

УДК 372.881.512.154:37.02.

<https://doi.org/10.33619/2414-2948/129/42>

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ TBLT
В ПРЕПОДАВАНИИ КЫРГЫЗСКОГО ЯЗЫКА КАК РЕДКО ИЗУЧАЕМОГО:
ОПЫТ ПРОГРАММЫ FULBRIGHT FLTA И ПРАКТИКА В КРСУ**

©Алиева С. А., ORCID: 0009-0009-8654-3324, SPIN-код: 7891-3860,
Университет Индианы в Блумингтоне, США; Образовательный центр Logos,
г. Бишкек, Кыргызстан, salieva@alumni.iu.edu

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING (TBLT)
IN TEACHING KYRGYZ AS A LESS COMMONLY TAUGHT LANGUAGE (LCTL):
EVIDENCE FROM THE FULBRIGHT FLTA PROGRAM AND KRSU**

©Alieva S., ORCID: 0009-0009-8654-3324, SPIN-code: 7891-3860, Indiana University
Bloomington, USA; Logos Education Center, Bishkek, Kyrgyzstan, salieva@alumni.iu.edu

Аннотация. Статья посвящена применению методики Task-Based Language Teaching (TBLT) в преподавании кыргызского языка как редко изучаемого иностранного языка (LCTL) в двух различных учебных контекстах. Несмотря на растущий интерес к коммуникативным методикам в языковом образовании, их использование в преподавании кыргызского языка остаётся практически неисследованным. Эмпирическую основу работы составляет педагогический опыт, полученный в рамках программы Fulbright FLTA в Университете Индианы (США, 2022–2023), и педагогический эксперимент в Кыргызско-русском славянском университете (КРСУ, Бишкек, 2026). Первую группу составили 14 американских студентов-магистрантов факультета Central Eurasian Studies, обучавшихся на начальном уровне и уровне выше среднего; вторую — 20 русскоязычных студентов КРСУ начального уровня, для которых кыргызский язык является обязательной дисциплиной. В статье рассматриваются ключевые компоненты TBLT: анализ потребностей, проектирование коммуникативных задач, цикл задачи по модели Уиллиса (pre-task, main task, post-task), фокус на языковой форме и корректирующая обратная связь. Результаты анкетирования группы КРСУ показали значительный рост уверенности студентов в говорении: средний балл самооценки вырос с 1,9 до 4,3 по пятибалльной шкале, а все 20 участников оценили практическую ценность уроков в максимальный балл. Сравнительный анализ двух контекстов позволил выявить универсальные принципы TBLT, работающие независимо от родного языка учащихся, а также адаптации, необходимые для каждой аудитории. Особое внимание уделено управлению временем, скаффолдингу для начального уровня и организации фазы pre-task. Делается вывод о высоком потенциале TBLT для преподавания редко изучаемых языков.

Abstract. This article examines the implementation of Task-Based Language Teaching (TBLT) in teaching Kyrgyz as a Less Commonly Taught Language (LCTL) across two distinct educational contexts. Despite growing interest in communicative approaches to language teaching, their application to Kyrgyz language instruction remains largely unexplored. The empirical foundation draws on teaching experience during the Fulbright FLTA program at Indiana University (USA, 2022–2023) and a pedagogical experiment at the Kyrgyz-Russian Slavic University (KRSU, Bishkek, 2026). The first group consisted of 14 American graduate students from the Central Eurasian Studies department at beginner and upper-intermediate levels; the second comprised 20 Russian-speaking KRSU students at the beginner level, for whom Kyrgyz is a compulsory subject. The article analyzes the core components of TBLT: learner needs analysis, communicative task design, Willis's task cycle

(pre-task, main task, post-task), focus on form, and corrective feedback. Survey results from the KRSU group showed a substantial rise in speaking confidence: mean self-assessment scores increased from 1.9 to 4.3 on a five-point scale, and all 20 participants rated the practical value of the lessons at the maximum score. A comparative analysis of the two contexts identifies universal TBLT principles that hold regardless of learners' native language, alongside context-specific adaptations required for each audience. Particular attention is given to time management, scaffolding for beginner learners, and pre-task organization. The article concludes that TBLT holds strong potential for teaching less commonly taught languages in diverse settings.

