

но девушки не демонстрируют показного веселья, когда их героини гибнут или попадают в беду.

В сказках Проигрывающих насчитывается наибольшее количество запретов, и они здесь наиболее категоричны.

Подводя итоги, надо отметить, что сказок, содержащих выигрышный сценарий, меньше всего – около 8 %. Больше всего банальных сценариев и проигрышных сценариев первой степени – 32% и 24% соответственно. Проигрышных сценариев второй степени – 22% и 16% проигрышных сценариев третьей степени.

Можно сделать вывод, что большинство респондентов в стрессовых ситуациях будут действовать не самым оптимальным образом. Но уровень приспособленности можно повысить, усилив рациональный компонент. Оптимальный вариант здесь – понимание респондентами собственного сценария, которое позволит им самим выстраивать свое поведение, выбирать из большего числа вариантов, нежели предполагает их сценарий.

Мы беседовали с некоторыми из респондентов, и многие из них проводили параллели между своей жизнью и сочиненной ими сказкой. Это говорит об определенном уровне осознанности жизненного сценария, что повышает адаптационные возможности наших респондентов.

Библиографический список

1. Берн, Э. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э.Берн // Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: АСТ, 1998. – 397 с.
2. Гулдинг, М. Психотерапия нового решения. Теория и практика [Текст] / М. Гулдинг, Р. Гулдинг – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
3. Стюарт, Й. Жизненный сценарий: как мы пишем историю своей жизни [Электронный ресурс] / Й. Стюарт, В. Джойнс // Жизненный сценарий: как мы пишем историю своей жизни. – Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры (Киев), перевод В. Данченко, 2000. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/stewj01/index.htm>

И.В. КРУПЕННИКОВА

Проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития

В статье освещена проблема формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрыта динамика структуры учебной мотивации нормально развивающихся детей от 6 до 12 лет. Выявлены тенденции в формировании учебных мотивов учащихся с ЗПР 4 класса при сравнении с нормально развивающимися детьми. Выделены основные направления, необходимые для формирования адекватной учебной мотивации младших школьников с ЗПР.

In the article the problem of formation of educational motivation of younger schoolboys with a delay of mental development is covered. In this article is showed the dynamics of structure of educational motivation of normally developing children from 6 till 12 years. Tendencies in formation of educational motives of pupils with delay of mental development 4 classes are revealed at comparison with normally developing children. The basic directions necessary for formation of adequate educational motivation of younger schoolboys with delay of mental development are allocated.

Поступление детей в школу связано с новым этапом их развития. Во время обучения в начальной школе ведущей деятельностью является учебная. С одной стороны, в процессе обучения ребенок осваивает средства, с помощью которых он может познавать обобщенный человеческий опыт, то есть ученик должен научиться учиться. С другой стороны, при учебной деятельности ребенок

включается в определенные социальные отношения (взаимодействие с учителем, сверстниками). Значимым продуктом учебной деятельности является не только усвоение, которое входит в содержание обучения; важный итог – это изменение самого субъекта, то есть внутренние новообразования психики в мотивационном и смысловом планах [4, 5, 12, 13, 15]. В противном случае к периоду обуче-

ния в среднем звене у учащихся не формируются мотивационная установка, связанная с перспективой получения образования, и адекватные представления о своем месте в общественных отношениях. В этом случае ни учитель, ни родители, ни общественное мнение не смогут заставить подростка учиться.

Одним из ключевых компонентов формирования учебной деятельности является мотивация. Хотя ряд авторов (Р.А. Пилюян, В.А. Иванников и др.) не видят необходимость в формировании мотивов, так как мотив дан человеку как бы готовым (мотив понимается как предмет удовлетворения потребности) и достаточно только актуализировать имеющийся мотив, то есть вызвать в сознании человека его образ.

Для нашего исследования важно мнение В.В. Давыдова, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Ф. Олпорт, А.Б. Орлова, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконина и других, которые утверждают, что не только мотивация активизирует деятельность человека, но и сама она может формироваться в процессе деятельности [6, 8, 10, 11, 15].

Как показывают исследования Н.Ф. Добрынина, А.И. Епифанцева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского, в результате соотнесения мотивов деятельности (учебных мотивов) с ее целями формируется важнейшее психическое образование деятельности – ее личностный смысл [8, 9, 10, 11].

