которая позволяет непрерывно снабжать исследователя необходимой информацией, что делает его фактором управления системой [57, с. 100]. В. Г. Горб дает следующее определение: «Педагогический мониторинг есть процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения» [38, с. 16–17]. А. С. Белкин выделяет основные функции педагогического мониторинга, способствующие трансформации обычного наблюдения в научный мониторинг: ориентировочную, конструктивную, организационно-деятельностную, коррекционную, оценочно-прогностическую [14]. Помимо этого, по мнению А. С. Белкина и В. Д. Жаворонкова, педагогический мониторинг позволяет выдвигать гипотезу исследования, содержит в себе возможность осуществления процессуально-технологического моделирования, создает условия для отслеживания состояния исследуемого объекта, подтверждает или опровергает выдвинутые гипотезы и вновь создает условия для их выдвижения [14].

Е. В. Коротаева отмечает, что «любой вид педагогического мониторинга имеет общий инструмент, который включает в себя:

- систему координат, в рамках которой проводимые исследования будут корректными;
- сбор необходимой информации через опросы (анкетный, выборочный, репрезентативный, социометрический, экспертный и т. д.); анализ (документов, компонентов, многофакторный, последовательный, причинный, системный, структурно-функциональный и т. д.); наблюдения (включенное, невключенное, систематическое, случайное, стандартизированное и т. д.) и другие методы исследования;
- банк данных, куда поступает информация;
- специальные программы, помогающие в сборе и обработке данных;

- различные проекты (модели) развития объекта с проработкой тех или иных условий, необходимых для оптимальной коррекции процесса наблюдения» [77, с. 87].

В системе дополнительного образования детей педагогический мониторинг должен осуществляться непосредственно на занятиях самим тренером. Составляющие ценностно-ориентационных, эмоционально-оценочных, когнитивно-рефлексивных компонентов самоопределения юного спортсмена выступают в роли информативных показателей состояния занимающихся и должны иметь определенный эталон оценки. Взяв за основу традиционную модель эталона оценки, применяемую в современной педагогике и психологии при оценивании знаний, умений, навыков и личностных качеств, мы охарактеризовали каждый уровень в соответствии с особенностями нашей работы и приняли балльную систему оценки, что позволяет значительно упростить анализ результатов тестирования (табл. 10).

Таблица 10

Эталон оценки знаний, умений, навыков и качеств личности

Уровень сформированности	Баллы	Характеристика уровня
Когнитивный	1	Знание, узнавание
Репродуктивный	2	Воспроизведение, имитация, повторение, описание
Трансфертный	3	Сознательное применение знаний при решении частных, узких задач, частичная интериоризация
Креативный	4	Сознательное применение знаний в любых ситуациях, полная интериоризация

Рассмотрим уровни более подробно:

- *когнитивный (1 балл)* – занимающийся знает о существовании данного явления, может узнавать его проявления у других, представляет отдельные параметры;

- *репродуктивный (2 балла)* – занимающийся может воспроизводить действие или явление, как бы повторять его на внешнем уровне, имитировать, дать подробную описательную характеристику;

- *трансфертный (3 балла)* – занимающийся использует свои знания при решении задач, может сознательно применять его в учебных ситуациях, т. е. происходит частичная интериоризация;

- *креативный (4 балла)* – занимающийся может сознательно и бес- сознательно использовать свои знания в любых жизненных ситуациях.

В экспериментальной работе принимали участие воспитанники двух комплексных спортивных школ. Одна спортивная школа, в кото- рой была сформирована контрольная группа (КГ), была представлена двумя видами спорта, баскетболом и настольным теннисом. В другой спортивной школе, где была сформирована экспериментальная груп- па (ЭГ), культивируется три вида спорта: волейбол (мальчики), фит- нес-аэробика и гандбол, но здесь дети занимались в подготовительной группе и не были разделены по видам спорта. В обеих группах при проверке начальных знаний о виде спорта уровень знаний был прак- тически одинаков: в КГ он составил 1,83 балла, в ЭГ – 1,87.

Данный показатель характеризует уровень знаний, которым об- ладают дети, сделавшие выбор в пользу данного вида спорта. Началь- ный уровень знаний у детей формируется либо на основе информа- ции, полученной от родителей, либо на основе информации из других источников.

Следующая методика, которая была использована в ходе экспе- риментальной работы, это методика Дембо – Рубинштейн [141]. Она позволяет определить уровень самооценки юного спортсмена. Само- оценка – наиболее существенная сторона самопознания личности, не- пременный спутник нашего Я. С помощью самооценки происходит ре- гуляция поведения личности. Известно, что человек становится лич- ностью в результате совместной деятельности и общения с другими людьми. Именно деятельность и общение дают ему некоторые важ- ные ориентиры для поведения. Уже сложившиеся оценки собственно- го Я есть результат постоянного сопоставления того, что личность на- блюдают в себе, с тем, что видит в других людях. Человек, зная что-то о себе, присматривается к другому человеку, сравнивает себя с ним, предполагает, что и тот небезразличен к его качествам, поступкам. Все это составляет самооценку личности и определяет ее психологи- ческое самочувствие. Другими словами, всегда имеется круг людей, с которыми человек считается, среди которых черпает свои ценност- ные ориентации.

Самооценка всегда субъективна, но в ее основе лежат не только собственные суждения, но и мнения других о вашей персоне. При ис- пользовании методики Дембо – Рубинштейн мы установили уровень

самооценки в двух исследуемых группах юных спортсменов. По результатам, представленным в табл. 11, видно, что уровень самооценки одинаков в обеих группах (методика представлена в прил. 4).

Таблица 11

Уровень самооценки юных спортсменов на констатирующем этапе, %

Группа	Уровень			
	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Контрольная	11,8	53,0	23,4	11,8
Экспериментальная	12,2	49,0	22,8	16,0

В определенном отношении самооценка всегда есть оценка ребенком своих возможностей включения в новый вид деятельности – в новую игру, процесс общения, в решение учебных задач. Важность самооценки актуальна в любом виде деятельности, особенно в спортивной, так как, оценивая себя, свои действия, юный спортсмен учится анализировать любые ситуации. В спорте это могут быть ситуации в ходе тренировочных занятий или соревнований. Таким образом, самооценка позволяет юному спортсмену объективно оценить свои способности в ситуации выбора, касается ли это выбора вида спортивной деятельности, или выбора своих действий в спортивной борьбе, или профессионального выбора спортивной деятельности.

При выборе вида спортивной деятельности на начальном этапе необходимо выявлять предрасположенность к виду спорта. Исследования, проведенные в группах начальной подготовки в детских спортивных школах, показывают, что не все детские тренеры прибегают к диагностике спортивных способностей ребенка [168]. Специализированная тренировка, начинающаяся сразу же по приходе ребенка в спортивную секцию, не позволяет в дальнейшем юному спортсмену перейти в другой вид спорта, если обнаруживается, что его способности и возможности не соответствуют тем требованиям, которые предъявляет избранный вид спорта к его способностям. В этом случае юный спортсмен, как правило, уходит из спорта навсегда. По этой причине раннее диагностирование поможет сохранить многих талантливых ребят для спорта [170].

Как уже было сказано выше, педагогический мониторинг – это процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбо-

ра данных. В программах спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва в разделе «Нормативная часть учебной программы» предусмотрены контрольные испытания, которые должны проводиться при зачислении детей в спортивную школу, при переводе детей с одного этапа подготовки на другой. Данная диагностика включает в себя разные показатели в зависимости от требований вида спорта. В спортивных играх (волейбол, баскетбол) одними из основных являются антропометрические показатели ребенка (длина тела, масса тела, длина голени), также рассматриваются показатели функциональной подготовленности (жизненная емкость легких, уровень максимального потребления кислорода). Обязательным является и определение начального уровня развития физических качеств (быстрота, координационные способности, скоростно-силовые качества мышц ног и сила).

Диагностика состояния здоровья и уровня развития физических качеств тренерами спортивной школы бывает востребована крайне редко. Как правило, опытные тренеры полагаются на свой богатый профессиональный опыт, интуицию. Молодые тренеры не пользуются данным диагностическим инструментарием, считая, что на начальном этапе необходимо набрать определенное количество воспитанников, а уже в ходе тренировочного процесса не подходящие для данного вида спорта дети отсеются сами. Некоторые полагают, что по времени это мероприятие достаточно затратно. Поэтому юный спортсмен, имеющий недостаточный уровень знаний о виде спорта, не знающий о своих способностях и возможностях, не может осознанно выбрать вид спорта, которым начинает заниматься.

В ходе экспериментальной работы осуществлялся контроль за уровнем развития основных физических качеств. Результаты тестирования сравнивались с результатами, предложенными Б. Х. Ландой в работе «Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности» [89]. При этом были использованы контрольные испытания на определение физических качеств (быстроты, скоростно-силовых качеств, координационных способностей), еще одна тестовая методика была взята из программы спортивной подготовки для ДЮСШ по игровым видам спорта – это бросок мяча весом 1 кг. Данные оценивались по трем уровням (низкий, средний и высокий) с помощью таблицы, приведенной в прил. 5. Средние результаты

физической подготовленности в экспериментальной и контрольной группах представлены в табл. 12. Предварительные результаты контрольных испытаний позволяют утверждать, что обследуемый контингент занимающихся в спортивных школах в ЭГ и КГ имел практически одинаковые показатели, характеризующие физическую подготовленность. В ходе анализа научной и методической литературы [38, 109] и собственного педагогического опыта нами был определен примерный состав качеств личности, формируемых в спортивной деятельности. Всего было выделено 30 качеств.

Таблица 12

Средние показатели физической подготовленности занимающихся в ДЮСШ на констатирующем этапе

Показатель	ЭГ		КГ		Разница между ЭГ и КГ	Достоверность различий	
	М	m	М	m		t	P
Скоростные способности (бег 30 м, с)	5,79	0,21	5,83	0,17	0,04	0,36	>0,05
Координационные способности (челночный бег 3 × 10 м, с)	10,73	0,37	10,46	0,31	0,27	0,89	>0,05
Скоростно-силовые способности (прыжок в длину с места, см)	154,92	3,26	156,55	1,05	1,63	1,58	>0,05
Скоростно-силовые способности (метание набивного мяча (1 кг), м)	8,58	0,22	8,24	0,3	0,34	0,91	>0,05

Примечание. Здесь и далее М – среднее значение результатов в выборке; m – интервал варьирования; t – критерий Стьюдента; P – вероятный интервал.

Для выявления наиболее значимых качеств в спортивной деятельности необходимо было создать группу экспертов. При отборе экспертов к ним предъявлялись следующие требования:

- работа в должности тренера, спортивного психолога;
- стаж работы не менее 5 лет.

Процедура экспертной оценки проводилась при помощи специально разработанного бланка, представленного в прил. 6.

Используя правила ранжирования, мы определили экспертов, оценки которых резко отличались от большинства. Таких экспертов оказалось двое, они впоследствии были отстранены от участия в экспериментальной работе. Правильность ранжирования проверялась по формуле

$$\text{Сумма рангов} = 1 + 2 + 3 + \dots + N = \frac{N \cdot (N+1)}{2},$$

где N – количество уровней [93].

В итоге в исследовании приняли участие 9 экспертов. По результатам экспертной оценки проводилось ранжирование качеств личности, формируемых в спортивной деятельности. Ранжирование позволило определить наиболее важные качества, позволяющие ребенку определиться с выбором вида спорта.

