

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 811.161.1' 246.2

На правах рукописи

**АМАНОВ АМИРКУЛ ШАУКАТУЛЫ**

**РАЗВИТИЕ НАРРАТИВНЫХ НАВЫКОВ УСТНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ  
ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ**

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени  
доктора философии (PhD)

Научные консультанты:  
д. филол. н., Э.Д. Сулейменова  
Казахский национальный  
университет имени аль-Фараби

Зарубежный консультант:  
д. филол. н., профессор Н.В. Гагарина  
Берлинский университет им. Гумбольдта,  
Ассоциация Лейбница (ZAS)  
Берлин, Германия

Республика Казахстан  
Алматы, 2023 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ОПРЕДЕЛЕНИЯ</b>	3
<b>НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ</b>	5
<b>ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ</b>	6
<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	7
<b>1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРРАТИВНЫХ НАВЫКОВ БИЛИНГВОВ</b>	16
1.1 Массовый казахско-русский и национально-русский билингвизм в Казахстане	16
1.2 Нарратив как объект лингвистических исследований	22
1.3 Развитие трех уровней сложности повествования в дошкольном и школьном возрасте	25
1.4 Повествовательные навыки как важная составляющая социализации личности	28
1.5 Лингвистические инструменты исследования нарративных навыков билингвов	36
<b>2 МАКРОСТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ</b>	46
2.1 Повествовательная макроструктура и ее показатели	46
2.2 Характеристика участников эксперимента	47
2.3 Инструмент и процедура исследования уровня сформированности нарративных навыков на русском языке учащихся-билингвов: Тест на определение нарративных навыков многоязычных детей	49
2.4 Оценка структуры текстов, полученных в результате эксперимента	55
2.5 Частотность макроструктурных компонентов и сложность историй	57
2.6 Сравнительный анализ результатов эксперимента	
<b>3 МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ НАРРАТИВНЫХ НАВЫКОВ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ</b>	70
3.1 Типичные речевые ошибки тюркоязычных детей-билингвов на русском языке и их причины	70
3.2 Принципы и приемы дифференциации, предупреждения и исправления речевых ошибок	79
3.3 Тексты учебника по русскому языку для 3 класса с точки зрения развития нарративных навыков	85
3.4 Практика развития нарративных навыков детей билингвов	92
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	111
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b>	114
<b>Приложение А – Акт о внедрении</b>	126
<b>Приложение Б – Разработка урока</b>	127
<b>Приложение В – Последовательности изображений ТОН</b>	136
<b>Приложение Г – Протокол тестов</b>	138
<b>Приложение Д – Тексты историй</b>	140
<b>Приложение Е – Анкета для родителей</b>	144

## ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями.

**Активный словарный запас** (активный словарь) – словарный запас носителей языка, включающий общеизвестные слова, употребляющиеся в устной и письменной речи [1, с. 26].

**Второй язык** (от англ. second language) – 1. По порядку усвоения в детстве (по времени индивидуального / онтогенетического овладения билингвом языками) – язык, усвоенный после первого языка. 2. По уровню языковой компетенции при двуязычии – дополнительный язык по отношению к доминирующему языку [2, с. 94].

**Билингвизм / двуязычие** (от англ. bilingualism – то же, что билингвизм; владение / использование индивидом или обществом двух/нескольких языков [2, с. 153].

**Деменция** (от лат. dementia – безумие) – приобретенное слабоумие, которое проявляется в ослаблении познавательной способности, обеднении чувств, изменении поведения, крайнем затруднении при использовании знаний, прошлого опыта [3, с. 114].

**Доминирующий язык** (от лат. dominans, dominantis – господствующий) англ. dominant language – 1. Язык социально-доминантной группы. 2. Язык, обладающий большей коммуникативной мощностью в конкретном языковом контексте [2, с. 65].

**Исполнительные функции мозга** – психические процессы, контролирующие когнитивное поведение, необходимое для достижения целей, планирования поведения, отбора необходимой, подходящей для данного контекста информации, концентрация внимания на стимулы, творческого мышления и др. [3, с. 98].

**Когезия текста** (лат. cohaesus связанный, сцепленный) – связность текста [1, с. 152].

**Когерентность текста** (от лат. cohaerens – находящийся в связи) – 1) Согласованное протекание во времени нескольких процессов; 2) Глобальная связность в тексте [2, с. 152].

**Когнитивная гибкость** – способность мозга адаптировать поведение и мышление к новым, изменяющимся или неожиданным ситуациям [4, с. 88].

**Когнитивная функция языка** (познавательная, гносеологическая функция языка) – одна из двух главных базовых функций языка: предназначение языка быть «непосредственной действительностью мысли», являться важнейшим орудием мышления (наряду с другими знаковыми системами, как абстрактными – напр., математическими знаками, так и конкретно-образными, напр., «языком искусства») [4, с. 88].

**Кординативное двуязычие** (У. Вайнрайх) – владение индивидом двумя языками в одинаково совершенном виде, свободное владение ими [6, с. 95].

**Субординативное двуязычие** (У. Вайнрайх) – ранняя стадия усвоения второго языка, когда его единицы, минуя собственную семантическую базу,

соотносятся с единицами первого языка; двуязычие, при котором две языковые системы функционируют отдельно, как две разные системы и при котором ребенок-билингв может переключаться с одного языка на другой [2, с. 153].

**Макроструктура текста** – многослойная иерархически организованная коммуникативно и концептуально обусловленная ассоциативно-семантическая сеть, отражающая весь комплекс связей и отношений элементов лексического уровня текста, участвующих в воплощении различных элементов художественно моделируемых ситуаций и концептов [5, с. 61].

**Монолингвизм** (однойязычие) (от греч. monos – один, единый, единственный + лат. lingua язык + суффикс -изм) – владение и использование обществом или индивидом одного языка [2, с. 174].

**Нарратив** (от англ. narrative – рассказ, повесть, повествовательный) – повествование в виде устного рассказа во всем разнообразии своих проявлений [4, с. 139].

**Нарративные навыки** (нарративная компетенция, повествовательные навыки) – способность рассказывать историю или описывать события [7].

**Социализация личности** (от англ. socialization лат. socialis общественный) англ. socialization – процесс становления личности, усвоение индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу [2, с. 41].

**Социально-экономическое положение семьи (СЭП)** – уровень образования родителей, доход и культурные запросы семьи [7, с. 74].

## НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

Закон РК «Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 27.05.2016 г.) // [https://umc.org.kz/wp-content/uploads/2019/11/zakon\\_o\\_b\\_education\\_2.pdf](https://umc.org.kz/wp-content/uploads/2019/11/zakon_o_b_education_2.pdf)

Закон РК «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.01.2022 г.) // <https://egov.kz/cms/ru/articles/culture/Alfavit-kazahskogo-yazyka-na-latinice>

Закон РК «О Концепции языковой политики Республики Казахстан» (Распоряжение Президента Республики Казахстан от 4 ноября 1996 г. N 3186) // [https://adilet.zan.kz/rus/docs/N960003186\\_links](https://adilet.zan.kz/rus/docs/N960003186_links)

Закон РК «Об утверждении Государственной программы по реализации языковой политики в Республике Казахстан на 2020-2025 годы (Постановление Правительства Республики Казахстан от 31 декабря 2019 года № 1045) // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900001045/links>

## ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ЕНТ	Единое национальное тестирование (каз. Ұлттық бірыңғай тестілеу; сокр. ЕНТ каз. ҰБТ)
КазНУ им аль-Фараби	Казахский национальный университет имени аль-Фараби
МНВО РК	Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан
КЛЗ	Кросс-лингвистическая лексическая задача
ОПС	Описание психического состояния
СЭП	Социально-экономическое положение семьи
ТОН	Тест на определение нарративных навыков многоязычных детей
L1	Родной язык
L2	Второй язык
Kaz – Kazakh <sup>1</sup>	Казахский язык
Uzb – Uzbek	Узбекский язык
Uig – Uighur	Уйгурский язык
ЦПР	цель, попытка, результат

---

<sup>1</sup> Общепринятые коды для представления названий языков (ISO 639-2): Kaz – Kazakh, Uig – Uighur; Uyghur, Uzb – Uzbek. [интернет ресурс] [https://www.loc.gov/standards/iso639-2/php/code\\_list.php](https://www.loc.gov/standards/iso639-2/php/code_list.php).

## ВВЕДЕНИЕ

Билингвизм взрослых и детей в Республике Казахстан – массовое явление. Широко и наглядно представлены его разные виды: казахско-русское (редко русско-казахское) и национально-русское двуязычие с участием узбекского, уйгурского, таджикского, немецкого и других языков.

Общие характеристики детского билингвизма определяются неоднородностью языковой ситуации в стране и региональными особенностями билингвизма: на севере и востоке большей частью распространено казахско-русское (иногда русско-казахское) двуязычие, на западе и юге нередко представлен полилингвизм, компонентами которого, кроме казахского и русского, выступают узбекский и уйгурский языки.

Вопросы осмысления и определения преимуществ детского билингвизма рассматриваются лингвистами с различных исследовательских точек зрения, что объясняется многоаспектностью данного лингвистического явления. Когда-то считалось, что детский билингвизм приводит к когнитивным недостаткам, но исследования последних десятилетий показали, что опыт активного пользования двумя и более языками, напротив, дают некоторые преимущества в улучшении исполнительных функций мозга билингвов. Они могут строить рассказы, исходя из собственных психологических возможностей, социально-культурных составляющих, знаний о грамматическом строе языков и других составляющих.

Диссертационная работа выполнена в рамках международной исследовательской программы по разработке и улучшению языковых версий Теста на определение нарративных навыков детей-билингвов (MAIN – The Multilingual Assessment Instrument for Narratives), Берлинская ассоциация Лейбница – ZAS). Погружение в исследовательскую платформу данной программы осуществлялось в ходе постоянного участия в ее разработках, а также деятельности в международном проекте «LITMUS- MAIN».

Данная международная программа основана на оправдавшем в многочисленных исследованиях убеждении, что именно нарративные навыки детей-билингвов – важнейший показатель характера и уровня их языковых умений в обоих языках. Вместе с тем повествовательные навыки важны для социализации личности ребенка и представляют большой интерес в клинических условиях, поскольку помогают выявить нарушения когнитивных функций.

Согласно Н.В. Гагариной, «нарративные навыки необходимы для дальнейшей активности в учебном процессе, поскольку формируют связь между устной речью и письменными навыками, предоставляют возможности употребления углубленных, контекстуальных, связанных нарративных единиц» [8, с. 49]. Исследование повествовательных навыков предоставляет широкие возможности для установления уровня развития нарративных навыков, определения степени зависимости нарративов от родного языка, прогнозирования возможных отклонений в процессах речепроизводства и дальнейших действий по усвоению речевых навыков.

Диссертационное исследование сосредоточено на формировании нарративных навыков детей-билингвов, владеющих родными тюркскими (казахским, узбекским, уйгурским) и русским языками.

**Выбор языков в качестве переменных** при изучении нарративных навыков детей-билингвов был далеко не случайным.

Во-первых, он обеспечивается их статусной и функциональной характеристиками в Республике Казахстан. Казахский язык – государственный язык Республики Казахстан, русский язык «официально употребляется наравне с казахским в государственных организациях и органах местного самоуправления» [9]. Оба языка органично включены в языковую среду дошкольного и школьного образования.

Во-вторых, тюркский языковой субстрат в Казахстане является самым представленным во всех видах и типах билингвизма, в том числе детского.

В-третьих, узбекский и уйгурский языки – это языки предшколы и школы в местах компактного проживания узбеков и уйгуров на юге Казахстана.

В-четвертых, казахско-русский, узбекско-русский и уйгурско-русский детский билингвизм представляет более типичное и частое явление, чем русско-казахский, русско-узбекский или уйгурско-русский билингвизм.

Государство создает условия не только для дошкольного и школьного образования на казахском и русском, но и на узбекском и уйгурском языках. В особенности это характерно для южных регионов страны. В свою очередь, данное обстоятельство определило отбор участников исследования в городах Алматы, Шымкент и Туркестан.

Немаловажным является и возрастной критерий при выборе детей-билингвов для проведения экспериментов по формированию нарративных навыков. Ими стали дети 7–9 лет (в среднем, 98 месяцев).

Целевая возрастная категория детей-билингвов была определена в соответствии с практикой и рекомендациями международной программы по разработке и улучшению языковых версий Теста на определение нарративных навыков детей-билингвов (MAIN, Берлинская ассоциация Лейбница – ZAS).

**Актуальность диссертационного исследования** обусловлена все увеличивающимся присутствием в казахстанском обществе детей-билингвов и их разнообразными уровнями владения языками. Это обстоятельство определяет насущную необходимость целенаправленного и детального исследования и развития нарративных навыков детей-билингвов как основного показателя успешности формирования их билингвизма с участием русского и тюркских языков.

Не менее важным в этой связи становится углубленное изучение специфики макроструктуры повествований детей-билингвов, носителей русского, казахского, узбекского и уйгурского языков. Это дает возможность анализировать качественные и количественные показатели структуры повествований и выявить сходства и различия в процессах формирования и развития нарративных навыков в изучаемых языках.

**Теоретико-методологическую основу работы** составляют труды казахстанских и зарубежных ученых по *нарратологии*: Б. Аккорти, А. Аксу-



Коча, Г.В. Белой, Р.А. Бермана, Дж. Валецкого, Б. Вульффа, А.А. Джундубаевой, С.К. Зенкина, У.В. Лабова, А. Либлиха, С. Линде, Д.И. Слобина, Р. Тувал-Машиаха, М.Дж. Тулана и др. по *социолингвистике*: К.Б. Айтжановой, О.Б. Алтынбековой, З.К. Ахметжановой, Дж. Брокмайера, К.Н. Булатбаевой, К.С. Ныязбековой, Ж.С. Смагуловой, Э.Д. Сулейменовой, Р. Харре, Н.Ж. Шаймерденовой и др.; по *теории билингвизма*: Э. Бялыстока, Н.В. Гагариной, Е. Галкиной, Ш.К. Жаркынбековой, А.К. Казкеновой, М. Мартина, Е.Ю. Протасовой, Н. Рингблома, Ю. Родиной, Е. Фичмана, В.Е. Чернявской и др.; по *методике развития речи*: А.М. Бородича, М.Р. Львова, П. Родькина, Е.М. Струниной, Т. Трабассо, Е.Г. Трубиной, О.С. Ушаковой, С.Н. Цейтлин, Н.К. Шаяхметова, Л.В. Щербы; по *«анализу ошибок»*: У.А. Бабамурадовой, Е.В. Дормидоновой, Т.В. Жеребило, С.Г. Ильенко и др.

Экспериментальная часть работы основана на исследованиях макроструктуры повествовательных текстов билингвов, проведенных в рамках международного проекта MAIN под руководством Н. В. Гагариной.

**Цель исследования** – описать нарративные навыки тюркоязычных учащихся-билингвов на русском языке и на этой основе создать систему методических предложений по их развитию.

**Задачи исследования** представлены тремя блоками.

Теоретический блок:

- определение предпосылок исследования нарративных навыков билингвов на русском языке;
- анализ состояния изученности проблемы;
- выявление сущностных характеристик нарративных навыков детей-билингвов.

Экспериментальный блок:

- диагностирование репрезентативности используемого инструмента макроструктурного исследования повествовательных навыков двуязычных детей;
- перевод на казахский, узбекский и уйгурский языки тестовых материалов на выявление их нарративных навыков;
- проведение эксперимента с применением актуализированного и адаптированного Теста на определение нарративных навыков тюркоязычных учащихся-билингвов (тестирование школьников и их родителей, тестирование контрольной группы);
- анализ текстов учебников и сопоставление полученных результатов.

Аналитико-резюмирующий блок:

- систематизация, таксономический, сравнительный и лингвистический анализ полученных количественных и качественных показателей макроструктуры нарративных навыков участников эксперимента;
- обобщение результатов исследования;
- разработка и апробация методических предложений по развитию нарративных навыков на русском языке тюркоязычных учащихся-билингвов.

**Объект исследования:** нарративные навыки на русском языке тюркоязычных учащихся-билингвов.

**Предмет исследования:** макроструктура повествовательных текстов, созданных тюркоязычными учащимися-билингвами на русском языке.

**Методы и приемы сбора и анализа материала.** На разных стадиях диссертационного исследования использовались такие общенаучные методы, как наблюдение, сравнение, классификация, описание и обобщение.

Фактический материал был получен при тестировании с помощью апробированного и хорошо зарекомендовавшего себя базового международного Теста на определение нарративных навыков 45 детей-билингвов. Данный тест был переведен на казахский, узбекский и уйгурский языки и адаптирован к условиям эксперимента.

Параллельно было проведено анкетирование родителей детей-билингвов, участвовавших в эксперименте.

Кроме того, проведен нарративный анализ текстов учебников по русскому языку 3 класса для национальных школ.

Для обработки и анализа материала, полученного в ходе экспериментов, использовались:

- компьютерная программа Adobe Audition для транскрибирования аудио в текстовый формат;
- макроструктурный анализ, позволяющий описать и понять особенности развития нарративных навыков детей-билингвов на русском языке.

Систематизация и дальнейшая классификация типичных речевых ошибок тюркоязычных детей-билингвов на русском языке по таксономическим признакам осуществлялась в соответствии с методами, принятыми в *«анализе ошибок»*.

**Характеристика информантов,** привлеченных для проведения экспериментальной части исследования.

- Три подгруппы по 10 детей-билингвов с казахско-русским, узбекско-русским и уйгурско-русским языками с равномерным гендерным составом (5 мальчиков и 5 девочек в каждой подгруппе), всего 30 человек.
- Контрольная подгруппа из 15 детей-монолингвов (6 мальчиков и 8 девочек).
- Родители детей-билингвов в количестве 45 человек (у всех детей-билингвов один родитель является носителем русского языка).

Средний возрастной диапазон информантов-билингвов составил 7–9 лет (в среднем, 98 месяцев).

Эксперименты проводились в сентябре 2021 года в городах Туркестан, Шымкент и Алматы.

**Материалом** диссертационного исследования послужили данные собственных экспериментов, материалы предшествующих исследований в рамках международной исследовательской программы по разработке и улучшению языковых версий Теста на определение нарративных навыков детей-билингвов (MAIN – The Multilingual Assessment Instrument for Narratives, Берлинская ассоциация Лейбница – ZAS), а также тексты учебников по русскому языку для учащихся 3 класса национальных школ, всего:

- 240 устных текстов и ответов на вопросы на понимание детьми-билингвами: на казахском – 46; узбекском – 44; уйгурском – 38; русском – 112, из них 82 ответа были получены от билингвов, 30 – от монолингвов;
- 45 письменных анкет, заполненные родителями участников эксперимента;
- 120 нарративных текстов шведских, шведско-немецких и шведско-турецких билингвов и монолингвов в возрасте 7–8 лет (тексты были использованы для сравнения с полученными в ходе исследования результатами и для проверки гипотезы о частотности макроструктурных элементов повествования);
- 230 текстов из учебников по русскому языку для 3 класса национальных школ.

**Новизна** работы заключается в том, что впервые:

1. На казахстанском материале актуализирован адаптированный Тест на определение нарративных навыков детей-билингвов. Три адаптированные языковые версии (казахская, узбекская, уйгурская) Теста на определение нарративных навыков детей-билингвов наряду с 83 существующими версиями вошли в базу международной исследовательской программы MAIN – The Multilingual Assessment Instrument for Narratives, размещены на официальном сайте Ассоциации Лейбница по ссылке: <https://www.leibniz-zas.de/de/publications/schriftenreihe/zaspil/zaspil-63/main-63-download/>.
2. Казахская, узбекская и уйгурская адаптированные языковые версии Теста на определение нарративных навыков тюркоязычных детей-билингвов доказали возможность применения данного инструмента для изучения нарративных навыков учащихся-билингвов. Тем самым было осуществлено экстраполирование новой для Казахстана методики описания и анализа нарративных навыков тюркоязычных детей-билингвов на более широкое поле исследований.
3. Сопоставлены нарративные навыки на русском языке детей, говорящих на казахском, узбекском и уйгурском языках. Было выявлено, что при сравнительно одинаковых условиях повествовательные способности билингвов, представителей родственных языков, на втором общем языке по многим показателям развиваются аналогичным образом.
4. Адаптированные и актуализированные версии Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей стали также основой для осмысления системных ошибок и дальнейшей разработки методических предложений по развитию и совершенствованию нарративных навыков на русском языке тюркоязычных детей-билингвов.

**Теоретическая значимость** диссертационного исследования заключается в адаптации языковых версий Теста на определение нарративных навыков детей-билингвов; в освещении нарративных навыков билингвов на примере устной русской речи тюркоязычных учащихся-билингвов би- и полилингвизма в Республике Казахстан, в том числе на региональном уровне; в комплексном изучении типичных речевых ошибок тюркоязычных детей-билингвов на русском языке и причин их появления; в определении наиболее эффективных методов и приемов формирования и дальнейшего развития повествовательных навыков двуязычных детей.

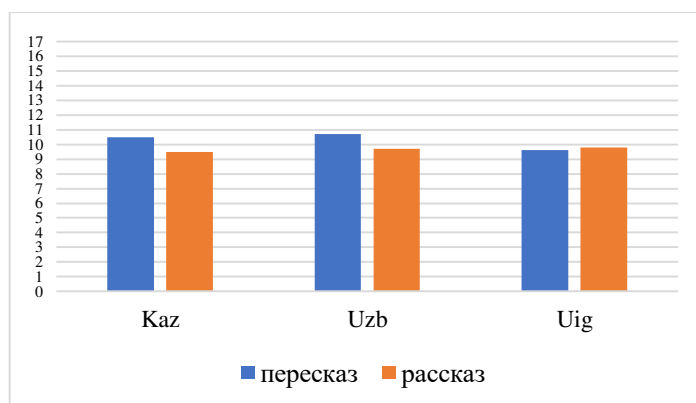
**Практическая** значимость осуществленного исследования определяется возможностями применения его результатов в теоретических курсах по языкознанию, психолингвистике, социолингвистике и сравнительной нарратологии. Результаты исследования также могут быть использованы для спецкурсов, посвященных особенностям нарративного подхода.

Полученные в диссертационном исследовании результаты могут быть применены в качестве исследовательского инструмента для макроструктурного анализа нарративных навыков детей-билингвов.

Методические предложения, разработанные на основе анализа результатов исследования, имеют широкий круг прикладных возможностей.

**Основные положения**, выносимые на защиту:

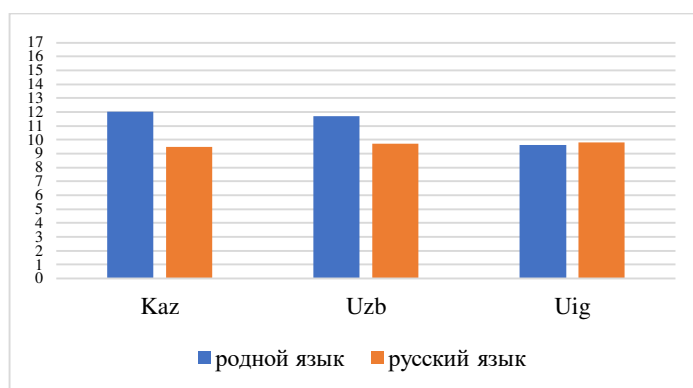
1. Количественные и качественные показатели макроструктуры устных повествовательных текстов тюркоязычных детей-билингвов обнаруживают, что при ориентировочно одинаковых условиях повествовательные способности билингвов, представителей тюркских языков, на втором общем языке по многим показателям развиваются похожим образом (Диаграмма 1).



**Диаграмма 1** – Оценка структуры рассказа по языковым группам на L2

2. Структура повествований и сложность сюжета проявляются в трех группах билингвов аналогичным образом. Средние баллы за структуру рассказа 30 участников-билингвов в среднем находятся в диапазоне 11–12 баллов (65–70%), то есть все еще довольно далеки от максимума (17 баллов). Это важный результат, демонстрирующий возможности типичного рассказчика из числа наших детей-билингвов, который порождает в среднем от 11 до 12 компонентов в рассказе.

3. Повествовательные навыки билингвов, помимо их индивидуальных когнитивных и психологических возможностей и социально-культурных составляющих, зависят от исторически сложившихся региональных экономических, демографических и этноязыковых условий, порой диаметрально противоположных в различных областях Казахстана.

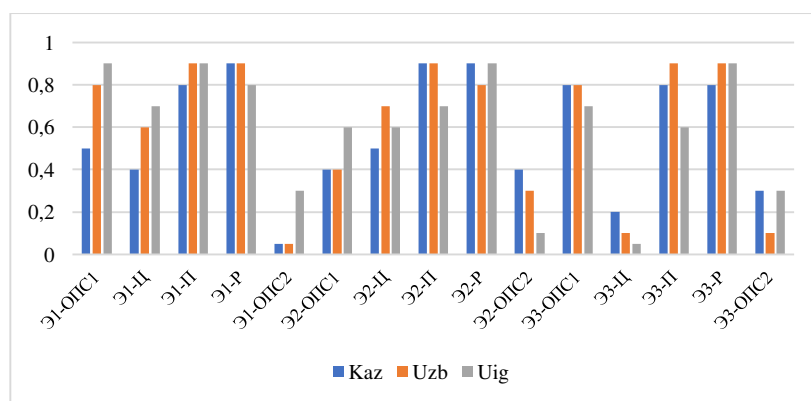


**Диаграмма 2** – Сравнительный анализ структуры рассказа по языковым группам на L1 и на L2.

Результаты Kaz и Uzb языковых групп на русском языке были относительно ниже, чем на родном языке (Диаграмма 2): так проявляется воздействие особенностей региональной языковой среды. Дети-билингвы этих двух групп обучаются в русских классах общеобразовательных школ Шымкента и Туркестана, в которых традиционно основными языками общения являются казахский и узбекский.

Билингвы Uig языковой группы, напротив, показали близкие результаты в обоих языках. Данный факт также можно связать с особенностями общеобразовательных школ Алматы. Как правило, вне школы города существует свободная русскоязычная среда. В то же время большие группы уйгуров компактно проживают именно в этом городе, это позволяет сохранять традиции родного языка.

4. Производство различных (частых и редких) макроструктурных компонентов поразительно похоже в трех языковых группах, что доказывает *межъязыковой характер* изобразительных стимулов.



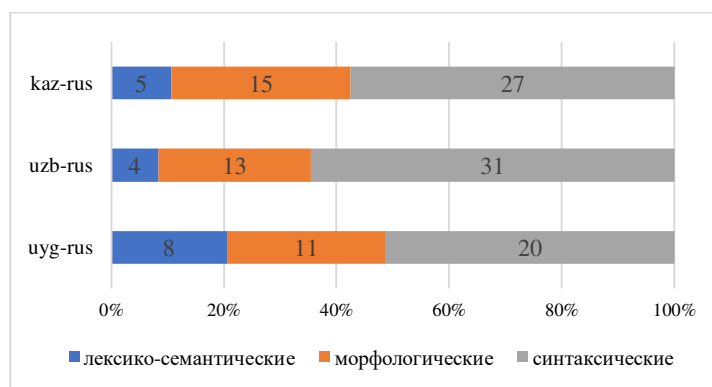
**Диаграмма 3** – Сравнение частотности упоминаний макроструктурных компонентов в трех языковых группах на L 2.

*Примечание.* Э1 – эпизод 1, Э2 – эпизод 2, Э3 – эпизод 3; ОПС1 – описание психологического состояния как начало события; ОПС2 – описание психологического состояния как реакция; П – попытка; Р – результат; Ц – цель.

Некоторые макроструктурные компоненты создаются независимо от эпизода одинаково часто (не менее 80%). Напротив, *цель как компонент*

макроструктуры, считающийся наиболее важным для хорошо сформированного повествования, создавался гораздо реже: 1–2 эпизод – 50%; 3 эпизод – 30% (Диаграмма 3)

5. Классификация выявленных типичных речевых ошибок тюркоязычных детей-билингвов на русском языке (диаграмма 4) и определение причин появления подобных нарушений обнаружили преобладание синтаксических ошибок и относительно меньшее число морфологических и лексико-семантических ошибок.



**Диаграмма 4** – Процентное соотношение грамматических ошибок в трех языковых группах на L2 (русский язык).

Полученные совокупные данные стали базой для создания системы методических предложений развития нарративных навыков тюркоязычных детей-билингвов. В комплексе предложена испытанная в общеобразовательных школах Туркестана в феврале 2023 г. система упражнений для развития повествовательных навыков тюркоязычных детей-билингвов 7–9 лет с учетом возрастных особенностей и специфики родного языка.

**Апробация работы.** Основное содержание и результаты исследования получили отражение в 9 публикациях, в том числе рекомендованных ККСОН и входящих в базу Scopus, в докладах и сообщениях на международных научно-практических конференциях.

Ход исследования и его результаты обсуждались:

- на научно-методических семинарах докторантов PhD, заседаниях кафедры русской филологии и мировой литературы Казахского национального университета имени аль-Фараби (09.2020–03.2023);
- в ходе исследовательской практики под руководством профессора Д. Ю. Дэвидсона в ACCELS (American Councils for International Education / Американские советы по международному образованию), Вашингтон, США (07.2022–08.2022);
- на научно-методических семинарах «Text & Tea with LITMUS-MAIN» в качестве постоянного члена международной исследовательской программы по разработке и улучшению языковых версий Теста на определение нарративных навыков детей-билингвов, Берлин, Германия (09.2019–02.2023);
- при прохождении курсов повышения квалификации в Берлинской Ассоциации Лейбница, Германия (11.2019–12.2019);

– в ходе испытания методических предложений в общеобразовательных школах Туркестана (02.2023–03.2023)

**Диссертационная работа** состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. Диссертация иллюстрирована 9 таблицами, 35 рисунками и 14 диаграммами.

В первой главе «Теоретические основы изучения нарративных навыков билингвов» дается описание теоретико-методологической базы исследования, уточняется терминологический аппарат, излагаются основные подходы, концептуальные положения и принципы макроструктурного анализа нарративных навыков, обобщается и систематизируется имеющаяся научная информация о методиках анализа нарративных навыков билингвов.

Во второй главе «Макроструктурный анализ повествовательных текстов тюркоязычных школьников-билингвов» описываются процедура проведения и результаты эксперимента с применением специального адаптированного Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей. Представлен сравнительный анализ результатов, полученных в ходе эксперимента с применением Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей с участием билингвов и монолингвов.

В третьей главе «Методическая система развития нарративных навыков тюркоязычных детей-билингвов» описываются типичные речевые ошибки тюркоязычных детей-билингвов на русском языке и их причины, анализируются тексты учебников по русскому языку для 3 класса национальной школы с точки зрения развития нарративных навыков, представлены принципы и методологические приемы дифференциации, предупреждения и исправления речевых ошибок. Разработан, апробирован и внедрен система методических предложений для развития навыков повествования на русском языке тюркоязычных билингвов.

# **1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРРАТИВНЫХ НАВЫКОВ БИЛИНГВОВ**

## **1.1 Массовый казахско-русский и национально-русский билингвизм в Казахстане**

Владение двумя и более языками в обществе – это уже не только показатель образованности человека, но и основа благополучия в обществе. Ярким примером этого является Казахстан с языковой ситуацией: в северных и восточных регионах Казахстана распространено казахско-русское двуязычие, а западные и южные регионы часто характеризуются полилингвизмом, компонентами которого кроме казахского и русского выступают и языки соседних тюркских этносов (узбекский, киргизский, уйгурский и др.) [10, с. 21].

В свою очередь Н.Б. Мечковская пишет, что активное использование в рамках одного социума двух и более языков часто обусловлено соседством и языковыми контактами их носителей [11, с. 21]. Ясно, что существующие в нашей стране казахско-русский, узбекско-русский или др. типы двуязычия относятся к этническому типу билингвизма, в котором используются разные языки, в отличие от диглоссии, которая обычно появляется при использовании разных подсистем одного языка.

Согласно одному из первых определений в русистике, билингвизм (от лат. *bi* – би... и *lingua* – язык) определяется как умение одного человека параллельно использовать два разных языка [12]. В связи с этим билингвов можно классифицировать по разным аспектам: по уровню владения языками, по возрасту, стабильности освоения языковыми навыками.

В настоящее время в лингвистической науке существуют две теории относительно приобретения языковых навыков билингвами: «гипотеза единой языковой системы» [13, с. 312] и «гипотеза двойной языковой системы», которые отвечают на главный вопрос «Как люди осваивают другие (не родной) языки – как общую/единую систему или как отдельную?» [14, с. 80].

В соответствии с первой гипотезой (об единой языковой системе), у двуязычных детей два языка развиваются параллельно в общей системе, после происходит постепенное отделение языковых систем друг от друга. На начальном этапе у детей билингвов в сознании формируется одна смешанная лексико-грамматическая система. Начальный этап протекает до 3-х лет. Следующий – второй этап – характеризуется дифференциацией слов в общей системе на две лексические системы. В то же время грамматический строй разделяется и группируется в две группы только на третьей стадии, но пока еще не отличается системностью.

Эту идею отрицает «гипотеза двойной языковой системы», согласно которой у ребенка уже с ранних лет развиваются две разные (отдельные друг от друга) языковые системы и используются данные системы языков функционально различными способами [15].

Двуязычие, при котором две языковые системы функционируют отдельно, как две разные системы и при котором ребенок-билингв может переключаться с одного языка на другой, называется «субординативным». Так, у билингва



формируется общая картина мира, в которой для одного элемента содержания имеются два элемента плана выражения. Помимо всего, при субординативном типе двуязычия у ребенка наблюдаются разные уровни владения языками, другими словами, замечается особая «субординация» между этими языками [16, с. 6].

В данной ситуации можно обратиться к определению термина «доминирующий язык», представленного в «Словаре социолингвистических терминов» под ред. Э.Д. Сулейменовой, Н.Ж. Шаймерденовой, Д.Х. Акановой и Ж.С. Смагуловой, согласно которому «доминирующий язык (от латинского *dominans* – господствующий, каз. басымды тіл, англ. *primary language, dominant language*) иногда – первичный язык; один из языков при двуязычии, степень знания и использования которого превышает степень знания и использования другого языка. Доминирующий язык может совпадать или не совпадать с родным языком, первым языком, вторым языком. Доминирующий язык – подвижная категория, может меняться в течение жизни билингва» [17, с. 21].

Как отмечает Л.Ю. Мирзоева, в Казахстане самым распространенным является двуязычие субординативного типа, при котором у билингва доминирует один язык, а вторым он владеет значительно хуже. Яркий пример – этнические казахи, которые проживают в регионах с преобладанием русскоговорящего населения и обучающиеся в образовательных учреждениях с русским языком обучения. Или то, что в южных и западных регионах Казахстана часто встречается билингвизм с доминированием казахского языка [10, с. 6].

В Казахстане ярко представлен массовый казахско-русский и национально-русский билингвизм (с участием узбекского, уйгурского, таджикского, немецкого, украинского и др. языков). В настоящее время в РК существуют национальные школы, в которых обучение ведется на узбекском, уйгурском, таджикском, немецком и украинском языках. Помимо этого, функционируют школы с дунганскими, турецкими, польскими, курдскими, азербайджанскими, корейскими, татарскими классами. Так, в Казахстане созданы все условия для успешного изучения и развития языков всех национальностей страны. В связи с этим З.К. Ахметжанова отмечает, что термин «национально-русский билингвизм» представляет собой обобщенное название для пары языков «русский / один из перечисленных национальных языков, функционирующих в Казахстане». Тем не менее, в последние 20–25 лет языковая политика страны направлена на формирование субординативного билингвизма с доминантным казахским языком как государственным [10].

Свободный выбор языка общения, обучения, воспитания закреплен в ст. 6 «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.01.2022 г.). В ней отмечается, что «каждый гражданин Республики Казахстан имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества. Государство заботится о создании условий для изучения и развития языков Казахстана»<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=100803](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=100803)

В целом в стране распределение учащихся по языкам обучения по всем типам общеобразовательных школ в 2013/14 учебном году характеризовалось следующими цифрами: на казахском языке обучались 1 660 443 школьника, на русском – 808 576, на узбекском – 77 840, на уйгурском – 14 391, на таджикском – 3 970, на английском языке – 2 001 человек<sup>3</sup>. С 2016 года в Казахстане начата постепенная реализация процесса перехода на трехязычную систему образования, по которой место школ с разными языками обучения (казахским, русским, турецким, английским, таджикским, узбекским, уйгурским и др.) постепенно займут школы с трехязычным (казахским, русским и английским) предметным образованием [20, с. 642].

По данным МОН РК за 2021 г., в Казахстане всего имеются 7471 школа, из них с казахским языком обучения – 3916 школ, с русским – 1271 школа, 2243 школы со смешанным языком обучения<sup>4</sup>, 41 школа с обучением на других языках, в том числе на узбекском – 24 школы, и на уйгурском – 17 школ<sup>5</sup>.

Помимо этого, русский язык в РК является обязательной частью единого государственного образовательного стандарта. Функционирование русского языка осуществляется в двух различных по целям, масштабам и структуре секторах:

– русский язык в образовательных учреждениях всех типов и уровней как язык обучения;

– русский язык в образовательных учреждениях всех типов как предмет изучения: второй (неродной) язык для школ с нерусским языком обучения [21, с. 3].

Русский язык в Казахстане – это язык обучения в дошкольных учреждениях, школах с русским языком обучения, русских отделениях вузов, язык обучения в бакалавриате, магистратуре и докторантуре; это обязательный язык преподавания независимо от языка обучения во всех образовательных учреждениях – детских садах, школах (обязательный учебный предмет, входящий в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании), колледжах, бакалавриате, магистратуре, докторантуре PhD; это язык, который большая часть населения страны использует независимо от этнической принадлежности; это язык, коммуникативное пространство которого до сих пор превышает коммуникативное пространство казахского (государственного) языка [20, с. 642].

Традиционно в науке было принято считать, что детский билингвизм способствует формированию некоторых недостатков в речи или даже приводит к когнитивным нарушениям в речи, но исследования последних десятилетий показали, что навыки общения на двух (или более) языках имеют многие преимущества в психолингвистическом аспекте. Тем не менее имеются

---

<sup>3</sup> Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан; <https://stat.gov.kz>, 2022.

<sup>4</sup> Школы, в которых имеются как классы с русским, так и классы с казахским языками обучения.

<sup>5</sup> Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан; <https://stat.gov.kz>, 2022.

противоречивые доказательства касательно надежности преимущества двуязычия.

Наблюдения показывают, что в лингвистической науке данный вопрос в разное время решался по-разному. На постсоветском пространстве, в частности в Казахстане, ученые больше придерживаются тезиса о том, что билингвизм имеет больше преимуществ, чем недостатков [22].

Одним из основных преимуществ билингвизма считается возможность общаться с большим количеством людей, и это предоставляет широкие возможности для трудоустройства и торговли, знакомства с другими культурами, возможности путешествовать, доступа к медицинским и другим услугам, а также для освоения профессий, связанных с использованием нескольких языков [23].

Подобные положительные оценки билингвизма в науке – относительно недавнее явление. На протяжении большей части XX века считалось, что двуязычие приводит к когнитивным недостаткам. Билингвизм даже называли «проблемой двуязычного ребенка» [24]. Исследования, проведенные под руководством Н.Т. Дарси в 1920–1950-х годах, показали, что люди, говорящие на нескольких языках, получили низкие баллы в вербальных тестах, измеряющих когнитивные способности [25, с. 22]. На основе результатов тех исследований Дж. Яшийоко можно сделать вывод – использование нескольких языков в раннем возрасте создает трудности в общении и приводит к когнитивным нарушениям, о чем свидетельствуют выдержки: «овладение двумя языками создают много трудностей, и билингвы лишены каких-либо явных преимуществ» [26, с. 473], а «использование иностранного (второго) языка в доме является одним из основных факторов, вызывающих умственную отсталость» [27, с. 398].

В исследованиях Н.Т. Дарси, Дж. Яшийоко, Ф. Смита, Ф.Л. Гуденафа не принимались во внимание такие факторы, как возраст, социально-экономический статус и уровень двуязычия. Некоторые даже игнорировали статус беженца участников, связанные с этим перерывы в обучении во время войны и даже несоответствие между языком тестирования (английский в большинстве случаев) и неанглоязычного происхождения участников. Действительно, некоторые лица, прошедшие тестирование на английском языке, вообще не говорили по-английски. Поэтому совершенно неудивительно, что они показали плохие результаты тестов, которые ошибочно объяснялись их двуязычием. Как показывает практика, следы этих исследований сегодня можно найти в рекомендациях некоторых педиатров и логопедов по упрощению домашней языковой среды детей: «использование родного языка ребенка должно быть приостановлено, чтобы не вызвать языковых задержек во втором, изучаемом языке».

Только в 1962 г. ученые Е. Пил и В. Е. Ламберт впервые провели основополагающее исследование и пришли к выводу, что билингвы обладают некоторыми преимуществами в когнитивном плане. В своем исследовании ученые попытались устранить основные методологические недочеты своих предшественников, четко разграничив показатели возраста, пола, социально-

экономического статуса родителей. В результате они обнаружили, что двуязычные дети превзошли одноязычных не только в невербальных тестах, но и в некоторых тестах в устной форме [28, с. 5].

Полученные данные бросили вызов господствовавшему в то время мнению о том, что билингвизм приводит к проблемам когнитивного развития. После этого исследования ученые стали обращать внимание на преимущества двуязычия. Экспериментальным путем были доказаны положительные изменения исполнительской функции билингвов [29, с. 330], металингвистических возможностей [30, с. 134], особое фонетическое восприятие [31, с. 683], когнитивная гибкость [32], творческое мышление [33] и даже отсрочка дальнейшего развития симптомов деменции [34].

Было высказано предположение, что владение несколькими языками может привести к когнитивным улучшениям, поскольку использование языков является одним из самых сложных видов деятельности, которым люди овладевают, задействуя обширную мозговую сеть на протяжении всей нашей жизни [35].

Но до сих пор нет единого мнения о взаимосвязи между двуязычием и когнитивными преимуществами. Так, например, Г. Н. Чиршева пишет, что порой билингвизм отрицательно влияет на речевое развитие ребенка. Главным образом, считает она, это проявляется в том, что билингвы начинают говорить позже, а также часто смешивают слова из разных языков и не понимают разницу между языками [36, с. 154].