К учебным мотивам, по М.В. Матюхиной, могут относиться мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом (познавательные мотивы – мотивация содержания или процесса) или же социальные мотивы, которые лежат вне содержания учебной деятельности. Ко второй группе относят такие социальные мотивы, как мотив долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения) [11]. В данном случае цели учебной деятельности соотносятся с мотивами и совпадают с целями самих учащихся, что свидетельствует о формировании личностного смысла учебной деятельности.

Нередко оказывается, что цели учебной деятельности расходятся с мотивами деятельности учащегося. При этом могут актуализироваться узко личностные мотивы: получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников; получить хорошие отметки (мотивация благополучия) или желание быть в числе первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей (мотивация престижа). Могут актуализироваться отрицательные мотивы: избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если ребенок не будет хорошо учиться [8, 11].

Можно выделить несколько основных подходов к формированию учебной мотивации. При первом подходе речь идет о формировании учебной мотивации в процессе специально организованной учебной деятельности. В этом контексте, по мнению П.Я. Гальперина, П. Голу, И.Ю. Кулагиной, В.Ф. Моргуна, большим мотивирующим воздействием, стимулирующим развитие познавательных интересов, обладает 3-й тип учения, когда учащийся самостоятельно выделяет ориентировочную основу конкретного действия на основе общего метода, предлагаемого учителем.

Подходы к организации учебной деятельности разрабатывались В.В. Давыдовым, А.К. Марковой, А.Б. Орловым, Л.М. Фридман, Д.Б. Элькониным и др. Эти исследователи считают, что изучение каждого самостоятельного отдела должно проходить 3 этапа: мотивационный, операционно-познавательный, рефлексивно-оценочный [6, 10, 11]. При разработке содержания учебного материала ученые (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин) выявили важность того, чтобы объектом усвоения были теоретические понятия, то есть у ребенка должно появиться желание найти общий способ получения результатов данного типа, то есть понять существенные связи и отношения изучаемого предмета. В этом случае возникает интерес не только к результату, но и к способам деятельности [6, 10, 15]. Также исследователи (Л.К. Золотых, А.К. Маркова) определили условия формирования учебно-познавательных мотивов, когда учащиеся ориентируются на овладения способами действия [10]. Требования к содержанию учебного материала с учетом имеющихся у учащихся потреб-

ностей разрабатывали А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман и др. Акцент поставлен на потребность в постоянной деятельности, в упражнении отдельных психических функций, в том числе памяти, мышления, воображения, потребность в новых впечатлениях и эмоциональном насыщении [10, 13].

При другом подходе исследователи анализируют влияние отдельных параметров на формирование учебной мотивации. Так, было установлено, что в формировании отношения к учебе важную роль выполняет ситуация оценивания. М.И. Алексеевой, М.В. Матюхиной выявлено, что оценивание является воздействием, мотивирующим учебную деятельность в том случае, когда внутренняя мотивация низкая. Чем сильнее внутренний мотив, тем в меньшей степени необходима стимуляция, и наоборот. Была отмечена тенденция, что к третьему классу значение отметки несколько снижается. Хотя, как утверждает Б.Г. Ананьева, в начале обучения оценка может побуждать к действию или к получению знаний, информируя школьника об успехе или неуспехе. При этом Е.Ш. Сапожникова выявила, что сила воздействия оценки у младших школьников зависит не столько от количественной характеристики (выставляемый балл), сколько от отношения, выраженного в соответствующем суждении. И. Линграт было установлено, что поощрение настраивает человека на содержание деятельности, при этом мотивация совпадает с предметом деятельности и ее целью. В этой ситуации критическая оценка (порицание) приводит к увеличению темпа работы (повышение активационного уровня), но вместе с тем понижается интерес к самой деятельности, доминирующим становится мотив получения хорошей оценки (мотивационная установка не совпадает здесь с предметом деятельности). На протяжении первых лет обучения, по исследованиям А.И. Липкиной, оценочные воздействия учителя и учеников влияют на формирование самооценки отдельного ученика, которая начинает определять отношение к учению и успеваемость [11].

Ряд авторов (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова) определяют важную роль эмоций в мотивации учения. Специфику эмоций А.Н. Леонтьев установил в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мо-

тивов. Во время обучения должны присутствовать и эмоции с отрицательной модальностью, например, неудовлетворенность. В этом случае важно, чтобы возникало чувство преодоления трудностей. При освоении любой деятельности значимым будет то, как ребенок справляется с трудностями, которые неизбежно возникают на каком-либо этапе. Одни дети при малейших сложностях отказываются от выполнения заданий или реагируют бурными, эмоциональными реакциями (гнев, слезы, агрессия и т.п.), другие, наоборот, справляются с возникающими проблемами [9, 10].