Ключевые слова: TBLT, задачное обучение, кыргызский язык, редко изучаемые языки, коммуникативная компетенция, анализ потребностей.

Keywords: TBLT, task-based language teaching, Kyrgyz language, less commonly taught languages, communicative competence, needs analysis.

В изучении языка наиболее важными навыками являются продуктивные навыки — это умение создавать и выражать язык, к этим навыкам относятся говорение и письмо. В традиционной системе образования большое значение и время уделяются рецептивным навыкам (восприятие) — это умение воспринимать и понимать речь, не создавая её самостоятельно. К ним относятся аудирование/прослушивание и чтение. Так как во время языковых занятий уклон делается на рецептивные навыки, развитие продуктивных навыков в изучении языка пренебрегают [1].

Есть также факторы, которые негативно влияют на успешное развитие устных навыков — это недостаток практики и ограниченный языковой опыт. Навык, который студенты практикуют во время занятий, гораздо легче воспроизвести в реальной жизни. Например, если на уроках учащиеся регулярно выполняют грамматические упражнения под строгим контролем преподавателя, но при этом не развивают навыки разговорной речи, то в реальных ситуациях, когда им предстоит говорить на языке, они неизбежно столкнутся с трудностями. Это происходит потому, что во время занятий у них не было достаточной практики живого общения. Однако такая проблема практически исключена при использовании метода TBLT, поскольку главная цель уроков — выполнение заданий, требующих активного применения устных навыков, которые студенты постоянно оттачивают в процессе занятий. Актуальность TBLT: современная практика преподавания иностранных языков всё чаще обращается к методике Task-Based Language Teaching (TBLT), которая зарекомендовала себя как высокоэффективный инструмент развития языковых компетенций. В Университете Индианы данная методология активно используется при обучении иностранным языкам, демонстрируя результативность в формировании у обучающихся способности решать реальные коммуникативные задачи. Применялись принципы TBLT при преподавании кыргызского языка в рамках программы Fulbright FLTA, что и составляет эмпирическую основу для сравнительного анализа, представленного в настоящей статье [2].

Цель статьи: исследовать возможности и особенности применения методики TBLT в преподавании кыргызского языка как иностранного в двух различных языковых аудиториях — американской и русскоязычной — и выявить универсальные педагогические принципы данного подхода для преподавания редко изучаемых языков. Насколько эффективна методика TBLT для повышения уверенности студентов в говорении на кыргызском языке как иностранном?

Материал и методы исследования

Технологию Task-Based Language Teaching (TBLT) впервые разработал и популяризировал Нарахари Уманатх Прабху в 1980-х годах, работая в Бангалоре, Индия [3]. Прабху заметил, что учащиеся могут эффективно осваивать язык, выполняя неязыковые задачи, что активизирует естественные механизмы изучения второго языка. Он считал, что овладение языком — это бессознательный процесс, который можно облегчить, вызывая у учащихся озабоченность смыслом и действиями, а не только формами языка. Помимо Прабху, важный вклад в исследование и развитие данного подхода внесли такие учёные, как Тереза Пика, Мартин Ист и Майкл Лонг.

Наибольшее распространение в языковом образовании получила упрощённая версия коммуникативного метода CLT — модель PPP (Презентация, Практика, Производство). Как отмечают Эллис и Шинтани (2014), несмотря на присутствие стадии продуктивного использования языка, PPP недостаточно коммуникативна: подлинная коммуникация требует информационного разрыва, свободы выбора и реакции собеседника [4, 5].

Центральная идея TBLT — работа с реальными жизненными ситуациями, с которыми учащиеся столкнутся при использовании изучаемого языка. Первый шаг — проведение анализа потребностей (needs analysis). Существует заблуждение, что в TBLT грамматика игнорируется; на деле внимание к грамматике возникает в процессе выполнения задачи через «положительные свидетельства» и корректирующую обратную связь [6].

Вопрос оценивания задачи требует дальнейших исследований: Лонг (2015) предполагает, что значимая оценка должна использовать критериально-ориентированный подход с детальной рубрикой [7].