В результате ранжирования и логико-аналитического сопоставления наиболее значимых качеств, позволяющих ребенку определиться с выбором вида спорта, были выделены пять качеств, формирование которых будет исследоваться при реализации модели самоопределения юного спортсмена в выборе вида спорта. Таким образом, при реализации модели самоопределения личности юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности мы исследуем формирование следующих личностных качеств: организованность, коммуникативность, рефлексия, мотивация, активность в деятельности. В табл. 13 приведены пять значимых качеств в спортивной деятельности.

Таблица 13

Значимые качества в спортивной деятельности

№ п/п	Качество	Характеристика
1	2	3
1	Организованность	Способность организовывать свою деятельность, ставить цели
2	Коммуникативность	Общительность, способность к сотрудничеству в процессе деятельности, признание сильных сторон и положительных качеств другого, мотивация других на деятельность, обеспечение положительной связи

1	2	3
3	Рефлексия	Способность планировать деятельность, способность адекватно оценивать свою деятельность, осознавать выполнение деятельности, анализировать свою деятельность, способность самоопределиваться в выборе вида спортивной деятельности
4	Мотивация	Потребность в двигательной активности, проявление интереса к виду спортивной деятельности, стремление к достижениям в спортивной деятельности
5	Активность в деятельности	Проявление волевых качеств: инициативности, целеустремленности, настойчивости, самостоятельности, решительности

При выполнении экспериментальной работы нами был определен исходный уровень значимых качеств в спортивной деятельности. Результат анализировался на основании полученной экспертной оценки, а также оценки своих качеств юным спортсменом. В исследовании был использован один и тот же бланк (см. прил. 4). Данные экспертной оценки и самооценки исходного уровня качеств приведены в табл. 14 и 15.

Таблица 14

Результаты оценки экспертами и самооценки юными спортсменами исходного уровня качеств в контрольной группе

№ п/п	Качество	Оценка экспертов	Самооценка
		$M \pm m$	$M \pm m$
1	Организованность	$1,8 \pm 0,17$	$3,8 \pm 0,29$
		$p < 0,001$	
2	Коммуникативность	$1,6 \pm 0,14$	$3,5 \pm 0,31$
		$p < 0,001$	
3	Рефлексия	$1,8 \pm 0,17$	$4,0 \pm 0,34$
		$p < 0,001$	
4	Мотивация	$1,6 \pm 0,12$	$3,5 \pm 0,31$
		$p < 0,001$	
5	Активность в деятельности	$1,9 \pm 0,12$	$3 \pm 0,15$
		$p < 0,001$	

Примечание. Здесь и далее уровень сформированности качеств указан в баллах (от 1 до 4).

Таблица 15

Результаты оценки экспертами и самооценки юными спортсменами исходного уровня качеств в экспериментальной группе

№ п/п	Качество	Оценка экспертов	Самооценка
		$M \pm m$	$M \pm m$
1	Организованность	$1,8 \pm 0,17$	$4,0 \pm 0,34$
		$p < 0,001$	
2	Коммуникативность	$1,6 \pm 0,14$	$3,6 \pm 0,18$
		$p < 0,001$	
3	Рефлексия	$1,8 \pm 0,17$	$3,8 \pm 0,12$
		$p < 0,001$	
4	Мотивация	$1,6 \pm 0,12$	$3,5 \pm 0,32$
		$p < 0,001$	
5	Активность в деятельности	$1,9 \pm 0,12$	$3,1 \pm 0,17$
		$p < 0,001$	

Анализируя результаты оценки экспертов и самооценки воспитанников спортивных школ исходного уровня качеств в спортивной деятельности, можно сделать следующие выводы. Во-первых, результаты экспертной оценки свидетельствуют о том, что исходный уровень сформированности качеств достаточно низок. Во-вторых, исходный уровень самооценки воспитанников в обеих группах отличается от оценки экспертов, это указывает на то, что воспитанники спортивных школ не могут адекватно оценить уровень сформированности собственных качеств. На наш взгляд, это происходит по той причине, что осознание юным спортсменом своих качеств происходит на когнитивном уровне, т. е., хотя он и знает о существовании качества, может узнавать его проявление и отдельные параметры у других, но полной интериоризации на данном уровне не происходит. По прошествии 10 месяцев занятий юным спортсменам была предложена анкета, направленная на определение уровня мотивации. Результаты, полученные в ходе анкетирования, представлены в табл. 16.

Таблица 16

Уровень мотивации юных спортсменов на формирующем этапе, %

Уровень мотивации	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	36	72
Средний	51	28
Низкий	13	–

Уровень мотивации в обеих группах повысился, но если в контрольной группе высокий уровень увеличился на 8 %, то в экспериментальной группе он составил 72 %, что больше на 36 %, чем в контрольной. Средний уровень в контрольной группе повысился на 19 %, в экспериментальной группе данный показатель был снижен за счет того, что значительно повысился показатель высокого уровня мотивации и полностью отсутствовал низкий уровень мотивации.

Таким образом, можно констатировать, что целенаправленные занятия в сочетании с мероприятиями, повышающими уровень мотивации для занятий спортом (большое разнообразие подвижных игр, совместные досуговые мероприятия, соревнования по подвижным играм и др.), позволяют значительно повысить уровень мотивации.

Творческое развитие содействует выработке яркой индивидуальности ребенка. Тренер в своей работе, исследуя индивидуальные особенности каждого юного спортсмена, должен использовать творческое начало в ребенке для решения все усложняющихся двигательных задач, так как умение мыслить ярко, неординарно позволяет проявлять свои способности ребенку при разрешении игровых ситуаций. Участие юных спортсменов совместно с родителями в спортивных праздниках, посещение значимых спортивных мероприятиях, непосредственное обслуживание этих мероприятий формирует интерес к занятиям спортом, показывает, чего можно добиться в спорте ежедневными тренировками, что в некоторых случаях является определяющим для многих юных спортсменов, ведь зрелищность соревнований повышает потребность в спортивных достижениях. Заинтересованность и поддержка родителей вселяет в ребенка веру, что он не останется один на один со своими проблемами; увеличивается уровень его доверия детей к родителям.

3.3. Динамика показателей сформированности самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности

Охарактеризуем результаты, достигнутые в ходе экспериментальной работы. Нами проверялась успешность функционирования модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля. На формирующем этапе у юных спортсменов определялся уровень сформированности знаний о спортивной

деятельности, диагностировался уровень развития личностных и физических качеств, ценностных ориентаций, социально-психологических проявлений и интересов. Полученные результаты анализировались с целью выявления уровня сформированности самоопределения юного спортсмена в выборе вида спорта. После проведенной экспериментальной работы нами были исследованы не все категории методики Рене Жиля, а только те, которые могли показать, как меняется отношение юных спортсменов к своим родителям, друзьям, к окружающим людям, тренеру. При этом мы исследовали не количественные изменения, а качественные. Нами были рассмотрены следующие категории взаимоотношений: «отношение к матери и отцу как к чете», «отношение к другу», «отношение к учителю», «реакция на фрустрацию», «любопытность», «стремление к общению в больших группах детей».

Результаты исследования межличностных отношений юных спортсменов позволили сделать вывод о том, что в экспериментальной группе тренер для юных спортсменов является авторитетным и значимым лицом, к своим родителям юные спортсмены относятся как к семейной паре, степень доверия в ЭГ более высокая, чем в КГ. Юные спортсмены экспериментальной группы более открыты для общения, стремление к уединению практически отсутствует. Решение ситуативных задач, анализ, самоанализ и самооценка повышают уровень любопытности детей в экспериментальной группе. Их интересуют новые знания, желание научиться чему-либо. Поведение юных спортсменов в экспериментальной группе соответствует осознанным моральным критериям норм. Они хорошо социализированы, умеют выстраивать и регулировать свое поведение в соответствии со сложившейся ситуацией. Конфликтность и агрессивность юных спортсменов в экспериментальной и контрольной группе снизились, что объясняется, на наш взгляд, тем, что взаимодействие в спортивном коллективе, основанное на достижении единой цели, уважении к сопернику, снижает уровень конфликтности и агрессивности. Реакция на «фрустрацию» в экспериментальной группе несколько ниже, чем в контрольной. По нашему мнению, это связано с анализом и самоанализом юного спортсмена, который анализирует не только свои действия, но и действия партнеров и соперников, оценивает свое поведение и т. д.

Прирост представленных показателей физической подготовленности за время проведения основного исследования следует рассмот-

реть отдельно с целью получения более полной информации о результатах исследования. Уровень физической подготовленности у юных спортсменов в экспериментальной группе претерпел определенные изменения в зависимости от используемых упражнений и методов воздействия при занятиях подвижными играми. На протяжении всего исследования изменения изучаемых показателей у юных спортсменов ЭГ имели положительную динамику. Занятия с использованием подвижных игр оказали положительное воздействие на достоверный прирост показателей физической подготовленности у детей в экспериментальной группе ($p < 0,05$) по тестам: челночный бег 3×10 м, прыжок в длину с места, метание набивного мяча (1 кг), бег 30 м (табл. 17). В контрольной группе также наблюдались положительные изменения показателей. По нашему мнению, это связано с тем, что сама специфика спортивных игр расширяет двигательные способности юных спортсменов. Достоверный прирост уровня физических качеств у юных спортсменов в контрольной группе выявлен по тесту «Прыжок в длину с места» (табл. 18).

Таблица 17

Средние показатели физической подготовленности участников экспериментальной группы на констатирующем и формирующем этапах

Показатель	Этап				Прирост	Достоверность различий	
	Констатирующий		Формирующий			t	P
	М	m	М	m			
Скоростные способности (бег 30 м, с)	5,79	0,21	5,45	0,21	-0,34	2,01	<0,05
Координационные способности (челночный бег 3×10 м, с)	10,73	0,37	9,25	0,21	-1,48	2,99	<0,05
Скоростно-силовые способности (прыжок в длину с места, см)	154,92	3,26	167,42	2,87	12,5	4,50	<0,05
Скоростно-силовые способности (метание набивного мяча (1 кг), м)	8,58	0,22	11,35	0,48	2,77	2,91	<0,05

Таблица 18

Средние показатели физической подготовленности участников контрольной группы на констатирующем и формирующем этапах

Показатель	Этап				Прирост	Достоверность различий	
	Констатирующий		Формирующий			t	P
	М	m	М	m			
Скоростные способности (бег 30 м, с)	5,83	0,17	5,72	0,16	-0,11	0,34	>0,05
Координационные способности (челночный бег 3 × 10 м, с)	10,46	0,31	10,28	0,26	-0,18	0,45	>0,05
Скоростно-силовые способности (прыжок в длину с места, см)	156,55	1,05	164,27	2,13	7,72	2,15	<0,05
Скоростно-силовые способности (метание набивного мяча (1 кг), м)	8,24	0,3	9,5	0,29	1,26	1,61	>0,05

При сравнении средних результатов в экспериментальной и контрольной группах выяснилось, что средние результаты ЭГ практически по всем показателям выше средних результатов КГ. В табл. 19 представлены средние показатели уровня развития физических качеств у юных спортсменов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе. Достоверные различия у юных спортсменов ЭГ выявлены по показателям «челночный бег 3 × 10 м», «прыжок в длину с места», «бег 30 м». По показателю «метание набивного мяча (1 кг)», достоверных различий между ЭГ и КГ не выявили, однако результаты оказались лучше у экспериментальной группы.

Таким образом, следует отметить положительное влияние подвижных игр на развитие физических качеств. Наблюдаемые положительные изменения, очевидно, связаны с тем, что юным спортсменам в экспериментальной группе были предложены подвижные игры, способствующие повышению уровня физической подготовленности.