Было установлено, что мотивация не существует без потребностей, хотя исследования П.В. Симонова показали, что можно встретить потребности без мотивов в случаях, когда человек не осознает свои актуальные потребности. Г.Г. Гусева, Е.П. Ильин, М.В. Матюхина установили, что учащимися начальной школы не все мотивы осознаются в одинаковой степени. Часто «знаемые» мотивы не соответствуют реальным, которые побуждают к учебной деятельности. У хорошо успевающих учеников «знаемые» мотивы чаще совпадают с реальными. У посредственно и слабоуспевающих школьников зафиксировано неполное совпадение тех и других мотивов. Получается, что успешное обучение возможно при адекватном осознании ребенком собственных потребностей, желаний и возможностей [8, 11].

Встает вопрос о том, как формируется адекватная мотивация. В западной психологической литературе ведется дискуссия о 2-х видах мотивации: *экстрисивной* (В.И. Селиванов, Б. Скиннер, Д. Холл), то есть обусловленной внешними условиями и обстоятельствами, и *интрисивной* (Х. Хекхаузен), то есть внутренней, связанной с личностными потребностями, интересами, установками, влечениями, желаниями. Е.П. Ильин считает, что, по сути, данные авторы ведут речь о внешних и внутренних стимулах, под воздействием которых разворачивается мотивационный процесс. Если говорить о внешности-мулируемой или внешнеорганизованной мотивации, то необходимо учитывать, что ситуация приобретает значение для мотивации только тогда, когда она становится значимой, возникает личностный смысл. Поэтому при определенном воздействии внешние факторы

могут трансформироваться во внутренние: речь идет об основной стратегии формирования психики – процессе интериоризации [8, 9, 14].

Как показывают многие исследования Н.Л. Белополюской, А.О. Дробинской, Т.В. Егоровой, В.В. Лебединской, Н.А. Менчинской, В.И. Самохваловой, А.В. Острогиной, С.Г. Шевченко и других, формирование учебной мотивации затруднено у детей со смешанными специфическими расстройствами психологического развития (по МКБ-9 данные нарушения классифицируются как задержка психического развития (ЗПР)).

По утверждению А.С. Прутченкова, А.А. Сиялова, интеллектуальная недостаточность чаще всего обнаруживается в начале школьного обучения и проявляется в трудности усвоения знаний, умений, навыков, адаптации к учебным требованиям. Для учащихся с ЗПР характерно снижение интереса к учебе, низкий уровень саморегуляции, произвольной сферы, трудности при планировании деятельности, у них значительно снижен самоконтроль. Эта группа учащихся в большинстве случаев не может справиться с трудностями, возникающими при обучении, чаще реагирует неадекватными эмоциональными реакциями: злостью, обидой [1, 2, 3, 7]. По утверждению Л.С. Выготского, имеющийся дефект приводит к нарушению связей с социумом, культурой как источником развития и неразрывно связан с нарушением адаптационных возможностей детей. Это существенно затрудняет не только изучение нового материала, но и препятствует усвоению в ходе учебной деятельности.

Формирование учебной мотивации учащихся с ЗПР в процессе обучения в силу имеющегося у них дефекта должно происходить иначе, чем у нормально развивающихся сверстников. Чаще всего особенности детей с ЗПР изучают в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, при этом акцент ставится на дефицитность в развитии тех или иных характеристик и качеств.

Нас интересует специфика формирования учебной мотивации младших школьников с ЗПР. Для этого был проведен сравнительный анализ по группам школьников с ЗПР в возрасте от 10 до 12 лет и нормально развивающихся учащихся с 6 до 12 лет. В исследовании принимали участие 193 человека. Из

них 38 учащихся 4-х специальных (коррекционных) классов VII вида (диагноз F83 – смешанные специфические расстройства психологического развития) в возрасте от 10 до 12 лет; 155 нормально развивающихся детей в возрасте от 6 до 12 лет. Для описания представлений детей об учебной деятельности применен кластерный анализ, позволяющий определить стабильные сочетания карточек по методике «Классификация» в каждой экспериментальной группе. Также в отношении экспериментальных параметров был проведен контент-анализ и статистическая обработка с помощью корреляционного анализа (коэффициент Gamma Correlations при $p < 0,05$, программа «Statistica 6.0»).