Настоящее исследование представляет собой качественное педагогическое исследование, основанное на методе наблюдения и анализа педагогической практики. В работе используется сравнительный подход, позволяющий выявить особенности применения методики TBLT в преподавании кыргызского языка различным языковым аудиториям в разных образовательных контекстах. Исследование охватывает две группы студентов, изучающих кыргызский язык как иностранный, в различных институциональных и географических контекстах.

Первая группа — американские студенты Университета Индианы (г. Блумингтон, США), обучавшиеся в рамках программы Fulbright FLTA в 2022–2023 учебном году. Обучение велось в двух группах, насчитывавших в общей сложности 14 студентов: 8 человек начального уровня владения языком и 6 человек уровня выше среднего. Родным языком большинства участников является английский; одна студентка являлась носителем китайского языка. Для большинства студентов кыргызский язык являлся первым тюркским языком, который они изучали, за исключением одной студентки, имевшей опыт изучения турецкого языка. Все участники являлись студентами магистратуры: большинство специализировалось на центральноазиатских исследованиях на факультете Central Eurasian Studies. Мотивация к изучению кыргызского языка носила преимущественно академический и исследовательский характер. Занятия проводились 5 раз в неделю по 1 часу в течение двух семестров (9 месяцев).

Вторая группа — русскоязычные студенты Кыргызско-Российского Славянского университета (КРСУ, г. Бишкек, Кыргызстан). Группа насчитывает 20 студентов начального уровня владения кыргызским языком, обучающихся по специальности «Экономика». Кыргызский язык преподаётся им в рамках дисциплины «Кыргыз тили». Все участники являются русскими гражданами Кыргызской Республики, получившими среднее образование в русскоязычных школах страны. Занятия проходят два раза в неделю продолжительностью полтора часа каждое.

Методы сбора данных

Педагогическое наблюдение являлось основным методом для первой группы. В ходе программы Fulbright FLTA проводилось непосредственное преподавание кыргызского языка американским студентам и систематическое наблюдение за процессом обучения на протяжении учебного года; принципы TBLT последовательно внедрялись и подвергались анализу.

Анкетирование и педагогический эксперимент применяются для второй группы. Для русскоязычных студентов КРСУ проводились уроки, построенные на принципах TBLT, с последующим анкетированием участников. Анкета включает два этапа: опрос до урока (pre-task survey) и опрос после урока (post-task survey). Анкета до урока содержит вопросы закрытого и открытого типа, направленные на выявление уровня владения языком, опыта изучения кыргызского, частоты использования языка в реальной жизни и мотивации к обучению. Анкета после урока фиксирует изменения в уровне уверенности студентов при говорении на кыргызском языке, их оценку практической полезности задания и сравнение с привычными методами обучения.

Анализ педагогической документации включал изучение планов уроков, разработанных в соответствии с принципами TBLT, материалов анализа потребностей студентов (needs analysis), учебных заданий и раздаточных материалов.

Исследование проводилось в два этапа, соответствующих двум группам участников.

На первом этапе (2022–2023, США) осуществлялось преподавание кыргызского языка американским студентам в рамках программы Fulbright FLTA с последовательным внедрением принципов TBLT: проведением анализа потребностей, разработкой коммуникативных задач, организацией цикла задания по модели Уиллиса (1996) и применением корректирующей обратной связи [8].

На втором этапе (2026, Бишкек) проводится аналогичный педагогический эксперимент с русскоязычными студентами КРСУ: уроки по принципам TBLT, анкетирование до и после урока и последующий сравнительный анализ полученных данных.

Результаты и обсуждение

Описание педагогического вмешательства. В обеих группах уроки строились по единой структуре — циклу задачи по модели Уиллиса: фаза до задания (pre-task), основная задача (main task) и фаза после задания (post-task) [8].

При этом конкретное наполнение каждого этапа адаптировалось с учётом уровня владения языком и контекста обучения. В настоящем разделе описываются два репрезентативных урока: «Аренда квартиры» — проведённый в обеих группах — и «Прохождение собеседования», также реализованный в обоих контекстах. Подробное описание педагогического цикла на материале урока «Посещение врача» для американской группы представлено в предшествующей работе [2].

