

ISSN 2310-273X

1 (30)  
2020

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
**НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ**

издаётся с октября 2012 года

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2020 1 (30)

Подписные индексы:

для индивидуальной подписки — 74905  
для организаций — 749052

ISSN 2310-273X



## СОДЕРЖАНИЕ

### ДУХОВНЫЙ СЛЕД В БЕЛОРУССКОЙ ПСИХОЛОГИИ

<b>Светлой памяти Татьяны Митрофановны САВЕЛЬЕВОЙ,</b> доктора психологических наук, профессора, посвящается.....	5
<b>Марищук Л. В., Яценко И. В.</b> Деятельность, нравственность и поведение .....	11
<b>Лосик Г. В., Гродь Ж. В.</b> Пространство души человека и пространство вокруг нас .....	17
<b>Кремень М. А.</b> Полифинальность и оперативность человека .....	23
<b>Буйко Т. Н.</b> У истоков преобразования образования: теоретическое мышление и расширение возможностей человека .....	26
<b>Бараева Е. И., Гурко А. П.</b> Одарённость и талантливость личности: психологический портрет ..	31
<b>Коломейцев Ю. А., Терехов А. А.</b> Психологические аспекты содержания понятия «патриотизм» .....	37
<b>Сида Е. Н.</b> Психологические проблемы эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма .....	43
<b>Бакунович М. Ф., Евдокимова О. М., Корзун С. А.</b> Модель научно-методического обеспечения занятий как условие развития профессионального самосознания учащихся профильных классов педагогической направленности .....	51
<b>Щекудова С. С.</b> Проблема развития теоретического мышления преподавателей в непрерывном образовании .....	60
<b>Карнелович М. М.</b> Уровни и условия развития субъектности молодых педагогов .....	65
<b>Войтко О. К.</b> Типы профессиональной речевой деятельности и их обусловленность уровнем развития общих способностей .....	73
<b>Казанович Е. Ю.</b> Моделирование как научный метод познания и средство развития стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования .....	79
<b>Лобанов А. П., Верамейчик В. Ю.</b> Сравнительный анализ стилей обучения бакалавров и магистрантов гуманитарного профиля .....	86
<b>Медведская Е. И.</b> Выраженность децентрации мышления у взрослых представителей разных информационных субкультур .....	90
<b>Попова О. С.</b> Некоторые результаты и направления совершенствования диссертационных исследований по психологии .....	97

**Адрес редакции:**

ул. Короля, 16, 220004, г. Минск  
Тел.: (017) 200 54 09  
Факс: (017) 200 56 35  
E-mail: red.pednauka@gmail.com

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготавителя, распространителя печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014. Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск.

Открытое акционерное общество «Промпечать».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготавителя, распространителя печатных изданий № 2/21 от 29.11.2013.

Ул. Черняховского, 3, 220049, Минск.

Подписано в печать 18.03.2020.

Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Усл. печ. л. 11,63  
Уч.-изд. л. 10,14  
Тираж 101 экз.  
Заказ № 0244

Номер подготовили:

**Обложка и дизайн-макет** Л. Залужная  
**Компьютерная вёрстка** Л. Залужная  
**Редакторы** О. Панина, М. Шпилевская  
**Корректоры** О. Панина, М. Шпилевская  
**Компьютерный набор** И. Мазуренко

Мнения, высказанные в материалах журнала, не всегда совпадают с точкой зрения редакции. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в статьях, несут авторы. Переносы некоторых слов сделаны не по правилам грамматики, а согласно возможностям компьютера.

© Национальный институт образования, 2020

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ

# Психологические проблемы эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма

**Сида Екатерина Николаевна**, доцент кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, кандидат психологических наук; *ekaterinasida22@mail.ru*

В статье рассматриваются психологические условия, оказывающие позитивное влияние на повышение эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма: развитие учебной деятельности, языковых и речевых способностей, использование метода лингвистического анализа и знаково-символических средств.

**Ключевые слова:** близкородственный билингвизм; учебная деятельность; знаково-символические средства; метод лингвистического анализа; языковая и речевая способности.

Проблема влияния билингвизма на овладение белорусским языком в настоящее время приобретает особую актуальность. Для такой страны, как Республика Беларусь, всегда были характерны миграция и активное культурное проникновение одних этнических групп в другие. В последние годы в обществе увеличивается количество смешанных браков. Создаются семьи, в которых дети с первых дней своей жизни оказываются в социолингвистической двуязычной ситуации, где они изначально общаются с матерью на её родном языке, с отцом — на его языке. Такие дети ещё до школьного обучения оказываются «двуязычными».