Сравнительный анализ показал, что одни и те же компоненты мотивационной сферы исследуемых групп у учащихся с ЗПР входят в другие структуры, по сравнению с нормально развивающимися детьми, и по-другому влияют на формирование учебной мотивации.

В экспериментальных группах было выявлено по два ведущих мотива. У учащихся с ЗПР так же, как и у учеников 1, 2 и 3 классов группы «норма», диагностируется разрозненность основных мотивов, которые в структуре учебной мотивации не связаны. Как правило, при действии одного мотива снижается вероятность возникновения другого. Это свидетельствует о неустойчивости учебной мотивации учащихся, то есть актуализация тех или иных мотивов при обучении связана с конкретной ситуацией. К 4 классу в группе «норма» при обучении выделены два связанных основных мотива. Действие одного мотива приводит к активации другого. Можно сделать вывод, что к концу обучения в начальной школе учебная мотивация в группе «норма» становится устойчивой, то есть сформированной.

К 3 и 4 классу в группе «норма» и к 4 классу в группе «ЗПР» структура учебной мотивации становится более сложной, появляется множество связей с ведущими мотивами. В то же время в подготовительной группе, в 1 и 2-х классах группы «норма» структура менее сложная. У четвероклассников групп «норма» и «ЗПР» при восприятии учебной деятельности выявлена тенденция к созданию более крупных групп (семантических единиц), тогда как у детей подготовительной группы и учащихся 1 класса при соз-

дании групп чаще встречается парное соединение карточек. Это свидетельствует о том, что к 4 классу как в группе «норма», так и у детей с ЗПР формируется более сложная картина мира, связанная с процессом обучения.

Доминирующий мотив при обучении у детей с ЗПР, также как и в группах «норма» (4, 2 классы) – социальный, то есть значимым является дальнейшее получение профессии. Этот мотив у учащихся с ЗПР, также как в группе «норма» (2 класс), расплывчатый, неконкретный, учащиеся желают «работать кем-нибудь» или стать «кем захочется». У учащихся с ЗПР, которые выбирают конкретные профессии (а это малочисленная группа), актуален игровой мотив. У учащихся же группы «норма» 2-го класса конкретный образ будущей профессии, также в малочисленной группе, связан с возможностями самореализации.

В группе «норма» четвероклассники при профессиональном самоопределении (выборе конкретных профессий) ориентированы на содержание процесса обучения (познавательный мотив). При неопределенном профессиональном самоопределении диагностируется ориентация на внешние критерии успешности: направленность на получение оценок, высокая вероятность игнорирования трудностей при обучении.

Как показывает исследование, к 3-му классу в группе «норма» учебный мотив становится доминирующим. К этому времени ориентация на процесс и содержание обучения становится осознанной. Учащиеся понимают причинно-следственную связь между собственными усилиями и полученным результатом, то есть учебный мотив формируется при внутреннем (интернальном) локусе контроля. Эта тенденция выявлена у учащихся 2-го класса, где учебный мотив становится значимым. Также выявлена связь между интересом к содержанию обучения (познавательным мотивом) и успешностью (успеваемостью). В группе «ЗПР» и у второклассников группы «норма» в структуру учебного мотива включен игровой. Статистический анализ подтвердил, что в группе «норма» (4 класс) учебный и игровой мотивы являются взаимоисключающими: чем более выражен учебный мотив, тем меньше проявлен игровой. В группе «ЗПР», также как у второклассников группы «норма», диагностируется дру-

гая тенденция: чем выше учебный мотив, тем больше вероятность выраженности игрового. Эта тенденция в группе с ЗПР ярче прослеживается, когда учебный мотив, в частности познавательный, наиболее высокий, то есть интерес у учащихся с ЗПР ассоциируется с игровой деятельностью, а не с познанием. Впоследствии в 3-ем классе группы «норма» игровой мотив актуализируется в межличностном взаимодействии (игра на перемене и т.п.), а познавательный мотив связывается с процессом обучения. В 4-м классе познавательный мотив актуализируется при стремлении преодолеть трудности.