В ходе экспериментальной работы был использован разработанный нами «Паспорт юного спортсмена», который был описан в п. 2.2. Паспорт был разработан с учетом динамики показателей уровня развития физических качеств и оценивания пригодности к видам спорта

и явился важным средством обеспечения информацией тренера, родителей и самих спортсменов с целью отслеживания динамики показателей состояния физической подготовленности, показателей роста, оценки предрасположенности к видам спорта (прил. 7). «Паспорт юного спортсмена» рассчитан на весь многолетний процесс подготовки спортсмена для отслеживания динамики показателей с учетом вносимых изменений в диапазоны показателей и тестов по различным видам подготовки. Стабильность показателей подготовленности спортсмена может говорить не только об одаренности спортсмена, но также о грамотно разработанной методике тренировки. Выявленная одаренность спортсмена может учитываться при отборе в сборные команды области, города, страны для участия в соревнованиях различного уровня.

Таблица 19

Средние показатели уровня развития физических качеств у детей в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе

Показатель	ЭГ		КГ		Разница между ЭГ и КГ	Достоверность различий	
	М	m	М	m		t	P
Скоростные способности (бег 30 м, с)	5,45	0,21	5,72	0,16	0,27	2,07	<0,05
Координационные способности (челночный бег 3 × 10 м, с)	9,25	0,21	10,28	0,26	1,03	2,19	<0,05
Скоростно-силовые способности (прыжок в длину с места, см)	167,42	2,87	164,27	2,13	3,15	0,58	<0,05
Скоростно-силовые способности (метание набивного мяча (1 кг), м)	11,35	0,48	9,5	0,29	1,85	0,91	>0,05

Формирование знаний о спорте в общем и об избранном виде спорта в частности с помощью различных средств (домашние задания, решение ситуативных задач, участие в спортивных викторинах, конкурсах и олимпиадах) позволило значительно повысить уровень этих знаний у юных спортсменов. Экспертами было зафиксировано (табл. 20), что уровень почти всех исследуемых параметров, кроме

знаний о коммуникативных особенностях, нормах поведения и нравственных навыков, на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах находится на уровне, который соответствует репродуктивному.

Таблица 20

Результаты экспертной оценки уровня развития когнитивного качества «знания» у детей на констатирующем и формирующем этапах

Критерий оценки	Констатирующий этап (балл)		Формирующий этап (балл)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	М ± m	М ± m	М ± m	М ± m
История развития вида спорта	1,85 ± 0,21	1,76 ± 0,21	3,90 ± 0,24	1,87 ± 0,22
	p > 0,05		p < 0,01	
Требования, предъявляемые видом спорта	2,43 ± 0,20	2,40 ± 0,20	3,28 ± 0,31	2,41 ± 0,21
	p > 0,05		p < 0,01	
Режим дня спортсмена, питание, гигиенические навыки	1,54 ± 0,22	1,58 ± 0,22	2,98 ± 0,20	1,85 ± 0,21
	p > 0,05		p < 0,01	
Знания о нормах поведения	2,64 ± 0,24	2,60 ± 0,24	3,54 ± 0,21	2,65 ± 0,23

В конце формирующего этапа в экспериментальной группе знания об истории развития вида спорта приближались к креативному уровню (3,90 ± 0,24). Знания о требованиях, предъявляемых к спортсмену видом спорта, соответствовали трансферному уровню (3,28 ± 0,31). Знания о режиме дня спортсмена, питании и знание гигиенических навыков приблизились к трансферному уровню (2,98 ± 0,20), а знания о нормах поведения – к креативному уровню (3,54 ± 0,21). Таким образом, мы наблюдаем улучшение всех исследуемых знаниевых параметров. В этот же период времени в контрольной группе исследуемые параметры знаний носили тенденцию к увеличению, хотя достоверно значимых улучшений не зафиксировано. Поэтому при сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп можно с определенной степенью уверенности сказать, что созданные педагогические условия положительно повлияли на когнитивную сферу юных спортсменов, способствуя улучшению их знаний.

Следующая методика, используемая в нашей работе, – методика Дембо – Рубинштейн позволила рассмотреть, как изменился уровень самооценки юных спортсменов.

В табл. 21 приведены данные экспресс-диагностики уровня самооценки по методике Дембо – Рубинштейн у юных спортсменов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и формирующем этапах экспериментальной работы.

Таблица 21

Уровень самооценки у юных спортсменов на констатирующем и формирующем этапах, %

Уровень самооценки	Этап			
	Констатирующий		Формирующий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	12,2	11,8	7,0	9,0
Средний	49,0	53,0	38,0	60,0
Высокий	22,8	23,4	37,0	16,7
Очень высокий	16,0	11,8	18,0	14,3

Результаты табл. 21 отражают самооценку детей на констатирующем этапе и показывают, что уровень самооценки в основном имел средний показатель (49 % в экспериментальной группе и 53 % – в контрольной).

По прошествии года тренировочных занятий в экспериментальной группе показатели низкого уровня самооценки значительно уменьшились и составили всего 7 %. Также уменьшился показатель среднего уровня самооценки, который составил 38 % от первоначальных 49 %. Несмотря на небольшой прирост этого показателя, высокий уровень самооценки наблюдался у 37 % юных спортсменов в экспериментальной группе, что говорит об эффективности проведенной тренером-преподавателем, родителями детей и самими детьми работы. Уровень самооценки в экспериментальной группе увеличился, хотя и незначительно, что связано с тем, что в группах определились лидеры, способные повести за собой.

Все это указывает на то, что внедренная нами педагогическая модель самоопределения юного спортсмена и созданные педагогические условия позволяют ребенку более адекватно воспринимать себя и свои способности в избранном виде спорта.

Формирование необходимых для осознанного выбора вида спортивной деятельности личностных качеств юного спортсмена, основанное на получении экспертной оценки и оценки качеств самим юным спортсменом, позволило нам рассмотреть, каким образом изменился этот уровень при использовании средств методики самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве. На рис. 13 представлен исходный уровень сформированности качеств у юных спортсменов, определенный экспертами и самими юными спортсменами. На рис. 14 сравниваются профили качеств, оцененных экспертами в экспериментальной группе на констатирующем этапе экспериментальной работы. На рисунках видно, что уровень сформированности качеств как в контрольной, так и в экспериментальной группе, по мнению юных спортсменов, практически совпадает.

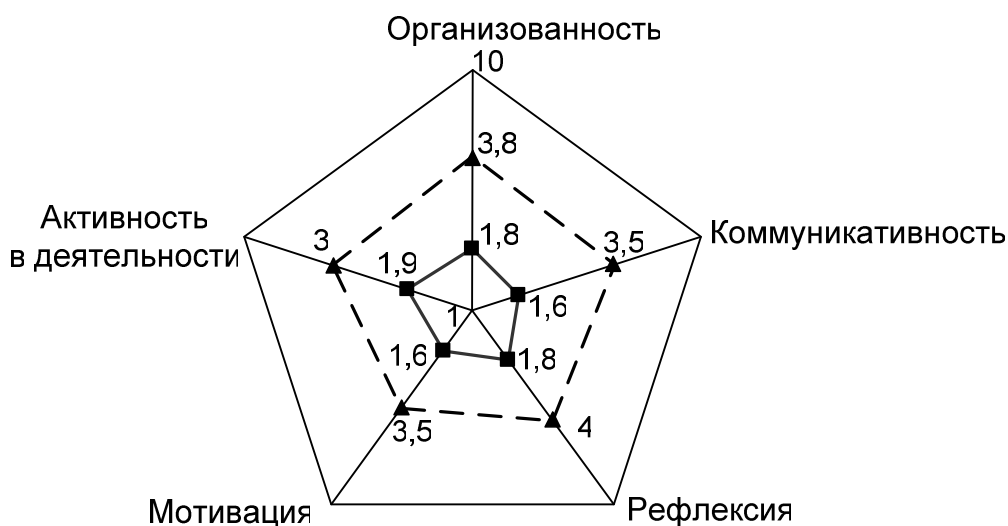


Рис. 13. Сравнение профилей качеств, оцененных экспертами и юными спортсменами в контрольной группе на констатирующем этапе:

— — — оценка качеств юными спортсменами; — — — оценка качеств экспертами

Сравнительные результаты оценки детьми и экспертами уровня сформированности личностных качеств на формирующем этапе приведены на рис. 15.

Полученные на формирующем этапе результаты говорят о том, что практически все исследуемые качества как при оценке экспертов, так и при оценке самих детей совпадают по своим значениям и направленности векторов. Все это позволяет сделать вывод, что методи-

ка самоопределения юного спортсмена способствовала формированию адекватной оценки и является основополагающим элементом рефлексивно-оценочной деятельности. В табл. 22 представлен уровень сформированности личностных качеств на двух этапах в экспериментальной группе. Анализ результатов показал, что уровень сформированности качеств личности юных спортсменов в экспериментальной группе приближается к трансферно-креативному уровню.

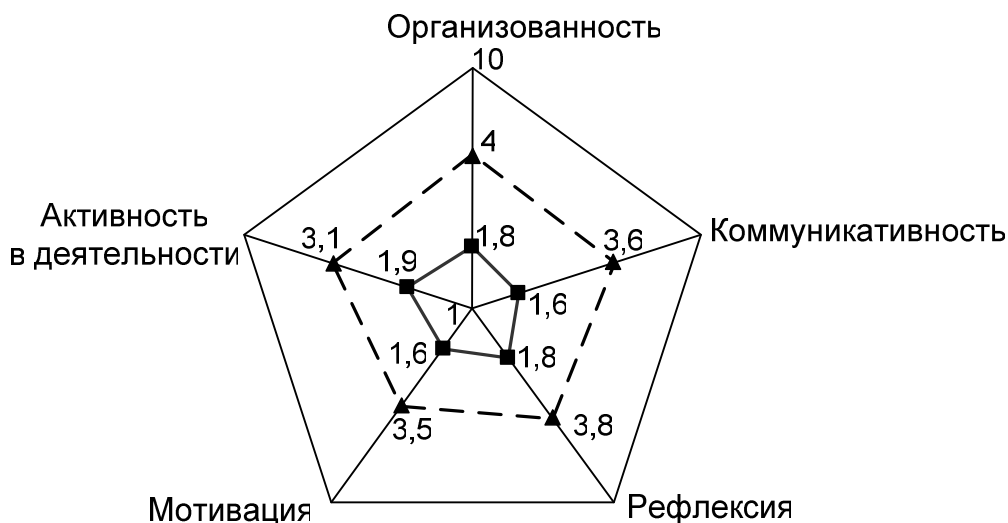


Рис. 14. Сравнение профилей качеств, оцененных экспертами и детьми в экспериментальной группе на констатирующем этапе:

-- — оценка качеств юными спортсменами; — — оценка качеств экспертами

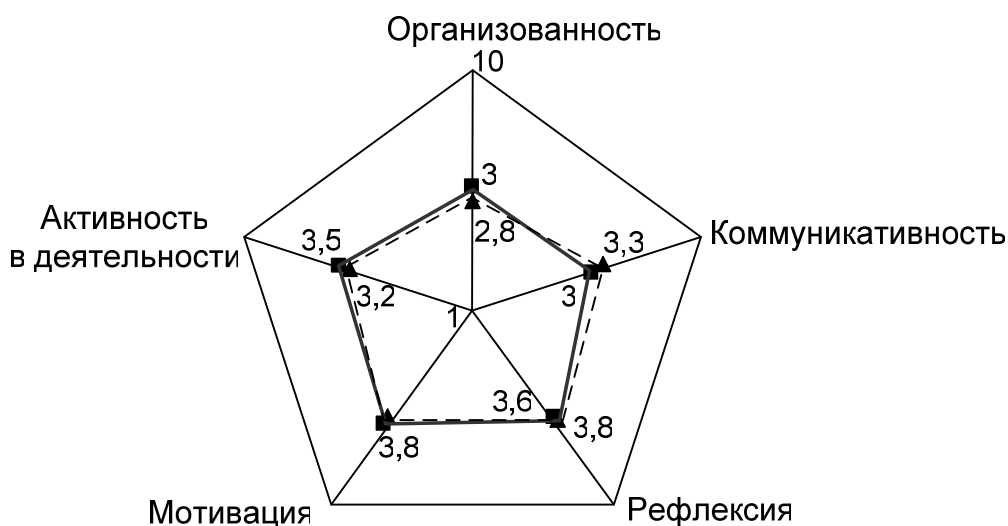


Рис. 15. Сравнение профилей качеств, оцененных экспертами и детьми в экспериментальной группе на формирующем этапе:

-- — оценка качеств юными спортсменами; — — оценка качеств экспертами

На заключительном этапе нашего исследования мы провели анализ стабильности исследуемых групп. Нами был подсчитан процент юных спортсменов, покинувших спортивную секцию после года занятий в спортивной школе, культивирующей два игровых вида спорта. Группу начальной подготовки покинули почти 70 % занимающихся. В спортивной школе, культивирующей три вида спорта, покинули спортивную секцию 20 % юных спортсменов. При этом в экспериментальной группе юные спортсмены определились с выбором вида спорта следующим образом: заниматься волейболом перешли 36 % юных спортсменов, в группу фитнес-аэробики перешли 26 % детей и столько же – в группу, занимающуюся гандболом.