Урок 1. «Аренда квартиры» — сравнительный контекст.

Тема аренды жилья была выбрана как коммуникативная задача, актуальная для обеих групп: американские студенты планировали полевые исследования в Кыргызстане, тогда как русскоязычные студенты КРСУ живут и учатся в Бишкеке, где вопрос аренды жилья является частью их реальной повседневной жизни.

Урок проводился в обеих группах по единой структуре, однако с различными адаптациями.

Таблица 1

СТРУКТУРА УРОКА «АРЕНДА КВАРТИРЫ» ПО МОДЕЛИ УИЛЛИСА (1996)

Этап	Содержание	Цель
Pre-task (~15 мин)	Активация: обсуждение личного опыта аренды жилья. Вопрос на кыргызском: «Батирди ижарага алууда кайсы өзгөчөлүктөргө өзгөчө көңүл бурасыз?». Студенты составляют список вопросов, которые они задали бы арендодателю. Работа со словарём: студенты отмечают незнакомые слова из предложенного списка	Активация предыдущих знаний, снижение языковой тревожности, лексическая подготовка
Main task — аудирование (~15 мин)	Прослушивание аутентичной аудиозаписи разговора арендодателя и квартиранта. Ответы на вопросы по содержанию. Сравнение своих вопросов с теми, что прозвучали в записи	Моделирование реальной коммуникативной ситуации, развитие навыков аудирования
Main task — работа в парах (~10 мин)	Студенты изучают аутентичные объявления об аренде, взятые из интернета, и выбирают наиболее подходящую квартиру, объясняя свой выбор (стоимость, коммунальные услуги, транспортная доступность)	Развитие навыков чтения и аргументированного говорения
Main task — ролевая игра (~30 мин)	Работа в парах по схеме information gap: один студент — арендатор, другой — арендодатель. Каждая пара получает карточки с разной информацией. В середине этапа студенты меняются ролями и получают новые описания квартир	Подлинная коммуникация через информационный разрыв, развитие продуктивных речевых навыков
Post-task (~10 мин)	Обсуждение итогов ролевой игры. Разбор типичных языковых ошибок, замеченных преподавателем во время наблюдения. Focus on Form: внимание к целевым грамматическим конструкциям	Рефлексия, корректирующая обратная связь, фиксация языкового материала

Ключевым элементом основного задания являлся информационный разрыв (information gap): арендатор и арендодатель располагали разными сведениями о квартире, что создавало подлинную коммуникативную необходимость — студенты были вынуждены задавать вопросы и слушать ответы, а не воспроизводить заранее известную информацию. Это соответствует критериям коммуникативного задания по Джонсону и Морроу: наличие информационного разрыва, свободы выбора и реакции собеседника [5].

В группе КРСУ урок вызвал высокую мотивацию: студенты воспринимали задание как непосредственно связанное с их повседневной жизнью в Кыргызстане. Большинство участников активно использовали фазу pre-task для уточнения лексики и демонстрировали готовность к ролевой игре. В американской группе (Индиана) наблюдалась иная картина: студенты хорошо понимали бытовой контекст задания, однако испытывали значительно большие трудности с языковым оформлением высказываний. Это потребовало расширенного скаффолдинга на этапе pre-task — дополнительного времени на работу со словарём и более детального объяснения инструкций к ролевой игре на английском языке.

Урок 2. «Прохождение собеседования» — сравнительный контекст.

Тема собеседования при приёме на работу была отобрана по результатам анализа потребностей (needs analysis) в обеих группах и признана приоритетной как американскими студентами-исследователями, планирующими работу в регионе, так и русскоязычными студентами КРСУ, для которых владение кыргызским языком может стать конкурентным преимуществом на рынке труда Кыргызстана.