В восприятие учебного мотива учащиеся с ЗПР вкладывают отличный от группы «норма» (2, 3, 4 классы) смысл. Так, например, учебные ситуации, когда ученик отвечает или не знает, как ответить у доски, учащиеся с ЗПР связывают с ситуацией, когда мальчик играет под партой; для учащихся эти ситуации ассоциируются с «учебой, школой, учатся, занимаются». Похожие объяснения характерны для детей подготовительной группы, только в этом случае воспитанники данные ситуации объединяют основанием «учительница объясняет». Для группы «норма» (4 класс) восприятие «учебы» связано с реакцией учителя (похвалой), эмоциональной поддержкой («учительница хвалит ученика, ставит пятерку»). Ситуация, когда мальчик играет под партой, учащимися 1, 2, 3, 4 классов группы «норма» воспринимается как нарушение правил в школе и осуждается ими («ученик плохой, делает не то, ученик чувствует себя виноватым, ничего не делал, играл»).

В содержание учебного мотива у четвероклассников, третьеклассников и второклассников группы «норма» входит познавательный мотив, в этом случае смыслом учебных операций («мальчик за книжкой») является интерес к новому («любопытный мальчик»).

Учащиеся с ЗПР включены в учебную деятельность, и в данном случае сильно давление общества (со стороны педагога, родителей), поэтому учащиеся хорошо знают требования общества (школы), но эти требования в определенный момент приходят в противоречие с собственными потребностями детей. Внешне давление со стороны социума (педагога, родителей) настолько сильно, что уча-

щимся трудно отделить свои потребности от требований общества; они, с одной стороны, хотят учиться так, как это надо, поэтому и учиться им нравится, и любимыми занятиями становятся конкретные школьные предметы. А с другой стороны, их актуальные потребности чаще не связаны с получением знаний, то есть декларируемые мотивы («знаемые») вступают в противоречие с текущими потребностями самих учащихся. Получается, что у учащихся с ЗПР при обучении происходит искаженное формирование личностного смысла учебной деятельности. Актуальный игровой мотив у этой группы детей трансформируется в учебный и приобретает особый смысл, отличный от смысла, вкладываемого нормально развивающимися детьми, то есть учащиеся с ЗПР подменяют учебный мотив игровым.

У учащихся с ЗПР, также как у нормально развивающихся детей подготовительной группы и первоклассников, доминирующий мотив при обучении – получение оценок. Оценивание является основным критерием правильности выполнения задания, и когда учащиеся получают отрицательные или положительные оценки, они понимают, почему учитель применяет те или иные приемы педагогического воздействия («похвала», «ругань»). В группе «норма» (4, 3 класс) направленность на оценку связана с процессами, тормозящими обучение, например, при игровой мотивации: «хочет играть, а не учиться».

У учащихся с ЗПР, также как у детей подготовительной группы и 1, 2 классов группы «норма», более выражен экстернатальный локус контроля, то есть значимыми являются стимулы из окружающей среды, ребята затрудняются при определении причинно-следственной связи между собственными усилиями и полученным результатом. Для нормально развивающихся третьеклассников и четвероклассников характерно преобладание интернатального локуса контроля, то есть ребята могут отвечать за свои действия, а причину неприятностей, трудностей и удач способны воспринимать как результат своих действий, а не влияния окружающей среды. Поэтому у этих групп формируется разное отношение к ситуации оценивания, они по-разному относятся к трудностям.

Только ученики с ЗПР собственное эмоциональное состояние воспринимают как

последствия воздействий учителя. Поэтому при получении негативной оценки или на порицание учителя учащиеся могут реагировать агрессией («злюсь на учителя»). По всей выборке групп «норма» данный тип ответов отсутствует. В группе «норма» (3, 4 класс) учащиеся разные эмоциональные реакции могут связывать с собственными усилиями, поэтому ситуации получения негативной оценки или порицания учителя не приводят к агрессивным реакциям. Так, например, при воздействии учителя (порицании) ученики оценивают ситуации с точки зрения принятых в школе норм («плохое поведение», «они плохо делают»). Для учащихся с ЗПР эта ситуация связана с собственными эмоциональными реакциями («обиженный мальчик», «злой»), такой тип ответов в группах «норма» в незначительной степени характерен только для детей подготовительной группы. Поэтому учащиеся групп «норма» чаще способны конструктивно взаимодействовать с учителем, тогда как для учащихся с ЗПР воздействие учителя чаще носит порицательный характер. Так, например, ситуация, когда учитель подходит к ученику, для учащихся группы «норма» связана с помощью учителя («подошел, чтобы помочь»), а большинство учеников с ЗПР эту же ситуацию представляют как негативное воздействие учителя («подошел и ругает»).