В последние годы в результате лонгитюдных исследований ученые часто делают выводы, что билингвы не всегда могут подтвердить свои преимущества, а иногда даже отстают от своих одноязычных сверстников [37]. Тем не менее, сторонники «билингвизма» продолжают доказывать преимущества двуязычия, подкрепляя гипотезы результатами недавних экспериментальных исследований [38].

Интересно, что некоторые исследователи постоянно находят поддержку преимуществ билингвизма, тогда как другие стараются опровергнуть их предположения. Это является ярким доказательством того, что в этом явлении задействовано очень много факторов. Как уже было сказано ранее, в сравнительных исследованиях монолингвов и билингвов учитываются большой спектр вопросов: уровень владения каждым языком (грамотность), статус иммигранта, этническая принадлежность, культурное и социальное происхождение и даже религия. Кроме того, языки билингвов также различаются с точки зрения их исторической родственности и лингвистической типологии. Не менее значимой являются и задачи, которые обычно в разных исследованиях различаются. Эти и другие особенности исследования билингвизма связаны со множеством смешанных переменных [39, с. 205].

Одним из основных показателей различий между билингвами и монолингвами считается уровень развития исполнительных функций. А. Даймонд определяет исполнительные функции как психические процессы, которые контролируют когнитивные процессы сознания необходимые достижения целей. Эти когнитивные способности нужны для планирования

поведения, отбора необходимой, подходящей для данного контекста информации, концентрации внимания на стимулы, творческого мышления. Кроме того, доказано, что исполнительные функции влияют и на краткосрочные, и долгосрочные переживания [40, с. 135].

На данный момент уже проведены многочисленные исследования для сравнения уровня сформированности исполнительных функций билингвов с навыками монолингвов [41, с. 5]. Но, к сожалению, даже они не смогли пролить свет на эту проблему, поскольку так и не были доказаны преимущества двуязычных в данном контексте.

Максимально новаторские исследования с применением Комплекса задач Саймона проводил Э. Бялысток. В результате им было обнаружено, что преимущества в исполнительных функциях чаще всего наблюдались у пожилых билингвов и у двуязычных детей младшего школьного возраста [42, с. 11].

После появления исследований, демонстрирующих, что двуязычные пожилые люди превосходят своих одноязычных сверстников при выполнении задач на исполнительную функцию, была предложена гипотеза о том, что билингвизм может отсрочить заболеваемость Альцгеймера. В 2007 году Дж. Каве и другими было проведено первое наиболее масштабное исследование в поддержку данного тезиса с участием 814 израильских пожилых людей в возрасте 75–79 лет. В результате было обнаружено, что билингвальные навыки наряду с физиологическими показателями, полом, образованием и возрастом могут повлиять на отсрочку процессов старения когнитивных функций мозга [43, с. 72].

Точно так же другая группа ученых провела серию когнитивных тестов для 853 пожилых шотландцев. Результаты показали преимущество билингвизма в отношении когнитивного старения.

Команда Э. Бялысток и другие пошли еще дальше и начали проводить эксперименты с пожилыми людьми, у которых развилась болезнь Альцгеймера. Обнаружили, что у пациентов клинической больницы, которые использовали два языка на протяжении всей своей жизни, деменция была диагностирована в среднем на 4 года позже, чем у тех, кто использовал только один язык. Был сделан вывод, что билингвизм замедляет развитие болезни Альцгеймера [34]. Эти выводы, по понятным причинам, вызвали особый интерес и привлекли внимание средств массовой информации. Было проведено несколько повторений экспериментов в разных группах, которые различались по целому ряду переменных. Удивительным образом даже при повторных экспериментах результаты показывали на то, что у двуязычных/многоязычных людях признаки деменции появлялись в среднем на 4–5 лет позже, чем у одноязычных [45, с. 122].

Тем не менее в последнее время в ряде исследований не удалось обнаружить преимущества билингвизма в торможении деменции. Так, например, Л. Клэр и другие исследовали начало болезни Альцгеймера у двуязычных валлийско-английских билингвов и англоязычных монолингвов и не обнаружили преимуществ двуязычия [46, с. 167].

Следующим значительным аргументом в пользу гипотезы о преимуществе билингвизма является теория о том, что двуязычие меняет структуру мозга. Во

многих исследованиях сообщалось об изменениях в головном мозге под воздействием билингвизма. Отмечается, что такие изменения в мозгу указывают на пластичность, которая играет важную роль в дальнейшем развитии когнитивных функций мозга, в частности в улучшении исполнительных функций [47, с. 302].

Экспериментальным образом доказано, что билингвизм влияет на области мозга, которые служат когнитивному контролю, в том числе на левую нижнюю часть мозга, лобные извилины, переднюю поясную кору, нижнюю теменную долю и базальные ганглии [102]. Также билингвы демонстрируют бóльшую плотность серого вещества в нескольких мозговых структурах (имеется в виду тела нервных клеток), чем у монолингвов. Важно, что бóльшая плотность коррелирует с различными способностями и навыками [48]. Билингвы также имеют более высокую плотность белого вещества (имеются в виду пучки нервных волокон, соединяющие области головного мозга), чем одноязычные. Отмечается, что более высокая целостность имеет решающее значение для передачи сообщения [49].

Итак, существует множество различных типов билингвов. Несмотря на то, что языки, на которых они говорят, могут быть похожими, но контексты, в которых используются эти языки и собеседники, с которыми идет коммуникация, будут отличаться. Суть в том, что билингвы отличаются не только от монолингвов, но и от других билингвов по моделям освоения / усвоения и использования языка.

Таким образом, данный обзор сравнительных исследований билингвов и монолингвов проливает некоторый свет на один из актуальных вопросов современной науки.

Когда-то считалось, что билингвизм приводит к когнитивным недостаткам, но исследования последних десятилетий показали, что опыт использования двух и более языков дает некоторые преимущества в улучшении исполнительных функций билингвов. Вместе с тем имеются и доказательства, касающиеся преимущества двуязычия как для исполнительных функций, так и для заболеваемости деменцией. Ясно, что при изучении когнитивных навыков билингвов и монолингвов необходимо учитывать большой спектр факторов.

## **1.2 Нарратив как объект лингвистических исследований**

Нарратив, в широком смысле определяемый как рассказ о вещах, связанных в пространстве и времени, остается в центре внимания лингвистического, социолингвистического и дискурсивного анализа в течение последних 40 лет. Фактически еще десятилетие назад этот растущий интерес к нарративу был назван «нарративным поворотом» в гуманитарных науках. С тех пор данное понятие весьма распространено в различных гуманитарных дисциплинах, и ученые усиленно интересуются им [50, с. 1].

В лингвистику и литературоведение данное понятие был заимствован из историографии под влиянием концепции «нарративной истории» А. Тойнби, который рассматривает исторические события не как возникшие в результате

закономерных исторических процессов, а в контексте рассказа об этих событиях и неразрывно связанных с их интерпретацией [51, с. 7].

Обратимся к происхождению и содержанию категории нарратива. Слово «нарратив» латинского происхождения и в переводе означает *повествовать, создать историю*. Уже в античности наблюдается активное использование слова «нарратив» для обозначения определенного отрезка или части речи оратора, следующей после обозначения повествования.

В последующее время данный термин стал только укрепляться в этом значении и обозначил некую последовательность событий, связную историю [52, с. 524].

Необходимо отметить, что увлечение нарративом отражается не только в количестве исследований и книг, опубликованных за последние четыре десятилетия, но и во множестве терминов, используемых для обозначения нарратива. Нарратив часто используется взаимозаменяемо со словами «история», «событие», «дискурс», «повествование», «рассказ» и «пересказ» с небольшой разницей в значении или без нее. Сам термин «нарратив» также трактуется по-разному: «рассказ о чем-либо» или «история/повествование».

Наряду с этим разнообразием терминов существует множество определений нарратива, наиболее цитируемым из которых является определение У. В. Лабова и Ж. Валецкого: «Любая последовательность предложений, содержащая хотя бы одно временное соединение». Понятие временного соединения является центральным в их определении, поскольку это отличительная черта нарративов, создающая связь между последовательностью событий и предложениями, которые их описывают. Чтобы проиллюстрировать это, рассмотрим пример 1, который включает «и» (строка 3) в качестве временного соединения:

пример 1.

(1) *Я знаю мальчика по имени Саша.*

(2) *Другой мальчик бросил ему бутылку прямо в голову,*

(3) *и ему пришлось наложить семь швов [53, с. 361].*

Определение У. В. Лабова и Ж. Валецкого, в первую очередь, фокусируется на формальных элементах, составляющих нарратив (структурные элементы нарративов). Центральным аспектом нарративного дискурса является то, что он не может быть чисто описательным, но должен содержать по крайней мере одного главного героя (одушевленного), выполняющего какое-либо действие. Еще одним основным критерием нарратива является то, что должны быть «завязка», описывающая начало сюжета, «середина», которая описывает развитие сюжета, и «конец», включающий развязку сюжета. Разделение внутренней структуры нарратива на эти три основных сюжетных компонента основано на работе У. В. Лабова и Ж. Валецкого [54, с. 19].

Исследователь С. Линде предлагает более социолингвистическое определение нарратива. Она определяет нарратив как «определенное повествование и все связанные дискурсивные элементы, подобные объяснению и последовательности». Социолингвист также отмечает, что нарративы в том

числе содержат в себе данные об авторе высказывания и тем самым отражают самого автора [55, с. 21].

В связи с этим А. Либлих и другие определяют нарративы как истории, которые «обычно строятся вокруг ядра фактов или жизненных событий, но допускают свободу индивидуальности и творчества в выборе, дополнении, акцентировании и интерпретации этих фактов». Как и С. Линде, А. Либлих и др. уделяют особое внимание взаимосвязи истории (повествования) и автора [56, с. 8].

В последнее время в науке термин подвергается переосмыслению. В английском варианте слово «narrative» используется и как прилагательное «повествовательный», и как существительное. Как утверждает С. Зенкин, в данном контексте нарратив «уподобляется по значению со словом «сюжет» в расширенном понимании, т. е. акцент смещается от повествования истории к сущности самого события, «истории», которая уже обладает некой последовательностью действий во времени [52, с. 1].

В связи с этим лингвист Е. Г. Трубина пишет: «Нарратив можно определить как «рассказ/пересказ», который получил особый статус научной категории. Нарратив представляет собой междисциплинарную категорию, преимущество которой связано с сущностью. Помимо всего в определении и постижении нарратива больше «инструментальных» возможностей. Так сказать, организация нарратива требует большой аналитической работы» [57, с. 126]. Можно утверждать, что нарратив характеризуется большей активностью и строгим характером, чем просто рассказ или пересказ.

В лингвистике и литературоведении понятие «нарратив» обычно используется для анализа структуры речи эпических произведений и системы творчества одного автора. Особый интерес к данному направлению усилился после выхода в 2003 г. книги В. Шмида «Нарратология», систематизировавшей основные разработки теории нарратива на Западе и в России и давшей обоснование основных категорий нарратологии и существующих в ней нарративных типологий [58].

Кроме того, понятие «нарратив» как в западной лингвистике, так и в русистике исследовалось с точки зрения количества информационных единиц или предложений, также называемых тематическими единицами/элементами.

Так, самое простое определение нарратива – это то, что было названо минимальным нарративом – последовательность из двух предложений, которые упорядочены во времени». Однако это определение может быть недостаточно конкретным, чтобы различать повествования от других типов текстов, таких как описательные или пояснительные тексты.

Термины и определения, представленные выше, отражают как огромный всплеск интереса к нарративу, так и эволюцию изучения нарратива с течением времени. Начиная с определения структуры нарративов через анализ их формальных элементов У. В. Лабовым и Ж. Валецки и до социолингвистических исследований.

Н. В. Гагарина интерпретирует нарратив как рассказ или пересказ, созданный на основе стимульного материала. Содержание нарратива отражает



не только последовательность событий, но и нарративные способности самого автора, т. е. нарратив – это субъективное повествование событий, связанных во времени [8].

В нашем исследовании *нарратив* – это не «идеальное» повествование, в котором должно быть конкретное количество предложений или смысловых блоков и которое должно обладать определенной смысловой нагрузкой. Нарратив – это, в первую очередь, повествование, в котором события связаны во времени или причинно-следственной связи, где действующие персонажи выполняют какие-то действия. По этой причине в настоящем исследовании понятия «нарратив» и «повествование» сближаются по смыслу и могут заменять друг друга. Кроме того, содержание и структура повествований главным образом связаны с нарративными навыками рассказчика.

Таким образом, как утверждает М. Тулан, «нарративы повсюду». Они были и остаются популярным источником данных в самых разных дисциплинах и, в частности, в лингвистике. Нарратив в лингвистике, главным образом, определяется как повествование событий, связанных во времени, в определенной последовательности.

### **1.3 Развитие трех уровней сложности повествований в дошкольном и школьном возрасте**

Существует множество определений нарратива, наиболее часто цитируемым из которых является определение В. Лабова и Ж. Валецкого: «любая последовательность предложений, содержащая хотя бы одно временное соединение». Согласно исследователям, нарратив выполняет две основные функции: референциальную и оценочную. Его референциальная функция заключается в объективном выражении событий в определенной хронологической последовательности. Его оценочная функция, соответственно, связана с выражением интерпретации и отношения повествователя ко всем элементам истории [59, с. 31]

Нарратив представляет собой сложную форму дискурса. Для его создания требуется «совместный процесс понимания событий и производства речи», а также понимание и объяснение поведения и эмоций действующих персонажей. Так, в настоящем исследовании мы различаем три взаимосвязанных элемента сложности повествования: сюжетную, оценочную и синтаксическую сложность. Особый интерес вызывает вопрос о том, как эти три области сложности повествования формируются развиваются в речи [60, с. 87].

Сюжет определяется как последовательность событий, связанных друг с другом и составляющих смысловое целое. Известно, что сюжетная линия включает три основных компонента: начало, относящееся к начальному событию, развитие действия, относящееся к продолжению событий в истории, и развязка, относящаяся к достижению результата, итогу [61]. Эти компоненты составляют иерархическую структуру. Так, сложность сюжета проявляется в присутствии всех трех основных компонентов истории и в том, насколько повествователь реализует эту иерархическую структуру в своей сюжетной

линии. Наблюдения показывают, что заметное увеличение сложности сюжета повествований было обнаружено у детей в возрасте от трех до девяти лет [62].

Следующим немаловажным показателем нарративных навыков является оценочная сложность повествования. В ходе повествования рассказчик иногда отходит от сюжета и встраивает свою интерпретацию в повествование (небольшие комментарии/авторские отступления), как часть сюжета: сообщает о психических состояниях персонажей (описание психологического состояния), описывает причины или развязки событий, поведение персонажей рассказа или включает свою точку зрения в повествование. Конечно же, данный уровень сложности намного сложнее, чем просто последовательно пересказать историю. От детей требуются как метакогнитивные, так и металингвистические способности, чтобы осмыслить и синтаксически правильно выразить такую оценку. Как отмечают М. Бамберг и Р. Дамрад-Фраер, с возрастом в рассказах детей можно заметить рост использования оценочных элементов и приемов [63].

Синтаксическая сложность является фундаментальным свойством повествования и достигается за счет логической организации компонентов, синтаксическими принципами [64]. Структура повествования отражается через синтаксическую сложность, поскольку использование сложных синтаксических структур в речи свидетельствует о высоком уровне сформированности грамматических навыков и выражает причинную, временную и логическую последовательности сообщаемых событий. Таким образом, область синтаксической сложности связана как с сюжетной, так и с оценочной сложностью. В исследованиях по нарративным навыкам синтаксическая сложность определяется по-разному, например, средней длиной предложений в повествовании [65] и соотношением количества синтаксически сложных предложений над общим числом предложений [66].

В последние годы исследования структуры повествований были сосредоточены на более чем одном измерении сложности: оценочной и сюжетной сложности [67, с. 510] или оценочной и синтаксической сложности [68, с. 33]. Однако даже эти исследования, в некотором смысле, ограничены. Прежде всего, данные, связанные с сюжетом, синтаксисом и оценкой, были включены только как показатели различных языковых навыков, таких как общие языковые способности и прагматические навыки [69, с. 510]. В связи с этим возникает необходимость изучить все три области сложности вместе и проанализировать, как развитие в каждой области сложности связано с когнитивными, социальными и языковыми процессами, лежащими в основе развития нарратива.

По результатам многочисленных исследований можем говорить о том, что показатели сюжетной, оценочной и синтаксической сложности увеличиваются с возрастом [70, с. 306], [71, с. 588]. Помимо этого, пол ребенка играет большую роль в том, как дети рассказывают о прошлых событиях [72, с. 827]. Интересно, что несмотря на то, что в некоторых исследованиях пол даже не учитывался [73, с. 32], девочки создают нарративы более высокого уровня сложности и включают больше сюжетных компонентов, чем мальчики [74, с. 22].

Необходимо отметить, что повествование – это не только индивидуальная деятельность, зависящая от когнитивных и языковых навыков, но и социокультурная [75, с. 180]. На результаты анализа нарративных навыков могли повлиять многочисленные социокультурные факторы, влияющие на знакомство детей с повествовательными структурами и формирующие их понимание того, каким должен быть нарратив.

Одним из таких факторов является культура. Культуры могут различаться стилями повествования, которые определяют, на каких элементах/составляющих повествования должен сосредоточиться рассказчик. Вызывают особый интерес результаты исследований А. Аксу-Коча и Ж. Текдемира [74, с. 317] и А.С. Кунтая и К. Накамуры [75, с. 341], в которых отмечается, что взрослые турецкоязычные рассказчики в своих повествованиях больше сосредоточиваются на объективных элементах сюжета историй, чем на их субъективных оценках. Это можно объяснить аргументом Б. Мескиты [76, с. 69] о том, что описание психологического состояния считается очевидным для каждого человека, знакомого с этой ситуацией. В своих рассказах турецкие рассказчики могут сосредоточиться на событиях в структуре сюжета и оставить субъективную оценку на имплицитном уровне, полагая, что смысл событий очевиден для их слушателей. Дети могут научиться этому сюжетно-ориентированному повествовательному стилю на протяжении социализации в контексте рассказывания и чтения историй. Здесь очень важно учитывать качество чтения и социально-экономический статус родителей [77, с. 587].

В большинстве сообществ повествование в устной форме использовалось как основной способ сохранения и передачи общей идеологии и традиций. Дж. Брунер определил нарративы как формы устного дискурса, которые характеризуют и облегчают культурно обусловленные способы сообщения другим о пережитых или воображаемых событиях [78].

Почти параллельно с интересом к организации и развитию детских повествовательных навыков изучение этнографии коммуникативного подхода привело к различным натуралистическим исследованиям детского языкового развития, использования и практик в различных сообществах по всему миру. Например, в работах П. Миллера (1982) и Ш. Б. Хита (1983) изучались практики языковой социализации в малообеспеченных городских и сельских общинах США. В их этнографических исследованиях устное повествование о личном опыте возникло как форма дискурса, часто используемая с детьми, вокруг них или детьми из разных культурных групп. Однако нарративные практики сообществ различались в отношении частоты, с которой истории рассказывались детям, ролей, которые взрослые и дети играли в создании историй, и функций социализации, которые выполняли нарративы [79, с. 293].

Тем не менее, необходимо дальнейшее исследование того, как стили повествования в разных культурах влияют на формирование и развитие детского повествования, поскольку большая часть существующих работ была ограничена европейскими странами и США. Подобные исследования не проводились в Центральной Азии, в частности в Казахстане.

Стоит отметить, что, к сожалению, на сегодняшний день обучение в образовательных учреждениях для большинства школьников превращается в бесконечную зубрежку материала при подготовке к выпускным экзаменам, которая не позволяет развить индивидуальные способности учащихся и делает их носителями огромного количества заученной информации. В связи с этим президент РК Касым-Жомарт Кемелевич Токаев отметил: «В нынешней системе казахстанского образования имеются много вопросов, которые требуют общественной огласки и решения более оптимальными путями. Здесь, главным образом, необходимо отметить среднее образование. Школьное образование, как и прежде, старается выдать формальные результаты, закрывая глаза на проблемы и на уровень реальных знаний. Всем известно, что в общеобразовательных учреждениях думают только о том, чтобы выпускник успешно сдал ЕНТ. Главное, чтобы школа получила хорошие показатели, которые определяют её рейтинг» [80].

Таким образом, изучение практик рассказывания историй и чтения в различных социально-экономических слоях культуры в Казахстане и системы образования представляется необходимым для лучшего понимания повествовательных способностей тюркоязычных детей. При этом, очень важно учитывать повествовательные задачи, поскольку утверждается, что определенные повествовательные задачи и контексты требуют и поощряют определенные виды повествовательных и когнитивных способностей, в результате чего в разных контекстах могут наблюдаться разные траектории развития.

#### **1.4 Повествовательные навыки как важная составляющая социализации личности**

Однозначное определение нарративной компетенции непросто. Несомненно, нарративная компетенция – это сложная, многогранная способность, тем не менее, под нарративной компетенцией принято понимать способность личности рассказывать и пересказывать истории. Рассказывая историю, говорящий должен структурировать и представить ее подходящим образом, принимая во внимание как содержание повествования, так и коммуникативные возможности слушателя.

Навыки повествования необходимы для полноценного языкового и когнитивного развития личности. Результаты исследований особенностей навыков повествования двуязычных детей подтвердили, что комплексный анализ данных навыков, помимо всего, помогает предсказать векторы дальнейшего развития когнитивных навыков и определяют успех в обществе в целом.

Кроме того, нарративные навыки включают в себе сложный набор грамматических и семантических умений, лежащих в основе сложных процессов понимания прочитанного. Однако большинство исследований в этой области было сосредоточено на детях с трудностями чтения, а не на типично развивающихся детях. В поддержку этого предположения некоторые ученые

отмечают прямую связь между навыками повествования в 4-летнем возрасте и возникающими навыками грамотности в 5-летнем возрасте [81, с. 154].

Нарративная компетенция также важна для социализации личности: хорошие рассказчики привлекают больше внимания и получают больше возможностей практиковать язык в социуме. Помимо этого, исследование нарративных навыков в раннем возрасте представляет большой интерес в клинических условиях, так как степень развитости этих навыков помогает выявить нарушения в общении и другие нарушения в освоении языка.

В связи с этим Н. В. Гагарина утверждает: «Нарративные навыки необходимы для дальнейшей активности в учебном процессе, поскольку формируют связь между устной речью и письменными навыками; предоставляют возможности употребления углубленных, контекстуальных, связных нарративных единиц и выдуманных рассказов, с которыми дети столкнутся в письменных текстах» [82, с. 49].

Отмечается, что навыки рассказывания и пересказа выступают показателем нарративных процессов. Эти навыки включают в себя языковые способности, которые выходят за рамки понятия «предложение» и вбирают в себя системы синтаксиса, семантики и прагматики. Кроме того, практические навыки ребенка рассказывать истории позволяют ему извлекать суть из услышанных историй и создавать собственные истории [83, с. 148].

Необходимо понимать, что повествование является многообразным целым, сочетающим в себе различные языковые и психологические способности, например, фонетические, грамматические, семантические и когнитивные. Для рассказывания от ребенка требуется усвоение целого ряда различных умений: умение называть персонажи рассказа, способность понимать сюжет, мотив и суть истории. Рассказчик должен уметь описывать эмоциональные состояния героев и их изменение в ходе истории [84, с. 176].

Детям также необходимо обладать достаточным словарным запасом и умением составлять грамматически правильные и понятные предложения. Во время повествования им также нужно учитывать знания слушателя о событии [85, с. 69].

В лингвистике вопрос о формировании и развитии нарративных навыков детей достаточно изучен с теоретической и практической стороны. Повествовательная компетентность у всех детей развивается по-разному (в зависимости от возраста и склонности к рассказыванию историй).

А. Маккейб отмечает, что дети начинают создавать повествования, состоящие из одного события, примерно в два года, и с тех пор их повествовательная компетентность подвергается интенсивному развитию. Ребёнок начинает участвовать в рассказывании историй с помощью знакомого взрослого [86]. Понемногу в повествовании ребёнка появляются небольшие сюжеты. Развитию этих повествовательных форм у ребёнка способствуют важные для него беседы между родителями и ребёнком и общие игры [85, с. 67]. В возрасте трёх лет ребёнок умеет рассказывать в общих чертах о знакомых, повседневных событиях. Конечно же, рассказы еще короткие, но ребенок начинает связывать предложения с помощью связывающих элементов (слов,

союзов, союзных слов и др.). Согласно А. Маккейб, дети начинают создавать истории, состоящие из двух событий не раньше, чем в возрасте трёх с половиной лет. Четырёхлетний ребёнок уже описывает больше, чем два события в своем повествовании, но события могут быть представлены в смешанном порядке. Помимо всего, в рассказе начинают появляться системные персонажи и появляется указание на время и место события. Тем самым создаются сложные сюжеты [85, с. 67].

Нарративные способности у четырёх-пятилетнего ребёнка развиваются быстро. В повествовании ребёнка начинает появляться структурированный сюжет, устанавливается логическая последовательность моментов времени, прибавляются связывающие элементы и структурные единицы к рассказу. Ребёнок понимает связь между разумом и окружающим миром, в результате чего в рассказ включаются оценочные элементы. Т. Лютинен отмечает, что пятилетний способен рассказать связную, короткую историю и шестилетний ребёнок уже может повторить важные детали в своей истории и ответить на такие важные вопросы, кто что сделал, как история развивалась и как она закончилась [87, с. 64].

В этом возрасте дети, как правило, приобретают базовые знания грамматики рассказов, способны рассказывать хронологически и последовательно структурированные истории, соединять предложения связным образом и предоставлять некоторые подробности о внутренних переживаниях и целях персонажей. Но в то же время рассказы 5-летних детей все еще ограничены. Часто их повествования резко заканчиваются и не содержат некоторые важные компоненты грамматики истории, такие как заключение. Дети в этом возрасте, как правило, мало рассказывают о психических состояниях персонажей [88, с. 11].

Ученики начальной школы – уже довольно умелые рассказчики. Их повествования содержат больше деталей, чем раньше, и их нарративная компетентность продолжает развиваться как в структурных. Кроме того, сюжеты содержат больше повествовательных элементов, таких как привязки потом и после того. В исследовании Л. М. Ястис также показано, что в возрасте 7–10 лет дети начинают больше и точнее использовать средства связи в своих рассказах, количество слов в их рассказах увеличивается и структуры предложений становятся более многообразными [89, с. 77].

Важно понять, что процессы формирования и развития нарративных навыков протекают у всех детей по-разному и зависят от многочисленных факторов. В связи с этим считается важным анализировать развитие нарративных навыков уже с младшего школьного возраста.

На нарративную компетентность детей влияет ряд факторов. На самом деле, может быть более точным сказать, что повествовательная компетентность состоит из ряда (несколько связанных) способностей, которые необходимы для того, чтобы уметь рассказывать хорошую историю.

По мнению Н. Л. Стейн, К. Г. Гленн, способность понимать лежащую в основе схему истории является необходимым условием для того, чтобы рассказать хорошую историю: «результат повествования зависит от многих

факторов: насколько правильно повествователь сможет интерпретировать персонажей и их действия во временном и пространственном отношении, улавливает ли он связь между событиями и отражением этих событий в сознании главного героя, сможет ли правильно сформулировать план и результаты истории и т.д.» [90].

Согласно Дж. Кадеравеку и Е. Сульзби, понимание прочитанного уходит корнями в понимание повествовательного дискурса, которое развивается одновременно с другими ранними языковыми навыками до формального обучения чтению. Способность рассказывать историю связывает навыки устной речи с грамотностью, поскольку она требует, чтобы говорящие планировали и создавали контекстуализированный и связный дискурс [91, с. 37].

Данное утверждение подтверждается многочисленными исследованиями, в которых наблюдается более тесная связь между детскими навыками повествования и навыками понимания прочитанного [92, с. 124]. Более того в лонгитюдном исследовании (7–8 лет) А. Джастиса и др. повествовательные навыки и лингвистическое понимание в возрасте 4–5 лет предсказывали плохое понимание в возрасте 10–11 лет [89].

Еще одним важным аспектом является способность связывать элементы повествования воедино понятным образом, структурировать его так, чтобы слушателю было ясно, что произошло сначала, а что позже, и кто что сделал, по какой причине. Это требует использования когезионных устройств, таких как временные/причинные соединители, и соответствующей ссылки на символы и объекты [89, с. 5].

Так, ранние рассказы также связаны с аспектами социально-эмоционального развития, такими как создание и поддержание межличностных связей, а также различные социокогнитивные навыки, включая эмоциональное распознавание, восприятие и осознание человеческого разума и поведения. Кроме того, ранние рассказы связаны с навыками запоминания и планирования. Как видно, эта область исследования обширна и охватывает различные сферы развития человека [93, с. 499].

Учитывая большое количество исследований нарративных компетенций для социализации личности, можно провести обзор некоторых работ. Следует отметить, что большая часть современных исследований на данную тему сосредоточена на повествованиях, которыми делятся дома, поэтому логично начать наше обсуждение с изучения того, как родители в разных культурах формируют ранние повествовательные навыки своих детей посредством разговоров о прошлом опыте и общения при обсуждении прочитанного и увиденного.

Принято считать, что взрослые поддерживают у детей те нарративные навыки, которые необходимы для успешной социализации, предоставляя рекомендации и обратную связь. Со временем ребенок усваивает алгоритм, который предоставляет родитель, и внешний каркас больше не нужен, но тем не менее разговоры между родителями и детьми являются важным источником построения повествования [94, с. 695].

Научно доказано, что в силу ряда причин именно материнское повествование играет важную роль в формировании навыков повествования у ребёнка. Когда дети очень маленькие, матери направляют их рассказ о прошлом опыте, задавая закрытые вопросы с ответами *да/нет*, однако к концу дошкольного возраста матери переходят к использованию более открытых вопросов, чтобы помочь своим детям свободные повествования [95, с. 200].

Со временем дети перестают полагаться на родительскую поддержку и становятся более искусными в выборе и объединении информации для построения и рассказывания историй. Хотя все матери используют уточняющие элементы во время разговора со своими детьми, они различаются по стилю (степени и манере, в которой они это делают) [96, с. 491].

В частности, некоторые родители очень требовательны и стараются вовлекать своих детей в длительные разговоры, предоставляя большую свободу в выборе структуры и описательной информации. В таких семьях поощряются совместные беседы с детьми на разные темы и открытые вопросы. Напротив, менее требовательные родители, как правило, вовлекают детей в более короткие беседы, сообщая мало подробностей и задавая меньше вопросов. Часто вопросы, которые они задают, являются повторяющимися, запрашивают информацию одного и того же типа и ищут конкретные ответы, предоставляя мало новой информации [97, с. 294].

Наблюдения показывают, что уровень образования родителей прямо коррелирует с уровнем сформированности нарративных навыков у детей. Помимо этого, более развитые материнские повествовательные навыки полезны для будущего развития у детей навыков повествования и грамотности. У матерей, склонных к детализации, дети создают более длинные, красочные и богатые рассказы. Также, степень, в которой родители работают со своими детьми, и способы, которыми они это делают, формируют у детей ранние нарративные навыки [98].

В связи с этим можно представить результаты исследования, в котором группу матерей обучали использовать очень подробный стиль повествования при общении со своими 3-летними детьми. Дети, матери которых были в обученной группе, два года спустя рассказывали более сложные и структурированные истории по сравнению с детьми матерей из контрольной группы [99, с. 63].

Немаловажным являются и культурные различия, которые часто проявляются в разных стилях повествования детей. Так, например, нарративы детей в США, как правило, проникнуты чувством индивидуализма и автономии/независимости, поскольку матери часто придерживаются стиля высокой детализации, когда разговаривают с детьми о себе [100].

В качестве другого примера можно привести латиноамериканских матерей, которые обычно подчеркивают важность межличностных отношений и социальных навыков во время взаимодействия со своими детьми. В результате, обычно они больше сосредотачиваются на социальных и разговорных аспектах повествовательной задачи и выступают в качестве слушателей. Напротив, матери в Новой Зеландии, как правило, придерживаются легкого стиля беседы,



в котором часто используются повторение как способ поощрения детей к запоминанию. Данный легкий и часто повторяющийся стиль связан с сильными культурными традициями устной речи, которые придают большое значение запоминанию историй [101].

Поскольку в большинстве азиатских культур не поощряются длительные разговоры о себе. в связи с этим Р. Фивуш и К. Ван обнаружили, что нарративы играют разные функции в разных культурах. Так, например, наблюдения показали, что англоговорящие дети часто эмоционально спорили на разные темы, в отличие от их сверстников - детей, говорящих на китайском [96, с. 492].

В то время как среди европейцев и американцев обмен историями о личном опыте часто служит площадкой для выражения мнений и подтверждения индивидуальности, среди населения Центральной Азии обмен личными историями выполняют функцию обучения моральным ценностям и общепринятому в социуме поведению [103, с. 557]. Поэтому неудивительно, что в азиатских странах во время разговора между родителями и ребенком больше говорят о поведенческих и социальных нормах, а в европейских и американских семьях – о мыслях и чувствах ребенка [104, с. 411].

Культура тюркских народов тоже имеет свою специфику: ярко-выраженный низкоконкурентный характер. Тюрки приписывают большую ценность сотрудничеству, компромиссам, гармонии, сохранению и развитию отношений, личным качествам человека, что, несомненно, отражается в общении [105, с. 13].

Удивительно, что в рамках одного сообщества можно наблюдать разные стили повествования. Так, например, в то время как во многих сообществах детей, в основном, учат делиться своими рассказами со взрослыми, в других – дети могут выступать в качестве слушателей и наблюдателей. Более того, дети из разных сообществ приучаются включать в свои личные рассказы разную информацию. Например, в то время как в некоторых сообществах детей приучают придерживаться буквальной правды, когда они делятся историями о личном опыте, а в некоторых сообществах допустимо приукрашивать свой опыт, когда они делятся личным повествованием.

Тем не менее, развитие нарративных навыков у всех детей-билингвов протекает с разной интенсивностью. Исследователи Е. Риз и А. Кокс (1999) обнаружили, что для детей с менее развитыми языковыми навыками стиль описания более эффективен, чем стиль повествования, которые сосредоточены на размышлении и умозаключении [106, с. 20]. Более того, в своих работах С.Е. Мол, Дж. Бус, М. Т. де Йонг и Дж. Смитс (2008) продемонстрировали, что, хотя чтение книг полезно для обычных детей, оно не одинаково эффективно для всех [107, с. 9].

Как и в других нарративных контекстах, культурные нормы встроены в то, как родители рассказывают/читают книги детям. Например, при совместном чтении книг с картинками со своими детьми, европейские и американские матери склонны задавать сложные вопросы, а восточноазиатские матери стремятся поддерживать межличностную гармонию и, как правило, задают вопросы, на которые их дети могут легко отвечать [108].

В целом при чтении книжки с картинками на основе текста со своими детьми родители обычно склонны запрашивать мало информации от своих детей, читая им прямо из текста. В то же время наблюдения показывают, что родители с низким доходом с большей вероятностью будут главными рассказчиками, чем родители со средним и высоким доходом, которые больше ориентированы на ребенка, позволяя своим детям взять под контроль повествование [109, с. 195].

Выводы исследований Ж. Мельци и М. Каспе (2005), показали, что некоторые матери сочиняли повествование при активном участии своих детей, вовлекая и запрашивая значительно больше информации, чем они предоставили, но большинство матерей (68%), в основном, сами сочиняли и рассказывали историю при минимальном участии своих детей. Результаты лонгитюдного исследования показали, что дети, матери которых были главными рассказчиками, имели более низкие показатели начальной грамотности в конце учебного года [110, с. 125].

Помимо культуры, на построение повествования также влияет структура языка, на котором говорят дети. Разные языки предлагают различные лингвистические ресурсы для построения хорошо организованных рассказов. Например, языки различаются по количеству глагольных времен и по способу обозначения аспекта, а также по количеству и разнообразию прилагательных и наречий, доступных рассказчикам. Эти языковые различия влияют на структуру и содержание детских рассказов. Порой различия между языками наиболее ярко проявляются именно в особенностях повествования, на котором говорят, но стратегии, которые используют двуязычные дети, могут переноситься на их вторые языки [111, с. 15].

Кроме этого, играют важную роль различия между языками в причинно-следственных связях и временных маркерах в повествованиях. Эти элементы являются неотъемлемой частью создания связной истории. Для каждого этапа развития характерно использование определенных языковых элементов. Так, дошкольники обычно полагаются на базовые связки (*тогда, потому что*), чтобы достичь связности повествования, и по мере взросления дети включают более разнообразные временные маркеры и более активно используют связки. Дети в возрасте 5–9 лет чаще используют комбинированные временные маркеры (*и, после, затем*), чтобы последовательно связать события. Кроме того, существуют также гендерные различия в микроструктуре повествования: девочки обычно включают больше временных и причинных маркеров, чем мальчики. Наконец, в большинстве языков время глагола является неотъемлемой частью временной привязки. Исследования показали, что только в возрасте 5 лет дети рассказывают события либо в прошлом, либо в настоящем. В результате рассказам детей этого возраста часто не хватает связности [112, с. 703].

Рассказы, создаваемые детьми разного возраста, различаются не только по структуре, но и по содержанию. Например, очень часто дети, рассказывая истории, основываясь на книжки с картинками, не используют слова эмоционального восприятия мира и не ссылаются на внутренние состояния персонажей. С возрастом дети начинают использовать такие элементы и

описывают внутренние состояния главных героев. Более того, в содержании повествования также были отмечены гендерные различия. Повествования девочек являются более реляционными и содержат больше описаний, эмоций и внутренних состояний, чем истории, созданные мальчиками. Эти различия в содержании повествования могут быть связаны с практиками гендерной социализации. Например, исследования показали, что матери с дочерьми больше говорят об эмоциях, чем с сыновьями, и что, в частности, матери чаще обсуждают эмоции в контексте межличностных отношений с дочерьми. Тем не менее эти модели социализации различаются в разных культурах [113, с. 643].

Аналогичные гендерные различия были обнаружены и в свободных (вымышленных) повествованиях. На основе собственных исследований А. Николопулу обнаружил два гендерно-ориентированных стиля повествования, которые различались как по структуре, так и по содержанию. Девочки, как правило, предпочитали «семейный жанр», поскольку их рассказы были сосредоточены на социальных отношениях (семья, домашняя обстановка). Эта сосредоточенность на коллективных, семейных отношениях помогала девочкам добиться согласованности в своих повествованиях, так как это создало объединяющую тему. Напротив, мальчики, как правило, придерживались «героически-агностического» жанра, и их истории были отмечены конфликтом и полным отсутствием гармонии. Истории обычно были сосредоточены на «разрозненных персонажах», вовлеченных в конфликт, и в результате мальчикам было труднее достичь согласованности в своих рассказах [114, с. 300].

Несмотря на то, что общение детей со сверстниками занимает неотъемлемую часть повседневной жизни детей начиная с дошкольного возраста, исследования данной темы не получили должного внимания. Это удивительно, так как сотрудничество детей по совместному обмену историями обеспечивает дополнительную площадку для развития повествовательных навыков. Разговор между сверстниками дает детям возможность активно взаимодействовать с окружающей средой, познавать что-то новое, осваивать значения и отношения, связанные с культурой общения сверстников. Кроме того, во время взаимодействия взрослых и детей последние выступают пассивными участниками коммуникативного процесса, а в процессе общения со своими сверстниками дети становятся активными участниками [115, с. 308].

Следовательно, истории, рассказанные сверстникам, содержат больше характеристик производительности/самостоятельности, чем истории, рассказанные незнакомым собеседникам или взрослым. Более того, вступая в беседу со сверстниками, дети выступают в роли активных слушателей, запрашивая дополнительную информацию, которая требует спонтанных ответов, что в свою очередь улучшает качественные и количественные показатели повествования [116, с. 229].

Таким образом, повествовательная компетентность развивается в зависимости от возраста и подверженности рассказыванию историй и становится полностью структурированной только во взрослом возрасте. Исследование повествовательных навыков предоставляют широкие возможности для установления уровня их развития, определения степени зависимости от влияния

родного языка, прогнозирования возможных отклонений в процессах речепроизводства и дальнейших действий по усвоению речевых навыков.

Несмотря на многочисленные исследования важности нарративных компетенций для социализации личности, необходимо дальнейшее исследование того, как стили повествования в разных культурах влияют на формирование и развитие нарративных навыков.

Обмен рассказами со сверстниками способствует развитию у детей разнообразных прагматических и дискурсивных навыков, необходимых для рассказывания историй. Существующие исследования детских нарративных навыков свидетельствует о возрастных, гендерных и социокультурных различиях в структуре и содержании рассказов.

### **1.5 Инструменты исследования нарративных навыков билингвов**

В предыдущем разделе шла речь о важности нарративных навыков для социализации личности, а также были отмечены факторы, формирующие те или иные особенности стиля повествования. В последнее время процессы глобализации в мировой экономике и социальных отношениях активно влияют на мобильность людей во всех странах мира. В связи с этим исследования особенностей формирования и развития билингвизма вызывает особый интерес.

Лингвисты считают, что при изучении нарративной компетенции у билингвов необходимо учитывать ряд дополнительных аспектов по сравнению с изучением монолингвов. В дополнение к выбору языкового контекста (двуязычие), особенно важны три аспекта.

Прежде всего, развитие языков билингва может отличаться от языкового развития монолингвов. Как уже отмечалось выше, билингвы часто демонстрируют разный уровень знаний на двух языках, существует межъязыковое влияние между языками и большая индивидуальная вариативность. Поэтому нецелесообразно описывать языковые способности или развитие повествования двуязычного ребенка, используя одноязычные нормы (модели) и данные только из одного языка; необходимы данные из обоих языков ребенка. Хотя в некоторых исследованиях были получены аналогичные результаты для внутренней структуры повествования на двух языках двуязычных. Тем не менее, это не означает, что исследования только одного языка достаточно для получения полной картины повествовательной компетентности билингвов. Поэтому первым важным моментом является исследование нарративов на обоих языках билингвов [117, с. 2].