Таблица 22

Оценка экспертами уровня сформированности личностных качеств юных спортсменов в экспериментальной группе (баллы)

№ п/п	Личностное качество	Этап	
		Констатирующий	Формирующий
		М ± m	М ± m
1	Организованность	1,82 ± 0,14	3,00 ± 0,23
		p < 0,05	
2	Коммуникативность	2,21 ± 0,27	3,29 ± 0,19
		p < 0,05	
3	Рефлексия	1,39 ± 0,30	2,93 ± 0,32
		p < 0,05	
4	Мотивация	1,43 ± 0,33	3,10 ± 0,29
		p < 0,05	
5	Активность в деятельности	2,17 ± 0,25	3,01 ± 0,29
		p < 0,05	

Таким образом, в ходе экспериментальной работы юные спортсмены выбрали тот вид спорта, который, по их мнению, больше подходит для дальнейшей их специализации в спорте. Все это позволяет заключить, что созданная нами педагогическая модель самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве, построенная на принципах лично ориентированного обучения, педагогические условия и методика позволяют юному спортсмену за короткий временной промежуток сделать осознанный выбор вида спортивной деятельности и в дальнейшем совершенствоваться в нем, регулярно по-

вышая свое спортивное мастерство. В нашем исследовании была внедрена методика самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля, которая способствует положительной динамике развития уровня личностных качеств, что обеспечивает осознанный выбор вида спортивной деятельности в дальнейшем. Таким образом, обеспечивается переход личности в режим рефлексивного функционирования с последующим проявлением личностных качеств, способствующих формированию самоопределения юного спортсмена при выборе вида спортивной деятельности. Реализация модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля подтвердила эффективность разработанного направления.

На констатирующем этапе уровень сформированности знаний о спорте вообще и избранном виде спорта в частности был достаточно низким. В дальнейшем уровень знаний повышался в экспериментальной группе не только за счет использования средств теоретической подготовки, но и за счет процесса самостоятельной работы (нахождение информации в дополнительной литературе) и обсуждения этого материала. Двигательная подготовленность у юных спортсменов в экспериментальной группе также была выше – за счет использования разнообразных подвижных игр и спортивно-игровых заданий, что позволило нам сделать вывод, что в игре лучше формируются и совершенствуются все физические качества, при этом подбор игр был также направлен на формирование личностных качеств, способствующих самоопределению юного спортсмена.

Использование «Паспорта юного спортсмена» позволило участвовать в процессе спортивной подготовки всем заинтересованным лицам: родителям, тренеру и самим юным спортсменам. Контроль, осуществляемый за юным спортсменом и его деятельностью, позволил сохранить здоровье ребенка, а также отслеживать уровень интереса юного спортсмена к занятиям избранным видом спорта и при снижении этого интереса своевременно вносить изменения в учебно-тренировочный процесс, используя различные средства для повышения интереса. Кроме того, в процесс спортивной подготовки были вовлечены родители юного спортсмена, которые вместе с ним получали знания о виде спорта, непосредственно участвовали во всех мероприятиях, отслеживали уровень физической подготовленности ребенка, его

готовность к тренировочной и соревновательной деятельности, тем самым поддерживая его в спортивной жизни, что позволило юному спортсмену еще больше сблизиться со своими родителями. Совместная досуговая деятельность помогает тренеру сформировать сплоченный коллектив не только детей, но и их родителей, мнение которых для ребенка очень важно, особенно в младшем школьном возрасте. Эта деятельность создает предпосылки к формированию спортсмена-профессионала как саморазвивающейся личности не только в спортивной, но и в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила успешное функционирование модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждения спортивного профиля. Выявленные и внедренные в практику педагогические условия обеспечили положительную динамику уровня знаний, двигательных умений и навыков, личностных качеств ребенка.

Заключение

Авторами данной работы теоретически обоснованы и практически реализованы педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели самоопределения юного спортсмена в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля. Установлено, что внедрение модели и педагогических условий в образовательное пространство учреждений спортивного профиля обеспечивает формирование самоопределения юного спортсмена, что проявляется в осознанном выборе вида спортивной деятельности.

В монографии расширено и уточнено понятие «спортивное самоопределение». Под спортивным самоопределением здесь понимается процесс формирования готовности личности к осознанному выбору вида спортивной деятельности с целью удовлетворения своих потребностей и соотнесения последствий выбора с ценностно значимым для данного человека образом жизни. Процесс формирования самоопределения ребенка – это расширение представлений о себе, социальном окружении, о своем месте и роли в социуме. Структура самоопределения юного спортсмена состоит из четырех элементов: мотивационного (потребности и мотивы учебно-познавательной деятельности), деятельностного (специальные и общекультурные действия), когнитивного (получение знаний, определяющих рефлексии личности в изменяющихся условиях) и рефлексивного (процесс самопознания и самооценки субъектом внутренних психических актов и состояний).

Использование личностно ориентированного подхода в образовательном пространстве учреждений спортивного профиля способствует поступательному развитию юного спортсмена: его функций, интересов, потребностей, тем самым обеспечивая осознанный выбор вида спортивной деятельности согласно имеющимся психофизическим задаткам и наклонностям. Проектирование модели самоопределения юного спортсмена строилось на взаимосвязи социологического и системно-деятельностного подходов. Данная модель включает в себя целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты и направлена на осуществление юным спортсменом осознанного выбора вида спортивной деятельности. Реализуется модель по методике, построенной на основе личностно ориентированного подхода.

В книге также доказана справедливость выдвигаемого авторами предположения о том, что методика самоопределения юного спортсмена будет осуществляться эффективно, если в образовательном пространстве детско-юношеской спортивной школы реализуются модель самоопределения юного спортсмена и комплекс педагогических условий. Однако следует упомянуть о том, что проблема самоопределения юного спортсмена широка и многогранна. В данной работе был затронут только один из аспектов использования моделирования в формировании самоопределения юных спортсменов. Изучение эффективности использования других средств физической культуры в формировании спортивно значимых качеств является задачей дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. Москва: Политиздат, 1985. 261 с.
3. *Александрова Е. А.* Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации / Е. А. Александрова // Новые ценности образования. 2002. № 11. С. 63–78.
4. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 томах / Б. Г. Ананьев. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.; Т. 2. 288 с.
5. *Андреев В. И.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития: учебное пособие / В. И. Андреев. Казань: Центр инновац. технологий, 2006. 607 с.
6. *Аничкин С. А.* Очерки по истории эстетического воспитания в русской педагогике второй половины XIX – начала XX века: учебное пособие / С. А. Аничкин. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2003. 112 с.
7. *Анохин П. К.* Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. Москва: Педагогика, 1979. 453 с.
8. *Анохина Т. В.* Идея и технология педагогической поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии / Т. В. Анохина // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы Всероссийской научной конференции. Москва: ВЛАДОС, 1996. С. 52–71.
9. *Архангельский С. И.* Теоретические основы научной организации педагогических исследований / С. И. Архангельский. Москва: Знание, 1976. 27 с.
10. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 767 с.
11. *Афанасьев В. Г.* Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. Москва: Политиздат, 1981. 432 с.
12. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы) / Ю. К. Бабанский. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.

13. *Безрукова В. С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. Екатеринбург: ПО «Север», 1994. 152 с.
14. *Белкин А. С.* Педагогический мониторинг / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков; Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1977. 29 с.
15. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; под ред. В. Я. Пилиповского. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
16. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский. Москва: Наука, 1973. 270 с.
17. *Богданова Р. У.* Программное обеспечение учреждений дополнительного образования: из опыта работы / Р. У. Богданова. Санкт-Петербург: [Б. и.], 1995. 24 с.
18. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. Москва: Просвещение, 1968. 196 с.
19. *Болдырев Н. И.* Методика воспитательной работы в школе / Н. И. Болдырев. Москва: Просвещение, 1984. 54 с.
20. *Бондаревская Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 560 с.
21. *Братусь Б. С.* О механизмах целеполагания / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 121–124.
22. *Братченко С. Л.* Гуманистические основы личностно ориентированного подхода к воспитанию / С. Л. Братченко // Образование и культура Северо-Запада России. 1996. № 1. С. 91–99.
23. *Бурлачук А. Ф.* Психодиагностика личности / А. Ф. Бурлачук. Киев: Здоровье, 1989. 157 с.
24. *Васильков А. А.* Теория и методика спорта / А. А. Васильков. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 379 с.
25. *Васильков А. А.* Теория и методика физического воспитания / А. А. Васильков. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 381 с.
26. *Веряев А. А.* От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // Педагог: наука, технология, практика. 1998. № 4. С. 35–41.
27. *Волков О. И.* Воздействие систематических занятий спортом на познавательные интересы старших школьников в сфере средств массовой информации: автореферат диссертации кандидата психологических наук / О. И. Волков. Санкт-Петербург, 2003. 19 с.

28. *Воловик А. Ф.* Введение в интерес / А. Ф. Воловик. Москва: [Б. и.], 1998. 43 с.
29. *Выготский Л. С.* Антология гуманной педагогики / Л. С. Выготский. Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
30. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. Санкт-Петербург: Союз, 2006. 224 с.
31. *Выготский Л. С.* Избранные психологические произведения / Л. С. Выготский. Москва: Наука, 1956. 320 с.
32. *Гегель Г.* Философия духа / Г. Гегель // Сочинения: в 14 томах. Москва: Гос. изд-во полит. лит, 1956. Т. 3: Энциклопедия философских наук. 372 с.
33. *Гинзбург М. Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 38–41.
34. *Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
35. *Гладких В. Г.* Технология разработки программ развития образовательных учреждений / В. Г. Гладких; Оренбург. гос. ун-т. Оренбург, 2000. 107 с.
36. *Глуханюк Н. С.* Психологический мониторинг профессионального становления специалиста / Н. С. Глуханюк // Квалиметрия человека и образования. Методология и практика: материалы 7-го симпозиума / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалиста. Москва: Академия, 1998. С. 167–168.
37. *Гогунев Е. Н.* Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие / Е. Н. Гогунев, Б. И. Мартьянов. Москва: Академия, 2000. 288 с.
38. *Горб В. Г.* Педагогический мониторинг образовательного процесса в высших учебных заведениях системы МВД России / В. Г. Горб; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1997. 174 с.
39. *Горская Г. Б.* Влияние полоролевых стереотипов на оценку приемлемости различных видов спорта для женщин / Г. Б. Горская, И. В. Михайленко // Внимание к движениям. Саратов, 1996. С. 120–122.
40. *Горская Г. Б.* Вопросы психологической подготовки яхтсменов высокой квалификации / Г. Б. Горская, В. Я. Потапов. Москва: [Б. и.], 1986. 22 с.