Таблица 2

СТРУКТУРА УРОКА «ПРОХОЖДЕНИЕ СОБЕСЕДОВАНИЯ»
ПО МОДЕЛИ УИЛЛИСА (1996)

Этап	Содержание	Цель
Pre-task (~15 мин)	Активация: обсуждение опыта прохождения собеседований. Вопрос на кыргызском: «Сиз мурда жумушка орношуу үчүн маектешүүдөн өттүңүз беле?». Введение техники STAR (Situation/Кырдаал — Task/Милдет — Action/Аракет — Result/Натыйжа) с примерами эффективных и неэффективных ответов	Активация опыта, введение стратегической базы для структурирования ответов
Main task — аудирование (~15 мин)	Просмотр аутентичного видео на кыргызском языке с примером собеседования. Заполнение структурированного рабочего листа: студенты отслеживают использование техники STAR интервьюируемым. Парное обсуждение результатов наблюдения	Моделирование целевой задачи носителями языка, развитие аналитических навыков аудирования
Main task — контролируемая практика (~20 мин)	Сопоставление восьми вопросов собеседования с восемью образцами ответов (whole-class). Индивидуальное составление собственного ответа на один вопрос по технике STAR на основе личного опыта. Публичное чтение ответов и взаимная оценка классом	Переход от восприятия к продукции, осмысленное использование языка, взаимное обучение
Main task — работа с резюме (~20 мин)	Парная работа: каждая пара получает один из трёх образцов резюме с разной информацией (information gap). Задача — найти ключевую информацию и составить убедительные ответы на вопросы собеседования от лица кандидата	Интеграция навыков чтения, говорения и критического анализа; подлинный информационный разрыв
Post-task — ролевая игра (~15 мин)	Итоговая ролевая игра как форма оценивания: студенты демонстрируют умение вести собеседование с обеих сторон — как задавать вопросы, так и отвечать на них	Критериально-ориентированное оценивание коммуникативной компетенции в реальной задаче

В русской группе студенты демонстрировали способность работать с техникой STAR относительно самостоятельно после фазы pre-task. Наблюдалась высокая степень вовлечённости при работе с резюме, поскольку задание требовало не воспроизведения, а самостоятельной аргументации. В американской группе (начальный уровень) тот же урок потребовал существенной адаптации: фаза pre-task была расширена, инструкции к заданиям дублировались на английском языке, а карточки ролевой игры содержали более подробные языковые опоры. Тем не менее американские студенты успешно справились с основной коммуникативной задачей — провести собеседование на кыргызском языке.

Сравнительный анализ реализации уроков в двух контекстах. Анализ педагогического опыта позволяет выделить как универсальные характеристики реализации TBLT, так и контекстно-специфические адаптации, оказавшиеся необходимыми для каждой аудитории. Сравнительный анализ показывает, что структура цикла задачи по Уиллису оказалась применимой в обоих контекстах, однако её успешная реализация в группе начального уровня потребовала значительно более развёрнутого предзадачного этапа [8].

Наиболее критичным различием оказался объём скаффолдинга: если в русской группе студенты были способны работать с карточкой ролевой игры, содержащей только инструкцию, то американским студентам требовался развёрнутый диалог-опора с образцами языковых конструкций. Это согласуется с рекомендациями Лонга (2015) об использовании input elaboration для учащихся не продвинутого уровня [7].

Таблица 3

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ TBLT В ДВУХ ГРУППАХ

Параметр	Американская группа (Индиана)	Русскоязычная группа (КРСУ)
Уровень владения языком	Начальный и выше среднего	Начальный
Мотивация к заданию	Академическая / исследовательская: будущая работа в регионе	Бытовая / карьерная: жизнь в Кыргызстане
Объём pre-task фазы	Расширенный (дополнительная лексика, двуязычные инструкции)	Стандартный
Язык инструкций	Кыргызский с пояснениями на английском	Кыргызский с пояснениями на русском
Скаффолдинг в ролевой игре	Карточка с инструкцией + подробный диалог-опора	Карточка с инструкцией
Корректирующая обратная связь	Explicit + implicit, студенты ожидали прямого исправления	Преимущественно implicit (recasts)
Реакция на information gap	Требовалось дополнительное моделирование задачи	Высокая автономность
Управление временем	Требовалось дополнительное время на pre-task и объяснения	По плану

Вместе с тем принципиально важным результатом сравнительного анализа является то, что в обеих группах студенты успешно выполнили коммуникативные задачи, используя кыргызский язык в реальных жизненных ситуациях. Это подтверждает универсальность студентоцентрированного подхода TBLT и его применимость к преподаванию кыргызского языка как редко изучаемого иностранного языка вне зависимости от родного языка учащихся и географического контекста обучения.