В ходе нашего исследования была поставлена цель — определить психологические условия и средства повышения эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма.

Близкородственный билингвизм в контексте данного исследования рассматривается как способность младшего школьника пользоваться белорусским и русским языками в равной или приблизительно равной степени.

На констатирующем этапе исследования, проведённого на базе средних школ № 1, № 2, № 3 г. Жабинка Брестской области, в котором приняли участие 418 учащихся начальных классов, были выявлены некоторые особенности владения младшими школьниками белорусским языком в ситуации близкородственного билингвизма. При решении языковых задач на белорусском языке и выражении своих мыслей учащиеся опирались на средства двух близких языков. Кроме того, в их устной и письменной речи проявлялись различного рода «смешения» двух языковых систем — русской и белорусской.

Выявленные эмпирические данные показали следующее: в социолингвистической ситуации Жабинковского региона у младших школьников в устной и письменной речи проявляется интерференция (смешение), свидетельствующая о том, что системы двух близких языков — русского и белорусского — недостаточно осознаются, а следовательно, не разводятся в сознании учащихся. Это осложняет процесс выражения детских мыслей на этих языках.

Психологическими условиями и средствами, оказывавшими положительное влияние на эффективность обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма, в нашем исследовании выступили: учебная деятельность самих учащихся, знаково-символические средства (знак, код, символ, модель), воображение, пространственные представления, образное и теоретическое мышление, «чувство языка», языковая и речевая способности.

При реализации экспериментальной программы обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма мы широко опирались на понятия **образ** и **знак**, которые относятся к сфере отражения и формируются в процессе человеческого познания, а также на учебную деятельность самих учащихся. Мы разделяем позицию российского психолога Б. Ф. Ломова, по мнению которого, «для психологии проблема знака — это, прежде всего, проблема его происхождения и функции в психической деятельности, проблема того, где, как и для чего применяется знак» [1, с. 279].

Л. С. Выготский включал в психологическое определение знака его стимульную, побудительную функцию. «Искусственные стимулы-средства, вводимые в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаком... Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, есть знак» [2, с. 109].

По утверждению Б. Ф. Ломова, «знак — это такое материальное замещение предмета, которое рождается в процессе человеческой деятельности для её организации и регулирования. Знак — есть результат процесса познания, установления некоторой связи между предметом и его объективным заместителем» [1, с. 280]. Кроме того, «знак — это материальное выражение предмета познания, опосредованное образом этого предмета» [1, с. 280].

Из сказанного следует, что знак любого предмета (явления, действительности) по своей сущности является вторичным образованием, «это овеществлённый носитель образа предмета, ограниченный его функциональным предназначением» [1, с. 280].

«Подлинные функции знаковой формы в мышлении могут быть поняты только при её соотнесении с определённым типом объективного содержания, замещаемого этой формой. Моделирующие “движения” в плоскости знаковой формы “впитывают” в себя опыт исходных предметных действий и в сокращённом, свёрнутом виде воспроизводят их применительно к объекту — заместителю» [3, с. 346].

Подчёркивая важность знаково-символических средств для процесса познания, философ Э. В. Ильенков отмечает: «Функциональное... существование символа заключается... в том, что он... является средством, орудием выявления сути других чувственно воспринимаемых вещей, т. е. их всеобщего» [4, с. 244].

«Орудийная функция и представляет прежде всего психологический аспект знаковой проблемы». Данная «функция» выступает в отношении не только процессов познания, но также деятельности человека и его общения с другими людьми...» [1, с. 281].

Указывая на генетическую связь образа и знака, Б. Ф. Ломов не без основания подчёркивает, что образ — ощущение и восприятие (и даже представление) — относится к сфере непосредственного индивидуального опыта человека, а владение знаком опосредовано отношениями этого человека с другими людьми. Следовательно, «в образе фиксируются индивидуально накопленные знания об окружающей действительности, а благодаря знакам человек усваивает знания, накопленные человечеством» [1, с. 281].