41. Горская Г. Б. Особенности ответственности и взаимоотношений со значимыми другими как показатель их личностной зрелости / Г. Б. Горская, К. А. Гаркуша. Москва: [Б. и.], 2000. 138 с.

42. Горская Г. Б. Половые стереотипы как регуляторы самопринятия человеком в качестве субъекта деятельности / Г. Б. Горская, Н. А. Бондаренко, Т. И. Зернова // Психологические проблемы самореализации личности / Кубан. гос. ун-т. Краснодар, 2000. Вып. 5. С. 57–71.

43. Горская Г. Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов: учебное пособие / Г. Б. Горская. Краснодар: КГИФК, 1995. 184 с.

44. Горская Г. Б. Психология в подготовке гонщика / Г. Б. Горская, В. Я. Потапов // Катера и яхты. 1985. № 1. С. 24–26.

45. Горстко А. Б. Познакомьтесь с математическим моделированием / А. Б. Горстко. Москва: Знание, 1991. 160 с.

46. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. Москва: Народное образование, 2001. 83 с.

47. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 13–26.

48. Дедюхина О. П. Обеспечение творческой самореализации воспитанников в учреждении дополнительного образования / О. П. Дедюхина // Дополнительное образование. 2005. № 9. С. 17–19.

49. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982. 239 с.

50. Дмитриенкова Л. П. Сравнительная характеристика мотивов достижения в различных видах спорта: психологические аспекты подготовки спортсменов / Л. П. Дмитриенкова. Смоленск, 1980. 192 с.

51. Добринская Е. И. Свободное время и развитие личности / Е. И. Добринская. Ленинград: Знание, 1983. 160 с.

52. Духонина Л. А. Решение проблемы творческого развития учащихся / Л. А. Духонина // Среднее профессиональное образование. 2004. № 4. С. 42.

53. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев; Моск. психол.-соц. ин-т. Москва: Флинта, 2004. 336 с.

54. *Жилин С. В.* Особенности Я-концепции личности спортсменов: диссертация кандидата психологических наук / С. В. Жилин. Санкт-Петербург, 2003. 183 с.

55. *Жилкин С. Ф.* Социолого-педагогические аспекты управления образовательным пространством промышленного города / С. Ф. Жилкин // Педагогика. 2003. № 3. С. 15–17.

56. *Заводчиков Д. П.* Мониторинг метапрофессиональных качеств личности ремесленника на этапе профессиональной подготовки: диссертация кандидата педагогических наук / Д. П. Заводчиков. Екатеринбург, 2004. 156 с.

57. *Загвязинский В. И.* Методология и методика педагогических исследований / В. И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1982. 159 с.

58. *Здравомыслов А. Г.* Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. Москва: Политиздат, 1986. 188 с.

59. *Зеер Э. Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 185 с.

60. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 397 с.

61. *Зинченко В. П.* Человек развивающийся: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. Москва: Тривола, 1994. 304 с.

62. *Зинько Е. В.* Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний / Е. В. Зинько // Психологический журнал. Часть 2: Уровень притязаний и варианты его сочетаний с самооценкой. 2006. Т. 27, № 4. С. 15–25.

63. *Иванова Н. Я.* Смысл жизни личности как ее практический способ бытия / Н. Я. Иванова. Вологда, 1987. 360 с. Деп. в ИНИОН, № 17012.

64. *Избранные педагогические труды* / сост. М. Ю. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

65. *Иленова Н. В.* Методика отслеживания и стимулирования саморазвития ребенка в детской досуговой деятельности / Н. В. Иленова // Дополнительное образование. 2001. № 2. С. 22–28.

66. *Ильина Т. В.* Мониторинг образовательных результатов в учреждении дополнительного образования детей: научно-методический аспект: в 2 частях / Т. В. Ильина; Гос. учреждение доп. образования Яросл. обл. «Центр детей и юношества». Ярославль, 2000. Ч. 2. 16 с.

67. *История физической культуры и спорта: учебник для институтов физической культуры* / под общ. ред. В. В. Столбова. Москва: Физкультура и спорт, 1985. 359 с.

68. *История физической культуры: учебник для педагогических институтов* / под общ. ред. В. В. Столбова. Москва: Просвещение, 1989. 288 с.

69. *Йовайша Л. А.* Проблемы профессиональной ориентации школьников / Л. А. Йовайша. Москва: Педагогика, 1983. 23 с.

70. *Кайнова Э. Б.* Общая педагогика физической культуры и спорта / Э. Б. Кайнова. Москва: ФОРУМ: Инфра-М, 2007. 208 с.

71. *Калугина Е. В.* Педагогика дополнительного образования / Е. В. Калугина; Оренбург. гос. ун-т. Оренбург, 2001. 236 с.

72. *Климов Е. А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е. А. Климова // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 5–14.

73. *Ключенко Т. И.* Соотношение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» как один из исходных ориентиров при проектировании гуманитарной образовательной среды в вузе культуры и искусств / Т. И. Ключенко // Качество школьного образования: монография / под ред. И. В. Шалыгиной. Москва: Садовое кольцо, 2007. 206 с.

74. *Козырева А. Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества / А. Ю. Козырева; Науч.-метод. центр Пенз. гор. отд. образования. Пенза, 1994. 344 с.

75. *Коломейцев Ю. А.* Взаимоотношения в спортивной команде / Ю. А. Коломейцев. Москва: Физкультура и спорт, 1984. 128 с.

76. *Кон И. С.* Открытие «Я» / И. С. Кон. Москва: Политиздат, 1978. 367 с.

77. *Коротаева Е. В.* Педагогический мониторинг: к вопросу о существенных характеристиках / Е. В. Коротаева // Педагогический мониторинг образовательного процесса: материалы научно-практической конференции: в 2 частях. Шадринск, 2000. Ч. 1. С. 85–92.

78. *Корх А. Я.* Тренер: деятельность и личность: учебное пособие / А. Я. Корх. Москва: Терра-Спорт, 2000. 120 с.

79. *Котова И. Б.* Философские основания современной педагогики / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1994. 62 с.

80. *Краевский В. В.* Педагогика и ее методология вчера и сегодня / В. В. Краевский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сборник научных статей. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2001. С. 6–29.

81. *Краснов С. И.* Управление развитием образовательных систем на основе самоопределения неформальных групп / С. И. Краснов // Новые ценности образования: образование и общество. Москва: Инноватор, 1996. С. 41–49.

82. *Кретти Б. Д.* Психология в современном спорте / Б. Д. Кретти. Москва: Физкультура и спорт, 1998. 224 с.

83. *Круцевич Т. Ю.* Теория и методика физического воспитания: в 2 томах / Т. Ю. Круцевич. Киев: Олимпийская литература, 2003. Т. 1. 424 с.

84. *Крылова Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.

85. *Крягжде С. П.* Психология формирования профессиональных интересов / С. П. Крягжде. Вильнюс: Мокслас, 1981. 196 с.

86. *Кузнецов А. Г.* Ценностные ориентации современной молодежи / А. Г. Кузнецов. Саратов: Изд-во Сарат. высш. шк. МВД РФ, 1995. 138 с.

87. *Кузьменко Г. А.* Психолого-педагогические основы спортивной подготовки детей 9–12 лет / Г. А. Кузьменко. Москва: Советский спорт, 2008. 268 с.

88. *Кулаев К. В.* Проблемы саморазвития личности / К. В. Кулаев // Педагогика. 1998. № 8. С. 21–23.

89. *Ланда Б. Х.* Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учебное пособие / Б. Х. Ланда. Москва: Советский спорт, 2004. 192 с.

90. *Лебедев О. Е.* Дополнительное образование детей / О. Е. Лебедев. Москва: Владос, 2000. 25 с.

91. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. Москва: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 448 с.

92. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

93. *Лубышева Л. И.* Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни / Л. И. Лубышева, В. К. Бальсевич // Современные иссле-

дования в области спортивной науки: материалы Международной конференции. Санкт-Петербург: Изд-во Науч.-исслед. ин-та физ. культуры, 1994. С. 110–115.

94. *Ляшко Л. И.* Ступени дополнительного образования / Л. И. Ляшко // Внешкольник. 1996. № 1. С. 16–17.

95. *Марищук В. Л.* Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. Санкт-Петербург: Сентябрь, 2001. 259 с.

96. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.

97. *Методика педагогического исследования: сборник научных трудов* / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева; Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики. Москва, 1990. 165 с.

98. *Методика Рене Жилия* // Альманах психологических тестов. Москва: КСП, 1996. С. 367–386.

99. *Методология педагогических исследований* / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева; Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики. Москва, 1980. 165 с.

100. *Милакова В. В.* Экспликация категории «самоопределение» / В. В. Милакова // Естествознание и гуманизм: сборник научных трудов / под ред. Н. Н. Ильинских. Москва, 2006. Вып. 2, т. 3. С. 81–83.

101. *Мирза И.* Развитие творческого потенциала / И. Мирза // Среднее профессиональное образование (приложение). 2004. № 7. С. 45–47.

102. *Неверкович С. Д.* Педагогика физической культуры и спорта: учебник / С. Д. Неверкович. Москва: Физическая культура, 2006. 528 с.

103. *Нечаев А. П.* Психология физической культуры / А. П. Нечаев. Москва; Ленинград: Государственное издательство, 1930. 112 с.

104. *Новейший философский словарь* / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.

105. *Новик И. Б.* Философские вопросы моделирования психики / И. Б. Новик; отв. ред. Б. В. Бирюков. Москва: Наука, 1969. 174 с.

106. *Об образовании: закон Российской Федерации.* Москва: ПРИОР, 2001. 48 с.

107. *Общая и спортивная психология: учебник для вузов* / под ред. Г. Д. Бабушкина; Сиб. гос. ун-т физ. культуры и спорта. Омск, 2004. 400 с.

108. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 6-е изд. Москва: А-Темп, 2008. 944 с.

109. *Озолин Н. Г.* О компонентах спортивной подготовленности / Н. Г. Озолин // Теория и практика физической культуры. 1986. № 4. С. 23–28.

110. *О Концепции* федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы»: распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.09.2005 г. № 1433-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 2005. № 38. Ст. 3866.

111. *О плане* мероприятий Министерства образования Российской Федерации по реализации Федерального закона от 29.04.99 г. № 80-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: приказ от 27.10.1999 г. № 655 // Российское образование: федеральный портал. Режим доступа: www.edu.ru/index.php?page_id=35.

112. *О сборнике* нормативно-правовых основ, регулирующих деятельность учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, расположенных на территории Российской Федерации: письмо Государственного комитета Российской Федерации по физической культуре и туризму от 25.01.1995 г. № 96-ИТ и Минобразования России от 01.02.1995 г. № 03-М [Электронный ресурс] // Российский общеобразовательный портал. Режим доступа: zakon.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12763&ob_no=12877.

