Materiallar to'plami · Conference Proceedings
"ZAMONAVIY TADQIQOTLAR VA BARQAROR RIVOJLANISH" respublika ilmiy-amaliy konferensiyasi
04 August 2026
UDK 373.2
PEDAGOGIKA

МЕТОД СТОРИТЕЛЛИНГА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Nozima Abdurasulova*
Магистрант Университета Вебстера в Ташкенте
✉ noziabdurasulova2000@icloud.com

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению возможностей нарративного метода (сторителлинга) в развитии устной речи двуязычных детей дошкольного возраста. Цель работы — определить, каким образом систематическая практика рассказывания и пересказа историй влияет на структуру и разнообразие речевой продукции ребёнка на двух языках. Использованы методы прямого наблюдения за подгруппой дошкольников, аудиозапись и последующий качественный анализ пересказов, а также опрос воспитателей. Показано, что регулярное включение сторителлинга в образовательный процесс способствует усложнению нарративной структуры высказываний детей, расширению словарного запаса в обоих языках и формированию у ребёнка стратегии использования более сильного языка как опоры при рассказе на более слабом. Обсуждаются практические рекомендации по отбору материала и организации занятий для дошкольных групп с билингвальным составом.

Ключевые слова

сторителлинг, нарративный метод, детский билингвизм, дошкольное образование, развитие речи, двуязычие.

DOI: 10.5281/zenodo.21743608

Введение

Рассказывание историй — один из самых древних способов передачи знаний, и вместе с тем оно остаётся одним из наиболее естественных для ребёнка способов организации опыта в связный текст. В последние десятилетия сторителлинг вновь привлёк внимание педагогов и исследователей детской речи не только как культурная практика, но и как целенаправленный дидактический приём, способный решать конкретные образовательные задачи, включая развитие речи у детей, растущих в двуязычной среде.

Дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для формирования базовых нарративных навыков: ребёнок учится выстраивать последовательность событий, обозначать персонажей, вводить причинно-следственные связи. У двуязычных детей этот процесс осложняется тем, что нарративная компетенция может развиваться неравномерно в каждом из языков, а перенос навыков построения истории с одного языка на другой происходит не автоматически и требует специальной педагогической поддержки.

Работ, посвящённых применению сторителлинга именно у двуязычных дошкольников в условиях Центральной Азии, где типичной является комбинация узбекского и русского языков, крайне мало, что и определяет актуальность настоящего исследования. Цель работы — проследить, как систематическая практика совместного чтения, рассказывания и пересказа историй сказывается на структуре и разнообразии речи дошкольников на обоих языках, которыми они владеют.

Для достижения цели решались следующие задачи: описать организацию серии занятий с использованием сторителлинга; собрать и проанализировать речевую продукцию детей до и после цикла занятий; выявить типичные стратегии, которые дети используют при пересказе на менее сильном для них языке; сформулировать рекомендации для воспитателей дошкольных групп.

Методы

В исследовании приняли участие 18 детей 5–6 лет из дошкольной группы со смешанным узбекско-русским двуязычием. У всех детей один из языков определялся как доминирующий по результатам предварительной беседы с родителями, при этом степень доминирования варьировалась от лёгкого предпочтения до выраженной асимметрии в пользу одного из языков.

На протяжении шести недель дважды в неделю проводились занятия с использованием билингвальных иллюстрированных книг: воспитатель читал историю вслух, затем организовывал диалогическое обсуждение (вопросы по содержанию, предположения о развитии сюжета), после чего ребёнку предлагалось самостоятельно пересказать историю сначала на более сильном, а через некоторое время — на более слабом языке.

Пересказы записывались на диктофон и впоследствии расшифровывались. Анализ проводился по нескольким параметрам: наличие базовых элементов нарративной структуры (завязка, развитие событий, кульминация, развязка), лексическое разнообразие высказывания, а также случаи переключения кода — то есть использования слов или конструкций из другого языка внутри пересказа на целевом языке.

Кроме того, были проведены беседы с двумя воспитателями группы для сбора качественных наблюдений об изменении вовлечённости детей в занятия и о трудностях, с которыми воспитатели сталкивались при подборе билингвальных материалов, подходящих по уровню сложности обеим языковым группам детей.

Результаты

К концу цикла занятий пересказы детей стали заметно более полными по структуре: если в начальных записях многие дети ограничивались перечислением отдельных событий без чёткой связи между ними, то в итоговых пересказах у большинства появились элементы завязки и развязки истории, а также попытки объяснить мотивы поступков персонажей.

Лексическое разнообразие пересказов выросло в обоих языках, однако прирост оказался более выраженным на более слабом для ребёнка языке, что можно объяснить эффектом целенаправленной практики: именно этот язык требовал от детей большего сознательного усилия и, соответственно, большего внимания при подготовке к пересказу.

Одной из наиболее интересных находок стало то, что дети систематически использовали сюжетную структуру, уже освоенную на сильном языке, как опору при пересказе на слабом языке: они как будто «переносили» готовую последовательность событий, заполняя её словами второго языка, что заметно облегчало сам процесс рассказывания и снижало паузы и колебания в речи.

Воспитатели отметили рост интереса детей к занятиям и повышение желания рассказывать истории по собственной инициативе, в том числе вне занятий. Одновременно они указывали на неравномерность прогресса: дети с изначально низким уровнем владения слабым языком нуждались в дополнительной поддержке — например, в виде опорных карточек с ключевыми словами.

Обсуждение

Полученные результаты хорошо соотносятся с представлением о нарративе как о когнитивном инструменте, который ребёнок формирует прежде всего на уровне мышления, а затем переносит на разные языковые системы. Этот вывод перекликается с идеями Л. С. Выготского о роли социально опосредованной речи в развитии высших психических функций, а также с работами Дж. Брунера о нарративе как об одном из базовых способов организации человеческого опыта.

Практическое значение работы состоит в том, что сторителлинг можно рассматривать не как дополнительную, факультативную активность, а как системообразующий приём в билингвальном дошкольном образовании: он одновременно развивает связную речь, стимулирует словарный запас и создаёт эмоционально безопасную ситуацию для практики более слабого языка.

Ограничениями исследования являются небольшой объём выборки, относительно короткая продолжительность цикла занятий и отсутствие контрольной группы детей, не участвовавших в

программе сторителлинга. Дальнейшие исследования могли бы проверить устойчивость обнаруженных эффектов на более длительном отрезке времени и с использованием количественных лингвистических показателей.

Заключение

Систематическое использование сторителлинга в работе с двуязычными дошкольниками способствует усложнению структуры их устных высказываний и расширению словарного запаса в обоих языках. Особенно ценной представляется способность детей переносить нарративную структуру с сильного языка на слабый, что открывает практические возможности для педагогов, стремящихся поддержать сбалансированное развитие двуязычия на этапе дошкольного детства.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
2. Bruner J. Actual Minds, Possible Worlds. — Cambridge (MA): Harvard University Press, 1986.
3. Genesee F., Paradis J., Crago M. Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning. — Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2004.
4. García O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. — New York: Palgrave Macmillan, 2014.