Мы исходили из того, что по мере овладения знаком и знаковой (языковой) системой учащийся будет действительно подниматься на новую ступень познания. С учётом отмеченного мы разделяем позицию вышеназванных исследователей, заключающуюся в том, что знак выступает орудием не только познания, но и общения, поскольку взаимный обмен образами, идеями, знаниями, осуществляемый между людьми, не является непосредственным духовным контактом. Носители информации, которая передаётся и принимается в процессе общения, — это знаки и знаковые системы. Общение между учителем и учащимися в формирующем эксперименте выступило необходимым условием овладения не только знаками, но и их системами, ибо белорусский язык,

как и всякий другой, представляет собой систему знаков.

Орудийная функция знаков относится ко всем сторонам человеческой психики: когнитивной, коммуникативной и регулятивной.

Понятия «язык», «код», «модель» и «символ» являются производными от понятия «знак». Так, например, понятие «язык» употребляется в двух смыслах: 1) язык как система знаков вообще, выполняющих функцию познания и общения; 2) язык как система знаков основного, так называемого естественного, национального по форме знака.

Психолог А. А. Смирнов подчёркивает, что под понятие «код» подходят все виды условных знаков, составляющие определённую систему. Кодом является и каждый язык, которым мы пользуемся, и любая система условных сигналов [5]. Таким образом, код — это принятая в данном случае система знаков для вполне определённых целей. Перекодирование — переход из одной системы знаков в другую. В нашем случае — это перевод текста с белорусского языка на русский и наоборот.

«Модель — орудие, средство познания. Она вводится и реализуется как средство на основе образа, формируемого в деятельности. Всякая модель, будучи отражённой в сознании и становясь образом, приобретает его (образа) специфические черты», — пишет Б. Ф. Ломов [1, с. 288]. Модели приближаются к познавательным образам по таким признакам: а) объективная аналогия с оригиналом; б) воспроизведение оригинала; в) роль моделей как опосредующих источников информации для субъекта. От самых простейших до самых сложных, они всегда выступают своеобразным видом наглядности. «Наглядно выражая комплексы отношений, модели становятся в психической деятельности человека, в процессе решения задач своеобразными элементами (формами) мысли» [1, с. 289]. По нашему мнению, таковые являются одним из главных видов материальных орудий умственного труда современного человека на всех этапах его возрастного развития.

Понятие «символ» рассматривается в психологии как разновидность знаков, обладающая рядом существенных особенностей. В процессе общения и познания человека он играет вспомогательную роль, уступая в этом отношении другим знакам.

Таким образом, понятия «язык», «код», «модель», «символ» основываются на исходном понятии знака; они выступают в качестве средств познания, и мы не случайно опирались на них при организации собственно учебной деятельности младшего школьника, направленной на овладение им системой белорусского языка.

В комплексе проблем знаков и знаковых систем условно можно выделить три аспекта: 1) семантический — отношение знаков к обозначаемым ими предметам, 2) синтаксический — отношение знаков друг к другу внутри данной системы знаков, 3) прагматический — отношение знаков к конкретной деятельности и общению [2, с. 291].

Семантический аспект включает в себя систему отношений, которую обычно схематично выражают в виде «семантического» треугольника с вершинами знак, значение, предмет. Отношения его элементов сложны. О них спорили ещё философы древности. Эти дискуссии продолжаются и в наше время.

С точки зрения ассоциативных теорий знак находится в простой ассоциативной связи с предметом. Он замещает предмет и одновременно фиксирует и несёт в себе значение. То есть между знаком и значением существует отношение выражения, а не обозначения.

Сложным и не до конца изученным является вопрос о соотношении значения и понятия. Однако известно, что «значение» может выступать в различном качестве.

Для выявления и фиксации названного различия Ф. де Соссюр употребляет два разных термина: значимость и значение. Первый он связывает со знаком как таким, взятым в отдельности, второй — со знаком, взятым в системе знака, причём в действии. Общеизвестно, что как только знак включается в процесс общения или решения какой-то задачи, он сразу же приобретает определённый смысл. То есть в каждом конкретном случае значение несёт в себе элементы семантического, синтаксического и прагматического характера [5].

Рассуждая о знаках, их значении и смысле, исследователь вправе поставить вопрос: чем человек субъективно оперирует в процессе коммуникативной и познавательной деятельности, решая задачи, имея дело в одном случае с непосредственно предметной, в другом — со знако-

вой информацией? Психологически ответ может быть таким: во внутреннем, психическом, плане человек всегда оперирует образами. Однако в одном случае это могут быть образы реальной (отражаемой) действительности, в другом — образы знаков, её замещающих. И те и другие являются образами (или копиями) реального мира. Отображая предметный мир, они находятся в определённом отношении к отражаемым ими системам. Но в качестве образов они всегда субъективны.