Во-вторых, поскольку необходимо исследовать два языка и сравнить результаты, полученные на двух языках, важно использовать эквивалентные повествовательные стимульные материалы (параллельные истории) на двух языках. В некоторых более ранних исследованиях использовалась одна и та же история на обоих языках или использовались несопоставимые истории на двух языках. Испытуемым может показаться скучным рассказывать одну и ту же историю дважды. Если используются несопоставимые истории, результаты для двух языков не эквивалентны. Поэтому на двух языках следует использовать

разные, но сопоставимые истории. Истории должны быть уравновешены на разных языках [118, с. 11].

В-третьих, крайне важно сбалансировать порядок языков. Это означает, что половина испытуемых сначала проходят тестирование на одном языке, а другая половина – на другом языке. Таким образом, если есть какой-либо эффект обучения от первого до второго тестирования, это повлияет не только на производительность на одном языке [там же].

Кроме того, как уже было сказано ранее, культурные различия могут играть большую роль в типах повествования, которые создают испытуемые, потому что билингвы учатся на примерах повествования, созданных их семьями и их культурой. В исследовании, в котором сравнивались стиль повествования американских матерей и матерей из Великобритании и их детей дошкольного возраста, Дж. Мельци (2000) обнаружил, что матери из Центральной Америки больше внимания уделяли разговорным навыкам повествования (меньше внимания уделяли грамматическому строю рассказов), в то время как матери из Великобритании больше внимания уделяли структурным и организационным аспектам (грамматический строй) историй своих детей [119, с. 641].

Различия в повествовании также могут быть частично обусловлены лингвистическими факторами. Так, например, Р. Берман и Д. Слобин задокументировали различия в лингвистическом и риторическом содержании повествований на английском, немецком, испанском, иврите и турецком языках, используя картинки в качестве стимула повествования [20, с. 50].

В свою очередь С. Дарт в исследовании сосредоточился на двуязычном развитии повествования на французском и английском языках у одного ребенка. В этом исследовании стилистическое расхождение было замечено в стилях повествования ребенка на английском и французском языках, где рассказы ребенка на французском были более «живописными», о чем свидетельствует значительно большее количество прилагательных и использование более контрастных времен глагола во французских рассказах. А в рассказах на английском языке ребенок больше внимания уделял сюжету повествований. Автор приписывает эти выводы моделям рассказов из английской и французской детской литературы, которые поддерживают создание детских рассказов [120, с. 368].

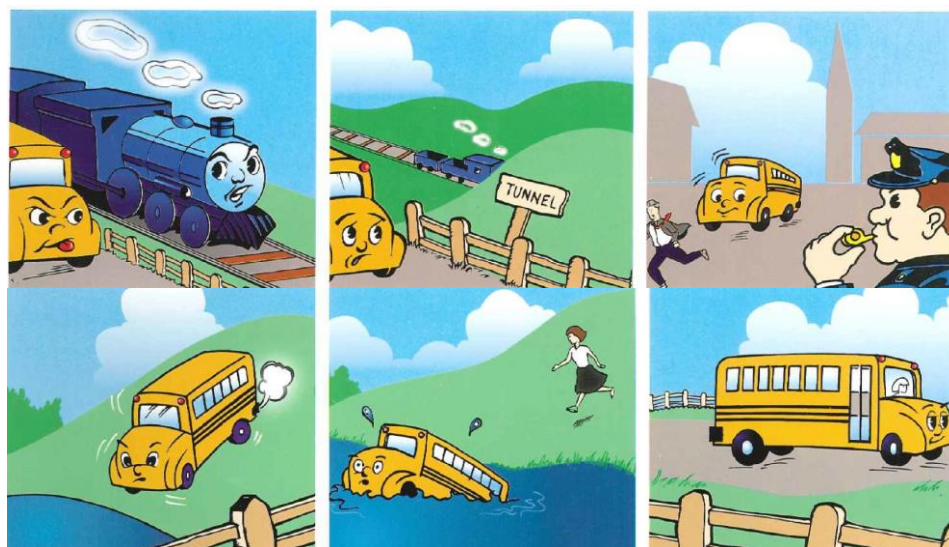
В лингвистике первое масштабное комплексное исследование с применением специального инструмента для определения специфики нарративных навыков билингвов принадлежит Н. В. Гагариной. Ученый утверждает, что повествовательные способности на уровне макроструктуры, то есть композиции связных последовательностей событий, отражают способности, которые выходят за рамки специфики одного языка. Так, оценка повествований может рассматриваться как особенно подходящая для двуязычных детей. Языковые задачи, требующие когнитивного компонента, также могут быть менее предвзятыми по отношению к двуязычным детям, поскольку когнитивный компонент может задействовать общие языковые способности [17, 2].

Определение уровня сформированности нарративных навыков у билингвов для их дальнейшего развития требует тщательного анализа

специфики языковой личности. Вместе с тем исследование нарративных навыков предоставляет широкие возможности для установления уровня развития, определения степени зависимости от влияния родного языка, прогнозирования возможных отклонений в процессах речепроизводства и дальнейших действий по усвоению речевых навыков.

В зависимости от цели исследования и особенностей испытуемых используется один из существующих нарративных инструментов, которые были апробированы в различных культурных контекстах.

Одним из первых нарративных инструментов является История автобуса Ренфрю (Renfrew Bus Story). Впервые тест был апробирован в 1969 году в школе Сентервилля штата Делавэр, США. Тест был апробирован на выборке из 418 детей в семи возрастных диапазонах. Данный инструмент был создан для определения уровня сформированности навыков пересказа увиденной или услышанной информации. При оценивании устных пересказов учитываются содержательность, длина предложений, сложность структуры и самостоятельность истории. Несмотря на то, что авторы Истории автобуса Ренфрю впервые предприняли попытку создать нарративный инструмент для комплексного анализа способностей детей рассказывать и пересказывать истории, на практике данный тест показывал низкие коэффициенты надежности и достоверность результатов [121].



**Рисунок 1** – История автобуса Ренфрю (Renfrew Bus Story)

Следующий инструмент для определения уровня сформированности повествовательных навыков основан на приеме составления рассказа на основе книги с картинками (picture-book-story-retelling) [122, с. 101]. В ходе эксперимента ребенку предлагается пересказать хорошо всем известную детскую сказку на двух языках (например, «Красная Шапочка» на русском и казахском языках) [123, с. 55].



**Рисунок 2** – история «Красная Шапочка»

Нарративный инструмент для оценки качества чтения (Qualitative Reading Inventory) – книга, которая содержит тексты для чтения. Сначала ребенок должен послушать отрывок текста, после ответить на вопросы на понимание истории. Ход эксперимента записывается на диктофон и транскрибируется специалистами. За каждый правильный ответ получает 1 балл [124].

Методика свободного ассоциирования – это еще один нарративный инструмент, основанный на анализ субъективных семантических полей лексем у двуязычных детей. Данный метод больше ориентируется на определение специфики связей между элементами когнитивного лексикона. Инструмент рассчитан на детей младшего школьного периода. Ребенку необходимо выдать на каждый стимульный материал по одной реакции. В качестве стимульных слов можно использовать слова типа: дом, река, медленный, ярко, банан, коньки, бежать, видеть, лететь и др. На выполнение задания дается 30 секунд. За это время испытуемый должен выдать реакции на стимулы. Эксперимент сначала проводится на родном языке, после на втором языке билингва с интервалом 3 дня. Инструмент дает возможность анализировать адекватность реакции и семантическую связь [125, с. 34].

Одним из наиболее известных нарративных инструментов является МакАртуровский Тест Коммуникативного Развития детей раннего возраста (The MacArthur Communicative Development Inventory – MacArthur CDI). Нарративный инструмент был переведен и адаптирован на многие языки, в том числе и на русский язык (сотрудниками Лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена). Инструмент дает возможность анализировать нарративные навыки ребенка и на родном, и на втором языках; определить уровень коммуникативной активности билингва на обоих языках. Тест является многофункциональным и дает возможность анализировать широкий спектр проблем билингвов.

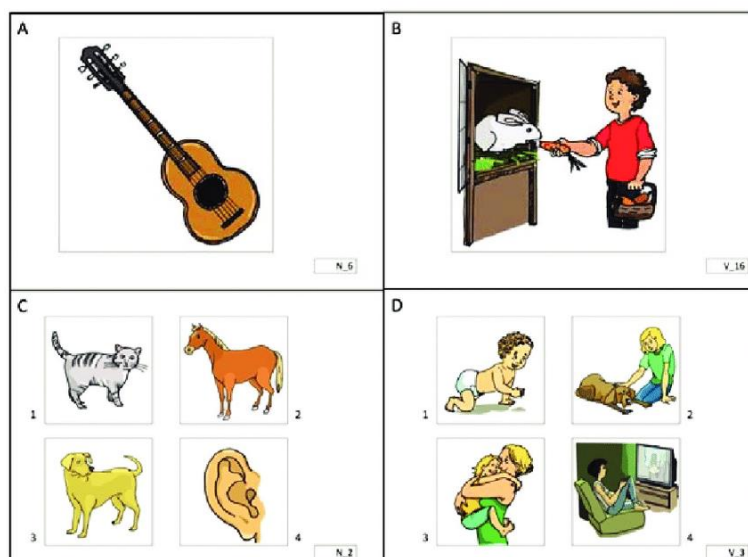
В большинстве нарративных инструментов учитываются данные о ребенке, полученные от родителей путем заполнения анкет. Данные опросники обладают рядом преимуществ: позволяют получить более детальные сведения о речевых контактах ребенка в раннем возрасте. С помощью анкетирования можно получить ответы на те вопросы, на которые ребенок не может дать точный ответ [126].

Как отмечает Дж. Лингрэн, одним из наиболее эффективных инструментов для изучения нарративных навыков двуязычных детей является Кросс-лингвистическая лексическая задача (КЛЗ) (Cross-linguistic Lexical Task (CLT)), которая представляет собой словарные задания на основе картинок, состоящие из четырех частей: понимание существительных, понимание глаголов, образование существительных и образование глаголов. Данный нарративный инструмент представляет собой набор уникальных словарных заданий на разных языках, основанных на одном и том же списке слов (основных понятий для объектов и действий (соответствует 158 существительным и 142 глаголам)) и последовательности изображений. Цель состоит в том, чтобы создать сопоставимые задачи для оценки словарного запаса у двуязычных детей, а также сравнить результаты между разными языками [127].

Что отличает данный инструмент от других, имеющих несколько языковых версий, так это то, что Кросс-лингвистические лексические задачи не являются переводами, а были разработаны для каждого отдельного языка отдельно на общей основе. Это означает, что каждая языковая версия адаптирована к лингвистическим и культурным условиям страны, в которой говорят на этом языке. Слова-стимулы являются культурно приемлемыми и имеют разные уровни сложности в конкретном языке. Каждая языковая версия имеет свою уникальную комбинацию целевых слов/слов-стимулов и отвлекающих факторов. Также может быть более одной версии для определенного языка – например, поскольку Великобритания и Южная Африка различаются как социально-культурно, так и экономически, что влияет на повседневную лексику, британские и южноафриканские варианты английского языка имеют свои собственные версии Кросс-лингвистических лексических задач. Хотя нет двух идентичных языковых версий, в целевых элементах есть некоторое совпадение, поскольку для создания каждой версии использовался один и тот же список слов [128].

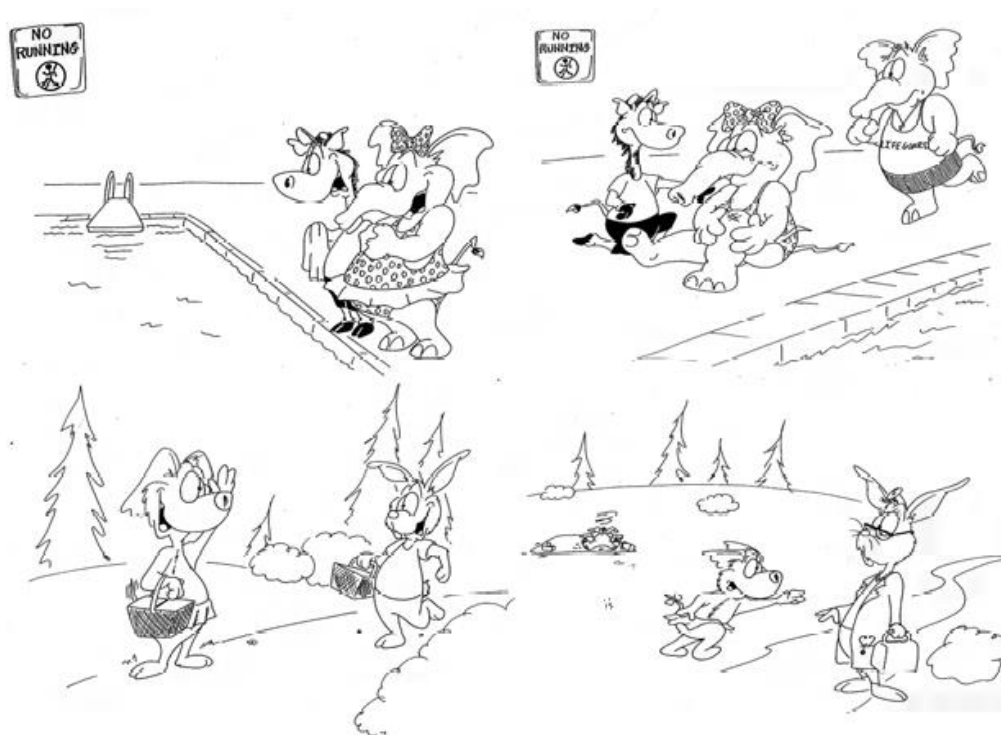
Кросс-лингвистические лексические задачи были разработаны для использования в основном с детьми позднего дошкольного возраста (3–5/6 лет). Оценки одноязычных пятилетних детей могут служить исходными данными, с которыми можно сравнивать другие группы. Уровень оцениваемого словарного запаса таков, что пятилетний ребенок, говорящий на одном языке, должен пройти тест с хорошим результатом. Таким образом, результаты тестов обычно не классифицируются, но дети старшего возраста (дошкольники) должны быть в состоянии правильно ответить на большинство вопросов [там же].





**Рисунок 3 – Кросс-лингвистических лексических задач (The Crosslinguistic Lexical Tasks (CLT))**

Ещё одним из эффективных нарративных инструментов является Эдмонтонский инструмент нарративных норм (Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)), который представляет собой инструмент оценки повествования, разработанный для детей в возрасте от 4 до 9 лет. Полный ENNI состоит из двух наборов по три истории, которые были построены параллельно, чтобы можно было проверить оба языка билингвов. Три истории в каждом наборе имеют разные уровни сложности. Согласно оригинальному протоколу оценки ENNI, каждый ребенок рассказывает все три истории. Чаще используются только две истории (по одной из каждого набора) со средним уровнем сложности, A2 и B2. И A2, и B2 состоят из восьми картинок, изображающих историю с тремя персонажами, которые являются очеловеченными животными. Обе истории содержат два эпизода с осложнением/проблемой для одного персонажа и помощью, оказываемой другими персонажами. Рисунки представляют собой черно-белые штриховые рисунки в «мультяшном стиле».



**Рисунок 4** – Уменьшенные копии рисунков 1 и 5 из А2 (верхняя) и В2 (нижняя) Эдмонтонский инструмент нарративных норм

Большинство перечисленных нарративных инструментов обладают определенными преимуществами, но они в основном рассчитаны на детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что именно в этом возрасте у детей начинают формироваться и развиваться навыки рассказа и пересказа.

Но тем не менее в данном исследовании мы опирались на ТОН (Тест на Определение нарративных навыков многоязычных детей), который был разработан в 2012 г. в Ассоциации Лейбница (нем. Leibniz-Gemeinschaft, полное название: нем. Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz e.V.) под руководством Н. В. Гагариной. Нарративный инструмент позволяет наиболее точно определить уровень сформированности повествовательных навыков билингов.

Несмотря на то, что ТОН был разработан в первую очередь для диагностики детей в возрасте от 3 до 10 лет, недавние исследования показали, что его можно использовать и более старшими детьми, подростками и взрослыми. Специфика этого теста заключается в том, что он позволяет анализировать понимание и создавать рассказы на нескольких языках одним и тем же студентом и в разных режимах: рассказ на основе модели, пересказ и рассказ. Данный инструмент уже был апробирован во многих странах мира:

Первоначальная версия 2012 года была разработана на основе обширного пилотного проекта с участием более 500 одноязычных и двуязычных детей для 15 различных языков и языковых комбинаций.

В 2019 году английская версия была пересмотрена на основе более 2500 транскрибированных рассказов, а также около 24000 ответов на вопросы ТОН понимания прочитанного, собранные примерно у 700 одноязычных и

двухязычных обучающихся из Германии, России и Швеции в период с 2013 по 2019 год.

Кроме того, в 2018–2020 гг. ТОН был апробирован в некоторых школах и ВУЗах нашей страны [130].

Анализ результатов исследования позволяет утверждать, что ТОН (Тест на Определение Нарративных навыков многоязычных детей) помогает наиболее точно определить нарративные навыки на русском языке детей-билингвов

ТОН имеет преимущества перед более длительными и сложными методами извлечения возможностей повествования в том, что он тщательно структурирован, что позволяет идентифицировать категорию, которая была создана или пересказана детей. Он также предоставляет обучающемуся больше возможностей для создания определенного компонента или последовательности рассказа.

ТОН состоит из четырех параллельных историй, каждая из которых содержит тщательно продуманную последовательность из шести изображений, основанную на многомерной модели организации рассказов. Истории контролируются на предмет когнитивной и лингвистической сложности, а также на предмет культурного соответствия и устойчивости. Помимо того, данный инструмент оценивает, как понимание, так и производство повествований.

Истории ТОН можно использовать для создания повествования в трех различных режимах: рассказ (создание историй), в котором учащийся, посмотрев на картинки, просто рассказывает историю, показанную на картинках, пересказ, в котором ребенок пересказывает историю, которую он услышал от взрослого, или модельная история, в которой обучающийся впервые слышит одну из историй от рассказчика, глядя на картинки, а затем рассказывает еще одну, похожую историю. Во всех трех различных способах повествования вопросы на понимание также задаются после рассказа. Для каждой истории есть десять вопросов на понимание, нацеленных на определения понимания повествования.

Необходимо отметить, что пересказ представляет собой краткое изложение, иными словами – письменное или устное изложение какого-нибудь текста.

Помимо последовательности изображений и вопросов для понимания, ТОН включает протокол для оценки производства макроструктурных элементов (или компонентов структуры рассказа) и повествовательной (структурной) сложности, который использовался в текущем исследовании. Испытуемым начисляются баллы за каждый элемент в сюжете истории (время и место), цели, попытки и результаты персонажей, а также внутреннее состояние.

Таким образом, можно утверждать, что оценивание повествовательных навыков монолингвов и билингвов по одной и той же модели не позволяет получить полноценную картину о повествовательных способностях последних. Билингвы могут строить рассказы исходя из: психологических возможностей, социально-культурных показателей своей личности, знаний о грамматическом строе языка и др.

Кроме того, исследователи, занимающиеся изучением проблематики билингвизма, высказываются о положительном влиянии двуязычия как на

когнитивное развитие детей. В связи с чем при исследованиях с участием билингвов желательно знать об их особенностях развития, с тем чтобы более компетентно подходить к определению уровня сформированности языковых навыков.

Универсального нарративного инструмента для анализа повествовательных навыков не существует. Тем не менее, полученные в ходе исследования с применением ТОН результаты позволяют наиболее точно определить уровень сформированности навыков рассказа и пересказа у обучающихся, тем самым способствует правильному определению эффективной системы обучения русскому языку билингва. Кроме того, применение данного нарративного инструмента предоставляет широкие возможности для установления уровня их развития; определения степени зависимости от влияния родного языка; прогнозирования возможных отклонений в процессах речеобразования и дальнейших действий по усвоению речевых навыков. Уникальная структура данного Теста позволяет испытуемому воспроизвести историю в трех режимах: рассказ на основе модели, пересказ и рассказ, тем самым способствует наиболее точному определению нарративных возможностей рассказчика.

### **Выводы по первому разделу**

1. Билингвизм становится важным показателем успешности общества. Существующие в Казахстане казахско-русский, узбекско-русский или другие типы двуязычия относятся к этническому типу билингвизма, в котором используются разные языки, в отличие от диглоссии, которая обычно подразумевает использование разных подсистем одного языка. При этом ярко представлен массовый казахско-русский и национально-русский билингвизм (с участием узбекского, уйгурского, таджикского, немецкого, украинского и др. языков).

Существуют две теории относительно приобретения языковых навыков билингвами: гипотеза единой языковой системы и двойной языковой системы (или «субординативный» билингвизм). В нашей стране самым распространенным является билингвизм последнего типа, при котором у билингва доминирует один язык, а вторым он владеет значительно хуже.

Несмотря на многочисленные исследования, до сих пор ведутся споры об особенностях двуязычия. В Казахстане лингвисты чаще придерживаются тезиса о том, что билингвизм имеет больше преимуществ, чем недостатков. Экспериментальным путем доказано, что опыт использования двух и более языков дает некоторые преимущества в улучшении исполнительных функций мозга билингвов.

2. Важными показателями уровня сформированности языковых навыков билингва выступают нарративные способности. Принято считать, что взрослые поддерживают у детей те нарративные навыки, которые необходимы для успешной социализации, предоставляя рекомендации и обратную связь. Поэтому часто в нарративах детей наблюдаются некоторые социальные и культурные сходства и различия. Нарративные способности ребенка также

становятся одним из определяющих факторов успеха в школе и в дальнейшей социализации личности.

3. Нарратив является объектом изучения во многих дисциплинах, в том числе в лингвистике как обозначение повествования историй, которые изображены в стимулирующем материале. Показателями повествований билингва выступают количественные и качественные составляющие нарратива, которые, в свою очередь, зависят от многих когнитивных и лингвистических факторов.

4. Этим объясняется сложность исследования нарратива не только монолингвов, но и билингвов, траектории развития нарративных способностей которых в обоих языках оказываются намного сложнее. Анализ особенностей формирования и функционирования нарративных навыков билингвов требует тщательного планирования и точного выбора нарративного инструмента. Более того, оценка повествовательных навыков монолингвов и билингвов по одной и той же модели не позволяет получить адекватную и полноценную картину повествовательных способностей последних.

5. Универсального нарративного инструмента для анализа повествовательных навыков билингвов до сих пор не создано. Каждый из представленных в главе нами инструментов эффективен в определенных контекстах. Учитывая указанные моменты, для дальнейшего эксперимента нами был выбран оправдавший себя в многочисленных исследованиях Тест на определение нарративных навыков двуязычных детей.

## **2 МАКРОСТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ**

### **2.1 Понятие повествовательной макроструктуры и показатели ее производства**

Повествовательные навыки являются одними из базовых форм применения языка. Способности ребенка рассказывать истории определяют его языковые и когнитивные возможности, т.к. создают необходимые «платформы», развивающие устные и письменные составляющие личности. Новейшие исследования нарративных навыков показали, что анализ повествовательных способностей в младшем школьном возрасте позволяет предопределить будущее развитие основных когнитивных функций ребенка, успех в обществе в целом [127, с.12].

Повествовательные навыки также важны для социализации личности: хорошие рассказчики привлекают больше внимания и получают больше возможностей практиковать язык в социуме, и, соответственно, они становятся успешными. Кроме того, исследование этих навыков в раннем возрасте представляет большой интерес в клинических условиях, так как помогает выявить нарушения в общении и в использовании других функций языка.

Повествовательная компетентность развивается в зависимости от возраста и склонности к рассказыванию историй и становится полностью структурированной только у взрослого человека. Дети начинают создавать повествования примерно в два года, и с этого момента их нарративные навыки интенсивно растут. Но она развивается не у всех детей с одинаковой скоростью. Учитывая важность ранней нарративной компетентности для последующего становления личности, с одной стороны, и вариативности в развитии, с другой стороны, представляется крайне важным исследовать уровень владения повествовательными навыками у детей в младшем школьном возрасте [43, с. 4].

Необходимо отметить, что понимание высказываний предшествует развитию общей языковой компетенции, и исследователи в основном изучают понимание лексики и грамматики, следя за формированием соответствующих навыков на протяжении всего детства. Гораздо меньше внимания уделялось пониманию повествований, например рассказов, созданных с помощью изобразительных и/или устных стимулов. Только недавно лингвисты стали проявлять интерес к этому аспекту [131, с. 20].

Развитие нарративных навыков следует за усвоением базовых лексических, синтаксических и морфологических категорий языка [20, с. 5]. Следовательно, производство повествования можно оценить, начиная со времени активного развития повествования, т. е. примерно с четырех лет; оценка же навыков повествования с помощью заданий на понимание возможна у детей более младшего возраста, которые все еще имеют довольно ограниченные продуктивные способности. Это относится не только к одноязычным, но и к двуязычным детям, которые могут овладевать своими языками в разном возрасте [там же: 8].

Результаты исследований с использованием данных, собранных у двуязычных детей, показывают, что двуязычные дети осваивают макроструктуру таким же образом, как и одноязычные дети. Более того, двуязычные дети, которые последовательно овладевают двумя языками, могут до некоторой степени сохранять свои навыки повествования, переходя на другой язык: «...последовательные двуязычные быстрее усваивают структуру истории, потому что это навык когнитивно-лингвистического уровня, которым можно поделиться с вторым языком» [132].

Тем не менее необходимо отметить, что при изучении нарративной компетенции у билингов нужно учитывать ряд дополнительных аспектов по сравнению с монолингвами. Так, ясно одно: анализ повествовательных навыков билингов – сложный процесс, требующий тщательного планирования. Просить испытуемых рассказать историю – самый распространенный метод для оценки повествовательной компетентности. Кроме этого, для анализа нарративных навыков в мировой практике используются различные задания, в которых преобладают два типа: рассказывание историй и пересказ историй.

Немаловажным является и то, что исследования повествовательных навыков и навыков понимания чаще всего касаются письменных текстов. Гораздо меньше известно о понимании устных повествований.

В настоящем исследовании мы планируем сосредоточиться на анализе макроструктуры устных повествовательных текстов. Материалом исследования стали устные повествовательные тексты, полученные с помощью ТОН – Теста на Определение Нарративных навыков многоязычных детей – инструмента для оценки повествовательных способностей билингов. Для анализа были выбраны казахско-русская, узбекско-русская и уйгурско-русская языковые группы, поскольку они являются наиболее распространенными среди детей в Казахстане и поэтому представляют большой научный интерес. Выбор данных языков обусловлен и тем, что все они относятся к одной языковой группе – тюркской. Это дает возможность изучить особенности функционирования близкородственных языков, их связей, сходства и различий в условиях дву- и многоязычия.

## **2.2 Характеристика участников эксперимента**

В исследовании приняли участие тридцать двуязычных детей: в каждой языковой группе (казахско-русская (Kaz), узбекско-русская (Uzb) и уйгурско-русская (Uig)) по 10 участников (5 мальчиков и 5 девочек). Наблюдается сравнительно небольшая разница в возрастном диапазоне между языковыми группами: казахско-русская языковая группа (средний возраст 98 месяцев, возрастной диапазон 7;7–9;5); узбекско-русская языковая группа (средний возраст 89 месяцев, возрастной диапазон 7;6–9;5); уйгурско-русская языковая группа (средний возраст 84 месяца, возрастной диапазон 7;4–9;3).

Все они владеют русским языком в качестве второго языка и одним из тюркских языков в качестве первого. У всех по крайней мере один родитель является носителем русского языка. Все испытуемые – учащиеся-билингвы,

живущие на территории Казахстана с рождения. Учащиеся были набраны из классов с русским языком обучения, и все обучаются в третьем классе.

Эксперименты проводились в городах Туркестан, Шымкент (жилой массив Сайрам) и Алматы в сентябре 2021 г. Все указанные города относятся к южному региону Республики Казахстан. Ярко выраженная полиэтничность данного региона<sup>6</sup> вызывает особый интерес для лингвистического исследования. Все дети посещают средние общеобразовательные двуязычные школы с 5-дневной учебной неделей и 8-часовым учебным днем.

Перед тестированием все родители предоставили письменное согласие на участие в исследовании. Кроме того, родители заполнили анкету, в которой содержалась справочная информация о ребенке [133, с. 11].

**Таблица 3** – Описание участников по возрастным группам

	Казахско- русская языковая группа (Kaz)	Узбекско- русская языковая группа (Uzb)	Уйгурско- русская языковая группа (Uig)
Общее количество (N)	(N=10)	(N=10)	(N=10)
Возрастной диапазон в месяцах (год; месяц)*	97–115 (7;75– 9;5)	92–115 (7;6– 9;5)	89–112 (7;4– 9;3)
Возраст в месяцах: средний	101,7	88,9	94
Родной язык (L1) казахский, узбекский, уйгурский / Русский (количество)	8/2	4/6	5/5
Социально-экономическое положение (СЭП): средний	35,3	34,8	31,5
Девочки / мальчики (N)	5/5	5/5	5/5

Социально-экономическое положение семьи (низкое, среднее и высокое) определялось в соответствии с методическими рекомендациями Министерства образования и науки Республики Казахстан комбинацией трех переменных: числа книг дома (до 25, от 26 до 100, свыше 100 – это индикатор культурных запросов), уровня образования родителей (полное среднее, среднее профессиональное, высшее) и профессионального статуса родителей (с учетом индекса престижности профессии). Так, для всех языковых групп социально-

<sup>6</sup> При изучении и описании языковой ситуации в Республике Казахстан следует учесть региональный подход. Представленность населения Республики Казахстан по этническому признаку в общем плане выглядит следующим образом: западная, восточная части республики менее полиэтничны, а северная, южная и центральная более полиэтничны. В языковом отношении ситуация в указанных регионах сложилась приблизительно следующим образом: на западе и юге Казахстана преобладает казахский язык, а на севере, востоке и в центральной части страны доминирующим является русский язык. Каждый из регионов имеет свою специфическую языковую особенность. От этих и ряда других факторов зависит языковое развитие регионов [Алтынбекова 2015].



экономический статус родителей варьировался от низкого до высшего среднего, включая университетских преподавателей. Средний индекс социально-экономического положения семьи (СЭП) существенно не отличался для трех групп: средний индекс СЭП казахско-русской языковой группы = 35,3; средний индекс СЭП узбекско-русской языковой группы = 34,8; средний индекс СЭП уйгурско-русской языковой группы = 31,5 [133, с. 14].

Исследования, посвященные анализу особенностей билингвизма в Казахстане, в основном сосредоточены на грамматике [например, Утегенова 2016; Казкенова, Рахилина 2019; Булатбаева, Сарсикеева, Айтжанов 2020; Сулейменова, Аканова, Аймагамбетова 2021; Суюнбаева, Шелестюк 2022 и др.]. В проведенных исследованиях охватывается только одна языковая комбинация – казахско-русская, и, как правило, изучаются взрослые двуязычные носители.

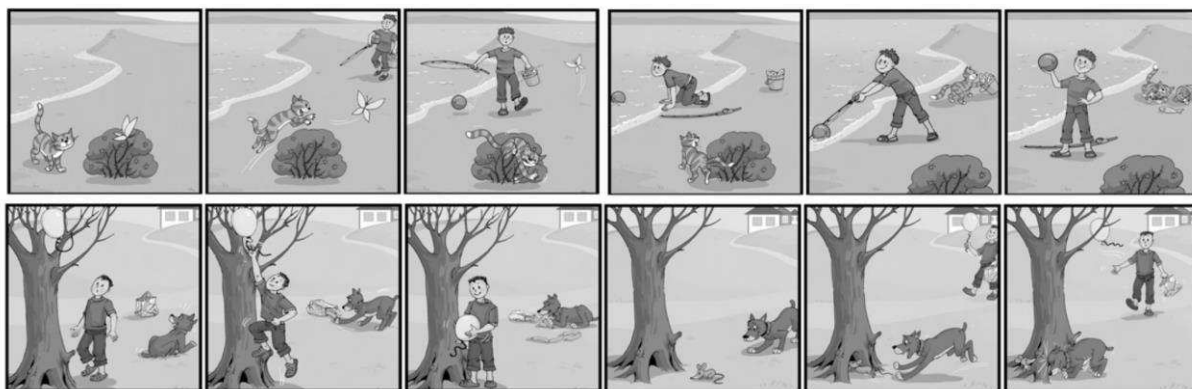
В лингвистике существуют многочисленные исследования, проведенные в рамках макроструктурного анализа повествовательных текстов билингвов с применением ТОН. Так, например, в нескольких лонгитюдных тематических исследованиях детей, последовательных билингвов, изучалось развитие обоих языков (например, [143, с. 50]). Н. Гагарина, С. Фичман, Е. Галкина и др. провели масштабное исследование с участием 162 русских, финских, немецких, израильских, норвежских и шведских детей-билингвов. В исследовании рассматривались макроструктура повествовательных текстов детей-билингвов, говорящих на русском языке как на родном (L1) и подверженных воздействию разных языков (L2) [42, с. 54]. Помимо этого, Дж. Линдгрэн и У. Бонакер провели эксперимент с участием 46 немецко-шведских двуязычных детей в возрасте от 4 до 6 лет. В исследовании рассматривали широкий круг вопросов, касающихся макроструктуры рассказов билингвов [135, с. 589] и др.

Тем не менее, до сих пор не были исследованы региональные особенности билингвов, носителей русского и казахского/узбекского/уйгурского языков Центральной Азии, в том числе в Казахстане. Так, в нашем исследовании делается попытка сопоставить взаимодействие русского и *близкородственных* языков в речи учащихся-билингвов, проживающих с рождения в Казахстане.

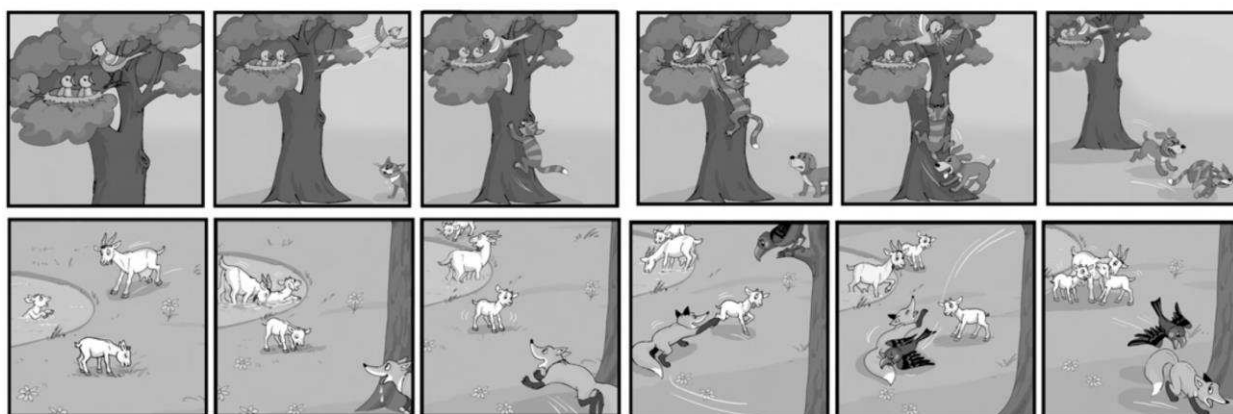
### **2.3 Инструмент и процедура исследования уровня сформированности нарративных навыков на русском языке учащихся-билингвов**

Устные повествовательные тексты были получены с помощью ТОН – Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей – инструмента для оценки повествовательных способностей билингвов. Тест позволяет оценить уровень экспрессивной речи и уровень понимания смысла рассказа с помощью «рассказывания» (создания истории) или «пересказа» и включает набор вопросов для понимания, ориентированных на цели и описание психического состояния. ТОН предусматривает 3 способа создания рассказов: составление рассказа по картинкам, пересказ и составление рассказа по образцу. Тест содержит четыре параллельных истории, каждая из которых тщательно разработана и состоит из шести последовательных картинок. Сюжеты историй были адаптированы для детей из разных этнокультурных сред [8, с. 192].

Полный набор файлов для проведения исследования на 86 языках: описание процедуры проведения теста, протоколы тестов и листы ответов, протоколы подсчета очков, анкета для родителей и тексты историй – доступен на официальном сайте Центра общего языкознания Ассоциации Лейбница.



**Рисунок 5** – Уменьшенные копии последовательностей изображений Кошка (верхняя) и Собака (нижняя) из Теста на Определение Нарративных навыков многоязычных детей



**Рисунок 6** – Уменьшенные копии последовательностей изображений «Птенцы» (верхняя) и «Козлята» (нижняя) из Теста на Определение Нарративных навыков многоязычных детей

В настоящем исследовании тексты «Козлята» и «Птенцы» использовались для рассказывания историй, а сюжеты «Кошка» и «Собака» – для пересказа. Этому предшествовал этап адаптации тестовых материалов – их перевод на 3 языка (казахский, узбекский и уйгурский<sup>7</sup>).

В каждой языковой группе эксперименты проводили учителя начальных классов. Тесты проводились в одноязычном режиме с интервалом между языками не менее 4 дней. Порядок проведения, представления историй (пересказ / рассказывание) и языки эксперимента были сбалансированы в соответствии с форматом ТОН.

<sup>7</sup> См. <https://www.leibniz-zas.de/de/publications/schriftenreihe/zaspil/zaspil-63/main-63-download>.

В начале эксперимента задается набор вопросов для разминки (например, «Расскажите мне о своем друге», «Какие игрушки вам нравятся?», «Какая ваша любимая книга или фильм?») и т. д.).

*Первый этап.* После разминки экспериментатор кладет на стол три цветных конверта и просит ребенка выбрать один: «В каждом конверте есть интересная история. Выбери один конверт, а потом я расскажу тебе эту историю». Ребенок выбирает конверт и достает набор из шести картинок в форме буклета. Экспериментатор разворачивает картинки так, чтобы вся последовательность была видна только ребенку.

После того, как ребенок просмотрел всю последовательность картинок, экспериментатор спрашивает: «*Ты посмотрел внимательно на картинки? Я сейчас расскажу тебе историю, ты её слушаешь и потом расскажешь её мне*», «*Ты готов? Я расскажу тебе одну историю, а затем задам несколько вопросов*».

Учитель только после рассказа истории задает 10 вопросов на понимание содержания.

*Второй этап.* После первого рассказа экспериментатор переходит ко второй части тестирования. На столе лежат еще три цветных конверта, и исследователь просит ребенка выбрать один: «*В каждом конверте отдельная история. Я хочу, чтобы ты рассказал мне историю. Посмотри на картинки и попробуй рассказать мне самую лучшую историю, какую ты только сможешь*». Экспериментатор при необходимости помогает ребенку развернуть буклет. После того, как ребенок закончит свой рассказ, экспериментатор задает 10 вопросов на понимание.

#### Подсказки

1. Попросите ребенка рассказать историю: «*Расскажи мне историю, пожалуйста*». Не помогайте ребенку начинать рассказывать / не начинайте рассказывать историю вместо ребенка.

2. Воспользуйтесь подсказками только после 10 секундного перерыва и при условии, если ребенок совсем ничего не говорит. Сперва вы можете сказать «*Хорошо*», «*Начинай*». Пожалуйста, будьте очень осторожны с подсказками, чтобы избежать различий между процедурами проведения теста. Если ребенок продолжает молчать около 10 секунд, спросите: «*Что происходит в рассказе?*». Если ребенок молчит в середине рассказа, помогите ему, задавая наводящие вопросы: «*Что-нибудь еще?*», «*Продолжай*», «*Расскажи мне еще что-нибудь*», «*Что могло быть дальше?*»

3. Не имеет значения, как ребенок называет героев истории, поэтому пока ребенок рассказывает, не поправляйте его. Если ребенок не может подобрать слова для передачи смысла действий, названий главных героев истории и т.п., и Вам кажется, что ему требуется помощь, поспособствуйте ему говоря: «*Ты можешь называть этого героя, как тебе нравится. А как бы ты это (этого героя) назвал?*».

4. Постарайтесь не задавать такие вопросы как: «*Что он делает здесь?*» «*Что/кого ты видишь на картинке?*» Не нарушайте повествование ребенка (избегайте дейктических элементов).

5. Если ребенок начинает рассказывать, основываясь на собственном опыте, например, "Я видел такую птицу утром" или "Я пойду со своей мамой в супермаркет после школы", дайте ему возможность рассказать о своем собственном опыте, затем попросите его рассказать историю по картинкам. (Описание собственного опыта исключается из анализа).

6. Вы можете похвалить ребенка и подбодрить его словами: "Хорошо!", «Молодец!», - после каждой пары картинок и перед тем, как новая пара картинок будет открыта. Если Вы чувствуете, что нарушаете повествование ребенка, хвалить его не надо.

По окончании эксперимента тексты, записанные на диктофоны (речь каждого говорящего записывалась отдельно), были затранскрибированы специалистами-носителями соответствующих языков в соответствии с форматом ТОН.

Были проанализированы компоненты макроструктуры истории, описания психологического состояния и ответы на вопросы на понимание.

В соответствии с протоколом оценки производства макроструктурных элементов участникам начисляются баллы за то, что они включают в свои повествования специальные установки (время и место), цели действующих персонажей историй, попытки и результаты, а также внутренние состояния как иницирующие события (т. е. формирующие отправную точку эпизода) и как реакции (т. е. эмоциональные реакции персонажей на исход эпизода) для каждого из трех эпизодов. Помимо этого, испытуемые получали баллы за каждый правильный ответ на понимание текста.

Оценка макроструктуры в ТОН многомерна: ее можно оценить количественно, т. е. через сумму компонентов эпизода во всем тексте (структура сюжета), и качественно через комбинацию компонентов эпизода (сложность сюжета). При суммарной оценке структуры сюжета учитывается наличие следующих компонентов: информация о начале истории (максимум 2 балла: 1 за время, 1 за место) и общее количество компонентов в эпизоде – 5: цели, попытки, результаты, ОПС<sup>8</sup> в качестве иницирующего события, и ОПС в качестве реакции. Каждая история содержит три эпизода, таким образом, максимальное количество баллов за повествование составляет 17 (2 за введение, 9 за каждую из трех целей, попыток и результатов и 6 баллов за ОПС как события или реакции) [133, с. 10].