113. *Пархоменко Е. А.* Особенности личностного и интеллектуального развития спортсменов в условиях ранней профессионализации: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. А. Пархоменко. Краснодар, 2002. 194 с.

114. *Педагогика* и психология / под ред. А. А. Бодалева, В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2004. 584 с.

115. *Педагогический* энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.

116. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. Москва: Политиздат, 1982. 256 с.

117. *Пилюян Р. А.* Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилюян. Москва: Физкультура и спорт, 1984. 218 с.

118. *Плахтиенко В. А.* Личность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. Москва: Советская Россия, 1987. 156 с.

119. *Плахтиенко В. А.* Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов, В. И. Баландин. Москва: Физкультура и спорт, 1983. 176 с.

120. *Плахтиенко В. А.* Прогнозирование в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов, В. И. Баландин. Москва: Физкультура и спорт, 1986. 191 с.

121. *Поволяева М. Н.* Творчество педагога – творчество ребенка / М. Н. Поволяева // *Внешкольник*. 2000. № 11. С. 2–4.

122. *Пономарев Г. Н.* Личностно ориентированное обучение как фактор совершенствования подготовки специалистов по физической культуре / Г. Н. Пономарев // *Теория и практика физической культуры*. 1997. № 4. С. 32–35.

123. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. Москва: Педагогика, 1976. 253 с.

124. *Примерная программа* спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва (этапы: спортивно-оздоровительный, начальной подготовки, учебно-тренировочный). Москва: Советский спорт, 2005. 112 с.

125. *Пряжников Н. С.* Профессиональное самоопределение / Н. С. Пряжников // *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 62–72.

126. *Психологическая энциклопедия* / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; науч. ред. пер. А. А. Алексеева. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 1096 с.

127. *Психологические особенности формирования личности школьника* / под ред. И. В. Дубровиной; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии. Москва, 1983. 138 с.

128. *Психология и современный спорт: сборник научных работ психологов спорта* / под ред. П. А. Рудик. Москва: Физическая культура и спорт, 1983. 299 с.

129. *Психология: словарь*. Москва: Политиздат, 1990. 621 с.

130. *Психология: словарь-справочник: в 2 частях* / под ред. Р. С. Немова. Москва: Владос-Пресс, 2003. Ч. 1. 304 с.; Ч. 2. 352 с.

131. *Психология физического воспитания и спорта* / под ред. Т. Т. Джамгарова, А. Ц. Пуни. Москва: Физкультура и спорт, 1979. 562 с.

132. *Рабунский Е. С.* Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. Москва: Педагогика, 1995. 182 с.

133. *Ракитина Е. А.* Информация и информационные процессы / Е. А. Ракитина, С. А. Бешенков, В. Ю. Лыскова. Омск: Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 1999. 19 с.

134. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. Москва: Мир, 1994. 287 с.

135. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление личности / К. Роджерс. Москва: Универс, 1994. 466 с.

136. *Роджерс К.* К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии: тексты. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986. С. 199–230.

137. *Родионов А. В.* Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А. В. Родионов. Москва: Академический проект: Фонд «Мир», 2004. 576 с.

138. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. 328 с.

139. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с. (Мастера психологии.)

140. *Рубинштейн С. Л.* Теоретические вопросы психологии и проблемы личности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1957. № 3. С. 30–38.

141. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии / С. Я. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Ленато, 1998. 168 с.

142. *Рябцев В. К.* Развитие рефлексивных способностей в процессе профессионализации средствами организационно-деятельностной игры: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / В. К. Рябцев. Москва, 1995. 29 с.

143. *Садовский В. Н.* Основания общей теории систем: логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. Москва: Наука, 1974. 279 с.

144. *Сальников В. А.* Возрастные и индивидуальные особенности физического развития на различных этапах спортивного совершенствования: диссертация ... доктора педагогических наук / В. А. Сальникова. Санкт-Петербург, 1994. 406 с.

145. *Сальников В. А.* Возрастное и индивидуальное в структуре спортивной деятельности: монография / В. А. Сальников. Омск: Изд-во Сиб. гос. автомобил.-дор. акад., 2000. 160 с.

146. *Сафин В. Ф.* Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. 1984. № 4, т. 5. С. 65–74.

147. *Сахновский К. Н.* Подготовка спортивного резерва / К. Н. Сахновский. Киев: Здоров'я, 1990. 152 с.

148. *Сборник* нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность спортивных школ (ДЮКФП, ДЮСШ, СДЮСШОР, ШВСМ, УОР) / сост. В. Г. Бауэр. Москва: Рос. ассоц. физ. культуры и спорта для всех, 1997. 168 с.

149. *Селевко Г. К.* Воспитательная система саморазвития школьника завоевывает признание практиков / Г. К. Селевко // Народное образование. 2004. № 8. С. 155–164.

150. *Селевко Г. К.* Сделай себя сам / Г. К. Селевко // Народное образование. 2000. № 7. С. 102–114.

151. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

152. *Селевко Г. К.* Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко; НИИ шк. технологий. Москва, 2005. 144 с.

153. *Серова Л. К.* Психология личности спортсмена: учебное пособие / Л. К. Серова. Москва: Советский спорт, 2007. 116 с.

154. *Скворцов Г. И.* Педагогическое управление допрофессиональной подготовкой учащихся спортсменов: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. И. Скворцов. Чита, 2006. 340 с.

155. *Сластенин В. А.* Общая педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 2 частях / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Владос-Пресс, 2003. Ч. 2. 256 с.

156. *Сластенин В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.

157. *Сластенин В. А.* Педагогическое консультирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: / В. А. Сластенин, И. Л. Колесникова. Москва: Академия, 2006. 320 с.

158. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

159. *Соколова Н. А.* Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Н. А. Соколова. Челябинск, 2007. 373 с.

160. *Соловьев Г. Е.* Социально-педагогические условия воспитания личностных перспектив старшекласников: диссертация ... кандидата педагогических наук / Г. Е. Соловьев. Екатеринбург, 1993. 167 с.

161. *Степанов С. Ю.* Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся / С. Ю. Степанов // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева; Акад. пед. наук СССР. Москва, 1987. С. 76–82.

162. *Столин В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. 69 с.

163. *Строшкова Н. Т.* Баскетбол в системе профессиональной подготовки студентов вузов: учебно-методическое пособие / Н. Т. Строшкова, Н. И. Шумкова, Ю. П. Строшков. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 113 с.

164. *Строшкова Н. Т.* Влияние стабильности групп начальной спортивной подготовки на эффективность системы отбора юных спортсменов / Н. Т. Строшкова // Конкурентноспособность территорий и предприятий во взаимозависимом мире: материалы 9-го Всероссийского форума молодых ученых и студентов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2006. С. 271–273.

165. *Строшкова Н. Т.* Высокий уровень физической подготовленности – первая ступень на пути к успеху в спорте / Н. Т. Строшкова, Т. А. Ахмадянова // Валеопедагогические аспекты здоровьесформирования в общеобразовательных учреждениях: состояние, проблемы, перспективы: материалы 4-й научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. С. 168–170.

166. *Строшкова Н. Т.* Использование мониторинговых обследований физической подготовленности в организации первичного спортивного отбора в группы начальной спортивной подготовки в ДЮСШ / Н. Т. Строшкова // Мониторинг состояния физического здоровья в образовательных учреждениях Свердловской области: состояние, проблемы, перспективы: материалы научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. С. 50–55.

167. *Строшкова Н. Т.* Исследование проблемы привлечения учащихся общеобразовательных школ к занятиям спортом / Н. Т. Строшкова, Е. В. Шеклеина, О. С. Кропотухина // Здоровье, физическое развитие и образование: состояние, проблемы и перспективы: тезисы до-

кладов региональной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. С. 116–117.

168. *Строшкова Н. Т.* Комплексный подход к проблематике первичного спортивного отбора детей / Н. Т. Строшкова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург, 2009. № 12. С. 104–108.

169. *Строшкова Н. Т.* Научный подход в развитии первичного спортивного отбора детей / Н. Т. Строшкова // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций: материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. С. 131–133.

170. *Строшкова Н. Т.* Отбор юных волейболисток на основе поэтапного контроля видов подготовленности / Н. Т. Строшкова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург, 2010. № 6. С. 83–86.

171. *Строшкова Н. Т.* Оценка стабильности групп начальной спортивной подготовки в детско-юношеских спортивных школах / Н. Т. Строшкова // Валеопедагогические аспекты здоровьесформирования в образовательных учреждениях: состояние, проблемы, перспективы: материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции: в 3 частях / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Ч. 3. С. 11–12.

172. *Строшкова Н. Т.* Проблемы поиска одаренных детей для занятий спортом / Н. Т. Строшкова // Спортивная и физкультурно-оздоровительная деятельность в современном вузе: материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Урал. гос. техн. ун-т –УПИ, 2009. С. 104–107.

173. *Строшкова Н. Т.* Формирование самоопределения юного спортсмена в выборе вида спортивной деятельности / Н. Т. Строшкова, А. С. Розенфельд // История. Социология. Культурология. Этнография. 2012. Вып. 4. С. 278–289.

174. *Суходольский Г. В.* Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский; ЛГУ. Ленинград, 1976. 120 с.

175. *Сысоев Ю. В.* Теоретические и методические основы формирования и сплочения коллектива в процессе спортивной деятельности: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Ю. В. Сысоев. Москва, 2001. 36 с.

176. *Теоретические основы процесса обучения в советской школе* / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1989. 128 с.

177. *Теория и методика физического воспитания* / под ред. Б. А. Ашмарина. Москва: Просвещение, 1997. 378 с.

178. *Теория и методика физического воспитания* / под ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. Москва: Физкультура и спорт, 1976. 303 с.

179. *Теория и методика физической культуры: учебник* / под ред. Ю. Ф. Курамшина. 3-е изд., стер. Москва: Советский спорт, 2007. 464 с.

180. *Учет и анализ спортивных достижений у детей «VDB-спорт»: свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ* / Н. Т. Строшкова. № 2009615530 от 05.10.2009 г.

181. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Москва: Изд-во Рос. открытого ун-та, 2002. 496 с.

182. *Фельдштейн Д. И.* Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. 1998. № 1. С. 12–21.

183. *Филин В. П.* Теория и методика юношеского спорта: учебное пособие для институтов физической культуры / В. П. Филин. Москва: Физическая культура и спорт, 1987. 148 с.

184. *Философский энциклопедический словарь* / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

185. *Фролов И. Т.* Гносеологические проблемы моделирования / И. Т. Фролов. Москва: Наука, 1961. 172 с.

186. *Фрумин И. Д.* Образовательное пространство как пространство развития / И. Д. Фрумин, В. Д. Эльконин // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.

187. *Холодов Ж. К.* Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. Москва: Академия, 2000. 480 с.

188. *Хрущев С. В.* Тренеру о юном спортсмене / С. В. Хрущев. Москва: Физкультура и спорт, 1982. 157 с.

189. *Цукер А. А.* Образовательное пространство школы / А. А. Цукер // Управление школой. 2004. № 3. С. 27–28.