Таким образом, к 4 классу в группе «норма» происходит формирование устойчивой учебной мотивации. Можно отметить, что учебная деятельность для учащихся приобретает личностный смысл, связанный с дальнейшим профессиональным самоопределением. В этом случае осуществляется трансформация (интериоризация) внешних факторов (требование общества) во внутренние (потребности самих учащихся). Поэтому внешние критерии успешности (направленность на оценки) для большинства учащихся в процессе обучения теряют свою значимость. К концу обучения в начальной школе возрастает роль социального и учебного мотивов.

У учащихся с ЗПР, так же как и у нормально развивающихся сверстников, доминирует социальный мотив, при этом его содержание идентично расплывчатым представлениям второклассников группы «норма». При формировании учебных мотивов у учащихся с ЗПР, также как и у нормально развиваю-

щихся детей подготовительной группы и 1-го класса, акцент смещен на внешнюю сторону учебного процесса, критерием являются оценки педагога. Актуальные потребности чаще не связаны с получением знаний, иначе говоря, «декларируемые» мотивы вступают в противоречие с текущими потребностями самих учащихся. Но, в отличие от детей подготовительной группы, у учащихся с ЗПР в процессе обучения актуальный, но слабо осознаваемый игровой мотив трансформируется в учебный, поэтому собственно учебная мотивация не формируется.

Можно констатировать тот факт, что у учащихся с ЗПР, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, до 4 класса трансформация внешних факторов (требования общества) во внутренние (собственно учебная мотивация – мотивация содержания или процесса) не происходит. У них отсутствует внутренний контроль, а постоянный контроль извне осознается лишь при оценивании, вне связи между собственными усилиями и полученным результатом, а собственное эмоциональное состояние ученики воспринимают как последствия воздействия педагога.

В результате исследований мы пришли к следующим практическим выводам:

1. В изучаемом возрастном периоде у учащихся с ЗПР мотивационная структура уже сложилась, изменить ее чрезвычайно сложно. Можно сделать вывод, что период обучения в 1 и 2 классах является наиболее чувствительным к педагогическому воздействию для формирования адекватной учебной мотивации учащихся с ЗПР.

2. Уже сейчас можно сделать вывод об ограниченности возможностей игровых методов в обучении детей с ЗПР. За счет игровых методов достигается лишь сиюминутный результат, но искажается содержание учебного мотива. Критерием успешности обучения выступает получение положительных оценок или выигрышей, поэтому становится необходима постоянная внешняя стимуляция.

3. Наличие социального мотива в учебной деятельности позволяет формировать у учащихся с ЗПР временную перспективу через связь обучения с дальнейшим профессиональным самоопределением. Для формирования стабильной структуры учебной мотивации уже во 2 классе необходимо связывать

актуальные интересы учащихся с возможностями профессиональной самореализации, расширяя эти интересы.

Библиографический список

1. Бабкина, Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в разных условиях обучения [Текст] / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2003. – №6. – С. 46-50.
2. Безруких, М.М. Трудности обучения младших школьников, имеющих нарушение психического здоровья [Текст] / М.М. Безруких // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 211-218.
3. Белопольская, Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей ЗПР [Текст] / Н.Л. Белопольская // Вопросы психологии. – 1997.– №1. – С. 19-25.
4. Божович, Л.И. Развитие мотивов учения у советских школьников [Текст] / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып.38. – С. 29-104.
5. Венгер, А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности [Текст] / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17-26.
6. Давыдов, В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 2003. – №2. – С.42-49.
7. Дробинская, А.О. Пути формирования активного отношения к обучению младших школьников [Текст] / А.О. Дробинская // Дефектология. – 1999. – №3. – С. 12-17.
8. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Санкт-Петербург, 2004. – 509 с.
9. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика. – 1983. – Т. 1. Психологические вопросы сознательности учения. – С. 348-380.
10. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
11. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 141 с.
12. Нежнова, Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту [Текст] / Т.А. Нежнова // Хрестоматия по детской психологии. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 242-249.
13. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники становятся субъектами деятельности [Текст] /

- Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 52-63.
14. Чудновский, В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии [Текст] / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – №5. – С. 3-11.
15. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 1974. – 64 с.