**Таблица 1** – Один полный эпизод (Эпизод 1) для ТОН истории о Козлятах<sup>9</sup>

Компонент	Козлята
Установка (введение)	однажды / когда-то... ( <i>время</i> )
	... в лесу / у озера / у дерева / на берегу реки ( <i>место</i> )
Эпизод 1	

<sup>8</sup> ОПС – описание психического состояния.

<sup>9</sup>Все четыре истории ТОН («Козлята», «Птенцы», «Кошка» и «Собака») имеют эквивалентные повествовательные стимульные материалы (параллельные истории). Это дает возможность сравнивать и сопоставлять их результаты.

ОПС как начало события	Мать-коза увидела, что козленок в опасности
Цель	Она хотела спасти его
Попытка	Она бросилась в воду...
Результат	...и вытолкнул ребенка из воды
ОПС как результат	Мать-коза была счастлива

В таблице 2 отмечены 17 компонентов, показывающих максимальный балл по ТОН структуре сюжета (17 баллов). Оценка структуры истории – это количественная оценка микроструктуры. Наличие трех основных компонентов (цель, попытка, результат – ЦПР) в каждом эпизоде отражает максимально возможную сложность сюжета, которая является качественной оценкой макроструктуры в ТОН. Поскольку в каждой истории три эпизода, ЦПР может происходить три раза за историю.

**Таблица 2** – Сценарий рассказа с отмеченными макроструктурными компонентами истории о Козлятах

	Компоненты <sup>10</sup>	Оценка структуры истории	Оценка сложности сюжета
Однажды коза-мать увидела, что ее козленок упал в воду и испугался.	Эпизод 1: ОПС как начало события	1	
Она прыгнула в воду.	Эпизод 1 попытка	1	Эпизод 1 (цель, попытка, результат (ЦПР))
потому что она хотела спасти его.	Эпизод 1 цель	1	
Голодная лиса увидела, что мать-коза была в воде, и зарычала: «Ммм, вкусно, что я вижу около воды?!».	Эпизод 1 ОПС как начало события	1	
Мать-коза вытолкнула козленка из воды, но лису она не заметила.	Эпизод 1 результат	1	
Она была рада, что ее ребенок не утонул.	Эпизод 1 ОПС как реакция	1	
Тем временем наглая лиса прыгнула вперед	Эпизод 2 попытка	1	Эпизод 2 (цель, попытка,
потому что она хотела поймать другого козленка.	Эпизод 2 цель	1	

<sup>10</sup> Типы компонентов выделены следующим образом: ОПС как начало события, цели, попытки, результаты, ОПС как реакция.

Она <u>схватила козленка.</u>	Эпизод 2 результат	1	результат (ЦПР))
Козленок был <i>напуган</i> .	Эпизод 2 ОПС как реакция	1	
Храбрая птица, пролетавшая мимо, <i>увидела</i> , что козленок в большой опасности.	Эпизод 3 ОПС как начало события	1	
Она <i>решила остановить лису и спасти козленка.</i>	Эпизод 3 цель	1	Эпизод 3 (цель, попытка, результат (ЦПР))
Птица сказала лисе: «Оставь козленка в покое». А потом она полетела вниз и <u>укусила лису за хвост.</u>	Эпизод 3 попытка	1	
Лиса <u>отпустила козленка, и птица прогнала его.</u>	Эпизод 3 результат	1	
Птица была очень <i>счастлива</i> , что смогла спасти козленка, а лиса все еще была <i>голодна</i> .	Эпизод 3 ОПС как реакция	1	
	Суммарный балл за структуру	17	

Вопросы понимания требуют определения целей, чувств и мыслей главных героев, а не просто воспоминания о содержании истории. Из десяти вопросов, составляющих набор вопросов для понимания в ТОН (D1–D10), три вопроса нацелены на цели эпизодов истории (D1, D4 и D7), шесть – на внутренние состояния как реакции на результаты в разных эпизодах и задаются парами (D2/D3, D5/D6 и D8/D9), и последний вопрос (D10) относится ко всей истории, а не к конкретному эпизоду. Несколько вопросов, касающихся внутренних состояний, а также последний вопрос включают в себя вывод и принятие точки зрения разных главных героев [133, с. 11].

Описания психологического состояния (ОПС) включали слова, обозначающие различные внутренние состояния: термины состояния восприятия (например, *видеть, слышать, чувствовать* и *обонять*), глаголы физиологического состояния (например, *испытывать жажду, голод* и *усталость*), глаголы сознания (например, *бодрствовать* и *спать*), слова эмоций (например, *грустный, счастливый* и *злой*); ментальные глаголы (например, *хотеть, думать* и *знать*) и глаголы речи (например, *говорить, звонить* и *спрашивать*).

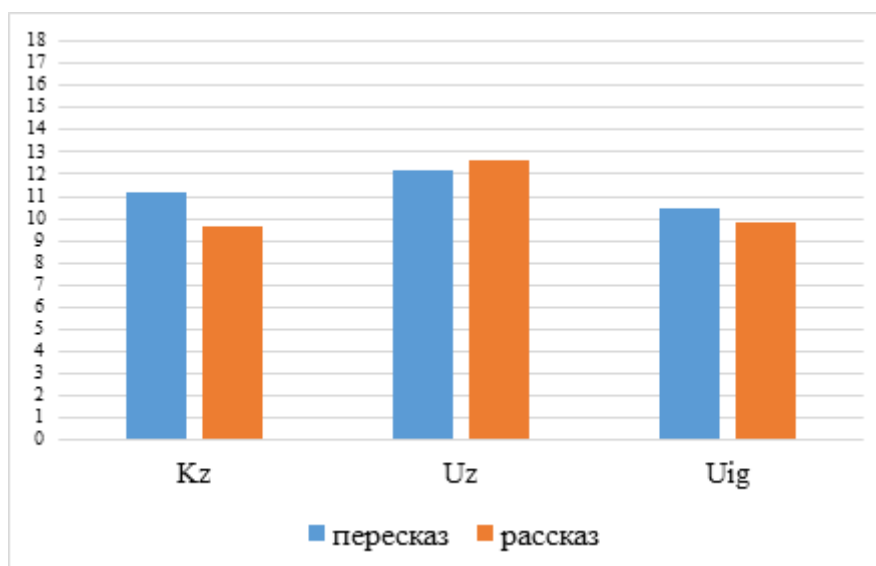
В настоящем исследовании мы сначала проанализировали оценки структуры историй (количественный анализ). Затем более внимательно рассмотрели сложность историй (качественный анализ), сосредоточив внимание на различиях между языками.

## 2.4 Оценка структуры текстов, полученных в результате эксперимента

В таблице 4 показаны оценки структуры рассказа для трех языковых групп. Баллы по трем группам относительно одинаковы (в среднем 11 или 12 баллов). Хотя по каждому языку есть участники, набравшие близко к максимальному баллу (17 баллов), далеко не у всех участников это так. Средние баллы составляют всего 65–70% от максимального, а некоторые дети набрали относительно низкие баллы.

**Таблица 4** – Оценка структуры рассказа по языковым группам (максимум 17 баллов)

Три группы двуязычных детей	Kaz	Uzb	Uig
(N=30)	(N=10)	(N=10)	(N=10)
Средний балл по L1 <sup>11</sup> за пересказ	11,2	12,2	10,5
Средний балл по L1 за рассказ	9,6	12,6	9,8
Средний балл по L2 <sup>12</sup> за пересказ	10,5	10,7	9,6
Средний балл по L2 за рассказ	9,5	9,7	9,8



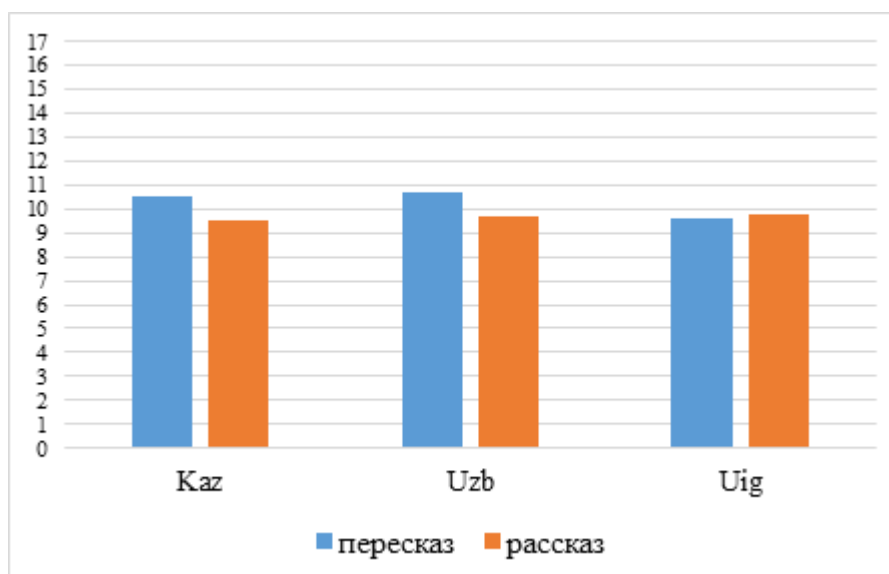
**Диаграмма 5** – Оценка структуры рассказа по языковым группам на L1

По графику видно, что участники трех языковых групп набрали приблизительно одинаковые баллы по L1. Видно, что лучшие показатели и за

<sup>11</sup> L1 – казахский/узбекский/уйгурский.

<sup>12</sup> L2 – русский язык.

рассказ, и за пересказ историй по L1 у узбекско-русской языковой группы, а относительно низкие – у уйгурско-русской.



**Диаграмма 6** – Оценка структуры рассказа по языковым группам на L2 (русский язык)

Рисунок 2 показывает, что результаты участников на русском языке немного отличаются от результатов на L1. Дети в первых двух языковых группах (Uzb и Kaz) показывают лучшие средние результаты за пересказ историй: Uzb группа – 10,7 баллов, Kaz группа – 10,5 баллов, в то время как дети из группы Uig набрали всего 9,6 баллов. Однако последние набрали максимальный балл за рассказ – 9,8 (Uzb – 9,7; Kaz – 9,5).

Как отмечает Н. В. Гагарина, «нормальный, типичный ребенок производит в среднем от 11 до 12 компонентов на рассказ, а не все 17 компонентов (как в идеализированном сценарии), хотя некоторые дети могут выразить 15 или 16 компонентов» [8]. Это важный результат, поскольку мы говорим здесь о цели, т. е. чего мы ожидаем от детей в идеальном случае, этот вывод следует учитывать при оценке успеваемости детей, которые все еще развивают свои навыки повествования.

Важно подчеркнуть, что все дети были набраны из классов с русским языком обучения, но, несмотря на это, в языковых группах Kaz и Uzb баллы за пересказ на русском оказались заметно выше, чем баллы за рассказ. В этой связи необходимо вспомнить, что повествовательная компетентность развивается не у всех детей с одинаковой скоростью. Помимо индивидуальных особенностей развития нарративных навыков у учащихся, на наш взгляд, появлению такой разницы могло способствовать и то, что психологически детям легче пересказывать услышанную историю, нежели выдумывать собственный рассказ по наглядным стимулам (последовательности картинок). Эта гипотеза подтверждается и тем, что большинство участников часто использовали полные эпизоды (цель, попытка и результат) и элементы описания психологического состояния персонажа именно в пересказах, тем самым достигая максимальных баллов.

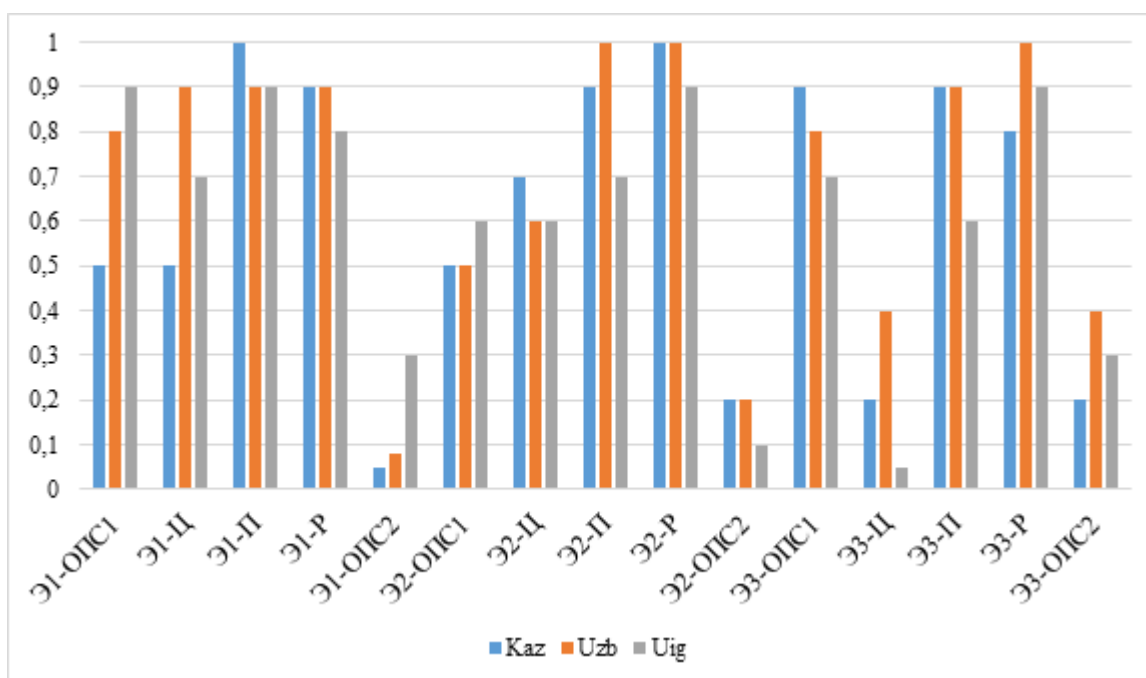


Помимо этого, результаты участников языковых групп Kaz и Uzb на русском языке были относительно ниже, чем на родном языке. Мы полагаем, что это является результатом влияния языковой среды. Эксперименты проводились в разных городах, и, соответственно, языковые ситуации тоже отличались. Так, дети из Kaz и Uzb групп были набраны из русских классов общеобразовательных школ городов Шымкент и Туркестан, где основными языками общения являются казахский и узбекский. В то же время Uig языковая группа показывает приблизительно одинаковые результаты на обоих языках, что тоже можно связать с расположениями школ. Участники этой группы были набраны из русских классов общеобразовательных школ города Алматы. В Алматы языковая ситуация несколько иная: благоприятная русскоязычная языковая среда и большое количество обучающихся в школах на русском языке позволяют практиковать язык не только в стенах школы, но и за ее пределами. В то же время наибольшее количество уйгуров в Казахстане проживает именно в этом городе, что позволяет сохранять традиции родного языка [133, с. 14]

## **2.5 Частотность макроструктурных компонентов и сложность историй**

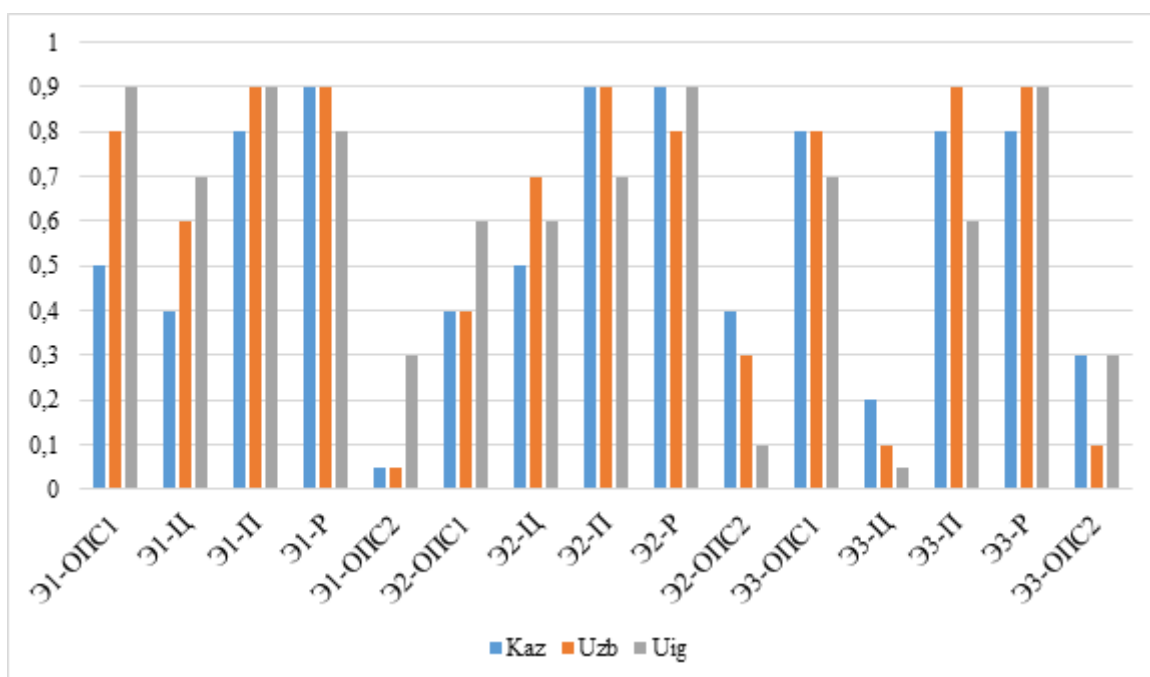
Далее мы более подробно рассмотрели, как часто участники включали в свою речь различные компоненты. Можно заметить некую общность в наличии компонентов структуры рассказов. Так, например, во всех рассказах следующие компоненты часто пропускались: описания психологического состояния (А6 – ОПС как реакция) и начало событий эпизодов 2, 3 (А7 и А12 – ОПС как начало события). Эти компоненты упоминались только при пересказах, а в рассказах и вовсе отсутствовали.

Более пристальный взгляд на различные макроструктурные компоненты показал, что их производство было поразительно похоже на обоих языках во всех трех группах, что верно, как для часто используемых, так и для редко встречающихся компонентов.



**Диаграмма 7** – Сравнение частотности упоминаний макроструктурных компонентов в трех языковых группах на L1

*Примечание.* Э1 – эпизод 1, Э2 – эпизод 2, Э3 – эпизод 3; ОПС1 – описание психологического состояния как начало события; ОПС 2 – описание психологического состояния как реакция; П – попытка; Р – результат; Ц – цель (см. таблицу 2).



**Диаграмма 8** – Сравнение частотности упоминаний макроструктурных компонентов в трех языковых группах на L2 (русский язык)

Рисунки 3 и 4 показывают, что не все компоненты создаются участниками одинаково часто: попытки и результаты включены большинством участников (не менее 80%) независимо от эпизода. Компонент, считающийся наиболее важным для хорошо сформированного повествования, цель, создавался гораздо реже, примерно в 50% эпизодов 1 и 2 и только в 30% повествований для эпизода 3.

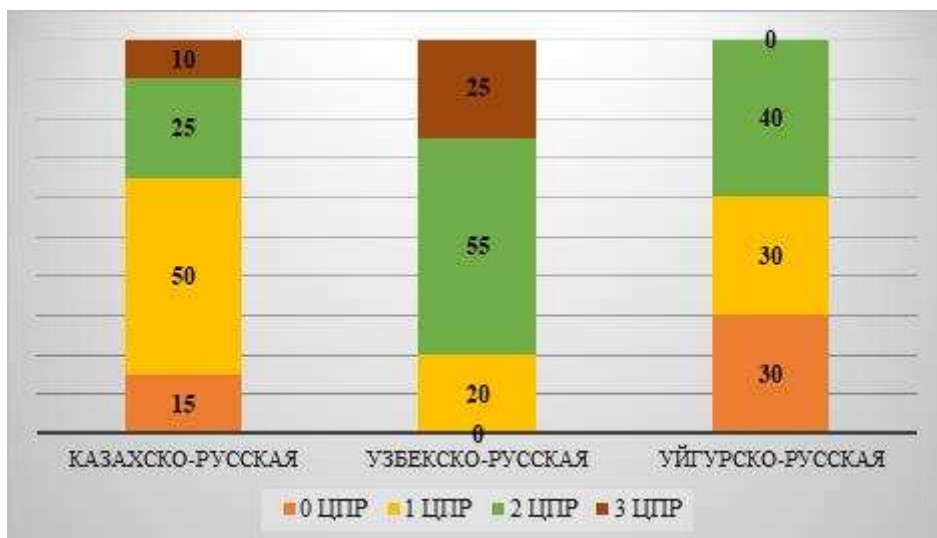
Это может быть связано с реальными различиями между эпизодами, которые обозначены на картинках. Возможно, детям не так уж важно выразить цель («коза хочет спасти своего козленка») в ситуации, когда показано, что козленок тонет, и необходима быстрая реакция. В повествовании можно было бы отразить эту ситуацию естественным способом, сказав, что коза побежала в воду и спасла своего козленка (или вытолкнула его из воды), обозначая только попытку и результат [8, с. 18].

Таким образом, не все цели одинаково часто включаются в повествование. Напротив, ОПС как начало события были очень частыми в рассказах участников, причем около 70% или более участников создавали их для каждого эпизода. Для ОПС как реакции была заметная разница между эпизодами. В 1-м эпизоде этот компонент производился очень редко (только около 12% участников), а во 2-м и 3-м эпизодах его частотность увеличивается (эпизод 2 – 20%, эпизод 3 – 30%).

Как мы отмечали ранее, наличие трех основных компонентов (цель, попытка, результат (ЦПР)) в каждом эпизоде отражает максимально возможную сложность истории, которая является качественной оценкой макроструктуры в ТОН. Так, мы сначала проанализировали долю участников, которые достигли каждого из различных уровней макроструктурной сложности в каждой языковой группе хотя бы один раз в своих рассказах.

Сначала мы проанализировали рассказы на L1 (казахском, узбекском и уйгурском) языке в каждой группе. Так, в двух языковых группах большинство носителей (казахско-русская: 85%, уйгурско-русская: 70%) использовали по крайней мере одну полную последовательность, а в узбекско-русской группе абсолютно все участники отметили хотя бы одну полную структуру (100%), и, таким образом, достигли наивысшего уровня сложности в своем повествовании.

Здесь же можно выделить рассказы, в которых были отмечены все компоненты во всех трех эпизодах и был набран максимальный балл за сложность истории: в казахско-русской группе – 2, в узбекско-русской – 5 историй. Но в то же время были и те, которые не создали ни одного полного эпизода (цель, попытка, результат): казахско-русская: 15%, уйгурско-русская: 30%.

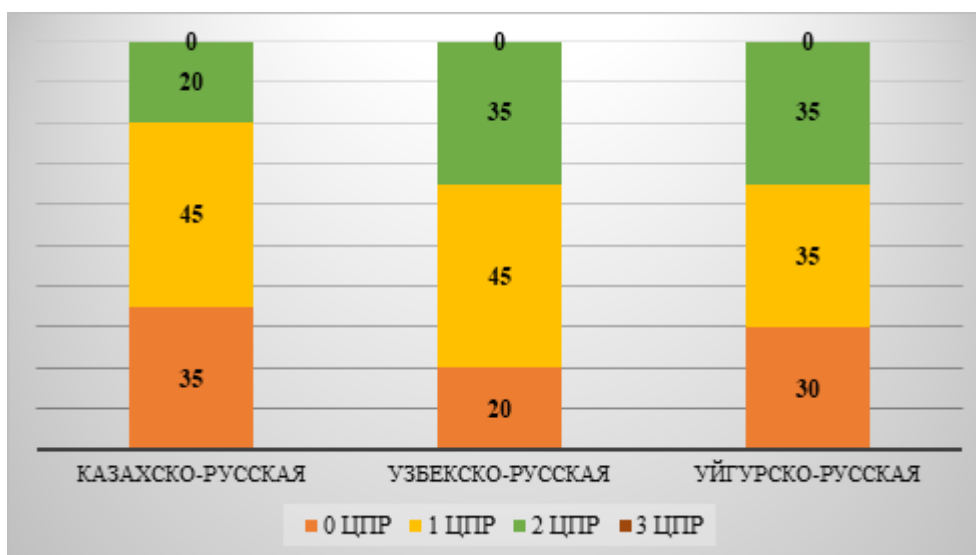


**Диаграмма 9** – Процентное соотношение сложности историй в трех языковых группах на L1

*Примечание.* ЦПР – цель, попытка, результат (основные компоненты истории); 0 ЦПР – ни одного полного эпизода; 1 ЦПР – один полный эпизод; 2 ЦПР – два полных эпизода; 3 ЦПР – три полных эпизода.

Далее мы проанализировали рассказы на русском языке в каждой языковой группе. Здесь мы увидели относительно схожую картину. Так, во всех трех языковых группах большинство носителей (казахско-русская: 65%, узбекско-русская: 80%, уйгурско-русская: 70%) использовали по крайней мере одну полную последовательность и, таким образом, достигли наивысшего уровня сложности в своем повествовании.

Во всех группах были и те, кто не создал ни одного полного эпизода: казахско-русская – 35%, узбекско-русская – 20%, уйгурско-русская – 30%. Кроме того, ни в одной группе мы не встретили рассказ, в котором присутствуют все компоненты всех трех эпизодов истории.



**Диаграмма 10** – Процентное соотношение сложности историй в трех языковых группах на L2

Сходство между языковыми группами в частотности использования полных компонентов в каждом эпизоде привлекает особое внимание. В рассказах участников эксперимента и на родном, и на русском языках сложность историй значительно различалась между тремя эпизодами. Так, например, наличие всех трех компонентов в основном можно было увидеть в эпизоде 1. В эпизодах 2 и 3 часто пропускались компоненты цель и попытка. Почти во всех историях самая низкая сложность была в эпизоде 3.

## 2.6 Сравнительный анализ результатов эксперимента

Как показывает практика, несмотря на многочисленные исследования, проведенные в рамках билингвизма на сегодняшний день, неясно, действительно

ли билингвы обладают некоторыми преимуществами по сравнению с монолингвами и как же все-таки двуязычие влияет на нарративные навыки детей.

Из преимуществ ясно, что билингвизм развивает исполнительские функции ребенка, отвечающие за сосредоточенность внимания, кратковременную память и контролирование импульсов. Кроме того, билингвизм может замедлять старение мозга и предотвращать нейродегенеративные заболевания, такие как недуг Альцгеймера и др.

Но в то же время, билингвизм имеет и некоторые минусы, которые могут показаться незначительными, когда учитываются преимущества. Как показывают результаты многочисленных исследований, результаты монолингвов и билингвов, в основном, различаются в показателях словарного запаса и макроструктуре повествований.

Так, для того чтобы понять, действительно ли билингвы обладают более ограниченным запасом лексических слов чем одноязычные параллельно с языковыми группами провели и эксперименты с русскоязычными монолингвами. Чтобы не нарушать целостность исследования участники контрольной группы были отобраны из тех же школ, что и билингвы.

В контрольную группу вошли 15 русскоязычных детей, в возрастном диапазоне которых наблюдается небольшая разница по сравнению с билингвами (средний возраст 81 месяцев). Были оценены все справочные данные о ребенке.

**Таблица 5** – Описание участников контрольной группы

	контрольная группа (монолингвы)
общее количество (N)	(N=15)
Возрастной диапазон в месяцах (год; месяц)*	78–84
Возраст в месяцах: средний	81
Социально-экономическое положение (СЭП): средний	33,1
Девочки / мальчики (N)	8/6

В целом, получилась следующая картина: справочные данные детей контрольной группы особо не отличаются от данных билингвов. Единственное, возрастной диапазон детей монолингвов оказался чуть ниже, чем у билингвов, и в гендерном плане в контрольной группе доля девочек оказалось больше, чем мальчиков. Также, средний индекс социально-экономический статус родителей колеблется от низкого до высшего среднего (см. 2.3).

Полученные результаты так же были затранскрибированы и проанализированы специалистами-носителями.

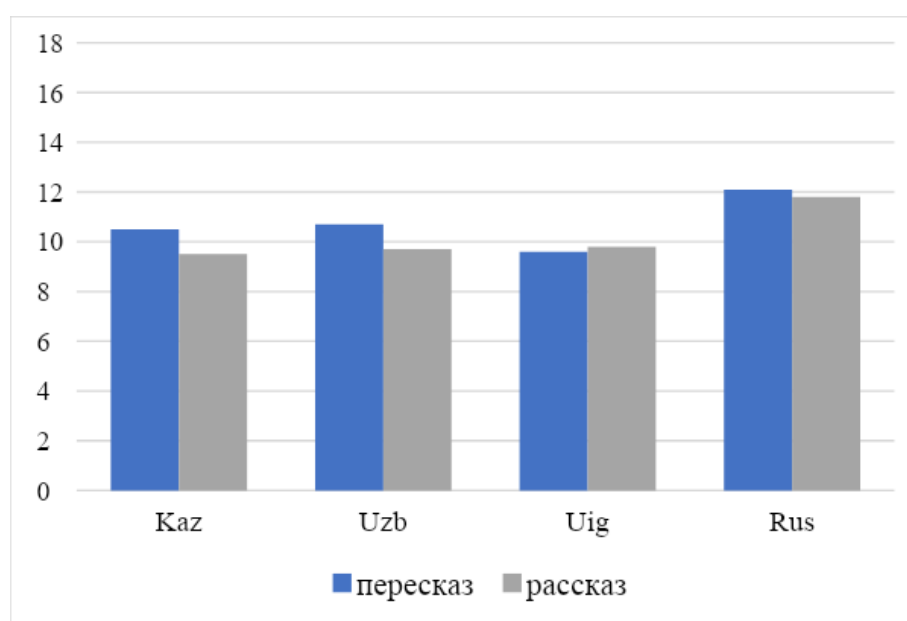
В таблице 1 показан сравнительный анализ оценок за структуру рассказа на русском языке для монолингвов и трех языковых групп. Баллы по трем группам оказались сравнительно ниже, чем в одноязычной группе.

**Таблица 6** – Оценка структуры рассказа на русском языке (максимум 17 баллов)

Три группы двуязычных детей	Kaz (билингвы)	Uzb (билингвы)	Uig (билингвы)	Rus (монолингвы)
Средний балл по L2 за пересказ	10,5	10,7	9,6	12,1
Средний балл по L2 за рассказ	9,5	9,7	9,8	11,8

В отличие от билингвов в одноязычной группе было больше участников, набравших близко к максимальному (5 участников).

Сравнительный анализ результатов детей-билингвов с их одноязычными сверстниками выявил некоторые недостатки билингвизма: языки постоянно влияют друг на друга, так в ситуации, когда у билингвальных детей имеется способность восполнить пробелы на одном языке словами из второго языка; часто испытывают сложности с поиском подходящего слова и имеют ограниченный словарный запас. В нашем случае различия проявились в общем количестве слов за рассказ и пересказ, а также в частотности ОПС.



**Диаграмма 11** – Оценка структуры рассказа на L2

Рисунок 1 показывает, что средние результаты участников на русском языке монолингвов выше, чем показатели билингвов, почти на 2 балла. Это довольно большая разница. Как и ожидалось, с точки зрения частотности макроструктурных компонентов и сложности историй одноязычные дети лучше справились с поставленными задачами. Необходимо отметить, что такие результаты часто наблюдаются и в лонгитюдных исследованиях. Так, например, в результате масштабного лонгитюдного эксперимента с участием 83 билингвов и 50 монолингвов Э. Бялысток обнаружил, что в макроструктурном плане нарративные показатели билингвов в среднем отставали от их монолингвальных

сверстников на 3 года. И, как показывает наше исследование, это не единичный случай [136, с. 525].

В рамках данного исследования научный интерес вызывали особенности словарного запаса участников, поскольку это еще один важный показатель уровня нарративных навыков наряду с макроструктурой. Ведь, слова – неотъемлемая часть рассказа. Несмотря на количество языков, которым владеет ребенок, без хотя бы некоторого базового словарного запаса невозможно повествовать ни о каких событиях. Таким образом, большинство исследований, изучающих нарративную компетентность детей, включают один или несколько показателей словарного запаса.

Обобщая более ранние исследования словарного запаса билингвов, можно сделать вывод о том, что на объем лексикона ребенка влияют многочисленные факторы. Во многих исследованиях изучался словарный запас билингвов с использованием опросников коммуникативного развития, которые представляют собой контрольные списки словарного запаса, в которых родители отмечают лексические единицы, которые их ребенок понимает и использует в речи. Так, результаты анализа опросников родителей служит источником статистического анализа. Обычно подобные исследования касаются очень молодых билингвов, реакции которых определить очень сложно. Но тем не менее данный метод не может быть центральным в исследованиях более взрослых двуязычных детей.

В исследованиях детей-билингвов старшего возраста часто используются словарные тесты. На практике понимание речи, процессы порождения повествования и словарный запас билингва редко исследуются с помощью одного единственного инструмента, ТОН является исключением.

Наиболее часто используемым словарным тестом является словарный тест Peabody Picture, PPVT [137], либо опросники коммуникативного развития Макартура-Бейтса [138], проверяющие понимание словарного запаса. Адаптации данных тестов к разным языкам использовались в ряде исследований билингвов [136, с. 526]. К сожалению, большинство таких тестов еще не переведены и не адаптированы на русский или на тюркские (казахский, узбекский и уйгурский) языки.

Результаты анализа и сравнения словарного запаса двуязычных и одноязычных детей большинства языков неоднозначны. Некоторые исследования указывают на различия между одноязычными и двуязычными в разных возрастных группах [139, с. 278] и показывают, что некоторые двуязычные группы могут отставать от своих одноязычных сверстников [140, с. 221]. Другие исследования не обнаружили различий между монолингвами и билингвами в понимании словарного запаса [141, с. 427]. Кроме того, показатели социально-экономического статуса (СЭС) также влияют на словарный запас.

Хотя исследования словарного запаса у билингвов менее распространены, результаты указывают на важность как входных данных, так и СЭС. Например, в исследовании с участием 90 русско-немецких билингвов, выросших в Германии, и 79 русско-ивритских билингвов, выросших в Израиле, Н. Гагарина, С. Фичман, Е. Галкина, Е. Протасова, Н. Рингблом, Ю. Родина проанализировали

влияние возраста, продолжительности воздействия и ввода на производство глаголов и существительных. Детям было от 4 до 6 лет, и у большинства из них оба родителя были русскоязычными. В русско-немецкой группе с возрастом наблюдалось резкое повышение уровня владения немецким языком, но в русско-еврейской группе не наблюдалось увеличения с возрастом владения ивритом, что, вероятно, было связано с уже высоким уровнем владения ивритом детьми. У русско-еврейских детей результаты оказались лучше, чем у русско-немецких билингвов, по обоим языкам, что могло быть связано с тем, что у них был более высокий СЭС. Результаты этого исследования указывают на различия между разными двуязычными группами, а также на различия в возрастном развитии языка большинства и меньшинства [42]

Дж. Дийкстра, Ф. Куйкен, Дж. Йорна, Э.Л. Клинкаенберг в своем лонгитюдном исследовании билингвов, изучающих голландский и фризский, два близкородственных языка с большим количеством родственных языков, и выросших в двуязычной провинции Фрисландия в Нидерландах, обнаружили похожие результаты. Исследование состояло из трех этапов тестирования с интервалом примерно в шесть месяцев, при этом первое тестирование проводилось в возрасте 2, 6–2, 11 лет, и по обоим языкам дети набирали более высокие баллы по мере взросления. Однако возрастное развитие в этих двух языках было неодинаковым. У детей, которые говорили дома в основном на фризском языке, экспрессивная фризская лексика развивалась быстрее, чем у детей с голландским дома, но прирост фризского языка меньшинства в целом был медленнее по сравнению с нидерландским языком большинства [142, с. 199].

В другом исследовании, сравнивающем русско-ивритский двуязычный и ивритский одноязычный Н. Меир и С. Армон-Лотем в возрасте 5–6 лет, выросшие в Израиле, обнаружили значительное влияние как социально-экономического статуса родителей, так и двуязычия на словарный запас на иврите, являющемся языком большинства, у детей из бедных семей. Эффект двуязычия было сильнее, чем влияние СЭС. Не было никакого влияния СЭС на словарный запас на русском языке меньшинства. Так, говорить о каких-либо универсальных категориях очень сложно. Слишком много переменных влияют на результат [143].

В связи с этим П. Нэйшн, предложил 8 параметров анализа словарного запаса ребенка: понимание значения слов, знание разговорной формы, письменных моделей, грамматических форм лексической единицы, частота, ряд ассоциаций, стилистическую маркировку, нейтральность элементов языка или возможность комбинирования слова с другими элементами [144].

Несомненно, невозможно проверить по всем перечисленным критериям лексический запас даже одноязычных детей. К примеру, ребенок понимает значение слова, но не имеет представления, как пишется это слово или не чувствует стилистическую маркировку. Кроме того, у двуязычных детей, помимо возрастных, могут возникнуть и другие трудности, связанные с языковой интерференцией или нехваткой языкового опыта.

Эффективность проведения тестов на активный и пассивный словарный запас зависит от максимального исключения не связанных со знанием языка



факторов. Так, рекомендуется исключить умения читать и писать при анализе детей-билингвов и лучше обращать внимание на устную речь.

В рамках нашего исследования мы можем говорить о некоторых аспектах активного словарного запаса наших испытуемых. Как показывают наблюдения, одним из часто пропускаемых элементов макроструктуры рассказов наших билингвов являются слова, выражающие психологическое состояние персонажей. Так, мы считаем, что сравнительный анализ частотности использования ОПС у билингвов и монолингвов позволяет выявить некоторые особенности словарного запаса.

**Таблица 7 – Описание психического состояния (ОПС)**

1	Определение восприятия	<i>видеть, слышать, чувствовать, нюхать, пробовать на вкус;</i>
2	Определение физиологических состояний	<i>быть голодным, хотеться пить, быть утомлённым, быть раненым, быть игривым;</i>
3	Глаголы	<i>жить, проснуться, уснуть</i>
4	Определение эмоций	<i>грустный, счастливый, злой, взволнованный, обеспокоенный, разочарованный, испуганный;</i>
5	Ментальные глаголы	<i>хотеть, думать, знать, забыть, решить, верить, удивляться, планировать;</i>
6	Глаголы речи	<i>сказать, называть, крикнуть, предупредить, спросить.</i>

В среднем, в каждой языковой группе были рассказы с наибольшим количеством слов и элементов ОПС. Так, например, в плане насыщенности макроструктуры структуры наибольшим количеством слов ОПС можно назвать рассказ:

(4) Казахско-русская группа, KRK1, девочка, рассказ истории «Птенцы»:

*Был ясный день. Перед нами семья птиц: мама и два птенца. Они были счастливыми на дереве. Птенцы хотели есть, и мама улетела, чтоб достать пищу. Но в это время около дерева был кот, который был очень голодным. Увидел и очень обрадовался, что птенцы остались без защиты. И вот он начал взбираться на дерево. В это время прилетела мать, но она не увидела, что к ним подходит кот. Угостив одного ребенка, она начала угощать второго ребенка. И это время кот протянул свою лапу и пытался схватить первого птенца, но на удачу птицам рядом был пес. И псу это все очень не нравилось, и он решил спустить кота, схватив его за хвост. Кот отпустил птенца и ухватился за дерево, но упал, и пес прогнал его дальше. Взволнованная мать обрадовалась такому исходу событий и вернулась к своим птенцам, обернулась к семье.*

Количество слов: 136;

Количество ОПС-интенций: 11.

(5) Русская группа (монолингвы), KRKA1, мальчик, пересказ истории «Кошка»:

*Одним утром кошка играла возле пруда и увидела бабочку на кусте. Решив ее поймать, она прыгнула высоко и в то же время рядом проходил мальчик, который возвращался с рыбалки. Мальчик очень удивился, когда увидел, что кот подпрыгнул и пытался поймать бабочку, но бабочка улетела, а кот остался в кустарнике. Мальчик забеспокоился. От неожиданности у него выпал мячик. Мячик укатился в реку, а кот выбрался в это время сам. Мальчик решил достать мячик и использовал для этого удочку. И вот он подобрал удочкой свой мячик и взял этот мячик в руки. Но в то время он не заметил, что кот подкрался к его ведру и коту стало интересно, что там в ведре находится. И обнаружил, что там рыба. И пока мальчик доставал свой мячик, кот успел съесть одну рыбу. Но мальчик этого не видел. Мальчик был рад, что смог достать свой мячик, и кот был сытым и счастливым.*

Количество слов: 147;

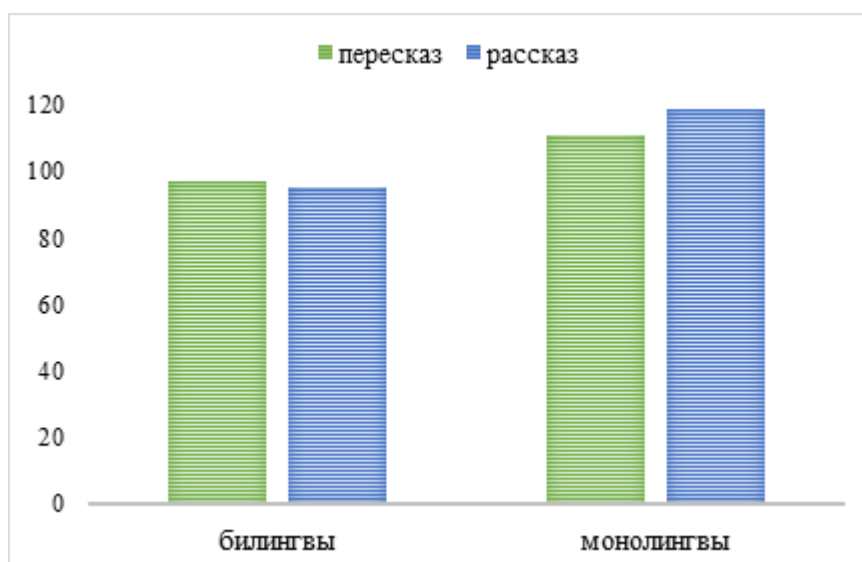
Количество ОПС-интенций: 13.

Как показывают результаты, в среднем, билингвы меньше использовали как количество слов, так и ОПС, чем монолингвы.