Основной характеристикой всякой деятельности является её предметность, которая первично выступает в своём независимом выражении, вторично — как психический образ. Предметность человеческой деятельности Б. Ф. Ломов представляет в виде предметности двух качественно различных уровней: предметности познаваемой природы и предметности знаков во всём их разнообразии (начиная от признаков до предельно абстрактных знаков и знаковых моделей). План действий тоже может быть разным: материальным (внешним) и идеальным (внутренним) [1, с. 298].

Из вышеотмеченного следует, что психологическая характеристика каждого момента развития человеческой деятельности определяется по своему уровню двумя показателями: 1) характером предметности (собственно предметная и знаковая) и 2) планом действия (материальный и идеальный).

В процессах развития человеческой деятельности и овладения её действиями Б. Ф. Ломов выделяет четыре основных и в то же время органически взаимосвязанных этапа:

I — становление и развитие предметно-материальных действий или операций;

II — переход к предметно-идеальным и знаково-материальным действиям;

III — становление и развитие знаково-идеальных действий;

IV — реализация знаково-идеальных действий, обеспечивающая контроль и условия перехода на новый уровень деятельности [1, с. 301].

После прохождения названного цикла этапов всегда следует новый цикл. Однако дальнейшее становление и развитие предметно-материального действия начинается не с нуля, а с уже достигнутого овладения данной или другими, связанными с ней, деятельностями. В развитой

деятельности эти этапы, по мнению Б. Ф. Ломова, выступают как разные способы выполнения действий.

В нашем формирующем эксперименте обучение младших школьников белорусскому языку осуществлялось на основе их ведущего вида деятельности — учебной, которая строилась в соответствии со способом изложения научных знаний, то есть восхождения от абстрактного к конкретному.

С помощью учителя младшие школьники анализировали содержание языкового материала, выделяли в нем исходное общее отношение, открывая для себя то, что оно проявляется во многих других частных отношениях, которые имеются в данном материале. Фиксируя в определённого рода знаковой форме — модели — выделенное исходное общее отношение, младшие школьники строили содержательную абстракцию изучаемого языка.

Общеизвестно, что действие соотносится с целью задачи, а операции — с её условиями. Вопрос о действиях наиболее остро встаёт в учебной ситуации, когда учащимся предстоит открыть язык как особую сферу деятельности.

Исследования многих психологов убедительно доказали, что традиционная методика никогда не ставила своей задачей формировать деятельность учащегося по «открытию» ими особенностей и свойств учебного материала. И только в психологической школе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова проведён ряд исследований на материале разных учебных предметов на основе собственно учебной деятельности самого учащегося. Таковая рассматривается в педагогической психологии как особая форма усвоения знаний.

Для того чтобы младшие школьники могли начать анализ белорусского языка, они должны были прежде всего «воссоздать» в учебной ситуации систему языковых форм. Вот почему действию формального и семантического сравнения, выступающего главной мыслительной операцией в деятельности учёного-лингвиста, осуществляющего метод лингвистического анализа, должно предшествовать другое действие — «изменить», на основе которого предоставляется возможность «воссоздать» предмет исследования, то есть белорусский язык с учётом изучаемого понятия.

При изучении, например, темы «Морфологический состав слова» для анализа слова белорусского языка было взято действие «изменить». С его помощью третьеклассники и четвероклассники из «заданного» им слова могли создавать «целое поле» лингвистических значимостей, внутри которого и начинали выявлять отдельные свойства как элементов всего «поля», так и образующих его связей и отношений.

В совместной учебной деятельности учащиеся при взаимодействии с учителем класса, решая учебную задачу, вначале «открывали» для своего сознания последовательность действий в методе лингвистического анализа. Они фиксировали их на отдельных карточках, где подчёркивали фломастерами разного цвета (зелёного, красного и синего) слова, учитывая специфику этих действий, а затем решали множество своих практических задач.

Представим фрагмент протокола экспериментального урока, на котором третьеклассники впервые открывали для своего сознания действия лингвистического анализа, выступившего основным средством, своеобразным «ключом» для открытия детьми «тайн» и «секретов» слова белорусского языка, в данном случае, для выделения основы и окончания в анализируемом слове.