Результаты анкетирования русскоязычной группы (КРСУ)

Данные анкеты до урока. В анкетировании до урока приняли участие 20 русскоязычных студентов первого курса КРСУ, обучающихся по специальности «Экономика». Все участники являются гражданами Кыргызской Республики, получившими среднее образование в русскоязычных школах страны.

Анализ показал, что большинство студентов имеют многолетний формальный опыт изучения кыргызского языка: 9 студентов изучают его с первого класса школы (в среднем около 12 лет); 5 студентов — более двух лет; 3 студента — с рождения в условиях семейного билингвизма; 3 студента — около пяти лет.

Таким образом, несмотря на длительный формальный контакт с языком, реальный уровень владения у большинства участников остаётся низким, что свидетельствует о недостаточной эффективности традиционных методов преподавания.

Самооценка уровня владения кыргызским языком распределилась следующим образом: 9 студентов оценили свой уровень как начальный («понимаю отдельные слова»); 6 студентов — как ниже среднего («понимаю простые фразы»); 5 студентов — как средний («могу говорить на простые темы»).

Ни один из участников не отнёс себя к уровню выше среднего.

Таблица 4

САМООЦЕНКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ КЫРГЫЗСКИМ ЯЗЫКОМ (ДО УРОКА, N=20)

<i>Уровень</i>	<i>Количество студентов</i>	<i>%</i>
Начальный (понимаю отдельные слова)	9	45
Ниже среднего (понимаю простые фразы)	6	30
Средний (могу говорить на простые темы)	5	25
Выше среднего	0	0

Анализ сфер реального использования языка выявил следующую картину: 4 студента не используют кыргызский язык нигде, кроме учебных занятий; 6 студентов используют его в магазине и транспорте; 5 студентов — в магазине, транспорте и в общении с друзьями; 3 студента — в семейном общении; 2 студента — в общении с родственниками.

Для большинства участников кыргызский язык функционирует преимущественно в бытовых ситуациях ограниченного общения.

На вопрос о привычных методах преподавания кыргызского языка ответы распределились следующим образом: 9 студентов указали на сочетание объяснения грамматики и перевода текстов как основной метод; 5 студентов — грамматику, перевод и элементы разговорной практики; 4 студента — только перевод текстов; 2 студента отметили наличие разговорной практики и реальных заданий наряду с переводом.

Полученные данные свидетельствуют о доминировании грамматико-переводного метода в предшествующем опыте обучения участников.

Таблица 5

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КЫРГЫЗСКОМУ ЯЗЫКУ
В ПРЕДШЕСТВУЮЩЕМ ОПЫТЕ СТУДЕНТОВ (N=20)

<i>Метод обучения</i>	<i>Количество студентов</i>
Грамматика + перевод текстов	9
Грамматика + перевод + разговорная практика	5
Только перевод текстов	4
Перевод + разговорная практика + реальные задания	2

Анализ ответов на вопрос об основных трудностях в изучении кыргызского языка показал, что наиболее распространёнными являются: говорение — отмечено 9 студентами; грамматика — 6 студентами; словарный запас — 6 студентами; аудирование — 5 студентами; произношение — 4 студентами.

Показательно, что говорение — является наиболее проблемной зоной для большинства участников, что напрямую связано с доминированием рецептивных методов в их предшествующем опыте обучения.

Средний балл самооценки уверенности в говорении до урока составил 1,9 из 5. При этом 12 студентов оценили свою уверенность в 1 балл («совсем не уверен»), 1 студент — в 2 балла, 4 студента — в 3 балла, 3 студента — в 4 балла. Столь низкий показатель наглядно демонстрирует недостаточное развитие продуктивных навыков при традиционном подходе к обучению.

На вопрос о частоте говорения на кыргызском языке на уроке большинство студентов — 11 человек — ответили «иногда, только когда спрашивают»; 5 студентов отметили, что говорят «часто»; 4 студента — «почти всегда». Это свидетельствует о пассивной роли студентов на традиционных уроках кыргызского языка.