**Таблица 8** – Сравнительный анализ словарного запаса на русском языке

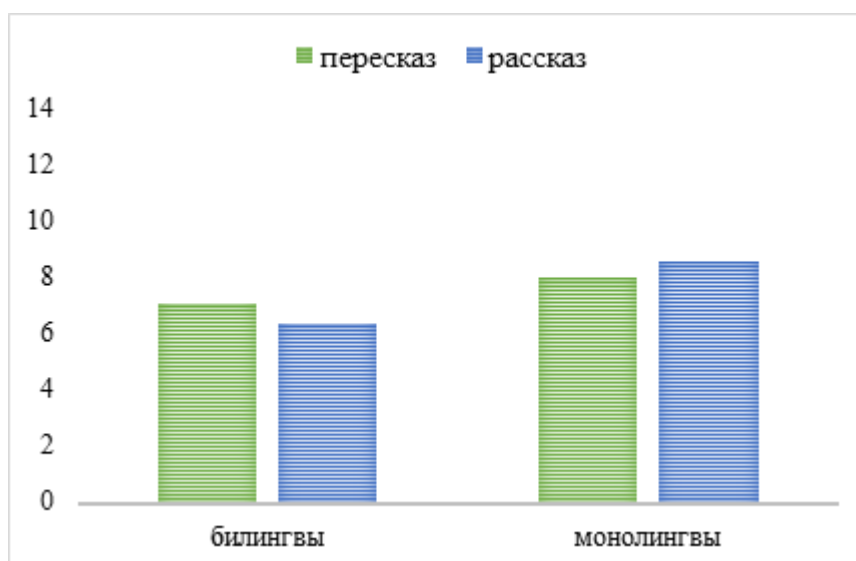
Три группы двухязычных детей	Kaz (билингвы)	Uzb (билингвы)	Uig (билингвы)	Rus (монолингвы)
Среднее количество слов за пересказ	98	100,4	92,6	110,8
Среднее количество слов за рассказ	101,3	98,5	86	119
Общее кол-во ОПС за пересказ	7,8	7,1	6,5	8
Общее кол-во ОПС за рассказ	5,9	6,3	7	8,6

Объединив все средние показатели количества слов за повествования билингвов и сравнив их с результатами контрольной группы одноязычных, мы получили следующую картину:



**Диаграмма 12** – Средняя величина слов на русском языке

На диаграмме 12 приведены описательные статистические данные по показателям словарного производства монолингвов и усредненные результаты казахско-русских, узбекско-русских и уйгурско-русских билингвов.



**Диаграмма 13** – Средняя величина ОПС на русском языке

На диаграмме 13 приведены описательные статистические данные по показателям средней величины производства ОПС монолингвов и усредненные результаты казахско-русских, узбекско-русских и уйгурско-русских билингвов.

Конечно же, подобный анализ не может дать полную картину особенностей словарного состава наших испытуемых. Требуются дополнительные эксперименты для точного определения уровня сформированности лексикона детей. Но как показывают результаты анализа, несмотря на многочисленные преимущества билингвизм имеет и свои недостатки.

Наши испытуемые-билингвы параллельно овладевают двумя языками также, как и монолингвы, изучающие только один язык. Все этапы

формирования и развития языка протекают почти одинаково. Часто билингвы восполняют пробелы на одном языке словами из второго языка. В связи с чем билингвы часто испытывают сложности с поиском подходящего слова. В большинстве случаев этим объясняется ограниченный словарный запас двуязычных. В нашем случае различия проявились в общем количестве слов за рассказ и пересказ, а также в частотности ОПС.

### **Выводы ко второму разделу**

1. Показателями макроструктуры нарративов выступают количественные и качественные данные тех или иных языковых и структурных элементов повествования, словарный состав говорящего и др. Макроструктуру повествования можно оценивать количественно, как количество компонентов эпизода во всем тексте (структура сюжета), и качественно как комбинацию компонентов эпизода (сложность сюжета). Кроме того, немаловажными для макроструктуры нарратива являются показатели словарного состава (общее количество слов) и элементы описания психологического состояния (слова чувственного восприятия событий и окружающего мира).

2. В исследовании приняли участие тридцать детей-билингвов и пятнадцать учащихся-монолингвов в возрасте 7–9 лет. Все двуязычные дети владеют русским языком и одним из тюркских языков, у всех один родитель является носителем русского языка. Монолингвы – носители русского языка. Все испытуемые с рождения живут в Казахстане и являются учащимися третьего класса.

3. Эксперимент был проведен в полном соответствии с форматом Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей. Этому предшествовал этап перевода и адаптации всех материалов на казахский, узбекский и уйгурский языки. Полученные результаты были проанализированы на основе протокола оценки производства макроструктурных элементов. Сначала были проанализированы оценки структуры историй (количественный анализ), затем более рассмотрена сложность историй (качественный анализ).

4. Для оценки структуры сюжета и сложности сюжета была использована многомерная модель макроструктуры. Цель ее использования состояла в том, чтобы произвести количественную и качественную оценку микроструктуры историй и сравнить полученные результаты трех языковых групп. Для этого, во-первых, были проанализированы оценки структуры сюжета по языкам и историям, во-вторых, была исследована частота использования различных компонентов, и, наконец, была изучена сложность сюжета. Было выявлено, что структура повествований и сложность сюжета проявляются в трех языковых группах билингвов похожим образом. Таковую же картину можно увидеть при анализе различных макроструктурных компонентов рассказов, в которых производство было аналогичным в трех языковых группах, как для часто используемых, так и для редких компонентов макроструктуры.

Несмотря на то, что все испытуемые были набраны из классов с русским языком обучения, результаты билингвов из Kaz и Uzb языковых групп на

русском оказались заметно ниже, чем в Uig группе, что можно объяснить влиянием языковой среды.

5. В рамках настоящего исследования количественные и качественные показатели макроструктуры билингвов на русском были сопоставлены с результатами детей-монолингвов, что позволило выявить некоторые недостатки билингвизма: языки двуязычных постоянно влияют друг на друга; часто испытывают сложности с поиском подходящего слова и имеют ограниченный словарный запас. В нашем случае различия проявились в общем количестве слов за рассказ и пересказ, а также в частотности элементов Описания психического состояния.

6. Располагая возможностью говорить на двух языках, билингвы обладают большими социальными связями и сочетают в себе особенности двух различных культур. Им проще улавливать тончайшие оттенки смысла слов на двух языках, воспринимать реалии, существующие в одной культуре и отсутствующие в другой. Поэтому билингвы более изобретательны и находчивы в повествованиях.

### **3 МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ НАРРАТИВНЫХ НАВЫКОВ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

#### **3.1 Типичные речевые ошибки детей-билингвов на русском языке и их причины**

Одним из важных аспектов анализа макроструктуры устной речи билингвов является правильность речи. Обычно оценивая речь с позиции правильности, используют характеристики «верно – неверно», а мастерство оценивается словами «удачно – неудачно», «хорошо – плохо», «понятно – непонятно», «уместно – неуместно» и т.п. Любые случаи отклонения от общепринятых языковых норм рассматривается как речевая ошибка [145, с. 187].

Как уже было сказано ранее, повествовательная компетентность детей развивается в зависимости от возраста и подверженности рассказыванию историй и становится полностью структурированной только во взрослом возрасте. Дети начинают создавать повествования примерно в два года, и с этого момента их повествовательная компетентность подвергается интенсивному развитию. В возрасте пяти лет дети, как правило, приобретают базовые знания грамматики рассказов, способны рассказывать хронологически и последовательно структурированные истории, связывать предложения связным образом и предоставлять некоторые подробности о внутренних переживаниях и целях персонажей.

Так, немаловажным в анализе макроструктуры устных текстов детей является показатели грамматического строя речи (употребление частей речи; синтаксическая усложненность высказываний; разнообразие грамматических конструкций и др.). Вопрос развития грамматических умений и навыков у детей-билингвов является достаточно изученным. На сегодняшний день в исследованиях таких авторов, как М.М. Кольцова, А.Р. Лурия, А.Н. Гвоздев, Л.В. Попова, Т.Т. Аяпова, И.М. Винницкая, С.Н. Цейтлин, Э.Д. Сулейменова, Н.В. Гагарина и др., достаточно полно представлен количественный и качественный анализ особенностей овладения грамматическими компонентами речевого высказывания.

Изучению речевого развития детей-билингвов посвящено большое количество работ, однако в меньшей мере это относится к рассмотрению устной речи. Данные исследования строятся, как правило, на анализе письменной речи [145, с. 4]. Это, в первую очередь, связано с тем, что анализ устной речи – сложный процесс, достоверность результатов которого зависит от многих психологических и ситуационных факторов. Важную роль играет процесс фиксации (записывания) и транскрипции аудио устной речи.

Так, в этой главе мы попытались проанализировать проблемы когнитивной обработки грамматических категорий второго (русского) языка. Проблема интерферентного влияния родного языка билингва на процессы когнитивной обработки единиц второго языка не утрачивает своей актуальности на протяжении десятилетий.

Необходимо отметить, что в младшем школьном возрасте у детей еще не полностью сформированы грамматические умения и навыки. Помимо этого, в

настоящем анализе нужно учесть некоторые отличия устной речи от письменной. По мнению Г.Г. Мисаренко, устная речь характеризуется неподготовленностью, она возникает, как правило, в процессе личного общения. Письменная речь отличается высокой степенью структурированности, связана с осмыслением грамматики и лексики родного языка, требует большей тщательности при выборе слов и их соединении, осознанного и целенаправленного построения предложения. В процессе овладения письменной формой речи дети наиболее зримо и рельефно знакомятся с правилами построения связного высказывания, осмысливают их, учатся применять на практике. Указанные свойства превращают письменную речь в действенное средство развития и совершенствования речевой компетентности [146, с. 1].

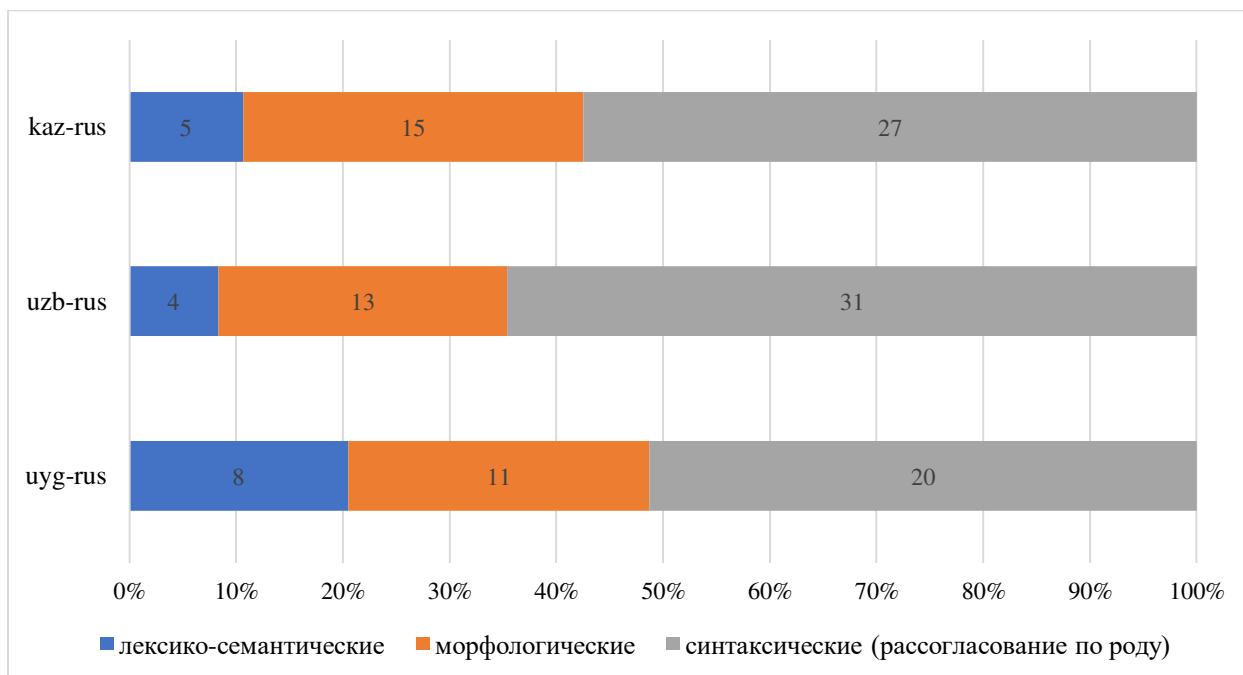
В настоящем исследовании устные тексты, записанные на диктофоны (речь каждого говорящего записывалась отдельно), были затранскрибированы специалистами-носителями соответствующих языков в соответствии с форматом ТОН. Проведенный статистический анализ данных текстов тюркско-русских билингов на русском языке выявил наличие некоторых грамматических ошибок, общих для всех трех языковых групп. Необходимо отметить, что в каждой языковой группе были и тексты без единой ошибки (в kaz группе – 5, uzb – 7 uyg – 4 случаев).

В нашем случае наличие грамматических ошибок в устной речи испытуемых говорит не только об их уровне владения языком, но и показывает некоторые особенности развития нарративных навыков в разных языках, особенности грамматического строя языка и др.

Тщательно проанализировав тексты трех языковых групп на русском языке, мы обнаружили 137 примеров грамматических ошибок и, что удивительно, в силу сходства грамматики родного языка билингов процентное соотношение по типам грамматических ошибок очень близки.

В лингвистической науке в зависимости от формы речи – устной и письменной – выделяются ошибки: 1) свойственные исключительно устной форме речи – связанные с произношением (орфоэпические) и с ударением (акцентологические); 2) свойственные исключительно письменной форме речи – (орфографические, пунктуационные); 3) свойственные обеим формам речи, точнее – не зависящие от формы речи [145, 154].

В зависимости от того, какие именно языковые нормы оказываются нарушенными, ошибки, свойственные обеим формам речи, также подразделяются на ряд категорий. Как показывают наблюдения, в речи наших испытуемых наиболее частотными были словообразовательные – состоящее в неоправданном словообразовании или видоизменении слов нормативного языка, морфологические – связанные с ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи, и синтаксические – заключающиеся в неверном построении словосочетаний ошибки.



**Диаграмма 14** – Процентное соотношение грамматических ошибок в трех языковых группах на L2 (русский язык).

Как показано на схеме 1, несмотря на сравнительно небольшую разницу в языковых группах процентное соотношение ошибок очень близки: наибольшее количество ошибок было допущено по синтаксису (рассогласование по роду), и наблюдаются относительно меньшее количество морфологических и лексико-семантические ошибок.

Необходимо отметить, что каждый случай отклонения от нормы требует тщательного анализа, учитывающего особенности развития речи в онтогенезе и фактор влияния родного языка.

Так, не соответствующее норме управление – одна из самых распространенных синтаксических ошибок в речи тюркоязычных билингвов. Это, с одной стороны связано с тем, что согласование в целом плохо знакомо носителям тюркских языков [147], [148]. Отсутствие категории рода в родном языке и слабая семантическая мотивированность распределения значительной части существительных по родам в русском языке затрудняют соблюдение согласования по роду для казахско-русских билингвов [149, с. 375].

С другой стороны, рассогласование по роду наблюдается и в устной речи носителей русского языка. Отмечается, что этот тип ошибок является весьма частотным: «Основная масса рассогласований адъективных словоформ с существительными – это рассогласование в роде» [150, с. 386].

Так, рассогласование по роду в текстах наших билингвов встречается в 78 случаях (kaz-27; uzb-31; uig-20).

Надо отметить, что рассогласование по роду нередко сопровождается рассогласованием по падежу. Ср. (1):

(6) И вытаскивала *один* рыбу

В пределах одного высказывания были зафиксированы нарушение согласования в одном компоненте при сохранении согласования в другом:



(7) *Коза увидела лису и потом он крикнул.*

Известно, что в русском языке взаимоотношения между системой и нормой языка сложны и отчасти противоречивы. Выбор той или иной падежной формы бывает обусловлен в нормированном языке не только собственно синтаксическими, но и лексико-семантическими, морфологическими, иногда даже словообразовательными факторами. Естественно, что дети-билингвы, не владеющие нормой употребления языковых средств, совершают в данной области такое количество разнообразных ошибок.

Необходимо подчеркнуть, что в русском языке названия лиц мужского и женского пола, а также некоторых животных носят только лексико-семантический характер, никакого грамматического значения рода не имеют. Это не влияет ни на склонение, ни на формы падежных аффиксов этих существительных, что тоже создает трудности для тюркоязычных детей.

(8) *И удивился как собака врезался(ась) на дерево.*

(9) *Лиса боялся вороны и убежал.*

(10) *Собака начал доставать все.*

В целом, наблюдается, что дети, сосредотачиваясь на передаче смыслов, очень часто допускают ошибки в лингвистической структуре. Возьмем рассказ мальчика:

(11) *Птички три. Одна птичка улетела, а кошка хотела ее поймать.*

*Потом птичка прилетела, а потом кот залез на дерево, и потом собака пришла и потом кусала за хвост, и потом угоняла кошку.*

В речи наших испытуемых можно было наблюдать интересные случаи лексико-семантических ошибок. Так, некоторые дети называют *птенцов птенчиками, птичками, ребёнками, ребятками, детками*, а двое даже *цыплёнком*, но большинство выбирают более специфическую форму правильно. Ребенок не различает птенцов и птицу (у других детей *мама-птичка, папа*), не выдерживает постоянства наименования – говорит *кот* и *кошка* об одном и том же персонаже (у других детей еще *котик/кошечка*). У других детей описание этого действия также вызывает затруднения, говорят *погонИлась/ разгонИлся на неё/ выгнала/ прогнаАла/ пошла гоняться/ угнал* (о собаке, т.е. нет согласования в роде), но есть и *разгоняется и прогоняет, прогнала, гонялась, погналась за котом*.

Описывая другую серию картинок, дети путают *козлят/ козликов/ козляты/ ребёночков/ овец/ овечек/ козлёнка/ козлёночка/ телёнка/ ослёнка/баранов* и не всегда отделяют маму *козу/барана* от детенышей, не всегда различают *сороку и ворону*. Рассказ одного мальчика из каз языковой группы:

(12) *Когда-то была коза. У него было два козленка. Один упал на водичку. Его увидела мама. И он вытаскивал своего ребенка. Его увидел лиса, что мама занят, и нападает на козленка. Ворон его увидела и нападает на лису. А лиса убегает. А ворон гнается за ним.*

Как отмечает Н. Б. Сапарова, в системе русского языка глагола для тюркоязычных учащихся-билингвов весьма проблемны представления о виде, инфинитиве, повелительном наклонении, так как эти грамматические явления отсутствуют в родном узбекском языке, а также случаи употребления глаголов

движения. Обучающиеся с трудом осмысливают эти языковые явления и в речи допускают многочисленные ошибки в употреблении указанных глагольных форм [151, с. 8].

В рассказе персонаж совершает действие, которое трудно описать однозначно: пошла/ пришла/ прибежала/ убежала, а также второе действие, направленное на хвост: зацепилась/ отдёргивает/ схватила/ схватывает/ хватал/ захватить/ потащила (вниз)/ потянул/ цапнула по нёму/ зацапнул/ поймала / вцепилась с хвостом / потянул / взяла клювом / укусил(а) за хвост / укусила хвост лисы/куснула/откусила, т. е. грамматический падеж объекта варьирует. У другого:

*(13) Были овечки. Мама-коза увидела, как один её ребёнок в озере уплыл, а мама его пока доставала, пока лиса еще здесь прибежала, она увидела козлят, хотела их поймать, но не поймала. Они очень близко убежала. Она очень близко убежала, а они пока пили воду. Ворона увидела лису, на/ что она хочет, что она хочет съесть, и он укусил за хвостик, а и и она и он прогнал лису. А овечка была жива.*

В данном примере уже различима структура повествования и некоторые средства связности (у большинства это пока только *потом, и, а*), в отличие от более простого текста:

*(14) Птички. Мама. Она улетела и потом кошка пришла хотела их съесть. Кошка залезла на дерево. Собака увидела и откусила и неё за хвост. А потом собака угнала её. Птички радуются.*

В прочих рассказах встречаются сложные предложения (когда..., тогда...), отсылки к прошлому и намеки на будущее:

*(15) Одним утром кошка играла возле пруда и увидела бабочку на кусте. Решив ее поймать, она прыгнула высоко и в то же время рядом проходил мальчик, который возвращался с рыбалки. Мальчик очень удивился, когда увидел, что кот подпрыгнул и пытался поймать бабочку, но бабочка улетела, а кот остался в кустарнике. Мальчик забеспокоился. От неожиданности у него выпал мячик. Мячик укатился в реку, а кот выбрался в это время сам. Мальчик решил достать мячик и использовал для этого удочку. И вот он подобрал удочкой свой мячик и взял этот мячик в руки. Но в то время он не заметил, что кот подкрался к его ведру и коту стало интересно, что там в ведре находится. И обнаружил, что там рыба. И пока мальчик доставал свой мячик, кот успел съесть одну рыбу. Но мальчик этого не видел.*

Есть некоторая тонкость в том, чтобы точно расставить акценты в отношениях между персонажами:

*(16) Однажды игривая собака увидела белую мышку, которая сидела под деревом. Собака хотела его поймать, поиграть.*

*(17) Собака был голодным и увидел мышку, который сидел под деревом. Он хотел съесть его и быстро прыгнул чтобы поймать его побыстрее.*

Так, если в одном случае собака хочет поиграть с мышкой, в другом – хочет съесть её. Один ребенок предлагает классическую интерпретацию взаимодействия кошки и собаки:

*(18) Собаки по природе своей всегда против кошек и поэтому собака набрасывается на кота, стаскивает его за хвост и этим самым спасает, хотя он, скорее всего не собирался спасать, но спасает птичку и птенцов от кошки и прогоняет её прочь.*

Надо отметить, что помимо грамматического аспекта, вариативность номинации может объясняться используемой и в других языках аналогичной лексикой. Культура определенного сообщества состоит из рассказанных и написанных историй обо всем на свете. Вырастая в определенной культуре, ребенок видит события в соответствующем свете, расставляет приоритеты, интерпретирует события в заданном ключе [152]. Двуязычный ребенок должен удовлетворять тем требованиям, которые предъявляет ему каждая из культур, или выбирать, как известно, третий путь [153, с. 573]. С самого начала формируется индивидуальный стиль рассказывания, подкрепляемый или не подкрепляемый дальнейшим опытом.

Характеристиками качественного нарратива (связного текста) среди прочего является: временная когерентность; предъявление события (событий) в заданной последовательности; описание значимых обстоятельств происходящего (погода, природа, местность, обстановка); достаточные сведения о героях и их поступках; оформление повествования в интересной для слушателей форме. Чтобы адресаты текстов напряженно следили за рассказом, допустимо дозировать информацию, чередовать знакомое / очевидное и новое / удивительное, начинать с середины или даже с конца, нарушать логику, однако ровно в тех пределах, которые повышают внимание, а не ослабляют его. Если слушатели не готовы к нарушению порядка повествования или воспринимают все рассказанное так, как если бы оно соответствовало реальной цепочке происшествий, бесполезно стало бы менять структуру описания: это только вызовет недоумение [154, с. 234].

Помимо этого, в случае нарративов билингов возможны более низкие показатели сформированности словарного запаса, фонологии, морфологии, но одинаковые характеристики макроструктуры рассказов и, возможно, более высокие индексы металингвистических способностей (умений сопоставлять и анализировать языковые явления). При этом связность и сложность рассказа могут быть достигнуты более простыми средствами [155, с. 139]. Так, Ю. Родина показала, что у норвежско-русских билингов макро- и микроструктуры рассказов были сходны на двух языках, а различия оказались связанными с количеством поступающего к детям языка – инпута [156, с. 618]. Н. Гагарина предположила, что качество рассказов на русском языке у немецко-русских билингов зависит от той методики, при помощи которой их обучают в школе, и сказывается только на микроструктуре нарративов [157, с. 121].

Так, можно сравнить по два рассказа на русском в каждой языковой группе.

(19) Казахско-русская группа.

KRK4, мальчик, возраст – 96 (в месяцах)

Рассказ истории «Козлики» (количество слов: 149)

*Замок какой-то, озеро или что-то. Потом там какие-то там козлики и цветы, и лиса, дерево. Корова? Козлик? мама? которая хочет поймать этого? Оттуда. Дерево. Моются, козлики моются там, козлики моются, моются. А потом? Лиса, я это сказала. Она хочет поймать этого маленького козлика и съесть его. Там ворона. Потом прилетела ворона, и она укусила за хвост, хи-хи-хи. Это семья козчиков. Сначала он разгонился на нее, а потом бросил. Разгоняется и прогоняет (71 слово).*

Комментарий. Ребенку трудно разобраться в условном рисовании, непонятно, что вызывает ассоциации с замком, что происходит на картинке. Он чувствует себя неуверенно при номинациях – коза или корова, отношения между изображенными протагонистами, она показывает на элементы картинке, думая, что этого достаточно – так ведь и ей рассказывают, демонстрируя части изображения. Процесс мытья занимает рассказчицу, она повторяет это слово, что как бы не противоречит изображению. И в самом деле неясно, хочет ли мама вытащить козленка из воды потому, что он застрял там слишком надолго, или потому, что он начал тонуть, и что отражает ее лицо – растерянность, ужас, недовольство? Кажется, что наиболее естественная интерпретация – козленок не может вылезти сам, а мама не знает, как ему помочь, но потом выталкивает его из воды. Ребенок пока не догадывается, почему здесь лиса, и хотя у нее из пасти капает слюна, совершенно неочевидно, что это потому, что она хочет съесть козленка, а не потому, например, что она бежала и запыхалась. Только на следующем развороте намерения ее становятся очевидными, но еще не выражена будущая роль вороны, которая раскрывается на третьем развороте. Описание: «Это семья козчиков» – не соответствует подведению итогов события, скорее, ребенок наконец-то решил для себя, какие между ними отношения. Ребенок пытается также осмыслить роль вороны: то, что она укусила лису за хвост, оказывается смешно, но потом почему-то ворона (он, в мужском роде) разгонился на нее, а потом бросил, и уточняется: Разгоняется и прогоняет – с уже правильной формой глагола, но все-таки странным описанием движения. Много случаев неопределенного дейксиса, есть выраженная модальность, средства связности не повторяются подряд, есть потом (два раза) и сначала... а потом.

(20) KRК6, девочка, возраст – 99 (в месяцах)

Рассказ истории «Козлики» (количество слов: 149)

*Однажды коз/ козлики паслись на лугу, и один козленок плюхнулся в воду, и коза испугалась и пошла за этим/ этим козленком, помогла ему оттуда вылезти, и пока этот козленок вылезал, лиса пришла и захотела его съесть. Когда козленок вышел из воды, а этот козел ушел, и он не видел этого козленка, и лиса на него напала и хотела съесть, но ворон увидел. И этот ворон укусил лису за хвост полетел, и этот козленок смотрел на это*

*и прямо открывал рот, и потом этот ворон еще погнался за этой лисой. А мама этих козлят их обняла (94 слова).*

Комментарий. Рассказ достаточно длинный. У истории есть оформленные начало и конец – это явный количественный и качественный показатель. Ребенок не задает вопросов по пониманию происходящего. Использует разнообразные средства связности: и, пока, когда, но, и потом, а, дейктические элементы, возможно, несколько чрезмерно частотны – активная стадия усвоения (один, это, этот, этого, этим, этой, этих, оттуда), верно использованы личные местоимения в разных падежах (он, его, ему, на него, их). Лексика и модальности разнообразны: паслись на лугу, плюхнулся, помогла вылезти, напала и хотела съесть, обняла. Соблюдено использование видов глагола. Может быть, пример сериации (соединение глаголов): укусил полетел. Непонятно, коза и козел – один и тот же персонаж или разные. Хорошая формулировка: и потом этот ворон еще погнался за этой лисой. Не развернуто предложение: но ворон увидел (что? – не хватает дополнения). Сделана попытка представить отношения между протагонистами.

(21) Узбекско-русская группа.

ККУЗ, мальчик, возраст – 101 (в месяцах)

Пересказ истории «Птенцы» (количество слов: 136)

*Кошка захотела ээ полезть на дерево к птенцам. А мама улетела на/ на/ с дерева ах искать еду. Потом/ потом маленькие вот эти... как ты сама? [Подсказка: птенчики] птенчики чирикали, а мама им ничего так и не принесла. Потом кошка стала карабкаться на дерево, и потом/ потом как она как это хотела им дать червячка, кошка схватила одного, он зачирикал, а мама почти не обратила вниманья, а внизу кара/ караулила собака, чтобы как бы охра/ охраняла. Потом/ потом мама испугалась и вылетела. И потом/ потом собака потащила кошку за хвост и прогнала собаку с поля. Кошку. И мама обняла своих птенцов. Видимо. (98 слов).*

Комментарий. В этом рассказе нет выраженного начала, зато хорошо оформлен конец, кроме неясно почему появляющегося слова видимо, возможно, отражающего сомнения в собственной интерпретации изображенных событий. В первый раз птенцы названы правильно, а во второй раз мальчику трудно вспомнить название – или взрослый подсказывает не то, что хотел услышать ребенок. Хорошо выбраны описания действий (за)чирикать, карабкаться, караулить, охранять, обращать внимание, потащить, но вот приставка вы- в глаголе вылетела не вполне удачна, как и номинация с поля. Самопоправки вполне уместны. Хорошая формулировка: а мама им ничего так и не принесла, действия мамы-птицы воспринимаются более подробно, чем в первом случае: вроде бы первая попытка мамы дать детям еду неудачна, а во второй она дает им червячка, не замечает опасности, даже когда кричит ее ребенок, но потом уже переключается на кошку. На картинках действия не вполне синхронизированы, что провоцирует большое количество интерпретаций. Используется одна модальная конструкция. Средства связности – а, и, потом (три раза), а потом.

(22) ККУ5, девочка, возраст – 98 (в месяцах)

Пересказ истории «Птенцы» (количество слов: 136)

*Жила-была одна птичка. У нее было два птенца. Когда-то птичка улетела, а два птенца остались одни. Увидели они внизу внизу кошку, че/ такую, серую, немножко белую кошку. Внизу. И потом она забралась и цапнула одного цыпленка. А потом сзади стояла собака. Потом собака схватила кошку за хвост и потащила ее вниз. Мама-птичка увидела, что кошка заползает, а собака дернула за хвост и погонилась тоже за кошкой. И потом мама-птичка при/ прилетела к ним (71 слово).*

Комментарий. Девочка владеет формулой начала рассказа, правильно вводит имена участников повествования и использует адекватную референцию. Вместо когда-то следовало сказать однажды. Верно распределяет старую и новую информацию при помощи порядка слов, удачно образует слово мама-птичка, знает слово птенцы. Типично детская форма подбора обозначения цвета: четакую, серую, немножко белую кошку. Слово внизу повторяется трижды, видимо, это важно для говорящего. Средства связи между предложениями однообразны: потом, а потом, и потом (2 раза), не всегда уместны. Хорошо подобран глагол потащила, неудачно заползает. Непонятно, кого дернула за хвост собака. Не усвоена форма прошедшего времени глагола погнаться. Конец истории невнятный: следовало бы сказать, что мама-птица вернулась к своим детям, возможно, как-то выразить мысль о том, что птицы рады, что целы, а кошка убежала.

(23) Уйгурско-русская группа.

KRU4, мальчик, возраст – 104 (в месяцах)

Рассказ истории «Птенцы» (количество слов: 136)

*Ну, мама хотела отнести еду. Потом пришла кошка и захотела съесть птенчиков. И тут она карабкалась, мама кормила, а потом она улетела, кошка забралась, ну а потом собака зарычала, укусила кошку за хвост, кошка побежала, и собака за ней (39 слов).*

Комментарий. Это короткий рассказ, все синтагмы нераспространенные, нет оценок действий и характеристик субъектов и объектов. Действие разворачивается динамично. Не выражены начало и конец, нет оценок. Не заполнены обязательные валентности: отнести кому? карабкалась куда? кормила кого? забралась куда? зарычала на кого? В то же время в качестве средства связности появляется разговорное усиление начала – частица ну, а также потом, и тут, а потом, ну а потом, и. Неясно, как оценить выбор приставок в глаголах отнести и побежала – насколько они правильно выбраны. Используются две модальные конструкции.

(24) KRUA1, девочка, возраст – 100 (в месяцах)

Рассказ истории «Козлики» (количество слов: 149)

*Однажды козлики были они хотели прогуляться, съесть травку. Один козлик упал в воду. А коза увидевшись сразу хотела его достать. Когда здесь была один козлик, которая ест травку, а там уже была лиса она хотела есть его. Она была очень голодной. Когда коза достала козленка*

*лиса сразу прыгнула на козлика и держала его за ногу. Здесь уже была ворона. Ворона увидив, которая лиса держала его ногу ворона сразу с клювом его шипнул. Лиса тогда его руку отпустил и козлик убежал на встречу к козе. Лиса боялся вороны и убежала (89 слов).*

Комментарий. Рассказ достаточно длинный. У истории есть оформленные начало и конец – это явный количественный и качественный показатель. Ребенок не задает вопросов по пониманию происходящего. Использует разнообразные средства связности: и, пока, когда, тогда, верно использованы личные местоимения в разных падежах (он, она его, ему, на него). Лексика и модальности разнообразны: хотели прогуляться/съесть траву/ достать его. Наблюдаются примеры расогласования по роду: была один козлик, лиса отпустил и др. Сделана попытка представить отношения между протагонистами. Описано состояние лисы (была очень голодной, боялся вороны), нападение (лиса держала его ногу). Последняя фраза подводит итог повествованию.

Из вышесказанного следует, что правильность, грамотность устной речи двуязычных детей является важнейшим показателем количественной и качественной оценки макроструктуры повествований. Все случаи отклонения от грамматических норм следует рассмотреть как речевая ошибка. Специалистам необходимо уметь правильно квалифицировать и предопределять речевые недочеты детей для дальнейшего развития языковых навыков.

Необходимо понимать, что в русском языке взаимоотношения между системой и нормой языка сложны и отчасти противоречивы. Выбор той или иной падежной формы бывает обусловлен в нормированном языке не только собственно синтаксическими, но и лексико-семантическими, морфологическими, иногда даже словообразовательными факторами. Естественно, что дети-билингвы, не владеющие нормой употребления языковых средств, совершают в данной области такое количество разнообразных ошибок.

### **3.2 Принципы и приемы дифференциации, предупреждения и исправления речевых ошибок**

Несомненно, правильная квалификация ошибки – залог успешной работы по ее предупреждению и устранению. Часто трудности, связанные с устранением ошибок в речи билингвов связаны с отсутствием адресованных специалисту справочных изданий, содержащих сравнительное описание языковых норм в области лексики, фразеологии, морфологии, синтаксиса. Как показывает практика, одним из основных причин возникновения речевых ошибок в русской речи у двуязычных детей является отсутствие тех или иных грамматических категорий в родном языке.

Необходимо различать ошибки, связанные с особенностями изучения русского и родного языков. В этих случаях специалист вынужден оценивать тот или иной факт как правильный или неправильный, опираясь исключительно на собственное языковое чутье.

Ситуации такого рода встречаются чаще, чем это может показаться на первый взгляд. Тем не менее, несмотря на то что речевые недочеты чрезвычайно

разнообразны их можно объединить по каким-либо общим показателям, как это было показано в предыдущей главе.

В связи с этим С.Н. Цейтлин отмечает, что выявление и квалификация речевых ошибок, требуют от учителя не только серьезной лингвистической подготовки, но также знания психологии, педагогики, языкового чутья и вкуса. Здесь более, чем в какой-нибудь другой области, опасен субъективизм [145, с. 146].

Так автор отмечает, что при классификации ошибок необходимо исходить из замысла говорящего, учитывать в первую очередь то, что он хотел сказать. Только при таком подходе мы получаем возможность строго отграничить речевые ошибки от неречевых. К неречевым ошибкам обычно относят ошибки: а) фактические; б) логические. Фактические ошибки, как известно, заключаются в искажении излагаемого факта, логические – в нарушении правил логического мышления [там же].

Именно изучение неречевых ошибок дает возможность выявить системные ошибки, анализ которых позволяет дифференцировать, предвидеть и исправить недочеты в речи.

В лингвистической науке выявлению системных ошибок в русской речи тюркоязычных детей посвящено достаточное количество работ из них: проблемы двуязычия в национальной школе (Е.М. Верещагин, К.З. Закирьянов, И.А. Зимняя, М.М. Копыленко, Р.Б. Сабаткоев, Н.Б. Экба); исследования по теории грамматики тюркских языков, в частности казахского, узбекского и уйгурского (А.Н. Кононов, Э.Р. Тенишева, А. Ыскаков, А.Ш. Бектурова, М. Ергин, В.М. Насилов, М. Ergin и др.), исследования по сопоставительной типологии русского и тюркских языков (Э.Р.Тенишева, Ю.А. Полканов, А.Ю. Полканова, Ф.М. Алиев и др.); работы по методике преподавания грамматики в школе (Г.И. Блинов, А.Ю. Купалова, В.Е. Мамушин, В.П. Озерская, А.В. Текучев, Г.А. Фомичева, Л.Д. Чеснокова, Т.А. Шаповалова) и др. но тем не менее некоторые языковые нормы русского языка, нарушение которых типично для речи тюркоязычных детей-билингвов, вообще не были еще объектом лингвистического изучения и, следовательно, не сформулированы (не кодифицированы).

В связи с этим возникает вопрос, следует ли специально заниматься предупреждением такого рода «системных» ошибок? На первый взгляд представляется вполне правомерным следующее утверждение: поскольку эти ошибки есть следствие неравномерного усвоения системы русского языка и его нормы, нормой же дети способны овладеть «стихийно», без какого бы то ни было целенаправленного педагогического воздействия, можно надеяться, что все эти ошибки рано или поздно исчезнут сами собой и нет смысла тратить время и силы, вмешиваясь в этот естественный процесс.

Однако такое рассуждение должно быть оценено как неверное по ряду причин. Опыт показывает, что отнюдь не все системные ошибки с возрастом исчезают. Заметно снижается число случаев нарушения морфологической и словообразовательной нормы, что же касается синтаксических и лексических ошибок, то их можно встретить даже в речи взрослой группы.



(25) Казахско-русская группа, KRK7, взрослые. Пересказ истории «Кошка»:

*Рано утром кошка увидела на кусте бабочку. И решила её поймать. Она высоко подпрыгнула над кустиком...*

(26) Казахско-русская группа, KRKA5, взрослые. Пересказ истории «Кошка»:

*Кошка сама по себе играла с бабочкой. Один мальчик возвращался домой и увидел кошку, играющую кошку с бабочкой...*

Это объясняется прежде всего тем, что отнюдь не все языковые нормы поддаются «интуитивному» усвоению. Многие из них настолько сложны, что требуют серьезной теоретической проработки, формулирования строгих правил использования в речи того или иного языкового средства.

В связи с этим С.Н. Цейтлин отмечает, что чем раньше ребенок расстанется с системными (и всеми прочими) ошибками, тем лучше для него. Ведь правильность речи, ее соответствие языковым нормам – не только начальный компонент речевой культуры, но и тот необходимый базис, на котором основываются все другие ее компоненты. Нельзя ставить вопрос о развитии мастерства речи, если в ней отсутствует элементарная правильность: «Когда чувство нормы воспитано у человека, тогда-то начинает он чувствовать всю прелесть обоснованных отступлений от нее» [145, с. 180].

Не вызывает сомнения и необходимость сознательной, планомерной и настойчивой борьбы с просторечными ошибками. К сожалению, мы до сих пор не располагаем их удовлетворительным, сколько-нибудь полным описанием применительно к разным языковым уровням, что существенным образом осложняет работу по развитию речи. Специалисту самому приходится выявлять перечень просторечных ошибок в области морфологии, лексической семантики, синтаксиса, классифицировать их. Просторечные ошибки, в отличие от системных, не исчезают с возрастом, но под воздействием речевой среды могут даже закрепляться в речи учащихся, приобретая устойчивость:

(27) Узбекско-русская группа, KКУ19, взрослые. Пересказ истории «Птенцы»:

*Птица улетела, чтоб принести еду для своих. Когда птица улетела кошка увидела, что ихний мать улетела и хотела съесть птенчиков...*

В данной области возможности направленного педагогического воздействия особенно велики. Оно заключается прежде всего в воспитании у школьников умения контролировать свою собственную речь и речь окружающих, выявляя просторечные отклонения от нормы. Нужно, чтобы учащиеся осознавали распространенные случаи просторечного нарушения норм.

Ошибки, связанные с особенностями механизма порождения речи (словообразовательные), носят специфический характер и также требуют внимательного к себе отношения. Как показывает практика, количество их заметно уменьшается с возрастом учащихся, так как сама по себе речевая

практика служит мощным средством развития и совершенствования техники речи:

(28) Казахско-русская группа, KRKA8, девочка, рассказ истории «Козлики»:

*Однажды козлики были они хотели прогуляться, съесть травку. Один козлик упал в воду. А коза увидевшись сразу хотела его достать. Когда здесь была один козлик, которая ест травку а там уже была лиса она хотела есть его...*

(29) Казахско-русская группа, KRKA5, девочка, рассказ истории «Птенцы»:

*... И она хочет чтобы съесть козлятку. Потом его мама вытаскивала козлятку. Коза увидела лису и потом он кричал. Мама его увидела. Его одну ногу не отпускала. И на дереве стоят птица. Его мамочку увидел свою коза. И птица пошел и укусил у лисы хвост. Потом лиса очень кричал. Потом они были веселые. И лиса испугнула у птицы.*

(30) Уйгурско-русская группа, KRUA3, мальчик, рассказ истории «Птенцы»:

*Однажды утром птица, голубь заметил, что голуби голодны. И он улетел за едой. И в это время кот увидел малышкой голубя. Залез за ними на дерево. Собака, которая заметила и куснула хвост кота. Голубь очень сильно испугался. Хотел забрать своих малышкой, но не успел но их спасла собака и он укусил хвост кота. И кот убежал и голубь и ее малышки остались в сохранности.*

Можно выделить несколько основных направлений в работе по предупреждению композиционных речевых ошибок:

Во-первых, следует насколько это возможно, придерживаться тактики опережающего («дотеоретического») предупреждения ошибок. Как показывают наблюдения и специально проводимые исследования, та или иная языковая единица обычно появляется в речи детей задолго до ее теоретического изучения в школе. Поэтому, как справедливо отмечает М.Р. Львов, «с введением методической системы развития речи нельзя запаздывать». Здесь роль домашнего чтения чрезвычайно велика. Большую роль на этой стадии обучения приобретают упражнения, связанные с закреплением в речевой практике языковой единицы, правильная форма которой заранее указывается [158, с. 27].