Учитель с помощью указки обращает внимание детей на предмет «шкаф», фиксирует на нём их восприятие и просит назвать этот предмет словом белорусского языка.

*Вучні:* Гэта шафа.

*Настаўнік:* Правільна. Гэты прадмет называюць «шафа».

Запішыце слова ў свае сшыткі.

(*Вучні запісваюць слова «шафа».*)

*Настаўнік:* Калі мы прачытаем слова «шафа», то ўяўлем для сябе: колькі іх, гэтых прадметаў?

*Вучні:* Адна «шафа».

*Настаўнік:* Правільна. Якое дзеянне трэба выкананы з нашым словам «шафа», каб мы прадставілі не адну «шафу», а некалькі?

*Вучні:* Трэба змяніць гэта слова: «шафы».

*Настаўнік:* Запішыце гэта слова пад першым словам «шафа».

(*Настаўнік запісвае слова на дошцы, а вучні ў сваіх сшытках. У выніку атрымаўся такі запіс:*  
шана  
шаны.)

*Настаўнік:* Якое дзеянне вы зрабілі са словам «шафа», каб атрымалася слова «шаны»?

*Вучні:*

- Змянілі слова.
- Змянілі па ліку

*Настаўнік:* Правільна. Запішыце зараз назvu гэтага дзеяння на вашых картачках на той лініі зялёнаага колеру, дзе стаіць лічба 1.

(*Вучні запісваюць назвы дзеянняў.*)

*Настаўнік:* Уважліва прачытайце гэтыя два слова. Якое далей трэба выкананы дзеянне, каб даведацца, што змянілася ў словах, а што засталося нязменным?

*Вучні:*

- Трэба уважліва паглядзець на слова.
- Трэба парашунаць слова.
- Трэба два слова парашунаць адзін з другім палітарна.

*Настаўнік:* Вельмі добра. Давайце палітарна парашунаем гэтыя слова і ўбачым, якія літары не змяніліся ў словах, а якія — змяніліся.

*Вучні:*

- шана
- шаны

*Настаўнік:* А цяпер парашуналі палітарна і вызначылі «кропкамі», што першыя тры літары не змяніліся, а апошнія — змяніліся. Было «а» на канцы першага слова, а стала «ы» ў другім слове.

(*Вучні выконваюць заданне.*)

*Настаўнік:* Запішыце другое дзеянне «парашунаць» таксама на свае картачкі на лініі чырвоноага колеру.

(*Вучні запісваюць.*)

*Настаўнік:* А зараз чырвоным колерам выдзелім ту ю частку ў нашых словах, што не змянілася.

(*Вучні выдзяляюць частку ў словах чырвоным колерам.*)

шана	а	→1
шана	ы	→многа

*Настаўнік:* А апошнія літары, якія змяніліся, якім колерам вы хочаце выдзеліць?

*Вучні:*

- Зялёным: -а, -ы.
- Было -а. Адна шана, а стала -ы, шмат, многа.

*Настаўнік:* На лініечцы сіняга колеру якое наступнае дзеянне запішам?

*Вучні:*

- Вызначыць.

— Выдзеліць, што змянілася і што не змянілася.

*Настаўнік:* Цікава. У формах нашага слова ўжо вызначаны яго часткі двумя колерамі — чырвоным і зялёным. Значыць, на колькі частак «раскалоліся» слова?

*Вучні:*

- На дзве часткі.
- На «чырвоную» і «зялёную».

*Настаўнік:* Добра разважаецце. А цяпер яшчэ раз паравайце нашы слова і адкажыце: якая частка гэтых слоў самая асноўная? «Чырвоная» ці «зялёная»?

*Вучні:*

- Чырвоная.
- Я прачытаў «чырвоную» частку і зразумеў, што гэта «шраф».
- «Чырвоная» частка тут самая асноўная.

*Настаўнік:* А апошняя літары, тыя, што змяніліся, якім колерам вы будзеце выдзяляць?

*Вучні:* Зялёным.

шраф	а	→1
шраф	ы	→многа

*Настаўнік:* На лінеечцы сіняга колеру вашай картачкі якое дзеянне запісалі?

*Вучні:*

- Вызначыць.
- Выдзеліць, каб паказаць, што змянілася і што не змянілася ў словах.

*Настаўнік:* А як вучоныя моваведы назвалі тую частку, што аказалася на канцы слова?