190. *Чистякова С. Н.* Профессиональная ориентация школьников: организация и управление / С. Н. Чистякова. Москва: Педагогика, 1987. 159 с.
191. *Шендрик И. Г.* Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости: диссертация ... кандидата психологических наук / И. Г. Шендрик. Москва, 1989. 178 с.
192. *Шиянов Е. Н.* Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. Москва: Академия, 1999. 256 с.
193. *Экономика и право: энциклопедический словарь* / под ред. А. В. Шестакова. Москва: Дашков и К^о, 2001. 568 с.
194. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. Москва: Знание, 1974. 64 с.
195. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.
196. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. Москва: Педагогика, 1979. 144 с.
197. *Яковлев Е. В.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. Москва: ВЛАДОС, 2006. 239 с.
198. *Anderson A. B.* K. Froberg and O. Lammert. «Should we revise our ideas of the effectiveness of youth training?» / A. Anderson // *New Studies in Athletics* 1. 1987. P. 65–72.
199. *Bompa T.* Periodization: Theory and methodology of training / T. Bompa. 4th ed. Illinois: Human Kinetics, 1999. 413 p.
200. *Cooper C. S.* School's cricket is still very much alive! / C. S. Cooper // *Sports teacher*. 1991. № 1. P. 5–7.
201. *Docherty D.* The relationship between flexibility and linearty measures in boys and girls 6–15 years of age / D. Docherty, R. D. Bell // *Journal of Human Movements Studies*. 1985. № 11. P. 279–288.
202. *Fox E. L.* The physiological basis of physical education and athletics / E. L. Fox, R. W. Bowers, M. L. Foss. Dubuque, IA: Brown, 1989. 101 p.
203. *Kelly L.* A university public school cooper-active model for designing a district wide elementary curriculum / L. Kelly // *Physical education, recreation and dance*. 1988. № 6. P. 26–32.
204. *Kemper H. C. G.* Motor performance fitness tests. In *Growth, health and fitness for teenagers. Longittudinal research in international per-*

spective / H. C. G. Kemper, R. Verschuur // *Medicine and sport science*, XX; ed. by H. C. G. Kemper. Basel: Karger, 1985. 134 p.

205. *Klafs C. E.* Modern principles of athletic training / C. E. Klafs, D. D. Arnheim. 4th ed. St. Louis: Mosby, 1977. P. 45–48.

206. *Kraft R. E.* Learning through games discovery / R. E. Kraft // *The Physical Educator*. 1987. № 4. P. 420–421.

207. *Malina R. M.* Readiness for competitive youth sport. In *Sport for children and youths*, edited by M. R. Weiss and D. Gould / R. M. Malina. Champaign, IL: Human Kinetics, 1986. P. 34–45.

208. *March H. W.* Age and gender effects in physical self-concept for adolescent elite athletes and nonathletes: a multicohort-multioccasion design / H. W. March // *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 1998. Vol. 20. P. 237–259.

209. *Schreiberhuber J.* Leibesübungen and Volksschulen heute / J. Schreiberhuber // *Leibesübungen – Leibeserziehung*. 1992. Vol. 46, № 3. P. 15–20.

210. *Sleap K.* Physical activity patterns of primary school children / K. Sleap // *Interim Report Happy Heart Project*, Health Education Authority. Tomas Nelson and sons LTD, 1990. P. 23–26.

Анкета родителей

Вашему вниманию предоставляется анкета, ответив на вопросы которой, Вы примете участие в разработке предложений по улучшению организации первичного отбора в детско-юношескую спортивную школу.

Просим Вас выбрать из предложенных ответов один (или несколько, в зависимости от вопроса), соответствующий вашему мнению, и отметить его в анкете. Если ни один из предложенных вариантов ответа Вас не устраивает, напишите свой ответ в специально отведенном месте.

Заранее благодарим Вас за обдуманые и точные ответы.

1. Какую цель Вы преследовали при поступлении ребенка в детскую спортивную школу?

1. Укрепление здоровья.
2. Воспитание воли и характера.
3. Овладение избранным видом спорта.
4. Достижение высоких спортивных результатов.
5. Свой вариант ответа.

2. Что Вы знаете о выбранном для Вашего ребенка виде спорта?

1. Могу назвать инвентарь.
2. Знаю требования, которые предъявляет вид спорта к спортсмену (перечислите) _____ .

3. Знаю правила (перечислите) _____ .

4. Знаю знаменитых спортсменов (перечислите) _____ .

3. От чего, по Вашему мнению, зависит спортивное образование Вашего ребенка?

1. Совместная деятельность тренера, ребенка и его родителей.

2. Союз тренера и ребенка.

3. Спортивное образование целиком зависит от тренера.

4. Свой вариант ответа _____ .

4. Почему Вы выбрали именно эту спортивную школу?

1. Есть желаемый вид спорта.

2. Удобно расположена, близко к дому.

3. Свой вариант ответа _____ .

5. *Какова, по Вашему мнению, цель спортивной школы?*

1. Развитие физических качеств.
2. Качественное овладение видом спорта.
3. Воспитание профессионального спортсмена.
4. Свой вариант ответа _____ .

6. *По каким критериям был выбран вид спорта для ребенка?*

1. Это было решение самого ребенка.
2. Это было родительским желанием.
3. Были учтены все критерии: способности ребенка, возможности и его желание.
4. Свой вариант ответа _____ .

7. *Можете ли Вы перечислить некоторые особенности характера и физические качества ребенка, характеризующие его как потенциального спортсмена?*

1. Да (перечислите) _____ ;
2. Затрудняюсь ответить.

8. *Как часто Вы вместе с ребенком посещаете спортивные мероприятия?*

1. Довольно часто.
2. Нерегулярно.
3. Не посещаю.

9. *В каком, по Вашему мнению, возрасте ребенок может самостоятельно определиться с выбором для себя вида спорта?*

1. В 7–8 лет.
2. В 10–12 лет.
3. В 12–13 лет.
4. Затрудняюсь ответить.

10. *Занимались ли Вы спортом? Если да, то каким видом? Имеете ли Вы спортивное звание? Если да, то какое?*

1. Да (укажите вид спорта и звание, если есть) _____ ;
2. Нет.
3. Свой вариант ответа _____ .

Благодарим Вас за работу!

Анкета воспитанника детско-юношеской спортивной школы

Дорогой друг! Просим тебя ответить на несколько вопросов. Выбери из предложенных вариантов ответов один (или несколько, в зависимости от вопроса) и обведи кружком его номер. Если ни один из предложенных вариантов ответов не устраивает, напиши свое мнение в специально отведенном для этого месте.

Анкета анонимна, ее результаты будут использоваться только в обобщенном виде.

Заранее благодарим за сотрудничество!

1. Как ты стал заниматься спортом?

1. Меня пригласил тренер.
2. В секции занимаются мои друзья.
3. Меня привели в секцию родители.
4. Пришел сам.
5. Другое (напиши свой вариант) _____ .

2. Что ты знаешь о выбранном виде спорта?

1. Могу назвать инвентарь.
2. Знаю требования, которые предъявляет вид спорта к спортсмену (напиши, какие) _____ .
3. Знаю правила (напиши, какие) _____ .
4. Знаю знаменитых спортсменов (напиши, каких) _____ .

3. Какова, по твоему мнению, цель твоего посещения спортивной школы?

1. Научиться играть.
2. Стать профессиональным спортсменом.
3. Стать сильным, здоровым.
4. Другое (напиши свой вариант) _____ .

4. В таблице тебе представлены варианты ответов, расставь цифры по значимости ответа для себя (1,2,3...):

Вариант ответа	Ранг
Возможность участвовать в соревнованиях	
Научиться чему-то новому	
Возможность показать свои умения на уроках физической культуры в школе	
Красивая спортивная форма	
Возможность общения в коллективе	
Возможность получить спортивные звания	
Возможность выезда на соревнования в другие города	
Возможность обрести уверенность в своих силах	

5. В дальнейшем ты свяжешь свою жизнь со спортом?

1. Да, хочу стать профессиональным спортсменом.
2. Нет.
3. Затрудняюсь ответить.
4. Другое (напиши свой вариант) _____ .

Благодарим тебя за работу!

**Опросник учащегося группы начальной подготовки
детско-юношеской спортивной школы
(по методике Н. Г. Лускановой)**

Дорогой друг!

Выбери один из трех предъявляемых ответов (наиболее тебе подходящий) на поставленный вопрос, отметь его значком (галочкой).

1. Тебе нравится в спортивной школе?

- а) Не очень;
- б) нравится;
- в) не нравится.

2. Какое у тебя обычно настроение, когда ты идешь в спортивную секцию?

- а) Чаще не хочется идти ;
- б) бывает по-разному;
- в) иду с радостью.

3. Если бы тренер сказал, что завтра приходить на тренировку необязательно, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы на тренировку или остался дома?

- а) Не знаю;
- б) остался бы дома;
- в) пошел бы на тренировку.

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют тренировки?

- а) Не нравится;
- б) бывает по-разному;
- в) нравится.

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- а) Хотел бы;
- б) не хотел бы;
- в) не знаю.

6. Ты хотел бы, чтобы в секции только бы играли в подвижные игры?

- а) Не знаю;

- б) не хотел бы;
- в) хотел бы.

7. Ты рассказываешь о тренировках родителям?

- а) Часто;
- б) редко;
- в) не рассказываю.

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий тренер?

- а) Точно не знаю;
- б) хотел бы;
- в) не хотел бы.

9. У тебя в спортивной секции много друзей?

- а) Мало;
- б) много;
- в) нет друзей.

10. Тебе нравятся твои партнеры в спортивной секции?

- а) Нравятся;
- б) не очень;
- в) не нравятся.

Спасибо за работу!

Ключ (методика Н. Г. Лускановой, 1993 г.)

Номер вопроса	Оценка за 1-й ответ	Оценка за 2-й ответ	Оценка за 3-й ответ
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Ответ ребенка, свидетельствующий о его *положительном отношении к занятиям в спортивной школе* и предпочтении им ситуации, оценивается в 3 балла.

Нейтральный ответ («не знаю», «бывает по-разному» и т. п.) оценивается в 1 балл.

Ответ, позволяющий судить об *отрицательном отношении* ребенка к той или иной ситуации, оценивается в 0 баллов.

Установлено три основных уровня мотивации к деятельности в спортивной школе.

Первый уровень. 25–30 баллов – высокий уровень мотивации, активности. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые спортивной школой требования. Спортсмены четко следуют всем указаниям тренера, добросовестны и ответственны.

Второй уровень. 15–24 балла – хорошая мотивация. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Четвертый уровень. 10–14 баллов – низкая мотивация. Эти дети посещают спортивную школу нерегулярно, предпочитают пропускать занятия. На учебно-тренировочных занятиях часто отвлекаются, спрашивают, когда закончится занятие.

Методика Дембо – Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан)

Бланк ответов

ФИО _____ Возраст _____ Дата _____

Инструкция

Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя – наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают: *здоровье; ум, способности; характер; авторитет у сверстников; умение многое делать своими руками, умелые руки; внешность; уверенность в себе.*

На каждой линии чертой (–) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (×) отметьте, при каком уровне развития этих качеств, сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

Здоровье	Ум способности	Характер	Авторитет у сверстников	Умение многое делать своими руками	Внешность	Уверенность в себе

Методика диагностики самооценки Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как

здоровье, способности, характер и т. д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки).

Обработка результатов

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная («Здоровье») не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Размер каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (например, 54 мм = 54 балла).

1. По каждой из шести шкал определить:

а) уровень притязаний – расстояние в миллиметрах от нижней точки шкалы («0») до знака «х»;

б) высоту самооценки – от «0» до знака «х»;

в) значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака «х» до знака «–», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя по всем шести шкалам.

Оценка и интерпретация параметров

Параметр	Количественная характеристика (балл)			
	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Уровень самооценки	Менее 45	45–59	60–74	75–100

Высота самооценки

Количество баллов от 45 до 74 (средняя и высокая самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может показывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т. п. позволяет не прилагать никаких усилий.