При формулировании заданий можно избежать использования сложной лингвистической терминологии – упражнение может заключаться в необходимости продолжить начатое предложение, вставить пропущенное слово, изменить слово по указанному образцу и т. п. При этом работа учащихся направляется в нужное русло подсказывающими вопросами или иным образом, например: «Закончи предложение: Мальчик доволен (чем?)... Птенцы радуются (чему?)... и др.

Во-вторых, поскольку процесс «стихийного» усвоения норм продолжается и в школьные годы, можно сознательно активизировать его с помощью специально продуманной системы работы. Материалом, из которого дети «добывают» норму, является речь окружающих, а также разнообразные тексты

художественных произведений, учебников и т.п. «Развивающий потенциал» речевой среды можно в значительной степени повысить, если имеется возможность ее контролировать. Огромное значение для развития речи детей имеет правильная, выразительная, точная речь учителя. Учитель, речь которого не свободна от просторечных и композиционных ошибок, сбивчива и бледна, вряд ли сможет добиться того, чтобы его ученики говорили и писали правильно, выразительно, красиво. Сказанное, разумеется, относится к речи не только учителя-словесника, но и преподавателей всех других предметов, так как забота о речевой культуре детей – забота общая. Не подлежит сомнению прямая зависимость между тем, сколько читают дети, что именно они читают, и правильностью их речи. Поэтому один из эффективных способов совершенствования речи, повышения уровня ее нормативности – воспитание любви к книге, развитие читательского вкуса. Чем шире речевая среда, чем выше ее «развивающий потенциал», тем быстрее идет естественный процесс «впитывания» языковых норм и тем самым предупреждаются многие ошибки.

В-третьих, работа по предупреждению речевых ошибок должна быть как можно теснее связана со школьным лингвистическим курсом. Знание лингвистической теории – та путеводная нить, которая помогает ученику правильно ориентироваться в сложном лабиринте языковых явлений. Как писал А.М. Пешковский, настаивавший на большом практическом значении школьной лингвистики, «занятия грамматикой являются не только непрерывной дифференциацией речевых представлений, но и развитием самой способности дифференцировать их». Способность же к расчленению речевых представлений является, по мнению А.М. Пешковского, необходимым условием для «культурного говорения». Теоретическое изучение той или иной языковой единицы способствует активизации ее использования в речи детей, а также усвоению правил ее функционирования. Опираясь на лингвистическую теорию, мы получаем возможность объяснить ученику допущенную им ошибку и тем самым предупредить появление подобных ошибок в будущем [159].

(31) Казахско-русская группа, КРКА9, мальчик, рассказ истории «Козлята»:

*Однажды козлики были, и они хотели прогуляться, съесть травку. Один козлик упал в воду. А коза увидевшись сразу хотела его достать.*

Разъяснить ошибку в подобных случаях без понятий «деепричастия» и «подлежащего» невозможно. Можно только исправить: Увидев козленка, сразу хотела достать. Но ведь в других случаях выражение увидевшись не будет забраковано (Увидевшись с мамой, Мария прошла к себе в комнату), и ребенок не будет знать, в чем дело.

В-четвертых, и самое главное, в усвоении билингвами грамматического строя русского языка – школьную лингвистику значительно приблизить к речевым нуждам, усилить ее практическую направленность. Л.В. Щерба, внимательно изучивший многие распространенные речевые ошибки школьников, утверждал, что «только знание того, что именно учащимся трудно в русском литературном языке, в чем они особенно часто ошибаются», поможет

правильно построить школьные учебники русского языка, причем каждая из ошибок, по его мнению, должна лечь в основу отдельного параграфа такого учебника [160].

Справедливой представляется мысль С.Г. Ильенко о том, что в настоящее время существует своего рода «дидактический конфликт» между областью знаний и областью речевых умений и навыков, имеется некоторое несоответствие «между целью преподавания, преследующей овладение системой языка во всей ее сложности, и теорией преподавания, представленной в школьном курсе языковой системой в заведомо элементарном описании». Преодоление указанного конфликта, безусловно, способствовало бы совершенствованию процесса развития речи детей в школе. Так, в национальных школах преподавание грамматики русского языка сравнивая и выявляя общие и отличительные черты с системой родного языка было бы многократно полезнее [161, с. 4].

Комментируя повествование учащегося, учитель сам каждый раз определяет, следует ли ему исправить обнаруженную им ошибку или он может ограничиться наводящими вопросами, с тем чтобы ученик внес поправку самостоятельно. Это зависит и от характера нарушения нормы, и от степени подготовленности учащегося, и от того немаловажного обстоятельства, рассматривалось ли соответствующее правило на уроке. Безусловно, задача отредактировать собственный рассказ, устранив в нем отмеченные учителем ошибки, развивает творческую активность учащегося. Несомненно, и то, что способам исправления текста нужно специально учить. Большую роль в выработке данного навыка играют упражнения типа «исправьте допущенные ошибки» или «найдите и исправьте ошибки».

Исправляя речевые ошибки, учитель выполняет работу типа редакторской правки, для которой требуются определенные навыки. Несомненно, прав Н.А. Пленкин, утверждая, что «исправление ученических работ требует от учителя высокой языковой культуры и развитого чувства стиля. Требуется находчивости, точности языка, убедительных примеров. Этот навык не приходит сам...». Однако учительская и редакторская правка – отнюдь не одно и то же. Учительская правка, в отличие от редакторской, носит ярко выраженный обучающий характер. Цель ее – не только улучшить текст, но и помочь ученику разобраться в характере допущенной ошибки [162].

Принципы, которых обычно придерживается учитель, внося исправления в работу ученика впервые сформулировала С.Н. Цейтлин:

1. Следует с большим вниманием относиться к авторскому замыслу и ни в коем случае даже в деталях не искажать, устраняя речевую ошибку, содержательную сторону высказывания. Ученик должен увидеть, что мысль можно было и нужно было выразить иным, более удачным способом, и, сопоставляя варианты, оценить преимущества варианта, предлагаемого учителем. Если при редактировании авторская мысль искажена, подобное сопоставление оказывается невозможным.

2. Вторым важным принципом учительской правки является принцип максимального сохранения формы выражения, избранной учеником. Только при

этом условии исправление может носить по-настоящему обучающий характер. Об этом справедливо пишет Н.А. Пленкин: «... следует максимально сохранять ту форму выражения, которую пытался дать учащийся. Нельзя уводить учащегося от его ошибки. Важно не исправление вообще, а исправление в том плане, к которому стремился ученик».

3. Третьим принципом, также весьма существенным, является принцип сохранения стиля автора, особенностей его речи. Соблюдение этого принципа требует от учителя большего вкуса, языкового чутья, предполагает неременное уважение к личности пишущего. Надо всемерно содействовать тому, чтобы у каждого учащегося развивался свой слог, своя манера письма. Исправления учителя не должны звучать диссонансом в общем стиле работы. Из двух равноценных в прочих отношениях вариантов исправления следует предпочесть тот, который в большей степени соответствует особенностям речи ученика [145, с. 163].

Таким образом, мы убедились, что выявление и классификация ошибки – важнейший фактор успешной работы по устранению и дальнейшему развитию речи многоязычных детей. Определенную сложность в этом составляет недостаточность комплексных исследований, содержащих сравнительное описание языковых норм в области лексики, фразеологии, морфологии, синтаксиса. Каждый случай системных ошибок требует тщательного анализа. Компетентность специалистов-учителей и способности самоконтроля ребенка играют особую роль. Необходимо, чтобы учащиеся осознавали распространенные случаи нарушения норм.

### **3.3 Тексты учебника по русскому языку для 3 класса с точки зрения развития нарративных навыков**

Современная казахстанская система школьного образования характеризуется модернизацией и переходом к обновленной типовой учебной программе<sup>13</sup>.

В 2011 – 2015 годы приоритетами школьного образования Казахстана стали инфраструктурное развитие и подготовка к переходу на обновленное содержание. Подготовлена база для поэтапного перехода на обновленное содержание школьного образования. Принят ГОС начального, основного среднего, общего среднего образования. Программа ориентирована на развитие функциональной грамотности школьников, критического мышления, способностей применять знания и умения в реальной жизни.

Обновленная программа прошла апробацию в 2015 – 2016 учебном году в 1-х классах, в 2016 – 2017 учебном году во 2-х классах 30 пилотных школ. С 1 сентября 2016 – 2017 учебного года в 1-х классах всех школ республики внедрена обновленная программа по опыту НИШ<sup>14</sup>. В 2017 – 2018 учебном году на

---

<sup>13</sup> Типовые учебные программы утверждены приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 603.

<sup>14</sup> АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» — инновационная организация, оказывающая качественные услуги в области дошкольного и среднего образования в стране и за рубежом.

обновленное содержание образования перешли 2, 5, 7 классы. Наряду с обновлением содержания образования внедрена пятидневная учебная неделя.

Важность предмета «Русский язык» в данной системе определяется функцией русского языка как средства межнационального общения в РК, его важностью в полиязычном пространстве страны.

В соответствии с обновленной образовательной программой, в казахских и национальных (узбекских, уйгурских и таджикских) школах действует единая учебная программа: рабочая программа, учебный план, годовой учебный план и др. Авторами учебника <sup>15</sup>«Русский язык» 3 класса для всех школ, кроме русских, являются Т.М. Калашникова, А.Б. Султанова, Р.Х. Беспалова, Г.У. Карпыкова.

На изучение русского языка в 3 классе национальных школ отводится 2 часа в неделю и 68 часов в год. Учебный материал в учебнике распределяется по следующим разделам:

**Таблица 9 – Распределение учебного материала по разделам в учебнике «Русский язык» 3 класса для казахских школ**

№п/п	Раздел 1	Живая природа	1-9 уроки
		<b>Часть 1</b>	
	Раздел 2	Что такое хорошо, что такое плохо?	10-16 уроки
	Раздел 3	Время	17-25 уроки
	Раздел 4	Архитектура	26-32 уроки
		<b>Часть 2</b>	
	Раздел 5	Искусство	33-42 уроки
	Раздел 6	Выдающиеся личности	43-52 уроки
	Раздел 7	Вода – источник жизни	53-60 уроки
	Раздел 8	Культура отдыха. Праздники	61-68 уроки

Так, коммуникативно-познавательная направленность учебника позволяет эффективно решать основные задачи обучения русскому языку на начальном этапе:

- развивать все виды речевой деятельности (умения писать, читать, слушать и говорить), а также речевое мышление учащихся;
- обеспечивать усвоение программного материала по языку (по фонетике, графике, лексике, грамматике, орфографии);
- обеспечивать развитие функциональной грамотности учащихся на основе интеграции в изучении языка и речи учащихся;
- развивать интерес к изучению русского языка, воспитывать чувство любви и уважения к языку как величайшей культурной ценности русского народа;

<sup>15</sup> Калашникова Т.М., Султанова А.Б., Беспалова Р.Х. Русский язык // учебник для 3 класса. – Алматы: Алматыкітап. – 2019. – 109 с.

– развивать творческие способности детей, их стремление к созданию собственных текстов [163].

В целом, учебник соответствует всем требованиям обновленной системы образования и нацелен на интенсивное развитие основных видов речевой деятельности: чтения, понимания прочитанного, письма и говорения. Учебное пособие имеет красочный формат изложения материала, много иллюстративного материала, все задания выстроены систематически последовательно. В учебнике важное место занимает аппарат ориентировки:



Рисунок 7 – Характеристика основных видов упражнений

Задания в учебнике построены, основываясь на деятельностном подходе. Каждая новая тема в учебном пособии начинается с наглядности, который задает проблемный момент для представления новых заданий:



5. Вспомни.

- Что или кто изображены на рисунках?
- Какие звуки они произносят?
- Запиши первые буквы в названиях объектов живой природы.



Ты уже знаешь, что звуки мы слышим и произносим, а буквы – видим, пишем, читаем.



6. Поиграем.

Какие слова связаны друг с другом?  
Составь словосочетания и запиши. Назови знакомые части речи.



7. Прочитай вывод.

Природа бывает живая и неживая. Солнце, звёзды, вода, камни – это объекты неживой природы.

Растения, грибы, животные, человек – это объекты живой природы, которые могут дышать, питаться, расти, размножаться.

*Из Детской энциклопедии*

- Обсуди в паре, что такое живая природа.
- К какой природе относится человек? Докажи.

Рисунок 8 – Дидактический принцип построения урока

В учебнике даются задания, развивающие следующие умения: а) видеть, определять орфограммы в словах и между словами; б) правильно писать слова и словосочетания с изученными орфограммами; в) находить и исправлять грамматические ошибки; г) перевести с родного на русский и наоборот и др.


Кроме того, встречаются достаточно много упражнений на разные виды чтения (ознакомительное, выборочное, поисковое, по ролям, с учителем и др.) и вопросы на понимание прочитанного. В каждой теме равномерно распределены типы упражнений. Особое внимание уделяется развитию навыков повествования и предлагаются разные режимы: пересказ содержания текста, пересказ по плану, модельный пересказ и др.

Так, вопросы и задания предназначены для организации познавательной деятельности учащихся, раскрытия содержания правил и понятий, обобщения и систематизации учебного материала; в каждой теме учебника вопросы расположены в определенной последовательности; многие из них носят аналитический характер, поскольку для выполнения этих задач, необходимо



проделать определенные действия (провести анализ, сравнение, обобщение); вопросы выполняют разные функции в зависимости от цели, поэтому их содержимое отлично друг от друга.

Представлены разные виды упражнений, различающиеся по своим функциям, видам деятельности учащихся:




**1. Поиграем.**

1. Поиграем.

Слова рассыпались. Собери их. Запиши.

ЧЬЯ ПТИЦА ШКОЛА



**2. Послушай.**

2. Послушай.


**Птичья школа**


На старой липе во дворе  
 Большое оживление.  
 Повесил кто-то на заре  
 Такое объявление:

**Открыта школа для птенцов!  
 Уроки все – с пяти часов.  
 Здесь можно даже летом  
 Учиться всем предметам!»**


И ровно в пять часов утра  
 Слетелась птичья детвора:  
 Воробушки, галчата,  
 Чижик, стрижи, щеглыта,  
 Сороки, воронята,  
 Синицы и скворцы.

*Б. Заходер*





• О чём это стихотворение?  
 • Почему школа называется птичьей? Кто её ученики?



• Запиши эти слова-предметы.  
 • Докажи, что птицы – живая природа.  
 • Прочитай в тексте объявление для птенцов. О чём оно?

Рисунок 9 – Задание на аудирование

Учебник выполняет роль источника языкового материала, орфографических и пунктуационных правил; даёт возможность сформировать необходимые навыки и умения для интеллектуального и личностного развития; контролирует усвоение программного материала, вызывает и поддерживает интерес и мотивацию к предмету и работе с учебником.

Представлены памятки, образцы рассуждений, образцы разбора слов и предложений, направленные на развитие логического мышления:

**6. Исследуй текст.**

Сентябрь – первый месяц осени. На деревьях появились первые зелёные листочки. Жёлтые, красные листья тихо кружатся и падают на землю. Зацвели яблони. Под ногами шуршат опавшие листья. Из-под снега пробиваются первые подснежники.  
Красиво в осеннем лесу!

\* Найди предложения об осени.  
Как ты догадался?  
\*\* Сделай дома книжку «Осень».


**Как сделать книжку**

1. В книжке должно быть не более 2–4 страничек.
2. Могут быть рисунки и фотографии.
3. Небольшой рассказ из 2–4 предложений об осени.

**7. Придумай.**

- Представь, что деревья могут разговаривать.
- О чём они шепчутся?
- Составь диалог-разговор двух деревьев.
- Обыграй его с соседом по парте.

– ..., – сказал ... .  
– ..., – прошелестела ... .  
– ...? – спросил ... .  
– ..., – согласилась ... .

 Запиши диалог в тетрадь.


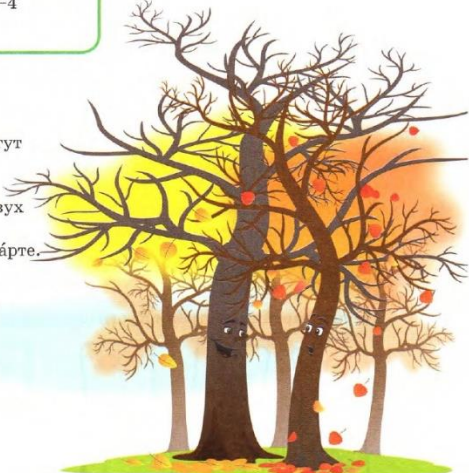



Рисунок 10 – Упражнения на логику, мышление, внимание и память

Имеется много упражнений, направленных на развитие творческих способностей детей:

**3. Творческая работа.**

Составь из данных слов текст и запиши.

Ученица, прилежная, тетради, и учебники, держит, в порядке.  
Ученик, старательный, уроки, хорошо, делает.  
Эти, дети, успехов, в жизни, достигнут.


 • Узнай из Толкового словаря значения слов «старательный», «прилежный».  
• Если учитель обращается к тебе с просьбой «Старайся!», то что это означает?

Рисунок 11 – Творческие задания

Грамматические правила представлены в таблицах, рисунках, схемах, сюжетных иллюстрациях и др.

**4. Секреты таблицы.**

• О чём можно рассказать, рассматривая таблицу?

Части речи		
Слово-предмет (Имя существительное)	Слово-признак (Имя прилагательное)	Слово-действие (Глагол)
Предмет	Признак предмета	Действие предмета
<i>Кто? Что?</i>	<i>Какой? Какая? Какие? Какие?</i>	<i>Что делать? Что сделал? Что будет делать? Что сделает?</i>
дождь 	жёлтые красные 	скачет 

• Составь предложения по картинкам.  
• В каком предложении говорится о живой природе? Запиши.

Рисунок 12 – Грамматические правила, представленные в изучаемом материале

Тем не менее, мы не встретили ни одного упражнения на создание собственного рассказа, истории. Важно, что чтение, анализ и пересказ шаблонных текстов, в отрыве от практического применения навыка создавать собственные тексты приводит к тому, что ученик, изучая разные языковые элементы, не будет знать, зачем они нужны, кроме повторения на уроке. У навыков чтение и пересказ должно быть логическое продолжение – создание собственных историй.

Кроме того, в заданиях наблюдается быстрый переход, сжатость и динамичность материала в учебнике и недостаточность подробного изложения правил, примеров и т.д. Также, не во всех представленных текстах одинаково часто используются даже такие базовые макроструктурные элементы, как начало события, середина и конец, не говоря о сложных структурных элементах. Что удивительно, только в двух текстах в учебнике мы обнаружили слова, описывающие чувственное восприятие мира героем.

В связи с этим необходимо отметить, что основным принципом преподавания русского языка в национальных школах должен быть принцип – от живой речи к грамматике. Он заключается в том, что каждое явление русского языка через употребление в устной речи самих учащихся, через их чтение, письмо должно быть прежде всего практически воспринято учащимися. Для этого оно должно быть наблюдаемо ими или в готовом тексте, предложенном учителем, или книгой, или в тексте, придуманном самими учащимися по данному образу. Но этого мало. Намеченное к грамматической проработке явление русского языка сначала должно войти в речевую практику учащихся, они должны привыкнуть употреблять его в своей речи.

Таким образом, проведенный анализ учебников по русскому языку для 3 класса в казахских школах позволяет оценить эффективность учебника для

развития нарративных навыков учащихся. Обнаружено, что не все задания отвечают общедидактическим принципам целостности и системности. Слабая нарративная направленность заданий требует от учителя на уроках использовать дополнительные материалы для улучшения эффективности учебного процесса для развития повествовательных навыков.

### **3.4 Практика развития нарративных навыков детей билингов**

Развитие навыков повествования стало важнейшим направлением в современном школьном образовании, особенно в Казахстане. Оно используется как один из способов развития образования через развитие культуры чтения и письма. Важность чтения и рассказывания историй в данном процессе стала объектом изучения многочисленных работ.

Рассказывание историй имеет некоторые преимущества, особенно рассказывание историй как педагогический инструмент. Это может мотивировать учащихся, помочь детям в запоминании новых слов, улучшить их словарный запас, побуждать детей изучать второй язык, повысить их моральную ценность, предоставляют недорогие средства обучения богатому языковому опыту и повышают интерес учащихся к чтению. Кроме того, рассказывание историй классифицируется как один из методов обучения, который позволяет получать удовольствие от чтения и письма и формировать у учащихся интерес к грамотности и изучению языка. Это означает, что создание историй может быть альтернативным способом повышения грамотности учащихся в классе [164].

Кроме того, рассказывание историй важно для улучшения навыков слушания и письма учащихся. Это означает, что данный метод является частью практики обучения грамоте, которая может повлиять на владение языком учащимися. Практика грамотности имеет некоторые важные характеристики, такие как развитие речи и мозга, отработка логического и критического мышления, а также применение ценностей или морали [165].

Наряду с грамотностью рассказывание историй способствует развитию выразительной и рецептивной речи, а именно письменному сочинению и пониманию прочитанного. Изучающие второй язык, которые делятся личным опытом через рассказывание историй, могут продемонстрировать языковой рост. Этот вклад может быть достигнут несколькими способами, например, индивидуальное чтение, совместное использование нескольких групп, группы учащихся, работающие над основным текстом и использующие его в разных направлениях в соответствии со своим воображением. Для улучшения понимания слов в студенческих романах вопросы, вызывающие словарный запас, и вопросы, не вызывающие интереса, также могут использоваться в рассказывании историй [166].

Но тем не менее, чтение и рассказывание историй детям улучшает их повествовательные навыки, что хорошо задокументировано для одноязычных, но не для двуязычных.

Наблюдения показывают, что детские повествовательные способности, понимаемые как способность рассказывать и понимать связную историю, развиваются в процессе взаимодействия с другими людьми: как детьми, так и

взрослыми. Навыки повествования развиваются во время спонтанного рассказывания историй и разыгрывания историй с братьями, сестрами и сверстниками [167] и, что важно, укрепляются благодаря взаимодействию с родителями, которые предоставляют ребенку адекватные модели повествования [168]. Точно так же повествовательные навыки можно тренировать, когда детей просят пересказывать истории по образцам, предоставленным взрослыми [169]. Эта стратегия улучшения повествования использовалась с типично развивающимися детьми [170], а также с детьми с языковыми трудностями [171].

Сообщалось об улучшениях нарративных навыков после использования метода рассказывания историй для одноязычных, но, как показывает практика, исследования лишь в редких случаях сосредотачивались на повествовании двуязычных детей по образцу.

Так, в основном три небольших исследования пролили некоторый свет на этот вопрос. А. Ликандро исследовал развитие повествовательных способностей у турецко-немецких дошкольников с помощью метода свободного рассказа историй со сверстниками, который длился 10 недель. В результате билингвы улучшили как макроструктуру, так и микроструктуру своих рассказов значительно больше, чем дети из остальных групп [172]. Такие же результаты были и у двух последующих исследований с использованием ТОН (Гагарина и Мавиш, Тунчер, 2016), повествовательной задачи на основе картинок, состоящей из четырех историй одинаковой структуры и сложности [173].

На практике в современных казахстанских школах для формирования и развития нарративных навыков используются методики: развитие диалогических навыков, обучение навыкам пересказа и рассказу по опорным картинкам, создание описательных рассказов и др.

Однако форма проведения упражнений, их содержание зависят от многих других факторов, а именно: специфических условий обучения и учета общедидактических принципов при реализации вырабатываемых положений.

Несмотря на общие принципы организации обучения русскому языку в школах РК, учебный процесс происходит в условиях, значительно отличающихся друг от друга по разным параметрам, касающихся соотношения русского языка и родного, языковой среды, наполненности классов, типа школ, подготовки преподавателей и др. Несомненно, все эти факторы должны быть учтены в системе упражнений.

Как уже было отмечено, в младшем школьном возрасте легко осваивается второй язык, поскольку существуют много благоприятных составляющих. Наблюдения показывают, что важной характеристикой данного возраста является сочетание качеств, сохраняющихся еще с предыдущего этапа: эмоционально-экспрессивность, активное вовлеченность в игры, бескорыстие в заинтересованности темой и др. В этот период развития ребенка игровые задания являются главным видом взаимодействия с окружающими, поскольку воспроизводят определенные структуры и схемы коммуникативных ситуаций. В игровых заданиях, в частности в их особой форме – социально ролевой, создаются условия для постепенного вхождения в сложные общественные

отношения, делается попытка подготовить к жизни в социуме в роли взрослого, анализируются поступки в той или иной ситуации.

Особо можно отметить и роль игры в овладении и развитии детьми родного языка. Эффективное овладение связной речью, главным образом, связано с тем, что игровые упражнения создают возможность исполнять разные роли, которые воспроизводят ситуативные условия для языковых контактов. Детские ассоциации себя с персонажем, в чьей роли они выступают, порой могут быть настолько сильными, что по своим психологическим характеристикам речь ребенка может не отличаться от речи того или иного действующего лица.

Так, создание игровых моментов в процессе формирования и развития навыков повествования отвечает психологическим характеристикам данного периода жизни ребенка. Тем не менее, необходимо понимать, что эффективность учебного процесса будет зависеть от многих факторов: как организована игра, позволяет ли уровень развития компетентности специалиста-учителя правильно спланировать и провести.

Помимо всего эффективность упражнений будет зависеть и от принципов отбора содержания. Считаем, что при подборе и составлении конкретных примеров для упражнений необходимо руководствоваться несколькими принципами:

- 1) интерес, значимость ситуации для ребенка;
- 2) доступность, понимание компонентов предлагаемого материала;
- 3) неизбежность появления речевой реакции, логически вытекающей из предложенных обстоятельств;
- 4) обеспеченность языковой реакции соответствующими лингвистическими средствами.

Главнейшим из указанных принципов является первый, учитывающий интересы учащегося, прямо связанный как с общей мотивацией обучения, так и с мотивацией конкретного речевого акта.

Наглядность в обучении навыкам рассказа и пересказа является одним из ведущих принципов. Она используется как средство мобилизации психической активности учащихся, введения новизны в учебный процесс, повышения интереса к занятиям, большей возможности произвольного запоминания, расширения объема усваиваемого материала, как краткий и эффективный способ систематизации знаний, выделения главного и т.д.

Рассмотрите картинки. Прочитайте предложения. Подберите их в порядке картинок.



### Верный друг.

Мальчик упал в воду.  
Вдруг лодка покачнулась.  
Костя удил рыбу с лодки.  
Он стал тонуть и закричал.  
Она схватила его за рубашку  
и вытащила на берег.  
Собака Шарик бросилась в воду.



*Спишите предложения так, чтобы получился рассказ.*

Рисунок 13 – Пример упражнения с наглядными картинками

Используя наглядность в упражнениях, следует понимать её не в узком значении использования картинок, схем, фильмов, звукозаписей иначе говоря, различных визуальных и аудитивных средств, а как создание таких условий, в которых могла бы функционировать речь, передающая информацию, продукцию мыслительной деятельности в коммуникативных целях.

Помимо этого, психологическое исследование уже давно доказали, что существует особая зависимость между порядком расположения предметов на картинке и их восприятием. Здесь имеются в виду расположение предметов на переднем или заднем плане, допустимое количество цветов и т.д.

Спишите. Расположите предложения так, чтобы получился рассказ.




- 1 Ночью была сильная **вьюга**.
- Ребята стали ему помогать.
- Школьники с трудом **добрались** до школы.
- На дворе сторож Илья Петрович убирал снег.
- Улицы и дорожки **занесло** снегом.

*Выделенные слова замените близкими по смыслу (устно).*

Рисунок 14 – Принцип учета психологических особенностей восприятия

Картинки, находящиеся в левой части картинке, как показано на рисунке 9, имеют тенденцию делаться важными и легко запоминаются. Расположение картинки с учетом важных закономерностей в движении глаз при рассмотрении дает возможность замечать их в первую очередь.

Составьте рассказ по картинке.



Прочитайте.

**Лиса и заяц.**

Говорила лиса зайке: «Я совсем такая, как заяц, только хвост пушистый, да зубы острее, да зайцев ем».

Почему заяц спрятался от лисы?

*Выпишите слова с буквой й и разделите их для переноса.*

лиса

лисица

Рисунок 15 – Принцип учета психологических особенностей восприятия

Кроме того, предметы, которые изображаются в левой части картинке (при воображаемом движении их слева направо), имеют тенденцию становиться субъектами. Направление движения на картинке легче воспринимается, если оно идет слева направо, а не наоборот.

Выделяется огромное количество упражнений на развитие навыков повествования и в зависимости от условий, поставленной цели и др.

Так, все типы упражнений по развитию нарративных навыков мы разделили на две основные группы:

### **1. Упражнения на определение соответствия языкового знака (текста) и ситуации (содержания).**

Данная группа представляет целую систему упражнений, целью которых является составление пространственно-временной схемы повествования и выработка механизмов грамматического структурирования рассказа. Эти упражнения объединяют возможности всех видов заданий и создают условия для комплексного развития нарративных навыков.

Легким типом заданий в этой группе считается комментирование наглядных средств (картинок, схем, буклетов и др.). Наглядные средства играют важную роль, поскольку могут быть стимульным материалом как одного высказывания или целого сюжетного повествования. Кроме того, их



использование освобождает сознание ребенка от задачи сохранять в памяти сюжет повествования, полностью переключившись на грамматическом оформлении данного рассказа.

Так, например, ребенку можно предложить прокомментировать следующие картинки с помощью глагола дружить.



Рисунок 16 – Дружба

В данном задании ребенку были предложены подсказки в виде ключевого слова (дружить), который необходимо было вставить в свой рассказ в нужной форме.

1. Рассмотрни рисунок, попробуй описать словесно.



Рисунок 17 – Семья

1. *Что изображено на рисунке?*
2. *Назови членов семьи, дай им имена.*
3. *Когда происходит действие?*
4. *Что делают члены семьи?*

2. Рассмотрите рисунок, попробуй ответить на вопросы.



Рисунок 18 – Маленькие детективы

1. *Что изображено на рисунке?*
  2. *Назови героев картины, дай им имена.*
  3. *Когда происходит действие?*
  4. *Что делают герои?*
3. *Рассмотри рисунок, попробуй описать словесно.*



Рисунок 19 – Фейерверки на пляже

1. *Что изображено на рисунке?*
2. *Назови героев картины, дай им имена.*
3. *Когда происходит действие?*
4. *Что делают герои?*

5. Как они себя чувствуют? Попробуй описать их настроения (например, грустные, счастливые, злые, печальные, взволнованные, одинокие, веселые, увлеченные, напряженные и др.)

4. Рассмотрй рисунок, попробуй ответить на вопросы.



Рисунок 20 – В аэропорту

1. Что изображено на рисунке?
2. Назови героев картины, дай им имена.
3. Где происходит действие?
4. Что делают герои? Попробуй описать их настроения (например, грустные, счастливые, злые, печальные, взволнованные, одинокие, веселые, увлеченные, напряженные и др.)

5. Рассмотрй рисунок, попробуй описать словесно.



Рисунок 21 – Гонки для детей

1. Что изображено на рисунке?

2. Назови героев картины, дай им имена.
3. Где происходит действие?
4. Что делают герои?
5. Как они себя чувствуют? Попробуй описать их настроения (например, грустные, счастливые, злые, печальные, взволнованные, одинокие, веселые, увлеченные, напряженные и др.)

6. Рассмотрни рисунок, попробуй описать словесно.



Рисунок 22 – Дождливый день в городе

1. Что изображено на рисунке?
2. Назови персонажей, дай им имена.
3. Когда происходит действие?
4. Что делают все?

Как показывает практика, комплекс упражнений этого вида очень важны для развития нарративных навыков, поскольку они развивают навыки определения, сличения, идентификации и отличия информации.

Помимо этого, можно предложить сочинить собственный рассказ по серии картинок:



Рисунок 23 – Сюжетные картинки по развитию речи

## 2. Упражнения на рассказ по последовательности картинок

Подобные упражнения позволяют сформулировать у ребенка навыки говорить гораздо более связно, логично. Как уже было сказано ранее, данные упражнения можно разнообразить в зависимости от цели и задач.

Например, можно предложить серию картинок и попросить ответить на частный вопрос развернуто и по содержанию наглядности:

### 1. Почему мальчик упал с велосипеда?



Рисунок 24 – Сюжетные картинки по развитию речи

Как показывают наблюдения, из-за легкости и простоты, экономичности в плане затраты времени при подготовке такие упражнения широко используются в практике преподавания. Помимо всего, в картинках средствами визуальных наглядностей уже подсказан ответ на вопрос.

Для максимальной эффективности можно комбинировать различные виды заданий:

### 2. Рассмотрите рисунок. Что здесь произошло?

Кто-то устроил беспорядок в доме детектива Аскара! Помоги ему найти десять улик и разгадать тайну. Опиши, что произошло.



Рисунок 25 – Беспорядок

3. Рассмотрй рисунок, попробуй ответить на вопросы.



Рисунок 26 – Семья на кухне

1. Что изображено на рисунке?
2. Назови членов семьи, дай им имена.
3. Когда происходит действие?
4. Что делают члены семьи?

4. Рассмотрй рисунок. Определи последовательность и пронумеруй картинки (1, 2, 3) в соответствии с развитием сюжета.

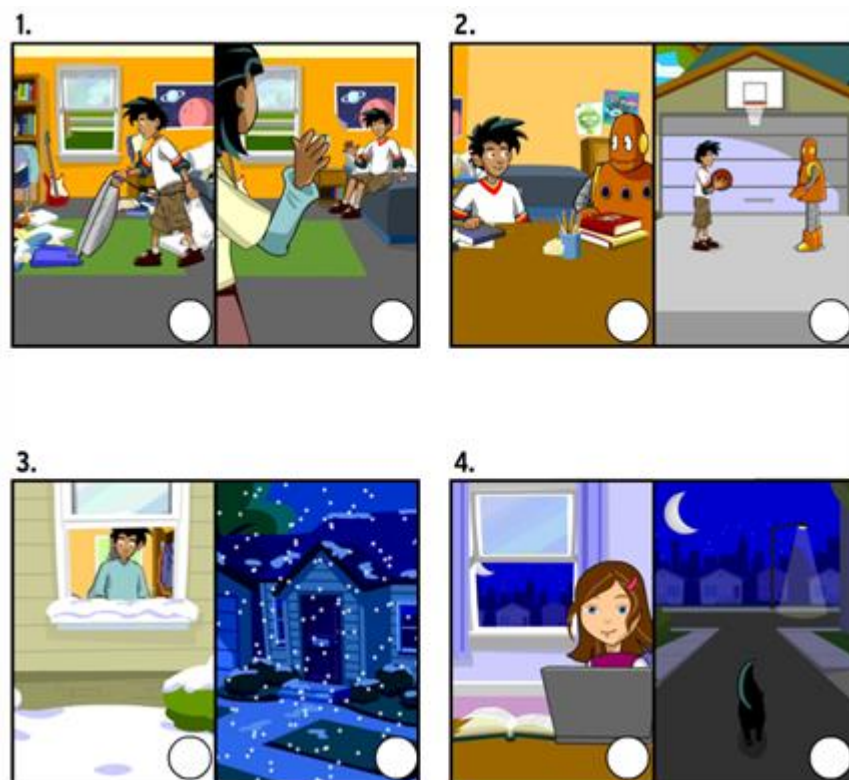


Рисунок 27 – Сюжетные картинки

5. Составь рассказ по картинкам «Выходной день». Под каждой картинкой есть перечисление слов, которые нужно употребить в рассказе.



Рисунок 28 – Помощь родителям

о (Кто? Что?) Уборка, пылесос, девочка, мальчик, помощь, мусор, пыль, родители, квартира, тряпка, день, чистота, порядок  
 о (Что делать?) Убирать, стараться, протирать, пылесосить  
 о (Какой? Какая?) Выходной, грязный, мокрый, чистый, дружный



Рисунок 29 – Порядок в доме

*о (Кто? Что?) Родители, работа, девочка, мальчик, радость, чистота, молодцы*

*о (Что делать?) Увидеть, удивиться, обрадоваться, хвалить, показывать*

*о (Какой? Какая?) Чистый, радостный, трудолюбивый*



Рисунок 30 – Играем в шахматы?

*(Кто? Что?) Сестра, брат, шахматы, доска, стол*

*(Что делать?) Предложить, сидеть, уговорить, принести, поиграть*

*(Какой? Какая?) Интересный, увлекательный, упрямый, умный*

Среди наглядного материала преобладающее место в работе по развитию связной речи занимают также сюжетные картинки, которые служат эффективным средством познания учащимися окружающей реальности. Упражнения с применением подобных картин помимо всего дают больше свободы в повествовании.

Тем не менее, вопросы учителя остаются ключевым элементом, и требует так выстроить беседу с ребенком, чтобы в ходе была обеспечена полнота воспроизводства картины. Наводящие вопросы помогают ученику понимать общий смысл картины, способны направлять его внимание на важные детали и на особенности взаимосвязей между объектами, помогают высказать свое отношение к изображенным событиям. На поздних этапах развития ребенка следует максимально избегать наводящих вопросов и творческого влияния учителем.

При разработке системы упражнений необходимо придавать особое внимание методике работы с сериями сюжетных картин, чтобы использовать их



для формирования представлений о композиции рассказа (завязка, кульминация, развязка), развитию умений придумать заглавие рассказу, логически переходить от одной картины к другой, включать в связное высказывание разнообразные синтаксические конструкции и др.

6. Разложи картинки по порядку и составь по ним рассказ.



Рисунок 31 – Сюжетные картинки

*Процедура выполнения: Перед ребенком раскладывают картинки в случайном порядке и предлагают разложить их так, чтобы получился рассказ. В том случае, если учащийся не смог разложить серию правильно, следует попробовать, задавая наводящие вопросы, довести до его понимания предложенный сюжет. Если это не помогло, можно попробовать начать рассказывать, иногда в процессе рассказа испытуемый находит и исправляет ошибки.*

7. Внимательно посмотри картинки. Я расскажу тебе интересную историю, ты её послушаешь и потом расскажешь её мне.



Холодно и голодно птицам зимой на улице. Однажды днем дети гуляли в парке. Они увидели на снегу замерзающего воробышка. Девочка сняла рукавицы и согрела своим теплом воробья. Дети взяли птицу и в рукавице быстро понесли домой. Дома у ребят воробей клевал из блюдца крошки хлеба. Воробей отогрелся и в благодарность стал весело чирикать. Ребята выпустили воробья обратно в парк. Мальчик изготовил и повесил на дерево кормушку. Дети стали подкармливать других птиц, заботиться о них.

Рисунок 32 – Упражнение на пересказ текста

Несомненно, данная группа упражнений относится к наиболее сложным по сравнению с предыдущими. Несмотря на то, что эти упражнения заставляют ребенка запоминать всю последовательность сюжета, именно они обладают функцией облегчения грамматического оформления речи.

К сожалению, применение этого вида упражнений на практике имеет очень низкую эффективность. Из-за того, что многие ребята часто заучивают наизусть части текста, процесс повествования утрачивает творческих моментов и уже не могут считаться упражнениями по формированию нарративных навыков.

Но компетентные учителя легко устраняют эти недостатки и даже делают подобные упражнения привлекательными и интересными. Так, например, можно просто предложить одному ученику самостоятельно подготовить не весь текст, а конкретный его отрывок и постепенно усложнять тексты.

8. Посмотри на картинки и попробуй рассказать мне самую лучшую историю, какую ты только сможешь.



Рисунок 33 – Упражнение на пересказ текста

Задания следующего типа очень эффективны для развития аналитических способностей определения причинно-следственных и логико-временных связей:

9. Внимательно рассмотри рисунки. Определи, что было сначала, что было потом? Попробуй рассказать мне интересную историю.

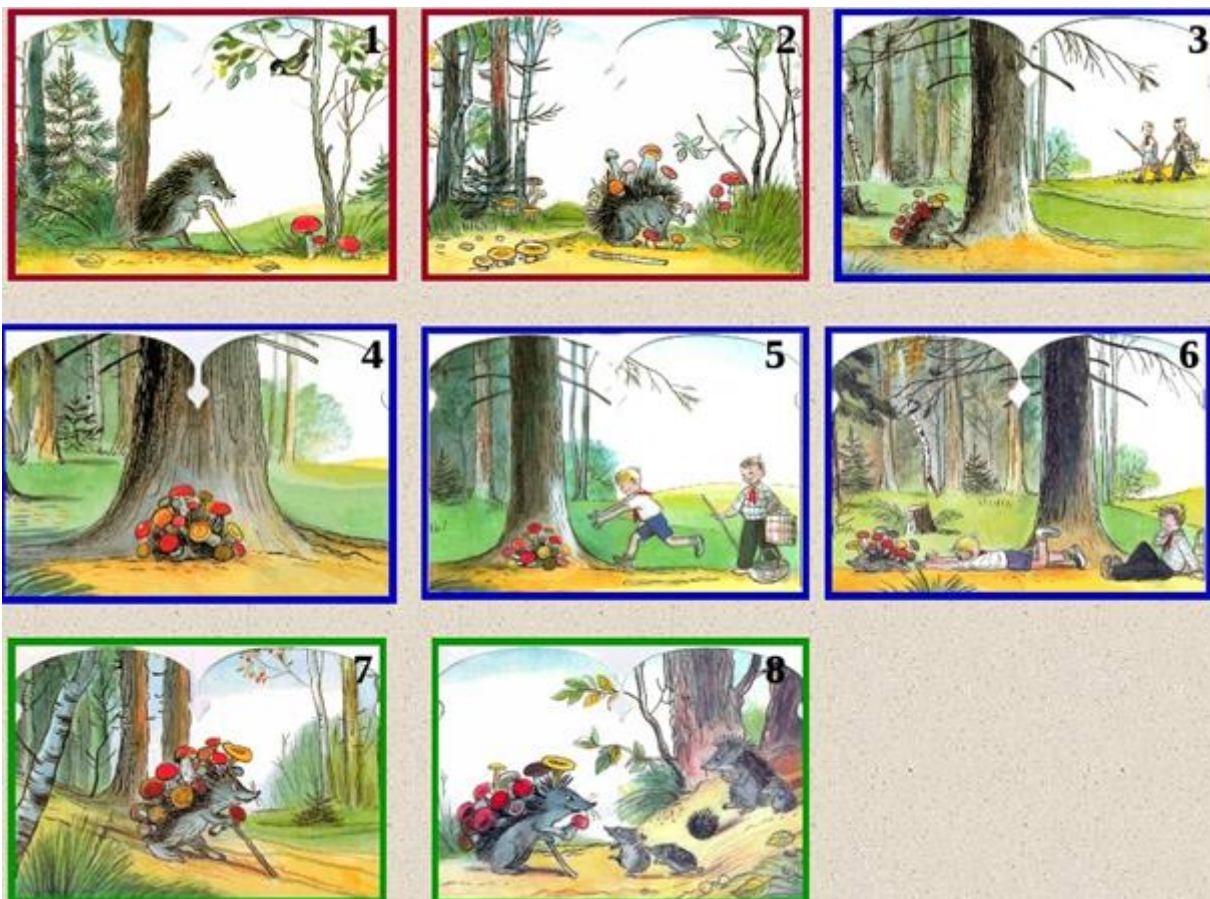


Рисунок 34 – Один день Ежа

Для большей активизации нарративных структур на двух языках у билингвов предлагается пересказать хорошо всем известную детскую сказку:

10. Внимательно посмотри картинки. Я начну рассказывать историю, а ты продолжишь ее.