*Вучні:*

- Я здагадаўся...
- Я ўжо ведаю як...
- Можна яе называць «канчатак», бо ён на канцы слова.

*Настаўнік:* Правільна. «Зялёную» частку ў нашых словах вучоныя моваведы так і назвалі — «канчатак».

А зараз на асобнай картачцы запішам дзеянні, якія дапамаглі нам вызначыць у словах «аснову» і «канчатак».

На вучнёўскіх картачках атрымаўся запіс:

Каб знайсці ў слове «аснову» і «канчатак», трэба выканаць такія дзеянні:

1. Змяніць слова (лінія зялёнага колеру).
2. Параваць слова па форме ( $\Delta$ ) і па значэнню ( $\Phi$ ) (лінія чырвонага колеру).
3. Вызначыць з дапамогай схемы і колеру аснову і канчатак (лінія сіняга колеру).

После того как в совместной учебной деятельности третьеклассники решили учебную задачу и в процессе этого «открыли» для своего сознания метод лингвистического анализа, который выступает «ключом», средством решения не только учебной задачи, но и целого класса практических языковых задач, учащимся было предложено самостоятельно подобрать своё слово и, глядя на собственные индивидуальные карточки, выполнить ряд действий с целью обнаружения в каждом слове основы и окончания.

Важно подчеркнуть, что после совместного выполнения учебной задачи все третьеклассники вполне самостоятельно сумели выделить в своих словах основу и окончание. Кроме того, они усвоили, какие действия и в какой последовательности следует для этого выполнять. Учащиеся решали учебные и практические задачи, открывая, например, для своего сознания «нулевое» окончание, корень, суффикс, орфограммы, исторические чередования гласных и согласных в корне слова и многие другие языковые явления.

Расширение возможностей метода лингвистического анализа и, особенно, действия изменения находило отражение в карточках учащихся, которые постепенно заполнялись ими по мере обращения к его новым видам. После того как были решены учебные задачи по изменению исходного слова по числу, по связи (или по падежу), а также по смыслу, это также было зафиксировано в карточках учащихся. Третьеклассники постепенно вносили в них следующие дополнения:

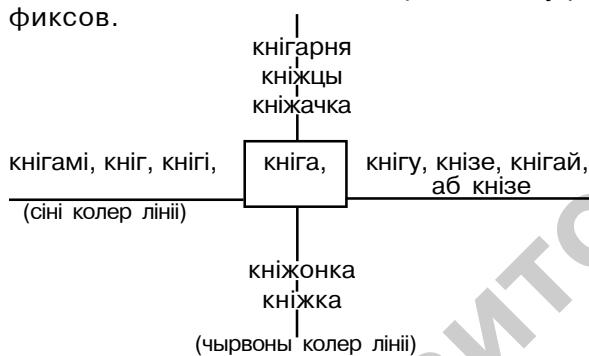
1. Змяніць слова (зялёны колер):
  - па ліку,
  - па сувязі (па склоне),
  - па сэнсу).
2. Параваць слова па форме ( $\Delta$ ) і па значэнню ( $\Phi$ ) (чырвоны колер).
3. Вызначыць у аснове слова корань і канчатак (сіні колер).

С помощью способа лингвистического анализа и на основе учебной деятельности в разных её формах (совместных, коллективно-распределённой, индивидуальной) учащиеся осваивали также орографию слов белорусского языка, исторические чередования гласных и согласных в корне слова, открывали для своего сознания линию словоизменения и словообразования, что находило отражение в моделях отдельного слова и в моделях, с

помощью которых устанавливалась системная связь слов белорусского языка.

В процессе решения подобного рода языковых задач системно строилось освоение языкового материала, также содействовавшего формированию у младших школьников языковой и речевой способностей.

Понятия словоизменения и словообразования осознанно осваивались с помощью таких психологических средств, как модель, цвет, знак и пространственные представления учащихся о расположении линий в пространстве поля страницы их рабочей тетради. Так, например, линия синего цвета располагалась горизонтально, и на ней учащиеся записывали разные формы одного и того же слова (или его парадигмы), изменённого по падежам и числам, а линия красного цвета — вертикально, и на ней учащиеся записывали новые (или родственные) слова, которые создавались с помощью разных суффиксов.



Для обогащения лексического запаса слов на белорусском языке в экспериментальную программу были специально включены материалы разработанного нами пособия «Цікавы фразеалагічны

слоўнік». При решении коммуникативных задач младшие школьники III и IV классов опирались на образы представлений о тех или иных фразеологических оборотах, демонстрировали свои речевые и языковые способности, индивидуальную речь на белорусском языке.