**Примеры нормативов комплексной оценки физической подготовленности (мальчики)
(Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической
подготовленности. М.: Сов. спорт, 2004)**

№ п/п	Физические способности	Контрольные упражнения	Возраст, лет	Уровень развития способности		
				Низкий	Средний	Высокий
1	Скоростные	Бег 30 м (с)	7	7,5 и выше	7,3–6,2	5,6 и ниже
			8	7,1	7,0–6,0	5,4
			9	6,8	6,7–5,7	5,1
			10	6,6	6,5–5,6	5,1
2	Координационные	Челночный бег 3 × 10 м (с)	7	11,2 и выше	10,8–10,3	9,9 и ниже
			8	10,4	10,0–9,5	9,1
			9	10,2	9,9–9,3	8,8
			10	9,9	9,5–9,0	8,6
3	Скоростно-силовые	Прыжок в длину с места (см)	7	100 и ниже	115–135	155 и выше
			8	110	125–145	165
			9	120	130–150	175
			10	130	140–160	185
4	Силовые	Метание набивного мяча (1 кг) (м)	7	1,0 и меньше	1,55–1,60	2,00–2,30
			8	1,10–1,15	1,60–1,65	2,30–2,45
			9	1,20–1,40	1,65–1,75	2,50–3,00
			10	1,45–1,55	1,75–2,00	3,00–3,30

Бланк оценки уровня развития качеств личности ребенка

Ф. И. О. занимающегося: _____

Возраст: _____

Вид спорта: _____

Количество лет (месяцев) занятий спортом: _____

Дата: _____

Уровень проявления качеств личности оценивается в баллах:

1 балл – когнитивный уровень;

2 балла – репродуктивный уровень;

3 балла – трансфертный уровень.

Качество личности и его признаки	Оценка в баллах
1	2
<i>Организованность</i>	
1. Умение ставить цели	
2. Умение планировать свою деятельность	
3. Умение выполнять действия в соответствии с планом	
4. Оптимальная организация времени	
Итоговая оценка	
<i>Коммуникативность</i>	
1. Общительность	
2. Способность признавать сильные стороны и положительные качества другого	
3. Умение обеспечивать положительную эмоциональную связь	
4. Умение мотивировать других на деятельность	
Итоговая оценка	
<i>Рефлексия</i>	
1. Умение анализировать собственные действия	
2. Умение анализировать действия соперника	
3. Умение планировать свои действия с учетом возможностей соперника, его сильных и слабых сторон	
4. Умение изменять план действий в соответствии с ситуацией	
5. Адекватная самооценка	
Итоговая оценка	
<i>Мотивация</i>	
1. Потребность в двигательных действиях	

Окончание таблицы

1	2
2. Мотивация достижения успеха в спорте	
3. Проявление стойкого интереса к деятельности	
4. Готовность к тренировочной и соревновательной деятельности	
Итоговая оценка	
<i>Активность в деятельности</i>	
1. Целеустремленность	
2. Настойчивость	
3. Инициативность	
4. Самостоятельность, независимость	
5. Решительность	
Итоговая оценка	
<i>Знания о спорте</i>	
1. Режим дня спортсмена, питание спортсмена	
2. Требования спорта к качествам спортсмена	
3. Правила поведения на занятиях	
4. Самоконтроль	
Итоговая оценка	
<i>Знания о выбранном виде спорта</i>	
1. Знание истории вида спорта	
2. Знания о специфике вида спорта	
3. Знания о требованиях вида спорта к спортсмену и его качествам	
4. Знания о правилах вида спорта	
Итоговая оценка	

Паспорт юного спортсмена

Фамилия, имя, отчество _____
 Дата рождения _____ г.
 Вид спорта _____
 Стаж занятий _____
 Группа _____
 Ф. И. О. тренера _____
 Амплуа _____
 Тип темперамента _____
 Психологическая характеристика спортсмена _____

Расписание учебно-тренировочных занятий

	Время	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
Трени- ровка								
Утренняя								
Вечерняя								

Антропометрические показатели

Дата	Рост	Вес	Размер стопы	Длина руки

Прогнозируемый рост ребенка по росту родителей (биологических):

$$\text{для девочек} = \frac{(\text{рост отца} \cdot 0,923) + (\text{рост матери} \cdot 1,08)}{2};$$

$$\text{для мальчиков} = \frac{\text{рост отца} + (\text{рост матери} \cdot 1,08)}{2}.$$

ФИО ребенка: Иванов Олег

Пол: М

Дата рождения: 09.10.2002

Возраст: 7 лет

Вид спорта: Волейбол

Группа: НП-1

Пройденные тесты и их оценки по видам спорта

Тесты, пройденные в возрасте 7 лет		4,63
<i>Волейбол</i>		
06.09.1997	Длина тела	134 см
06.09.1997	Длина руки	40,9 % от длины тела
06.09.1997	Длина стопы	15,67 % от длины тела
06.09.1997	Бег 30 м	4,8 с
06.09.1997	Бег 1000 м	5,5 мин
06.09.1997	Прыжок в длину с места	193 см
06.09.1997	Прыжок вверх с места	37 см
06.09.1997	Бросок набивного мяча 2 кг двумя руками из-за головы	240 см
06.09.1997	Наклон вперед (из положения стоя на скамейке)	6 см
06.09.1997	Челночный бег 3 × 10 м	7,8 с
06.09.1997	Бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы	320 см
<i>Легкая атлетика</i>		
06.09.1997	Длина тела	134 см
06.09.1997	Длина руки	40,9 % от длины тела
06.09.1997	Длина стопы	15,67 % от длины тела
06.09.1997	Бег 30 м	4,8 с
06.09.1997	Бег 1000 м	5,5 мин
06.09.1997	Прыжок в длину с места	193 см
06.09.1997	Наклон вперед (из положения стоя на скамейке)	6 см
06.09.1997	Челночный бег 3 × 10 м	7,8 с
06.09.1997	Бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы	320 см

Продолжение таблицы

Тесты, пройденные в возрасте 8 лет			4,63
<i>Волейбол</i>			
06.09.1998	Длина тела	147 см	5
06.09.1998	Длина руки	43,2 % от длины тела	5
06.09.1998	Длина стопы	15,71 % от длины тела	5
06.09.1998	Бег 30 м	4,7 с	5
06.09.1998	Бег 1000 м	5,09 мин	5
06.09.1998	Прыжок в длину с места	196 см	5
06.09.1998	Прыжок вверх с места	40 см	5
06.03.1998	Бросок набивного мяча 2 кг двумя руками из-за головы	268 см	3
06.09.1998	Наклон вперед (из положения стоя на скамейке)	6 см	4
06.09.1998	Челночный бег 3 × 10 м	7,6 с	5
06.09.1998	Бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы	370 см	4
<i>Легкая атлетика</i>			
06.09.1998	Длина тела	147 см	5
06.09.1998	Длина руки	43,2 % от длины тела	5
06.09.1998	Длина стопы	15,71 % от длины тела	5
06.09.1998	Бег 30 м	4,7 с	5
06.09.1998	Бег 1000 м	5,09 мин	5
06.09.1998	Прыжок в длину с места	196 см	5
06.09.1998	Наклон вперед (из положения стоя на скамейке)	6 см	4
06.09.1998	Челночный бег 3 × 10 м	7,6 с	5
06.09.1998	Бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы	370 см	4

Окончание таблицы

Тесты, пройденные в возрасте 9 лет		4,18
<i>Волейбол</i>		
07.09.1999	Длина тела	160 см
07.09.1999	Сила кисти (сильнейшая)	16 кг
07.09.1999	Длина руки	43,3 % от длины тела
07.09.1999	Длина стопы	15 % от длины тела
07.09.1999	Бег 30 м	4,59 с
07.09.1999	Бег 1000 м	4,65 мин
07.09.1999	Прыжок в длину с места	205 см
07.09.1999	Прыжок вверх с места	48 см
07.09.1999	Бросок набивного мяча 2 кг двумя руками из-за головы	330 см
07.09.1999	Наклон вперед (из положения стоя на скамейке)	10 см
07.09.1999	Челночный бег 3 × 10 м	6,8 с
<i>Легкая атлетика</i>		
07.09.1999	Длина тела	160 см
07.09.1999	Сила кисти (сильнейшая)	16 кг
07.09.1999	Длина руки	43,3 % от длины тела
07.09.1999	Длина стопы	15 % от длины тела
07.09.1999	Бег 30 м	4,59 с
07.09.1999	Бег 1000 м	4,65 мин
07.09.1999	Прыжок в длину с места	205 см
07.09.1999	Бросок набивного мяча 2 кг двумя руками из-за головы	330 см
07.09.1999	Наклон вперед (из положения стоя на скамейке)	10 см
07.09.1999	Челночный бег 3 × 10 м	6,8 с

Динамика результатов по пройденным тестам

Название тестов	2010 г.		2011 г.	
	1-е полугодие, %	2-е полугодие, %	1-е полугодие, %	2-е полугодие, %
<i>Антропометрические данные</i>	0,38		9,56	
Длина тела, см	128 →	3,1 (132)	4,6 (134)	9,3 (140)
Длина руки, % от длины тела	40,62 →	0,6 (40,9)	-0,8 (40,29)	0,2 (40,71)
Длина стопы, % от длины тела	15,62 →	-0,6 (15,53)	0,2 (15,67)	0,5 (15,71)
Прогнозная длина тела, см	187,49 →			
Сила кисти (сильнейшая), кг	8 →	0 (8)	25 (10)	37,5 (11)
<i>Координационная способность</i>	4,52		12,67	
Интегральный показатель координации (ИПК)		13,4 (0,88)	27 (0,99)	
Челночный бег 3 × 10 м, с	8,4 →	4,7 (8)	7,1 (7,8)	8,3 (7,7)
<i>Физическая подготовленность</i>	6,62		23,52	
Наклон вперед (из положения стоя на скамейке), см	4 →	50 (6)	50 (6)	100 (8)
Прыжок в длину с места, см	186 →	1 (188)	3,7 (193)	4,3 (194)
Бросок набивного мяча 2 кг двумя руками из-за головы, см	210 →	9,5 (230)	14,2 (240)	27,6 (268)
Прыжок вверх с места, см	34 →	5,8 (36)	8,8 (37)	14,7 (39)
Бег 1000 м, мин	7,4 →	17,5 (6,1)	25,6 (5,5)	29,7 (5,2)
Бег 30 м, с	5,09 →	1,9 (5)	5,8 (4,8)	5,8 (4,8)
Бросок набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы, см	280 →	7,1 (300)	14,2 (320)	25 (350)

Показатели спортсмена

Продолжитель- ность сна, ч	Календарные дни													
11														
10														
9														
8														
7														
6														
5														
4														
Отсутствие сна														

Качество сна	Календарные дни													
Глубокий														
Нормальный														
Неспокойный														
Плохой, с пере- рывами														
Отсутствие сна														

Состояние	Календарные дни																												
Ощущение утомления																													
Ощущение бодрости																													
Нормальное состояние																													
Ощущение утомления																													
Ощущение сильного утомления																													
Болезненное мышечное утомление																													

Готовность к тренировке	Календарные дни																												
Высокая																													
Хорошая																													
Низкая																													
Нежелание тренироваться																													
Отказ от тренировки																													

	Календарные дни																														
Аппетит																															
Отличный																															
Хороший																															
Плохой																															
Прием пищи в силу необходимости																															
Отказ от приема пищи																															

	Календарные дни																														
Готовность к соревновательной деятельности																															
Высокая																															
Средняя																															
Низкая																															
Отсутствие готовности																															

График соревнований

№ п/п	Ранг соревнований	Возраст, лет	Место проведения	Сроки проведения
1				
2				
3				