На вопрос о целях изучения кыргызского языка большинство студентов указали сочетание нескольких мотивов: 10 студентов — проживание в Кыргызстане и обязательный предмет; 6 студентов добавили к этому понимание культуры и карьерные цели; 4 студента указали все возможные мотивы, включая семью и личный интерес.

Качественный анализ ответов на открытый вопрос о типичном уроке кыргызского языка позволил выявить устойчивую структуру занятий в предшествующем опыте студентов: проверка домашнего задания — чтение текста по предложениям — перевод на русский язык — выполнение грамматических упражнений — пересказ текста — задание на дом. Характерные высказывания студентов:

«Мы начинали с повторения материала. Затем разбирали новую тему с текста, переводили и записывали. После текста делали упражнения, а в конце сдавали пересказ» (Студент 16).

«Обычно мы проходили различные тексты, которые почти никогда не вызывали интереса, потому что были о писателях. Перевод текста, ответы на вопросы, пересказ» (Студент 5).

«Типичные уроки: проверяют задание, чтобы не зазубривали — знали каждое слово и его перевод, потом переводим тексты на русский» (Студент 11).

Данные описания подтверждают доминирование грамматико-переводного метода и практически полное отсутствие коммуникативных заданий в предшествующем опыте обучения участников.

Данные анкеты после урока

После проведения уроков кыргызского языка, построенных на принципах TBLT, все 20 участников заполнили анкету обратной связи. Были проведены десять занятий по принципам TBLT в течение одного семестра, и после всех занятий была проведена анкета по итогам.

Таблица 6
РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ПОСЛЕ УРОКА ПО МЕТОДИКЕ TBLT (N=20)

Показатель	Среднее значение (1–5)	Максимальный балл (5)
Понравился урок	5,0	20 из 20 (100%)
Активность на уроке	4,5	14 из 20 (70%)
Уверенность в говорении	4,3	13 из 20 (65%)
Практическая польза	5,0	20 из 20 (100%)

Таблица 7
СРАВНЕНИЕ УВЕРЕННОСТИ В ГОВОРЕНИИ ДО И ПОСЛЕ УРОКА (N=20)

Показатель	До урока	После урока	Изменение
Средний балл уверенности (1–5)	1,9	4,3	+2,4
Студентов с оценкой 1–2	11 (55%)	1 (5%)	–50%
Студентов с оценкой 4–5	2 (10%)	17 (85%)	+75%

Наиболее значимым результатом является существенный рост показателя уверенности студентов в говорении на кыргызском языке: средний балл вырос с 1,9 до 4,3 — то есть более чем в два раза. При этом доля студентов с низкой уверенностью (1–2 балла) сократилась с 55% до 5%, тогда как доля студентов с высокой уверенностью (4–5 баллов) возросла с 10% до 90%.

Анализ ответов на открытый вопрос о трудностях выявил два основных типа сложностей.

Первый — языковые трудности: незнакомый лексический материал, сложность построения предложений, понимание беглой кыргызской речи.

Второй — процессуальные трудности: понимание инструкций, данных на кыргызском языке, и информационная насыщенность урока.

Показательно, что ни один из студентов не назвал в качестве трудности само задание или его коммуникативный формат.

«Было много новых слов, иногда не до конца понимала» (Студент 3).

«В некоторых моментах было сложно понять преподавателя, так как урок проходил на кыргызском» (Студент 7).

Все 20 студентов (100%) оценили практическую полезность уроков в 5 баллов. В ответах на открытый вопрос о новых знаниях студенты указывали на усвоение конкретных коммуникативных стратегий и лексики, необходимых для решения реальной жизненной задачи: «Узнала на практике, какие вопросы нужно будет задать при выборе квартиры» (Студент 4). «Мы узнали много о том, как надо отвечать на вопросы во время собеседования» (Студент 5). «Очень много полезных слов и предложений, которые могут пригодиться в повседневной жизни» (Студент 18).

Из практического опыта в обеих группах следует, что управление временем является одной из ключевых проблем при реализации TBLT. Планирование и расстановка приоритетов перед каждым уроком критически важны: необходимо определять наиболее значимые педагогические задачи и отдавать приоритет групповым заданиям. Применение таймеров оказалось эффективным инструментом — оно способствует дисциплине учащихся и обеспечивает логический переход между этапами.