Рисунок 35 – Иллюстрации к сказке «Репка»

*Репка*

*Посадил дед репку – выросла репка большая, пребольшая. Стал дед репку из земли тянуть: тянет-потянет, вытянуть не может. Позвал дед на помощь бабуку. Бабука за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала бабука внучку. Внучка за бабуку, бабука за дедку, дедка за репку: тянут-потянут, вытянуть не могут....*

Таким образом, развитие навыков рассказывания и пересказа является центральным составляющим процесса обучения русскому языку. Организация процессов повествования в национальной школе имеет ряд особенностей. Несмотря на то, что существуют многочисленные исследования рассказывания историй при обучении в национальной школе, по-прежнему не хватает исследований, посвященных преимуществам и проблемам использования повествования историй при обучении грамоте.

На практике существует огромное множество упражнений, рассчитанных на формирования и развития нарративных навыков. Предложенная нами система упражнений была апробирована в казахских и русских классах национальных школ с учащимися-билингвами 3 класса в городах Алматы и Туркестан. По словам учителей начальных классов, которым было предложено на протяжении месяца апробировать систему упражнений, именно задания на пересказ сюжета и на самостоятельное рассказывание с использованием сюжетных картин активизировали учащихся и были эффективны в плане развития нарративных навыков. Были и замечания со стороны учителей по поводу системности и

преимущества заданий. Предлагались дополнить и адаптировать систему упражнений на основе учебника по обновленной программы обучения. Тем не менее все отметили, что данные упражнения можно разнообразить в зависимости от цели и задач обучения. Каждый из них при умелом использовании может стать эффективным. И конечно же, в выборе тех или иных упражнений необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка.

### **Выводы к разделу 3**

1. Обнаруженные в ходе анализа повествований билингвов на русском языке системные грамматические ошибки являются показателями не только уровня развитости грамматических навыков ребенка, но и позволяют выявить некоторые особенности развития нарративных навыков в разных языках, особенности грамматического строя родного языка и др. Все случаи отклонения от грамматических норм в русской речи тюркоязычных детей, имеют некоторую закономерность и причинно-следственную связь.

В процентном соотношении количество грамматических ошибок в трех языковых группах билингвов сравнительно одинаковые: наибольшее количество ошибок было допущено по синтаксису (рассогласование по роду) и наблюдаются относительно меньшее количество морфологических и лексико-семантические ошибки. Отсутствие категории рода в родном языке и слабая семантическая мотивированность распределения значительной части существительных по родам в русском языке затрудняют соблюдение согласования по роду в русской речи для тюркоязычных билингвов.

2. Точное определение и классификация ошибки – важнейший фактор успешной работы по устранению и дальнейшему развитию речи детей-билингвов. Самое главное, в усвоении билингвами грамматического строя русского языка – школьную лингвистику необходимо значительно приблизить к речевым нуждам, усилить ее практическую направленность, делая акцент на устранении распространенных случаев нарушения норм тюркоязычными детьми.

3. Учебная программа для третьего класса по русскому языку, разработанная в рамках обновленной образовательной программой является общей для всех национальных школ. Коммуникативно-познавательная направленность учебника «Русский язык» 3 класса для национальных школ позволяет эффективно решать основные задачи обучения русскому языку на начальном этапе. Тем не менее, слабая нарративная направленность упражнений в учебнике не отвечает основному принципу преподавания русского языка в национальных школах – от живой речи к грамматике. У навыков чтение, письмо и пересказ должно быть логическое продолжение – создание собственных историй.

4. Разработанные на основе анализа действующих учебников по русскому языку 3 класса система упражнений и методические рекомендации по развитию нарративных навыков тюркоязычных детей-билингвов отвечают основным

принципам развития повествовательных способностей у детей-билингвов: научность, последовательность, системность, активность, наглядность и др.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях глобализации активно ведутся исследования с позиции межнациональных, межкультурных взаимоотношений, в соответствии с которыми язык становится центральным объектом изучения. Все больше внимания уделяется коммуникативным процессам, посредством чего устанавливаются и поддерживаются межличностные контакты.

Теория языка исторически характеризуется сменой эпох, развитием научных исследований, в ходе которой актуализируются различные аспекты ее объекта исследования. В современной лингвистике проблемы билингвизма, в частности особенности когнитивных функций и нарративных навыков двуязычных, становятся одними из важнейших. Понятие «нарратив» определяется как процесс повествования историй на основе стимулирующих материалов. Данные навыки развиваются в зависимости от возраста и подверженности рассказыванию историй. И как показывает практика, нарративные навыки ребенка в современном обществе выступает определяющим фактором успешной социализации личности, т.к. хорошие рассказчики привлекают больше внимания и получают больше возможностей практиковать язык в социуме, и, соответственно, они становятся успешными.

Повествование также зависит от задачи, поскольку определенные повествовательные задачи и контексты требуют и поощряют определенные виды повествовательных и когнитивных способностей, в результате чего в разных контекстах могут наблюдаться разные траектории развития. В связи с чем, в рассказах ребенка часто можно проследить влияния не только когнитивных возможностей, но и социокультурные факторы тоже находят свое отражение.

В настоящее время в Казахстане увеличивается количество детей, говорящих на двух и более языках и ярко представлен массовый казахско – русский и национально (узбекский, уйгурский, таджикский, немецкий, украинский и др.) – русский билингвизм и вызвана эта ситуация, прежде всего, многонациональностью жителей республики. Изучение практик рассказывания историй и чтения в различных социально-экономических слоях культуры в Казахстане и системы образования представляется необходимым для лучшего понимания повествовательных способностей тюркоязычных детей. Кроме того, исследование повествовательных навыков предоставляют широкие возможности для установления уровня их развития, определения степени зависимости от влияния родного языка, прогнозирования возможных отклонений в процессах речепроизводства и дальнейших действий по усвоению речевых навыков.

Вопросы осмысления и определения преимуществ билингвизма рассматривается лингвистами с различных исследовательских точек зрения, что объясняется сложностью данного лингвистического явления. Когда-то считалось, что билингвизм приводит к когнитивным недостаткам, но исследования последних десятилетий показали, что опыт активного пользования двумя и более языками дают некоторые преимущества в улучшении исполнительных функций билингвов и даже могут отсрочить заболеваемость

Альцгеймера. Однако имеются и противоречивые доказательства, касающиеся преимущества двуязычия как для исполнительных функций, так и для заболеваемости деменцией. Ясно, что при изучении когнитивных навыков билингов и монолингов необходимо учитывать большой спектр вопросов, т.к. оценивание повествовательных навыков монолингов и билингов по одной и той же модели не позволяет получить полноценную картину о повествовательных способностях последних. Билингвы могут строить рассказы исходя из: психологических возможностей, социально-культурных составляющих своей личности, знаний о грамматическом строе языка и других составляющих своей языковой личности.

Анализ научных работ позволяет нам утверждать, что универсального нарративного инструмента для анализа повествовательных навыков не существует. Тем не менее, методика проведения анализа нарративных навыков с применением ТОН показала свою продуктивность. Результаты эксперимента позволяют наиболее точно определить уровень сформированности навыков повествования у билингов. Кроме того, применение данного нарративного инструмента предоставляет широкие возможности для установления уровня их развития; определения степени зависимости от влияния родного языка; прогнозирования возможных отклонений в процессах речепроизводства и дальнейших действий по усвоению речевых навыков; уникальная структура данного Теста позволяет испытуемому воспроизвести историю в трех режимах: рассказ на основе модели, пересказ и рассказ, тем самым способствует наиболее точному определению нарративных возможностей рассказчика.

В настоящем исследовании изучалась макроструктура устных повествовательных текстов учащихся билингов трех языковых групп: казахско-русская, узбекско-русская и уйгурско-русская. Тексты были собраны с использованием историй из Теста на Определение Нарративных навыков многоязычных детей (ТОН). Для оценки структуры сюжета и сложности сюжета была использована многомерная модель макроструктуры. Цель состояла в том, чтобы определить количественную и качественную оценки микроструктуры историй и сравнить полученные результаты трех языковых групп между собой и с контрольной группой монолингов.

Результаты показывают, что структура повествований и сложность сюжета проявляются в трех языковых группах очень похожим образом. Интересно, что средние баллы наших 30 участников-билингов все еще были довольно далеки от максимума (17 баллов) за структуру рассказа (в среднем 11 или 12 баллов, всего 65–70% от максимального). Это важный результат, поскольку он показывает, что нормальный, типичный рассказчик создает в среднем от 11 до 12 компонентов в рассказе, а не все 17 компонентов (как в идеализированном сценарии в таблице 2), хотя некоторые из наших участников выразили 15 или 16 компонентов.

Помимо этого, результаты участников Kaz и Uzb языковых групп на русском языке были относительно ниже, чем на родном языке. Мы полагаем, что это является результатом влияния языковой среды. Эксперименты проводились в разных городах и, соответственно, языковые ситуации тоже отличаются.



Поэтому важно подчеркнуть, что при проведении в республике научных исследований по вопросам билингвизма необходимо учитывать исторически сложившиеся на огромной территории страны региональные социально-экономические, демографические и этноязыковые условия, порой диаметрально противоположные в различных областях Казахстана.

Пристальный взгляд на различные макроструктурные компоненты показал, что производство было поразительно похожим в трех языковых группах, что верно, как для часто используемых, так и для редко встречающихся компонентов макроструктуры. Это является хорошим доказательством того, что изобразительные стимулы являются межъязыковыми.

### **Перспективы исследования**

Языковые варианты Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей, предложенные и апробированные нами в настоящем исследовании, могут стать основой для изучения региональных особенностей билингвизма.

Вместе с тем необходимо дальнейшее исследование того, как стили повествования в разных культурах влияют на формирование и развитие детского повествования, поскольку большая часть существующих работ была ограничена европейскими странами. Кроме того, требуется предварительный лингвистический анализ для получения информации о грамматических навыках испытуемых.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – ООО «Пилигрим», 2010.
- 2 Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі. Словарь социолингвистических терминов. – Алматы, 2020. – 400 с.
- 3 Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Психологический словарь //М.: Астрель. – 2004. – Т. 201.
- 4 Кожемякина В.А., Колесник Н.Г. Крючкова Т.Б. и др. Словарь социолингвистических терминов. –Тмб., 2006. – 312 с.
- 5 Жеребило Т. В. Термины и понятия: методы исследования и анализа текста Словарь-справочник //Рефлексия. – 2012. – №. 1. – С. 61-84.
- 6 Коренькова Т. В. Панькин В.М, Филиппов А.В Языковые контакты: краткий словарь. – М.: Флинта; наука, 2011. –160 с //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – №. 4. – С. 92-98.
- 7 Turner B.S. The Cambridge dictionary of sociology. – 2006.
- 8 Gagarina N., Bohnacker U., Lindgren J. Macrostructural organization of adults' oral narrative texts //ZAS Papers in Linguistics. – 2019. – Vol. 62. – P. 190-208.
- 9 Закон РК «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.01.2022 г.) // <https://egov.kz/cms/ru/articles/culture/Alfavit-kazahskogo-yazyka-na-latinice..>
- 10 Мирзоева Л.Ю., Ахметжанова З.К. К вопросу об интерферентных ошибках как элементе языкового ландшафта в условиях субординативного полиязычия //Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2019. – №. 60. – С. 45-65.
- 11 Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар //ВУЗов и учащихся лицеев. М.: Аспект пресс. – 2000.
- 12 Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. – М.: ЭКСМо-Пресс, – 2000.
- 13 Volterra V., Taeschner T. The acquisition and development of language by bilingual children //Journal of child language. – 1978. – Vol. 5. – №. 2. – P. 311-326.
- 14 Genesee F. Early bilingual development: One language or two? //Journal of child language. – 1989. – Vol. 16. – №. 1. – P. 161-179.
- 15 Paradis J., Genesee F., Crago M. B. Dual language development and disorders //A handbook on bilingualism and second language learning. – 2011. – Vol. 2.
- 16 Кожемякина В. А. и др. Словарь социолингвистических терминов. – М., 2006. 312 с.

17 Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Словарь социолингвистических терминов. 2-е изд., доп. и перераб. / отв. ред. Э.Д. Сулейменова. Алматы: Қазақ университеті, 2007.

18 Ныязбекова К.С. Формирование двуязычия и многоязычия в Казахстане // Успехи современного естествознания. 2015. № 1. С. 1243–1245.

19 День языков народа Казахстана: ответственная языковая политика является одним из главных консолидирующих факторов нации. URL: <http://www.zakon.kz/amp/4577514-den-jazykov-naroda-kazakhstan.html>

20 Сулейменова Э. Д. Школы с русским языком обучения в Казахстане: вызовы трехязычного образования //Текст культуры и культура текста. – 2017. – С. 639-644.

21 Tuksaitova R. Русский язык в мультикультурном пространстве Казахстана: государственная политика и общественные настроения //Quaestio Rossica. – 2016. – Т. 4. – №. 4. – С. 94-106.

22 Жаркынбекова Ш.К., Чернявская В. Е. Казахско-русская билингвальная практика: смешение кода как ресурс в коммуникативном взаимодействии //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – Т. 13. – №. 2. – С. 468-482.

23 Diamond J. The benefits of multilingualism //Science. – 2010. – Vol. 330. – №. 6002. – P. 332-333.

24 Smith F. Bilingualism and mental development //British Journal of Psychology. General Section. – 1923. – Vol. 13. – №. 3. – P. 271-282.

25 Darcy N.T. A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence //The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology. – 1953. – Vol. 82. – №. 1. – P. 21-57.

26 Yoshioka J.G. A study of bilingualism //The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology. – 1929. – Vol. 36. – №. 3. – P. 473-479.

27 Goodenough F.L. Racial differences in the intelligence of school children //Journal of experimental psychology. – 1926. – Vol. 9. – №. 5. – P. 388.

28 Peal E., Lambert W.E. The relation of bilingualism to intelligence //Psychological Monographs: general and applied. – 1962. – V. 76. – №. 27. – P. 1.

29 Bialystok E., Martin M.M. Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task //Developmental science. – 2004. – Vol. 7. – №. 3. – P. 325-339.

30 Cummins J. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness //Journal of cross-cultural psychology. – 1978. – Vol. 9. – №. 2. – P. 131-149.

31 Antoniou M. et al. The bilingual advantage in phonetic learning //Bilingualism: Language and Cognition. – 2015. – Vol. 18. – №. 4. – P. 683-695.

32 Adi-Japha E., Berberich-Artzi J., Libnawi A. Cognitive flexibility in drawings of bilingual children //Child development. – 2010. – Vol. 81. – №. 5. – P. 1356-1366.

33 Lee H., Kim K.H. Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link //Personality and individual differences. – 2011. – Vol. 50. – №. 8. – P. 1186-1190.

34 Bialystok E., Sullivan M.D. (ed.). Growing old with two languages: Effects of bilingualism on cognitive aging. – John Benjamins Publishing Company, 2017. – Vol. 53.

35 Antoniou M., Gunasekera G.M., Wong P. C. M. Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research //Neuroscience & Biobehavioral Reviews. – 2013. – Vol. 37. – №. 10. – P. 2689-2698.

36 Чиршева Г.Н. Особенности формирования словаря двуязычного ребенка //Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – Т. 2. – №. 2 (39). – С. 153-157.

37 Gathercole V.C.M. et al. Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from preschoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks //Frontiers in psychology. – 2014. – Vol. 5. – P. 11.

38 Hosoda C. et al. Dynamic neural network reorganization associated with second language vocabulary acquisition: A multimodal imaging study //Journal of Neuroscience. – 2013. – Vol. 33. – №. 34. – P. 13663-13672.

39 Bak T.H. The impact of bilingualism on cognitive ageing and dementia: Finding a path through a forest of confounding variables //Linguistic Approaches to Bilingualism. – 2016. – Vol. 6. – №. 1-2. – P. 205-226.

40 Diamond A. Executive functions //Annual review of psychology. – 2013. – Vol. 64. – P. 135-168.

41 Valian V. Bilingualism and cognition //Bilingualism: language and cognition. – 2015. – V. 18. – №. 1. – P. 3-24.

42 Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent //Bilingualism: Language and cognition. – 2009. – Vol. 12. – №. 1. – P. 3-11.

43 Kavé G. et al. Multilingualism and cognitive state in the oldest old //Psychology and aging. – 2008. – Vol. 23. – №. 1. – P. 70.

44 Chertkow H. et al. Multilingualism (but not always bilingualism) delays the onset of Alzheimer disease: evidence from a bilingual community //Alzheimer Disease & Associated Disorders. – 2010. – Vol. 24. – №. 2. – P. 118-125.

- 45 Clare L. et al. Bilingualism, executive control, and age at diagnosis among people with early-stage Alzheimer's disease in Wales //Journal of neuropsychology. – 2016. – Vol. 10. – №. 2. – P. 163-185.
- 46 Li P., Legault J., Litcofsky K.A. Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain //Cortex. – 2014. – Vol. 58. – P. 301-324.
- 47 Abutalebi J. Neural aspects of second language representation and language control //Acta psychologica. – 2008. – Vol. 128. – №. 3. – P. 466-478.
- 48 Mechelli A. et al. Structural plasticity in the bilingual brain //Nature. – 2004. – Vol. 431. – №. 7010. – P. 757-757.
- 49 Luk G. et al. Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults //Journal of Neuroscience. – 2011. – Vol. 31. – №. 46. – P. 16808-16813.
- 50 Toolan M. J. Narrative: A critical linguistic introduction. – Routledge, 2013.
- 51 Беляя Г.В., Симонов К.И. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «нарратив/текст» //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – №. 4-5. – С. 1250-1258.
- 52 Зенкин С.К критике нарративного разума / С. Зенкин // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 59. – С. 524– 534
- 53 Labov W. Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular. – University of Pennsylvania Press, 1972. – №. 3.
- 54 Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. – Seattle: University of Washington Press, 2003. – С. 74-104.
- 55 Linde C. Life stories: The creation of coherence. – Oxford University Press, 1993. P –19–43.
- 56 Lieblich A., Tuval-Mashiach R., Zilber T. Narrative research: Reading, analysis, and interpretation. – Sage, 1998. – Т. 47.
- 57 Трубина Е.Г. Рассказанное Я: отпечатки голоса / Е.Г. Трубина – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. – 272 с.
- 58 Джундубаева А.А. Нарративные стратегии в постмодернистской прозе. – 2015.
- 59 Trabasso T., Rodkin P.C. Knowledge of Goal/Plans: A Conceptual Basis for Narrating Frog, where are you? 1 //A Crosslinguistic Developmental Study. – Psychology Press, 2013. – P. 85-106.
- 60 Berman R.A, Slobin D.I. Narrative structure. In: Berman RA, Slobin DI, editors. Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1994. – P. 39-84.
- 61 Muñoz M.L. et al. Measures of language development in fictional narratives of Latino children. – 2003.

- 62 Bamberg M., Damrad-Frye R. On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies //Journal of Child Language. 1991. – Vol. 18. – №. 3. – P. 689-710.
- 63 Givón T., Shibatani M. (ed.). Syntactic complexity: Diachrony, acquisition, neuro-cognition, evolution. – John Benjamins Publishing, 2009. – V. 85.
- 64 Kit-Sum To C, Stokes SF, Cheung HT, T'sou B. Narrative assessment of Cantonese-speaking children. J Speech Lang Hear Res. 2010. – P. 648-699.
- 65 Reilly J, Losh M, Bellugi U, Wulfeck B. 'Frog, where are you?' Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. Brain Lang. 2004. – №.88. –P. 229-247.
- 66 Beck L. et al. Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood //Emotion. – 2012. – Vol. 12. – №. 3. – P. 503.
- 67 Fernández C. Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development //First Language. – 2013. – Vol. 33. – №. 1. – P. 20-46.
- 68 Haden C.A., Haine R.A., Fivush R. Developing narrative structure in parent–child reminiscing across the preschool years //Developmental psychology. – 1997. – Vol. 33. – №. 2. – P. 295.
- 69 Klemfuss J.Z., Wang Q. Narrative skills, gender, culture, and children's long-term memory accuracy of a staged event //Journal of Cognition and Development. – 2017. – Vol. 18. – №. 5. – P. 577-594.
- 70 Mozeiko J. et al. The relationship of story grammar and executive function following TBI //Aphasiology. – 2011. – Vol. 25. – №. 6-7. – P. 826-835.
- 71 Mäkinen L. et al. The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four-to eight-year-old Finnish children //First Language. – 2014. – Vol. 34. – №. 1. – P. 24-42.
- 72 Fernández C. Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development //First Language. – 2013. – Vol. 33. – №. 1. – P. 20-46.
- 73 Nicolopoulou A. Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. – 1997. – P. 179-215.
- 74 Aksu-Koç A., Tekdemir G. Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English //Typological and Contextual Perspectives. – Psychology Press, 2004. – P. 307-327.
- 75 Küntay A. C., Nakamura K. Linguistic Strategies Serving Evaluative Functions1: A Comparison between Japanese and Turkish Narratives //Typological and Contextual Perspectives. – Psychology Press, 2004. – P. 329-358.
- 76 Mesquita B. Emotions in collectivist and individualist contexts //Journal of personality and social psychology. – 2001. – Vol. 80. – №. 1. – P. 68.
- 77 Ninio A. Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel //Child development. – 1980. – P. 587-590.

- 78 Bruner J. S. Actual minds, possible worlds. – Harvard university press, 2009.
- 79 Miller P. J. et al. Narrative practices and the social construction of self in childhood //American ethnologist. – 1990. – Vol. 17. – №. 2. – P. 292-311.
- 80 [Электронный ресурс] // Сайт [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=39527838](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39527838) (дата обращения: 20.02.2023).
- 81 Babayiğit S., Roulstone S., Wren Y. Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study //British Journal of Educational Psychology. – 2021. – Vol. 91. – №. 1. – P. 148-168.
- 82 Gagarina N. et al. How oral texts are organized in monolingual and heritage Russian //Language Impairment in Multilingual Settings: LITMUS in action across Europe. – 2021. – Vol. 29. – P. 47.
- 83 Pinto G., Tarchi C., Accorti Gamannossi B. Kindergarteners' Narrative Competence Across Tasks and Time //The Journal of genetic psychology. – 2018. – Vol. 179. – №. 3. – P. 143-155.
- 84 Кангасахо Э. Развитие нарративных способностей у двуязычных детей дошкольного возраста //МНОГОЯЗЫЧИЕ И ОШИБКИ. – 2013. – С. 176.
- 85 Suvanto A., Mäkinen L. Lasten kerrontataitojen kehitys //Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. – 2011. – P. 63-82.
- 86 Hudson J. A., Shapiro L. R. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. – 1991.
- 87 Siiskonen T. et al. Joko se puhuu?: Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. – 2014.
- 88 Berman R.A, Slobin D.I. Narrative structure. In: Berman RA, Slobin DI, editors. Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1994. – P. 39-84.
- 89 Justice L. M. et al. Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. – 2009.
- 90 Stein N.L., Glenn C.G. An analysis of story comprehension in elementary children, vol. 2 //Norwood, NJ: Ablex. – 1979.
- 91 Kaderavek J. N., Sulzby E. Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings //Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2000. – Vol. 43. – №. 1. – P. 34–49.
- 92 Griffin T. M. et al. Oral discourse in the preschool years and later literacy skills //First language. – 2004. – Vol. 24. – №. 2. – P. 123–147.
- 93 Jack F. et al. Maternal reminiscing style during early childhood predicts the age of adolescents' earliest memories //Child development. – 2009. – Vol. 80. – №. 2. – P. 496–505.

94 Wang Q. «Did you have fun?»: American and Chinese mother–child conversations about shared emotional experiences //Cognitive Development. – 2001. – Vol. 16. – №. 2. – P. 693–715.

95 Farrant K., Reese E. Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development //Journal of Cognition and Development. – 2000. – Vol. 1. – №. 2. – P. 193–225.

96 Fivush R., Wang Q. Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence //Journal of cognition and development. – 2005. – Vol. 6. – №. 4. – P. 489–506.

97 Haden C.A., Haine R.A., Fivush R. Developing narrative structure in parent–child reminiscing across the preschool years //Developmental psychology. – 1997. – Vol. 33. – №. 2. – P. 295.

98 Lewis K. D. Maternal style in reminiscing: Relations to child individual differences //Cognitive Development. – 1999. – Vol. 14. – №. 3. – P. 381-399.

99 Peterson C., Jesso B., McCabe A. Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study //Journal of child language. – 1999. – Vol. 26. – №. 1. – P. 49–67.

100 Ochs E. et al. Living narrative: Creating lives in everyday storytelling. – Harvard University Press, 2009.

101 Caspe M., Melzi G. Cultural variations in mother-child narrative discourse style. – 2008.

102 Minami M., McCabe A. Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns //Journal of Child language. – 1995. – Vol. 22. – №. 2. – P. 423–445.

103 Miller P. J. et al. Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families //Child development. – 1997. – Vol. 68. – №. 3. – P. 557–568.

104 Mullen M.K., Yi S. The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory //Cognitive Development. – 1995. – Vol. 10. – №. 3. – P. 407-419.

105 Аватков В.А. Тюркский мир и тюркские организации //Мировая политика. – 2018. – №. 2. – P. 11-25.

106 Reese E., Cox A. Quality of adult book reading affects children's emergent literacy //Developmental psychology. – 1999. – Vol. 35. – №. 1. – P. 20.

107 Mol S.E. et al. Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis //Early education and development. – 2008. – Vol. 19. – №. 1. – P. 7-26.

108 Kato-Otani E. Story time: mothers' reading practices in Japan and the US //Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. – 2004.



- 109 Hammer C.S. et al. Book reading interactions between African American and Puerto Rican Head Start children and their mothers //Journal of Early Childhood Literacy. – 2005. – Vol. 5. – №. 3. – P. 195-227.
- 110 Melzi G., Caspe M. Variations in maternal narrative styles during book reading interactions //Narrative inquiry. – 2005. – Vol. 15. – №. 1. – P. 101-125.
- 111 Anstatt T. Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children //Russian Linguistics. – 2008. – V. 32. – №. 1. – P. 1-26.
- 112 Han J.J., Leichtman M.D., Wang Q. Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children //Developmental psychology. – 1998. – Vol. 34. – №. 4. – P. 701.
- 113 Melzi G., Fernández C. Talking about past emotions: Conversations between Peruvian mothers and their preschool children //Sex Roles. – 2004. – Vol. 50. – P. 641-657.
- 114 Nicolopoulou A. The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling //Narrative Inquiry. – 2008. – V. 18. – №. 2. – P. 299-325.
- 115 Blum-Kulka S., Snow C.E. Introduction: The potential of peer talk //Discourse studies. – 2004. – Vol. 6. – №. 3. – P. 291-306.
- 116 Wolfson N.A. feature of performed narrative: the conversational historical present 1 //Language in society. – 1978. – Vol. 7. – №. 2. – P. 215-237.
- 117 Karlinskiy A.E. Metodologiya i paradigmnyy sovremennoy lingvistiki [Methodology and Paradigms of Modern Linguistics] //Almaty: Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages. – 2009.
- 118 Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное: собр. тр./ Лев Семенович Выготский // Текстологический комментарий И.В Пешкова. – М.: Лабиринт. – 2001.
- 119 Melzi G., Fernández C. Talking about past emotions: Conversations between Peruvian mothers and their preschool children //Sex Roles. – 2004. – V. 50. – P. 641-657.
- 120 Dart S.N. Narrative style in the two languages of a bilingual child //Journal of Child language. – 1992. – Vol. 19. – №. 2. – P. 367-387.
- 121 Pankratz M. E. et al. The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story. – 2007.
- 122 Pérez-Leroux A. T., Cuza A., Tomas D. From parental attitudes to input conditions //Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies. – P. 149-176.
- 123 Zhang W. Parental Home Language Practice and attainment of Child bilingualism: a Case Study of Chinese bilingual Families. Journal of Behavioral and Social Sciences. –2018. – P. 50–62.
- 124 Leslie L., Caldwell J. S. Qualitative Reading Inventory Fifth Edition. – 2011.

- 125 Обвинцева О.М. Экспериментальное исследование детского билингвизма // Филологический класс. – 2012. – №1. – С. 33–35.
- 126 Вершинина Е.А., Елисеева М.Б. некоторые нормативы речевого развития детей от 18 до 36 месяцев (по материалам Макартуровского опросника) // Проблемы онтолингвистики – 2009. Материалы международной конференции, 17–19 июня 2009 г. – СПб., 2009. – С. 22–29.
- 127 Lindgren J. Developing narrative competence: swedish, swedish-german and swedish-turkish Children Aged 4–6. Diss. Acta Universitatis Upsaliensis, – 2018.
- 128 Hamañ E., Łuniewska M., Pomiechowska B. Designing cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children //Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment. – 2015. – P. 196-240.
- 129 Schneider P., Hayward D., Dubé R. V. Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument //Journal of speech language pathology and audiology. – 2006. – Vol. 30. – № 4. – P. 224.
- 130 Gagarina N. et al. Multilingual Assessment Instrument for Narratives. – 2019.
- 131 Bohnacker U., Lindgren J., Öztekin B. Turkish-and German-speaking bilingual 4-to-6-year-olds living in Sweden: Effects of age, SES and home language input on vocabulary production //Journal of Home Language Research. – 2016. – Vol. 1. – P. 17-41.
- 132 Paradis J., Schneider P. Distinguishing bilingual children from monolinguals with SLI: Profile effects on the Edmonton Narrative Norms Instrument //Poster presented at the Symposium of Research on Child Language Disorders, University of Wisconsin, Madison, WI. Retrieved from <http://www.srcl.d.org/archive>. – 2008.
- 133 Аманов А.Ш., Гагарина Н.В. Макроструктурный анализ повествовательных текстов тюркоязычных школьников-билингвов. Урало-алтайские исследования. – 2022 – № 46. – С. 7-21.
- 134 Bernardini P. & Schlyter S. Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy hypothesis. Bilingualism: Language and Cognition. 2004, 7(1). – P. 49–69.
- 135 Lindgren J., Bohnacker U. Vocabulary development in closely-related languages: Age, word type and cognate facilitation effects in bilingual Swedish-German preschool children //Linguistic Approaches to Bilingualism. – 2020. – Vol. 10. – №. 5. – P. 587-622.
- 136 Bialystok E. et al. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children //Bilingualism: Language and cognition. – 2010. – Vol. 13. – №. 4. – P. 525-531.

- 137 Dunn L.M., Dunn L. M. Examiner's manual for the PPVT-III peabody picture vocabulary test: Form IIIA and Form IIIB. – AGS, 1997.
- 138 Fenson L. et al. MacArthur Communicative Inventories: User's guide and technical manual //San Diego. – 1993.
- 139 Calvo A., Bialystok E. Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning //Cognition. – 2014. – Vol. 130. – №. 3. – P. 278-288.
- 140 Vermeer A. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input //Applied psycholinguistics. – 2001. – Vol. 22. – №. 2. – P. 217-234.
- 141 Thordardottir E. The relationship between bilingual exposure and vocabulary development //International Journal of Bilingualism. – 2011. – Vol. 15. – №. 4. – P. 426-445.
- 142 Dijkstra J. et al. The role of majority and minority language input in the early development of a bilingual vocabulary //Bilingualism: Language and Cognition. – 2016. – Vol. 19. – №. 1. – P. 191-205.
- 143 Meir N., Armon-Lotem S. Independent and combined effects of socioeconomic status (SES) and bilingualism on children's vocabulary and verbal short-term memory //Frontiers in Psychology. – 2017. – Vol. 8. – P. 1442.
- 144 Nation I. S. P. Teaching & learning vocabulary. – Boston: Heinle Cengage Learning, 2013.
- 145 Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – URSS, 2013. – С. 187-187.
- 146 Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков //Логопед. – 2004. – №. 2. – С. 4.
- 147 Казкенова А.К., Аманов А.Ш. Корпусный анализ нарушения координации по роду в русской речи студентов-казахов. Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2021. – № 4. – С. 61 – 71.
- 148 Казкенова А.К., Кадырова Г.Р. Аманов А.Ш. Творительный падеж в русских письменных текстах студентов-казахов (по данным русского учебного корпуса). Вестник Карагандинского университета. Филология. – Караганда, – 2022. – №2. – С. 59 – 66.
- 149 Казкенова А., Кадырова Г., Аманов А. Нарушение согласования по роду в русской речи студентов-казахов: опыт корпусного исследования //Przełąd Wschodnioeuropejski. – 2022. – Т. 13. – №. 2. – С. 377-391.
- 150 Русакова М. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. – Litres, 2022.

- 151 Сапарова Н. Б. АНАЛИЗ И ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОНЕТИКИ И ГРАФИКИ) //Talqin va tadqiqotlar. – 2022. – С. 8.
- 152 Аманов А.Ш. За пределами субстандарт: сленгизмы в текстах СМИ и художественной литературы Казахстана. Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. – Кокшетау, – 2020. – № 3. – С. 12 – 20.
- 153 Grosjean F. Bicultural bilinguals //International journal of bilingualism. – 2015. – Vol. 19. – №. 5. – P. 572-586.
- 154 Barkhuizen G.P. (ed.). Narrative research in applied linguistics. – Cambridge University Press, 2013.
- 155 Bonifacci P. et al. In few words: Linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children //Journal of Child Language. – 2018. – Vol. 45. – №. 1. – P. 120-147.
- 156 Rodina Y. Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children //International Journal of Bilingualism. – 2017. – Vol. 21. – №. 5. – P. 617-635.
- 157 Gagarina N. Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung //Applied Psycholinguistics. – 2016. – Vol. 37. – №. 1. – P. 91-122.
- 158 Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб //Заведений/М.Р. Львов. – М.: Академия. – 2002.
- 159 Пешковский А. М. Избранные труды. – Гос. учебно-педагог. изд-во министерства просвещения РСФСР, 1959.
- 160 Щерба Л. В. Языковая и речевая деятельность. – УРСС, 2004.
- 161 Ильенко С. Г. К поискам ориентиров речевой конфликтологии //Аспекты речевой конфликтологии. – 1996. – С. 3-12.
- 162 Пленкин Н. А. Уроки развития речи: 5-9 кл //М.: Просвещение. – 1996.
- 163 Калашникова Т.М., Султанова А.Б., Беспалова Р.Х., Карпыкова Г.У. Русский язык 3 класса для казахских школ. – А.: Алматыкітап. – 2018.
- 164 Hana J., Psi S. Terapi kecerdasan anak dengan dongeng //Yogyakarta: Berlian Media. – 2011.
- 165 Metcalfe J. et al. Thinking through new literacies for primary and early years. – Learning Matters, 2013.
- 166 Walsh B. A., Blewitt P. The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers //Early childhood education journal. – 2006. – Vol. 33. – P. 273-278.
- 167 Nicolopoulou A. Peer-group culture and narrative development //Talking to adults. – Psychology Press, 2002. – P. 121-156.

168 Clarke-Stewart A. How child care relates to children's cognitive and language development //Paper presented top the AAAS Annual meeting of Science innovation Exposition, Anaheim, CA, January. – 1999. – T. 23.

169 Morrow L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories //Journal of Reading Behavior. – 1986. – Vol. 18. – №. 2. – P. 135-152.

170 Adlof S.M., McLeod A.N., Leftwich B. Structured narrative retell instruction for young children from low socioeconomic backgrounds: a preliminary study of feasibility //Frontiers in psychology. – 2014. – Vol. 5. – P. 391.

171 Westerveld M. F., Gillon G. T., Miller J. F. Spoken language samples of New Zealand children in conversation and narration //Advances in Speech Language Pathology. – 2004. – Vol. 6. – №. 4. – P. 195-208.

172 Licandro U. Narrative Skills of Dual Language Learners: Acquisition and Peer-Assisted Support in Early Childhood Education and Care. – Springer, 2016.

173 Maviş İ., Tunçer M., Gagarina N. Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children //Applied Psycholinguistics. – 2016. – Vol. 37. – №. 1. – P. 69-89.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс

«УТВЕРЖДАЮ»  
Директор КГУ ОСШ  
«Старый Икан» Б.Нурметов  
2023 г.



#### АКТ

внедрения результатов диссертационного исследования  
Аманова Амиркула Шаукатовича на тему «Развитие нарративных  
навыков устной русской речи тюркоязычных учащихся-билингвов» в  
учебном процессе коммунального государственного учреждения ОСШ  
«Старый Икан» отдела развития человеческого потенциала района  
Сауран управления развития человеческого потенциала  
Туркестанской области

Диссертационное исследование А.Ш. Аманова обладает актуальностью и практической значимостью для внедрения в школьное образование. Результаты работы апробированы на базе ОСШ «Старый Икан» на уроках русского языка и литературы 3 класса.

При проведении уроков по русскому языку и литературе диссертантом были использованы и апробированы разработанные им в научном исследовании система упражнений и новые языковые версии макроструктурного анализа нарративных навыков детей-билингвов. Применения их в учебном процессе оказало положительное влияние на развитие лингвистических и нарративных навыков учащихся.

Активное обращение соискателем А.Ш. Амановым на уроках русского языка и литературы к анализу процессов, происходящих в Казахстане под влиянием процессов глобализации, способствовало формированию нравственных ориентиров и духовному развитию детей-билингвов.