Таким образом, эмпирические данные реализации экспериментальной программы по белорусскому языку, включающей два аспекта — предметный и деятельностный, со всей определённостью показывают, что психологическими условиями, положительно влияющими на эффективность обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма, выступают: собственно учебная деятельность учащихся (в разных формах), в структуру которой входят: учебная языковая задача действия преобразования (изменить, сравнить, выделить), действие моделирование, действия контроля и оценки; знаково-символические средства (знак, код, символ, модель), богатое воображение, образное и теоретическое мышление (анализ, планирование, рефлексия), вербальное и невербальное общение, лингвистическое отношение к слову, «чувство языка». Всё это обеспечивает развитие языковой и речевой способностей.

Научившись самостоятельно открывать в белорусском языке его свойства, «секреты», младшие школьники приобретали фундаментальную способность — быть субъектами учебной деятельности и общения не только на родном, белорусском языке, но и на других языках, которыми они будут овладевать в процессе непрерывного языкового образования.

## Литература

1. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии : избр. психол. тр. / Б. Ф. Ломов. — М. : Моск. психол.-социол. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 423 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 542 с.
4. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика : очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1984. — 320 с.
5. Савельева, Т. М. Психологические вопросы овладения русским языком / Т. М. Савельева. — Минск : Белорус. гос. ун-т, 1983. — 112 с.

Материал поступил в редакцию 04.02.2019.

# Psychological problems of the effectiveness of teaching the Belarusian language to junior schoolchildren in the situation of closely related bilingualism

**Ekaterina N. Sida**, Associate Professor of the Social Work Department of Brest State University Named after A.S. Pushkin, Cand. Sci. (Psychology); *ekaterinasida22@mail.ru*

The article describes psychological conditions that have a positive impact on the effectiveness of teaching the Belarusian language to junior schoolchildren in the situation of closely related bilingualism: development of learning activities, language and speech abilities, use of the method of linguistic analysis and symbolic means.

**Keywords:** closely related bilingualism; learning activities; symbolic means; method of linguistic analysis; language and speech abilities.

## References

1. Lomov, B. F. Sistemnost' v psihologii : izbr. psihol. tr. / B. F. Lomov. — M. : Mosk. psihol.-sociol. in-t ; Voronezh : MODEK, 2003. — 423 s.
2. Vygotskij, L. S. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskij. — M. : Labirint, 1999. — 352 s.
3. Davydov, V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — M. : INTOR, 1996. — 542 s.
4. Il'enzov, E. V. Dialekticheskaya logika : ocherki istorii i teorii / E. V. Il'enzov. — M. : Politizdat, 1984. — 320 s.
5. Savel'eva, T. M. Psihologicheskie voprosy ovladeniya russkim yazykom / T. M. Savel'eva. — Minsk : Belorus. gos. un-t, 1983. — 112 s.

Submitted 04.02.2019.

## ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩИХ НОМЕРАХ

Для высокого уровня школьной адаптации характерно положительное отношение к школе, отсутствие повышенной школьной тревожности. Дети демонстрировали адекватную самооценку, способность самостоятельно проверить свою работу, работу товарища, найти и исправить ошибки. Они охотно выполняли предъявляемые учебные требования: поручения педагога, нормы дисциплины. Сформировано дружеское взаимодействие. Дети контактны, в случае необходимости могли обратиться за помощью к взрослым, в спорных ситуациях с товарищами вступить в адекватное взаимодействие для выхода из конфликта. Они способны инициировать и поддерживать учебное сотрудничество: оказать помощь при решении школьных задач, заменить дежурного и т. д.

Для среднего уровня школьной адаптации характерно неустойчивое отношение к школе, учебной деятельности. На занятиях дети не всегда выполняли поручения педагога. Самооценка адекватная, но учащиеся не проявляли настойчивости в преодолении трудностей. Проверить свою работу, найти и исправить ошибки самостоятельно затруднялись, была необходима помочь со стороны учителя. Межличностные взаимоотношения с детьми характеризовались избирательностью, учащиеся жаловались на товарищей по классу, не всегда используя адекватные способы выхода из конфликтной ситуации.

Валькович О. Ф. Межличностные аспекты школьной адаптации детей с тяжёлыми нарушениями речи.