Зам.директора начальных классов


Н.Э. Нишанбаева

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### разработка урока № 34

по русскому языку для 3 класса в школах с казахским языком обучения

#### Краткосрочный план

Раздел		ИСКУССТВО		
ФИО педагога		Аманов Амиркул Шаукатович		
Дата				
Класс 3		Количество присутствующих:	Количество отсутствующих:	
Тема урока 34		Мы рисуем		
Цели обучения в соответствии с учебной программой		3.1.5.1 понимать и описывать события, героев в аудиовизуальном Материале. 3.5.1.2 использовать сложные предложения с союзами <i>чтобы, который, где, откуда</i> по предложенным моделям.		
Цели урока		составлять вопросы по содержанию текста; подбирать схему к сложному предложению.		
Ход урока				
Этап урока/время	Действия педагога	Действия учеников	Ресурсы	Оценивание
Начало урока	<p><b>1. Организационный момент.</b> Приветствие учащихся на двух языках. Вступительное слово учителя, знакомство с учебником и пожелание успехов в изучении русского языка. Рефлексия на начало урока «Лесенка успеха».</p> <p><b>2. Актуализация знаний.</b> Учитель предлагает посмотреть презентацию и сформулировать тему урока.</p>	Учащиеся смотрят презентацию, формулируют тему урока.	<a href="http://yandex.kz/images/сюжетные_картинки_мы_рисуем">yandex.kz/images/сюжетные_картинки_мы_рисуем</a>	
Середина урока	<p><b>3. Изучение нового материала.</b> <b>(К)</b> Учитель предлагает прочитать текст стихотворения А. Сопыбекова «Я рисую» и выполнить задания: Расскажи, о чем говорится в стихотворении.</p> <p><b>(П)</b> в паре провести исследование Убери из текста выделенные слова-действия. Прочитай. Что произошло? Укажи форму времени слов-</p>	Читают текст с пометками, объясняют непонятные слова. Отвечают на вопросы. Проводят исследование и делают вывод: <i>Выделенные глаголы прошедшего времени, единственного</i>	<a href="http://yandex.kz/images/прием_мкруго_вого_чтения">yandex.kz/images/прием_мкруго_вого_чтения</a>  Учебник, задание 2.	Оценивание. Прием «Комплимент»

	<p>действий и число. Запиши в тетрадь. О каком жанре живописи говорится в стихотворении? Учитель просит учеников показать мимикой и голосом, используя слова, жесты, мимику, движения.</p> <p><b>4. Освоение изученного материала.</b> <b>Физминутка «Песенка карандашей».</b> (К) Учитель предлагает прочитать предложение, разделить его на два предложения, объясняет, что это сложное предложение, оно состоит из 2 частей и соединяется союзом «и». В сложном предложении перед союзом«и» ставитсязапятая. <b>1-я часть.</b> Получился зимний пейзаж. [ 1] <b>2-я часть.</b> Твое настроение улучшилось[2] Модель этого сложного предложения: [1], и [ 2 ] <b>Г) Игра «Прочитай и нарисуй».</b></p> <p><b>5.Закрепление изученного материала.</b> На полях тетради карандашом после выполнения задания ученики рисуют смайлики: с улыбкой – задание выполнено верно; грустный – задание не выполнено или выполнено неверно; с изогнутойулыбкой– заданиявыполнены в неполном объеме или вызывают сомнения. (П) Учитель предлагает прочитать предложения,</p>	<p><i>числа, мужского рода.</i></p> <p>Круговое чтение для заучивания.</p> <p>Учащиеся оценивают качество чтения одноклассников,</p> <p>Учитель предлагает вместе с другом преобразовать выделенные в тексте (задание 1) слова-действия таким образом, чтобы действия повторялись. (П) Ученики преобразовывают глаголы, записывают в тетрадь.</p> <p>Учащиеся придумывают, как нарисовать летний пейзаж. Запиши в тетрадь.</p> <p><b>Оценивание.</b> <b>Прием «Сосед по парте».</b> Ученик сначала оценивает себя, затем идет обмен тетрадями и оценивание в паре. Если оценки совпали, то кружок соседа обводится таким же цветом. Если оценки не совпали, то кружок соседа обводится другим цветом.</p>	<p>Учебник, задание 3.</p> <p>Правила письма <a href="http://www.klassnye-chasy.ru/presentationaciya/russkiy-yazyk-po-russkomu-yazyku/v-1-klasse/pravila-pisma">http://www.klassnye-chasy.ru/presentationaciya/russkiy-yazyk-po-russkomu-yazyku/v-1-klasse/pravila-pisma</a></p> <p><b><u>video.vandex.kz</u></b> физминутка апесенкакарандашей</p> <p>Учебник, задание4.</p> <p><b><u>900igr.net</u></b> prezentatsii ...slozhnoe = predlozhenie.html. Рабочая тетрадь.</p>	<p>Прием «Я – исследователь»</p> <p>Взаимопроверка. Прием «Смайлики».</p> <p>Взаимооценивание. Прием «Большой палец».</p> <div style="text-align: center;">  </div>
--	--	---	--	--



	<p>вставить по смыслу предлоги, записать в тетрадь. <b>Рабочая тетрадь.</b></p>	<p>В паре дополняют предложения предлогами и записывают их в тетрадь. <b>Игра «Ты мне – я тебе».</b> Один ученик читает одно предложение, другой второе. Делают вывод о роли предлогов и союзов. Выполнение заданий в рабочей тетради.</p>		
<p><b>Конец урока 5 мин.</b></p>	<p><b>6. Итог урока.</b> <b>(К, Ф)</b> Вспомните, чему вы научились на этом уроке, что было для вас сложным, легким в исполнении. <b>Рефлексия «Три М».</b> Учащимся предлагается назвать три момента, которые у них получились хорошо в процессе урока, и предложить одно действие, которое улучшит их работу на следующем уроке. <b>Домашнее задание.</b> Составь и запиши одно сложное предложение с союзами и, а, но. Попробовать нарисовать летний пейзаж, используя образец зимнего пейзажа</p>			<p><b>Лесенка успеха</b></p>
<p><b>Усложнение задания:</b> составляют предложения <b>Задания для менее способных:</b> называют слова;</p>	<p>Оценивание – как вы планируете отслеживать прогресс/знания учащихся? Жесты, похвала, смайлики</p>	<p><b>Межпредметные связи</b> Познание мира, технология</p>		




<p><b>Рефлексия</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Были ли цели обучения/урока достижимыми?</li> <li>-Чему сегодня научились учащиеся?</li> <li>- Какой была атмосфера обучения?</li> <li>- Успешными ли были задания по установлению различий между учащимися?</li> <li>-Придерживалась ли я временного графика?</li> <li>-Какие отступления от плана я сделала и почему?</li> </ul>	<p>Используйте это место для записи ваших наблюдений по уроку. Ответьте на вопросы о вашем уроке, написанные в левом столбике.</p> <p><b>Итоговое оценивание</b></p> <p>Назовите два наиболее успешных момента (как преподавания, так и обучения).</p> <p>1: 2:</p> <p>Назовите два момента, которые бы способствовали улучшению урока (как преподавания, так и обучения).</p> <p>1: 2:</p> <p>Что нового я узнала о классе и его отдельных учащихся и как это отразится на проведении моего урока?</p>	<p><b>Ценности</b></p> <p>Ценности, основанные на национальной идее «Мәңгілік ел», уважение, гражданский патриотизм.</p>
---	---	--

## Разработка урока № 34

по русскому языку для 3 класса в школах с русским языком обучения

### Краткосрочный план урока № 65.

Предмет: Русский язык Урок: 65	Школа:			
Дата:	ФИО учителя: Аманов Амиркул Шаукатович			
Класс: 3	Количество присутствующих:	Количество отсутствующих:		
Раздел (сквозная тема):	В контексте сквозной темы «Искусство».			
Тема урока:	Части речи и их роль в предложении. <b>Жизнь – это искусство.</b>			
Цели обучения в соответствии с учебной программой:	3.1.3.1 - прогнозировать содержание информации на основе заголовка, рисунков/фото/диаграмм 3.2.5.1 - находить информацию по двум источникам (словари, справочники, детские энциклопедии, детские познавательные журналы) на заданную тему, выделять главную и второстепенную информацию 3.3.8.1 - различать имена существительные, прилагательные, глаголы, наречия, предлоги и союзы; определять их роль в предложении			
Цели урока:	Познакомить учащихся с частями речи и их роли в предложении			
<b>Ход урока:</b>				
Этап урока/ Время	Действия педагога	Действия ученика	Оценивание	Ресурсы
<b>1. Начало урока.</b> <b>0-5 мин</b>	<b>Создание положительного эмоционального настроения:</b> <b>«Снеговик»</b> Какое сейчас время года? Покажите, что вы замерзли и съжились, отогрелись и расслабились. Вам случайно попали снежком в лицо, изобразите огорчение. Изобразите, как дети лепят снеговика: ставят снежные комы друг на друга. Молодцы! Какие красивые снеговики у вас получились. Вы пришли веселые домой.	Приветствуют учителя. Организуют свое рабочее место, проверяют наличие индивидуальных учебных принадлежностей	<b>ФО</b> <b>Оценивание эмоционального состояния</b> 	<b>Эмоц. настрой</b>
<b>2. Середина урока.</b> <b>5 – 35 мин</b>	<b>Актуализация жизненного опыта. Целеполагание.</b> <b>(К)</b> Чтение стихотворения П. Бахарева «С чего начинается искусство?». С чего начинается искусство? Искусство начинается со взгляда. И с легкого движения руки, С дождя за окнами, с тумана, с листопада. Искусство начинается с души. Работа над лексической темой урока Заслушиваются мнения учащихся о том, что включает в себя понятие «искусство», как зародилось искусство и какую роль играет искусство в жизни человека. <b>(К, Г)</b> Составление кластера	Учащиеся слушают учителя, отвечают на вопросы  Формулируют тему урока, определяют цель урока	<b>ФО</b>	<b>Учебник</b>

	<p>«Искусство» на доске (бумаге).</p> <p><b>(И, Г)</b> Составление высказывания на основе фотографий и рисунка.</p> <p><b>(И)</b> Чтение текста об урочище Тамгалы – галереи древнего наскального искусства.</p> <p><b>Справка для учителя</b>  В 170 км от Алматы, у реки Иле, в Чу-Илийских горах находится урочище Тамгалы-Тас, знаменитое своими петроглифами – наскальными рисунками. Живописный скальный рельеф урочища Тамгалы формировался миллионы лет под влиянием силы воды и ветра. Прокладывая путь в толще сланцев, известняков и глинистых пород, река Иле создала речную долину, окаймленную цепью невысоких гор с куполообразными вершинами и пологими склонами. Несколько тысячелетий назад в Чу-Илийских горах господствовал более мягкий и влажный климат, по берегам реки произрастали рощи и луга, что привлекло сюда крупных обитателей – диких куланов, быков, козлов, верблюдов и оленей. В бронзовом веке (II тыс. до н. э.) на просторах Чу-Иле поселились люди. Обожествляя силы природы, древние племена высекли на камнях рисунки, что должно было принести удачу на охоте. Так и появилось горное святилище Тамгалы, украшенное тысячами скальных петроглифов. <b>Первым исследователем урочища стал казахский ученый Чокан Валиханов (1835 – 1863 гг.), сделавший зарисовки надписей и наскальных изображений.</b> В 1897 году востоковед Алексей Позднеев и этнограф Николай Пантусов впервые сфотографировали петроглифы, сопроводив каждый снимок детальными описаниями и пояснениями. Вскоре письмена Тамгалы заинтересовались западноевропейские исследователи и ученые-буддисты. Наряду с сюжетами охоты и жертвоприношений, изображениями солнцеголовых существ, воинов и брачных пар, в урочище Тамгалы-Тас были обнаружены и буддистские гравюры.</p> <p><b>Сообщение темы и целей урока</b></p> <p><b>(К)</b> Учитель настраивает детей на грамматическую тему раздела.</p> <p><b>(К, И)</b> Минутка чистописания: работа с пословицей «Искусство</p>	<p>Составляют высказывания</p> <p>Знакомятся с новым материалом</p> <p>Знакомятся с темой и целями урока</p>	<p><b>ФО</b></p> <p><b>ФО</b></p> <p><b>ФО</b></p>	<p><b>Тетрадь</b></p> <p><b>Учебник</b></p> <p><b>Учебник Доп. литература</b></p>
--	---	--	--	---

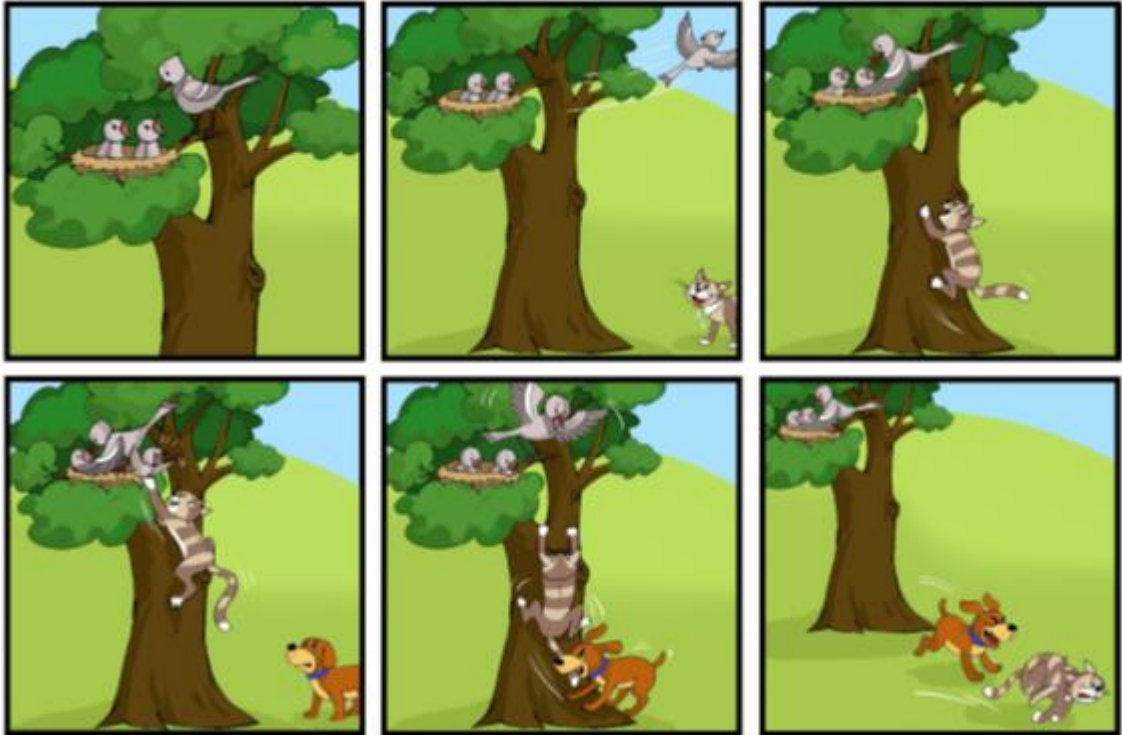
	<p>будет жить вечно».</p> <p>Работа с пословицей по плану:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Чтение пословицы.</li> <li>2. Объяснить значение непонятных слов.</li> <li>3. Выяснить смысл пословицы в целом: о чем она и чему учит?</li> <li>4. Подобрать жизненную ситуацию, в которой можно употребить данную пословицу.</li> </ol> <p>Нахождение в пословице имен существительных</p> <p>– К какой части речи относится слово «искусство»?</p> <p>– Что мы уже знаем о существительных?</p> <p>– Какие еще части речи вы знаете?</p> <p><b>Дети записывают ответы на вопросы.</b></p> <p>Искусство зародилось в первобытной эпохе. Урочище Тамгалы – галерея наскального искусства.</p> <p>Определяют и подписывают часть речи над словами.</p> <p><b>Просмотр фильма о наскальных рисунках.</b></p> <p><b>Работа над грамматической темой урока</b></p> <p><b>(К, Г)</b> Исследовательская деятельность. Дети убирают из предложения слова и наблюдают за изменением смысла предложения. Делают вывод, что есть слова, от которых зависит смысл всего предложения, а другие слова дополняют или поясняют</p> <p><b>(К)</b> Чтение и анализ правила из учебника</p> <p>В предложении есть <b>главные и второстепенные члены</b>. От главных членов зависит смысл предложения. Второстепенные члены уточняют и поясняют главные члены.</p> <p><b>Дети рисуют.</b></p> <p>О ком говорится в этом предложении? – О детях.</p> <p>Что говорится о детях? – Что они рисуют.</p> <p>Слова, которые обозначают, о ком или о чем говорится в предложении и что о них говорится, называются главными членами предложения.</p> <p>В рубрике «Хочу знать больше» дается понятие о подлежащем и сказуемом. Более подробное изучение главных членов – грамматической основы – дается в 4 четверти.</p>	<p>Просматривают мультфильм</p> <p>Проводят исследовательскую работу</p> <p>Работают с учебником</p>	<p>ФО</p>	<p>Карточки</p> <p>Рабочая тетрадь</p>
--	--	--	-----------	--

	<p>Детям можно объяснить, что подлежащее обычно выражено именем существительным, подчеркивается одной линией, а сказуемое – двумя, обычно выражено глаголами.</p> <p><b>(Д, К) Динамическая пауза</b>  <b>Игра</b> «Существительное, прилагательное, глагол»  <b>Правила игры:</b>  Для игры понадобится мячик. Все игроки становятся в круг. Определяется первый игрок, который бросает мяч любому другому игроку и при этом называет любое существительное. Второй игрок должен назвать прилагательное, которое характеризует данное существительное, и кинуть мяч третьему игроку. Тот в свою очередь должен сказать глагол, описывающий действие, связанное с заданным существительным. Дальше третий игрок называет новое существительное и бросает мяч любому игроку. Выглядит это так: 1-ый игрок говорит: "Рыба", второй: "Речная", третий: "Плавает" и т.д. Если игрок замешкается с ответом, не ответит, неправильно охарактеризует или назовет не ту часть речи - он выбывает из игры и покидает круг.</p> <p><b>(И)</b> Дети списывают текст, вставляя слово, которое обозначает, о ком говорится в предложении (подлежащее). Целесообразно подчеркнуть главные члены предложения, сверху подписав части речи.</p> <p>Проводится беседа с выяснением профессий, относящихся к искусству.</p> <p><b>(Г)</b> По схеме дети наблюдают и делают вывод о главных и второстепенных членах. Уточняется, что вопрос ставится от главного слова к зависимому, от главного члена к второстепенному. Обратить внимание детей на то, что подлежащее и сказуемое не являются словосочетанием.</p> <p><b>Работа с правилом</b>  В русском языке все слова, которые отвечают на вопросы кто? что?, обозначают предмет. Такие слова называются именами существительными. Слова, которые отвечают на вопросы какой? какая? какое? какие? и обозначают признаки предметов, называются именами прилагательными. Слова, которые</p>	<p>Повторяют движения за учителем</p> <p>Работают в парах, выполняют задания под руководством учителя.</p> <p>Работают с учебником</p> <p>Работают с изученным правилом</p>		
--	---	---	--	--

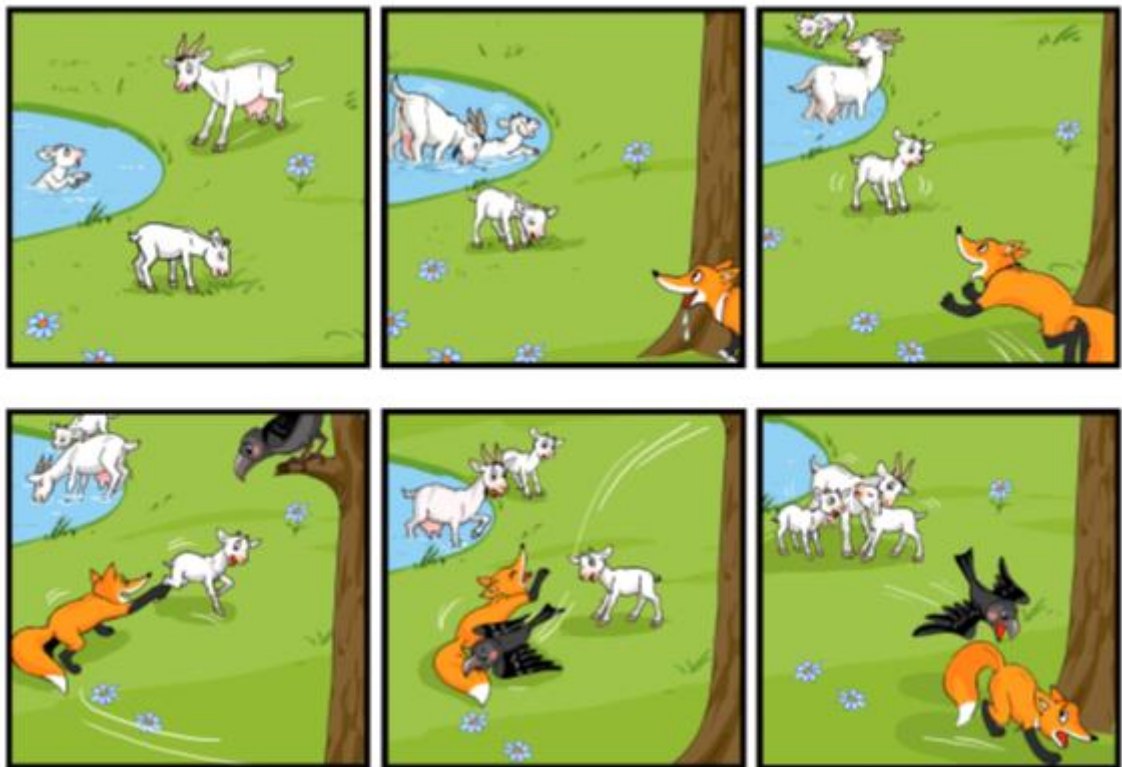
	<p>обозначают действия предметов и отвечают на вопросы что делает? что делал? что сделают? что будут делать? что сделали?, называются глаголами.  <b>(И, Г)</b> Дети находят лишние слова, вспоминая вопросы частей речи.  1. Имена существительные: речка, радость, называла, здоровье, важно.  2. Имена прилагательные: собрала, красота, тихая, свежий, читать.  3. Глаголы: поведение, нарядился, подарили, прилежный, убрала.  Учащиеся делают вывод о частях речи, используя схему.</p> <p><b>Самостоятельная работа учащихся:</b>  <b>1. Рассмотрите иллюстрацию и прослушайте заголовок текста. Расскажи, о чем может идти речь в таком тексте.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Квартет</b></p>  <p><b>2. Используя ключевые слова, продолжи текст.</b>  <b>Ключевые слова:</b> Проказница-Мартышка, Осел, Козел да косолапый Мишка затеяли сыграть Квартет, запляшут лес и горы, уселись чинно в ряд, пошли у них разборки и ссоры, прилетел на шум соловей.  <b>Работа в «Рабочей тетради»</b>  <b>Оценка уровня усвоения навыка по теме</b></p>	<p>Выполняют задания под руководством учителя</p> <p>Работают самостоятельно</p>		
<p><b>3. Конец урока.</b>  <b>35-40 мин</b></p>	<p><b>7. Итог урока.</b>  -Какую цель мы поставили на сегодняшнем уроке?  - Достигли ли мы этой цели?  - Какие затруднения были у вас на уроке?  - Что нужно сделать чтобы эти затруднения не повторялись?  <b>Рефлексия.</b>  Предлагает оценить свою работу при помощи линейки успеха.</p> 	<p>Отвечают на вопросы учителя, оценивают свою деятельность на уроке</p>	<p><b>ФО</b></p>	<p>Картинки к рефлексии.</p>

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

Последовательности изображений из Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей

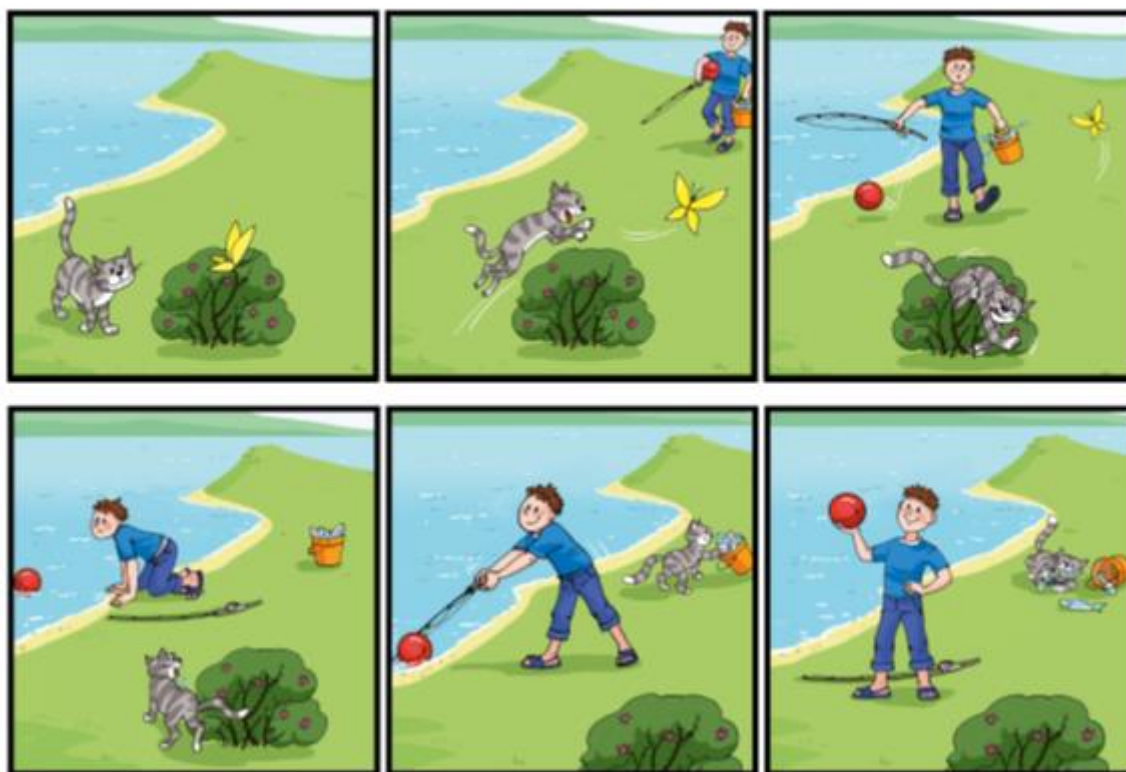


Уменьшенные копии последовательности изображений истории «Птенцы» из Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей.

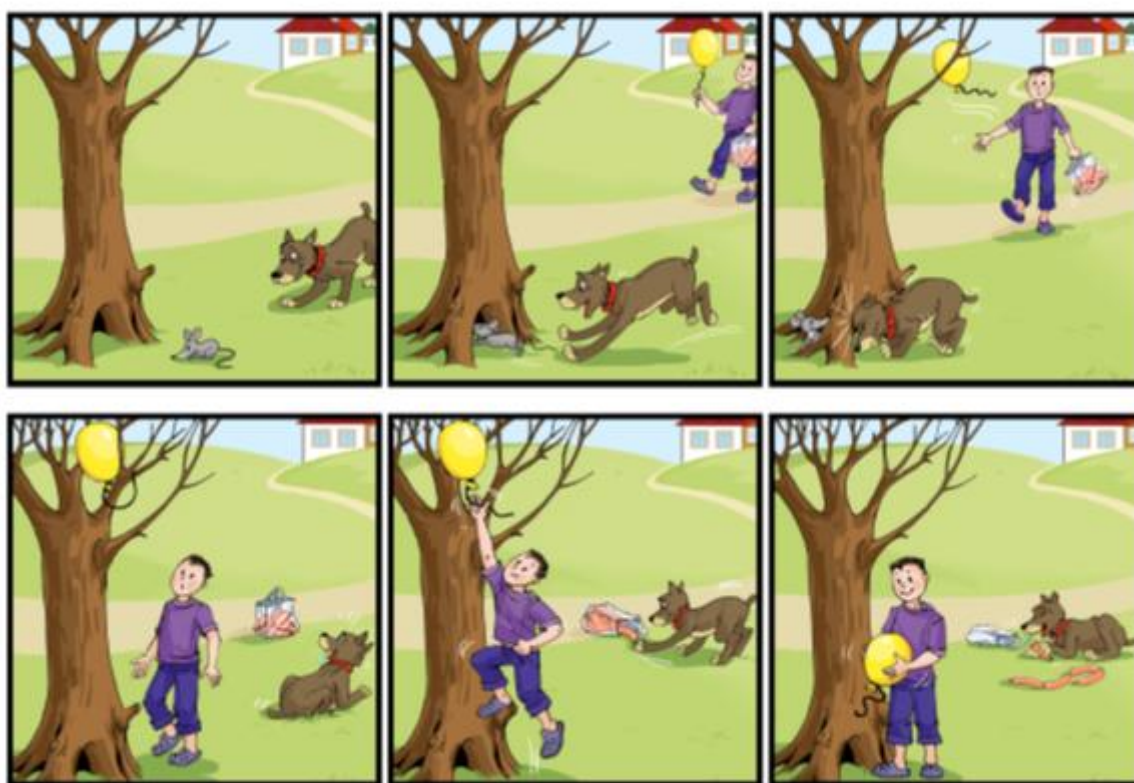


Уменьшенные копии последовательности изображений «Козлята» из Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей.





Уменьшенные копии последовательности изображений «Кошка» из Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей.



Уменьшенные копии последовательности изображений «Собака» из Теста на определение нарративных навыков многоязычных детей.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г Протокол тестов

*Как подготовить материалы?*

- Скачайте серию картинок на сайте [www.zas.gwz-berlin.de/zaspil56.html](http://www.zas.gwz-berlin.de/zaspil56.html);
- Распечатайте PDF файл (каждую серию картинок) 3 раза, в формате А4, цветные;
- Пронумеруйте картинки (1-6) с обратной стороны;
- Разрежьте картинки вдоль посередине, так чтобы получились две ленты, каждая из которых будет состоять из 3 картинок (1-3, 4-6);
- Соедините две ленты в одну и согните ленту два раза так, как проиллюстрировано на рисунке ниже (картинка 1+2, линия сгиба, картинка 2+3, линия сгиба, картинка 5+6);
- Просим Вас не использовать маленькие картинки, демонстрирующие линии сгиба;
- Поместите каждую ленту из 6 последовательных картинок в отдельный конверт, выделенный цветом или другой отличительной отметкой (например, точки) чтобы идентифицировать рассказ. Отметьте, в каких конвертах находятся 3 одинаковые истории (например, вы можете использовать конверты разных цветов или отличительные символы).



## Порядок представления историй для проведения эксперимента.

Порядок представления картинок должен быть: Кошка/Собака – пересказ и Птенцы/Козлята – рассказ. Используйте указанный ниже порядок историй. Если проверяется только один язык, тогда используйте истории в заданном порядке либо № 1, 2, 5 и 6, либо № 3, 4, 7 и 8.

№ ребёнка	Язык	пересказ	рассказ	язык	пересказ	рассказ
1	L1	Кошка	Птенцы	L2	<u>Собака</u>	Козлята
2	L1	Кошка	Козлята	L2	<u>Собака</u>	Птенцы
3	L2	Кошка	Козлята	L1	<u>Собака</u>	Птенцы
4	L2	Кошка	Птенцы	L1	<u>Собака</u>	Козлята
5	L1	<u>Собака</u>	Птенцы	L2	Кошка	Козлята
6	L1	<u>Собака</u>	Козлята	L2	Кошка	Птенцы
7	L2	<u>Собака</u>	Козлята	L1	Кошка	Птенцы
8	L2	<u>Собака</u>	Птенцы	L1	Кошка	Козлята

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

### Тексты историй

Следующие истории приведены для иллюстрации макро-и микроструктуры, для кодирования и анализа. Истории параллелизированы. Кроме того, эти истории используются для перевода и адаптации на другие языки (см. инструкции для адаптации историй на другие языки). Маркировка компонентов макроструктуры (ОВС - определение внутренних состояний, цель, попытка и результат) приводится ниже следующим образом:

Цель - попытка - результат - *определение внутренних состояний*

**Птенцы** (количество слов: 124)

**Картинки 1/2:** Однажды утром в гнезде мама-птичка услышала, как её птенчики громко пищат, и *увидела*, что они *голодные*. Она вылетела из гнезда, чтобы найти для них корм. *Голодная* кошка заметила, что мама улетела, и *подумала*: «Ням, ням, кого это я вижу на дереве?».

**Картинки 3/4:** Тем временем птица вернулась с вкусным червяком для своих птенчиков и не заметила кошку. Она была *рада*, что достала червяка для своих детей. Кошка начала забираться на дерево, потому что хотела схватить птенчиков. Ей удалось поймать одного из них. *Смелая* собака, пробежавшая мимо, *увидела*, что птеник в опасности, и решила его спасти.

**Картинки 5/6:** Собака *закричала*: «Отпусти его немедленно!». И потом вцепилась кошке в хвост и потянула её вниз. Кошка отпустила птенчика, а собака прогнала её. Собака *обрадовалась* тому, что спасла птенчика, а кошка осталась *голодной*.

**Козлята** (количество слов: 122)

**Картинки 1/2:** Однажды утром у озера мама-коза услышала, что её козлёнок *испуганно кричит*, и *увидела*, что он упал в воду. Она прыгнула в воду, чтобы помочь ему вылезти из воды. *Голодная* лиса заметила, что коза прыгнула в воду, и *подумала*: «Ням, ням, кого это я вижу на лужайке?».

**Картинки 3/4:** Тем временем мама вытолкнула козлёнка из воды и не заметила лису. Она была *рада*, что спасла своего козлёнка. Лиса прыгнула вперед, потому что хотела схватить другого козлёнка. Ей удалось его поймать. *Смелая* птица, сидевшая на дереве, *увидела*, что козлёнок в опасности, и решила его спасти.

**Картинки 5/6:** Птица *закричала*: «Отпусти его немедленно!». И потом подлетела к лисе и клоннула её за хвост. Лиса отпустила козлёнка, а птица прогнала её. Птица *обрадовалась* тому, что спасла козлёнка, а лиса осталась *голодной*.

### **Кошка** (количество слов: 134)

**Картинки 1/2:** Как-то раз утром *игривая* кошка *увидела* жёлтую бабочку, которая сидела на кусте. Кошка высоко подпрыгнула, чтобы поймать бабочку. В это время *весёлый* мальчик возвращался с рыбалки с ведром и мячиком в руках. Он *увидел*, как кошка пытается поймать бабочку.

**Картинки 3/4:** Бабочка улетела, а кошка упала в кусты. Она *больно* укололась и *рассердилась*. Мальчик так *удивился*, что выронил мячик из рук. Он *увидел*, что мяч укатился в воду, и *закричал*: «О, нет, мой мячик уплывает!». Мальчик расстроился и захотел достать свой мячик. В это время кошка *заметила* ведро мальчика и *подумала*: «Вот бы рыбки!».

**Картинки 5/6:** В это самое время мальчик стал удочкой вытаскивать мячик из воды. Он не *заметил*, что кошка вытащила рыбу из ведра. Она была очень *довольна*, что смогла поесть такой вкусной рыбки, а мальчик был *счастлив* от того, что достал свой мячик.

### **Собака** (количество слов: 137)

**Картинки 1/2:** Как-то раз утром *игривая* собака *увидела* серую мышку, которая сидела под деревом. Собака быстро прыгнула, чтобы поймать мышку. В это время *весёлый* мальчик возвращался из магазина с пакетом и воздушным шариком в руках. Он *увидел*, как собака пытается поймать мышку.

**Картинки 3/4:** Мышка увильнула, а собака врезалась в дерево. Она *больно* ударилась и *рассердилась*. Мальчик так *удивился*, что выпустил воздушный шарик из рук. Он *увидел*, что шарик полетел на дерево, и *закричал*: «О, нет, мой шарик улетает!». Мальчик *расстроился* и захотел достать свой шарик. В это время собака *заметила* пакет мальчика и *подумала*: «Вот бы сосисок!».

**Картинки 5/6:** В это самое время мальчик доставать воздушный шарик с дерева. Он не *заметил*, что собака вытащила сосиски из пакета. Она была очень *довольна*, что смогла поесть таких вкусных сосисок, а мальчик был *счастлив* от того, что достал свой воздушный шарик.

Вопросы на понимание рассказа «Кошка»

Раздел 4: Вопросы на понимание рассказа						
		Варианты правильных ответов	Варианты неправильных ответов	Без ответа	Бал лы	Ком- мента- рии
0	Тебе понравилась история?	Вопрос для разминки, балл не ставится				
D1	Почему кошка прыгнула? (G1) (ребёнок смотрит на картинки №1-2)	хочет поймать бабочку	хочет поиграть/ побегать		0 1	
D2 <sup>1</sup>	Как чувствует себя кошка? (MS as IE) (ребёнок смотрит на картинку №3)	хорошо/ ей весело/ интересно	плохо/ бегает		0 1 <sup>1</sup>	
D3	(Задайте этот вопрос D3 только если ребенок ответил на вопрос D2 без объяснения. Если ребенок дал объяснение в D2, поставьте ему один балл в графе D3 и переходите к вопросу D4). Почему ты думаешь, что кошка злая/ голодная/ поцарапанная/ей больно...?	потому что бегает за бабочкой/	потому что прыгает в кусты		0 1 <sup>1</sup>	
D4	Почему мальчик протягивает удочку в воду? (G2) (ребёнок смотрит на картинку №5)	хочет достать свой мячик	хочет поиграть в воде		0 1	
D5	Как чувствует себя мальчик? (MS as Reaction) (ребёнок смотрит на картинку №6)	хорошо/ он рад	плохо/ он злится		0 1 <sup>1</sup>	
D6	(Задайте этот вопрос D6 только если ребенок ответил на вопрос D5 без объяснения. Если ребенок дал объяснение в D5, поставьте ему один балл в графе D6 и переходите к вопросу D7). Почему ты думаешь, что мальчик чувствует себя хорошо/ что мальчик рад ...?	потому что он держит шарик	потому что он стоит		0 1	

D7 <sup>1</sup>	Почему кошка взяла рыбу? (G3) (ребёнок смотрит на картинку №5)	хочет заполучить рыбу	хочет поиграть с ведёрком		0 1	
D8 <sup>1</sup>	Представь себе, что мальчик заметил кошку. Как он себя почувствует? (ребёнок смотрит на картинку №6)	плохо/ он злится	хорошо/ он рад / счастлив		0 1 <sup>1</sup>	
D9	(Задайте этот вопрос D9 только если ребенок ответил на вопрос D8 без объяснения. Если ребенок дал объяснение в D8, поставьте ему один балл в графе D9 и переходите к вопросу D10).  Почему ты думаешь, что мальчик чувствует себя плохо/злым...?	потому что кошка ест рыбу/ взяла рыбу	потому что он устал/ потому что удочка лежит на земле		0 1 <sup>1</sup>	
D10	Будут ли этот мальчик и эта кошка друзьями? Почему?	нет (ребёнок должен назвать как минимум одну причину (напр. кошка съела рыбу) или дать адекватный ответ на вопрос	да/ я не знаю/ неадекватный ответ на вопрос		0 1 <sup>1</sup>	
<b>Общая сумма баллов за понимание вопросов: 10</b>						

1 Ребёнок получает 1 балл, если в ответе содержится правильное описание внутреннего состояния (Mental State=MS), например, “хорошо/ ей весело”. Ребёнок получает 1 балл, если даёт верное объяснение, например, “... потому что бежит за бабочкой”. Общее количество баллов за описание внутреннего состояния (Mental State = MS) равно двум.

Вопрос (б) не задаётся, если ребёнок даёт полный ответ, включающий в себя и описание внутреннего состояния (Mental State=MS) и объяснение на вопрос (а); а также, если ребёнок отвечает “не знаю” или даёт неуместный ответ. Задавая вопрос (б), используйте слова / выражения, произнесённые ребёнком в ответе (а).

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

### Анкета для родителей

1. Имя ребенка (имя, фамилия) \_\_\_\_\_

2. Дата рождения \_\_\_\_\_

3. Ходит ли Ваш ребенок в настоящее время в детский сад / школу?

Да, в детский сад с \_\_\_\_\_ (месяц, год)

Нет

Если да, то в какой детский сад?

Двухязычный

Одноязычный L1 = родной язык ребенка

Одноязычный L2 = второй язык ребенка

Другой, какой другой? \_\_\_\_\_

Да, в школу с \_\_\_\_\_ (месяц, год)

Нет

Если да, то в какую школу?

Двухязычную

Одноязычную L1 = родной язык ребенка

Одноязычную L2 = второй язык ребенка

Другую, какую другую? \_\_\_\_\_

4. В какой стране родился Ваш ребенок?

В стране L1, в какой? \_\_\_\_\_

В стране L2, в какой? \_\_\_\_\_

В другой стране, в какой? \_\_\_\_\_

5. С какого времени Ваш ребенок проживает в стране L2? \_\_\_\_\_ (месяц, год)

6. Каким (по счёту) родился Ваш ребёнок?

первым       вторым       третьим       Напишите число \_\_\_\_\_

7. В каком возрасте Ваш ребенок начал говорить первые слова? \_\_\_\_\_ лет \_\_\_\_\_ месяцев

8. Были ли Вы когда-нибудь обеспокоены речевым развитием Вашего ребенка?

Нет       Да, укажите причину \_\_\_\_\_

9. Имел ли кто-нибудь в Вашей семье проблемы в речевом развитии?

Нет       Да, укажите кто \_\_\_\_\_  
например., мать, отец, родные братья или сестры

10. Были ли у Вашего ребенка проблемы с слухом?

Нарушение слуха

Нет       Да

Частые инфекции ушей

Нет       Да, как часто? \_\_\_\_\_

11. Как Вы считаете, нормально ли слышит Ваш ребенок?

Нет       Да

12. Информация о родителях

	Укажите ваш родной язык (L1)	Укажите ваш второй язык (L2)	Укажите другие языки на которых Вы говорите	Как долго Вы живете в Казахстане	Ваше образование	Ваша профессия
мать						
отец						



**13. На каком языке Вы говорите со своим ребенком?**

<p>Мать</p> <p><input type="radio"/> Мой родной язык (L1)</p> <p><input type="radio"/> Мой второй язык (L2)</p> <p><input type="radio"/> На обоих языках</p> <p><input type="radio"/> Другой язык (-и), указать, какие _____</p>	<p>Отец</p> <p><input type="radio"/> Мой родной язык (L1)</p> <p><input type="radio"/> Мой второй язык (L2)</p> <p><input type="radio"/> На обоих языках</p> <p><input type="radio"/> Другой язык (-и), указать, какие _____</p>
--	--

**14. На каком языке Ваш ребенок говорит сейчас?**

<input type="radio"/> Язык ребенка L1, Какой: _____	<input type="radio"/> Язык ребенка L2, какой: _____	<input type="radio"/> Другие языки, какие: _____
--	--	---

**15. С какими языками сталкивается Ваш ребёнок в своём окружении?**

Язык ребенка L1 \_\_\_\_\_     Язык ребенка L2 \_\_\_\_\_     Другие языки, какие: \_\_\_\_\_

**16. С какого возраста у Вашего ребёнка появился регулярный контакт со вторым языком?**

<input type="radio"/> с рождения	<input type="radio"/> до пяти лет
<input type="radio"/> до года	<input type="radio"/> с _____ лет
<input type="radio"/> до трех лет	

**17. В каких ситуациях Ваш ребёнок сталкивается со вторым языком?**

<input type="radio"/> в детском саду или школе	<input type="radio"/> СМИ / компьютер / книги
<input type="radio"/> с друзьями	<input type="radio"/> другое _____
<input type="radio"/> с братьями, сестрами/родителями/ другими родственниками	

**18. Как часто Ваш ребёнок в среднем сталкивается с различными языками в течение одного дня?**

Его родной язык (L1)	<input type="radio"/> 25%	Его второй язык (L2)	<input type="radio"/> 25%
	<input type="radio"/> 50%		<input type="radio"/> 50%
	<input type="radio"/> 75%		<input type="radio"/> 75%
	<input type="radio"/> 100%		<input type="radio"/> 100%

<b>19. Пожалуйста, оцените речевые навыки языка Вашего ребенка, отметив соответствующее поле</b>	отлично	Довольно хорошо	плохо	очень плохо
Насколько хорошо ребенок понимает родной язык (L1)				
Насколько хорошо ребенок понимает второй язык (L2)				
Насколько хорошо Ваш ребенок <u>говорит</u> на родном языке (L1)				
Насколько хорошо Ваш ребенок <u>говорит</u> на втором языке (L2)				

**20. На каком языке, на Ваш взгляд, Ваш ребенок говорит лучше?**

на родном L1

на втором L2

на другом языке, укажите на каком \_\_\_\_\_

**21. Предпочитает ли Ваш ребёнок какой-либо из языков?**

Нет

Да, какой? \_\_\_\_\_

22. Пожалуйста, отметьте, как часто Вы с ребенком занимались в последнее время (в последние месяцы), поставьте галочку в подходящей графе	На первом, русском, языке				На втором, немецком языке			
	Совсем нет	2 раза в месяц	1-2 раза в неделю	Каждый день	Совсем нет	2 раза в месяц	1-2 раза в неделю	Каждый день
Рассказывали ребенку сказку/историю/рассказ								
Читали ребенку книгу								
Слушали или пели песни								
Смотрели телевизор, играли в компьютерные игры (или ребенок сам играл в игры или смотрел телевизор/фильмы по интернету)								