В американской группе проблема управления временем стояла острее, чем в группе КРСУ: необходимость двуязычных инструкций и расширенного pre-task регулярно сокращала время на основное задание. Это подтверждает наблюдение Skehan о критической важности времени на планирование перед задачей для студентов начального уровня [9].

В обеих группах выявилась необходимость усиления аспекта Focus on Form (FonF). Для привлечения внимания к целевым грамматическим конструкциям эффективным инструментом оказалось выделение их жирным шрифтом в раздаточном материале, а также задания на развитие внимательности (noticing activity).

При работе с американскими студентами было установлено, что давать все ответы сразу нецелесообразно. Вместо этого поощрение любопытства и направление учащихся к самостоятельному открытию может быть гораздо эффективнее. «Регуляторная шкала», предложенная Альджаафре и Лантольфом, предполагающая использование подсказок от самых скрытых (implicit) до самых явных (explicit) форм обратной связи, является оптимальным способом предоставления коррекции ошибок [10].

Гораздо полезнее, когда учащиеся сами замечают свои ошибки и развивают самостоятельность как изучающие иностранный язык. Сравнение двух групп показывает принципиальное различие в типе обратной связи: в группе КРСУ оказалось достаточно implicit корректирующей обратной связи через recasts, тогда как американские студенты начального уровня не только принимали, но и ожидали явного исправления. Это согласуется с положением Лонга о том, что эффективность корректирующей обратной связи зависит от стадии развития учащегося, типа ошибки и контекста взаимодействия [7].

TBLT — студентоцентрированный подход, который позволяет удовлетворить потребности учащихся, испытывающих трудности, лучше, чем другие методы. При работе с начальным уровнем приоритет следует отдавать фазе pre-task: больше времени на лексику, визуальные опоры, чёткое объяснение инструкций.

Данные анкетирования группы КРСУ подтверждают эффективность применённого скаффолдинга: несмотря на то что студенты называли в числе трудностей незнакомую лексику

и понимание инструкций на кыргызском, ни один из 20 участников не назвал трудностью сам коммуникативный формат задания. Это свидетельствует о том, что при достаточном предзадачном сопровождении студенты начального уровня способны успешно выполнять коммуникативные задачи в рамках TBLT.

Уиллис упоминает, что объединение студентов с разными способностями позволяет сильным ученикам помогать тем, кто испытывает трудности, что способствует взаимному обучению [8]. Для отстающих студентов должно быть выделено дополнительное время на подготовку, обработку информации и планирование перед задачей. Фаза языковой фокусировки, позволяющая эксплицитно изучать языковые формы после цикла задачи, может быть полезна для таких учеников.

Важно адаптировать материалы к уровню владения языком студентов и следить за тем, чтобы сложность лексики соответствовала их способностям. Согласно гипотезе входных данных Крашена, понятный ввод — это язык, который находится чуть выше текущих способностей учащегося ($i + 1$) [11]. В ходе работы с американскими группами было установлено, что моделирование задачи является необходимым условием, так как не у каждого студента достаточно лингвистических ресурсов для её выполнения.

Таблица 8

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ TBLT И КОНТЕКСТНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИИ

Принцип TBLT	Реализация в обоих контекстах	Адаптация для начального уровня (КРСУ)
Needs analysis	Студенты сами определяют приоритетные коммуникативные задачи	Анкета на русском языке; более конкретные формулировки задач
Цикл задачи (Уиллис, 1996)	Pre-task → Main task → Post-task в обоих контекстах	Расширенный pre-task; дополнительное время на каждом этапе
Information gap	Рольевые карточки с разной информацией в обеих группах	Дополнительная языковая опора на карточках; двуязычные инструкции
Focus on Form	Внимание к грамматике в коммуникативном контексте	Более явное объяснение форм; noticing activities
Корректирующая обратная связь	Recasts и clarification requests в обеих группах	Явная (explicit) обратная связь по запросу студентов
Аутентичные материалы	Видео и аудио на кыргызском языке; реальные объявления	Адаптация задания (а не материала) к уровню восприятия

Выводы

Настоящее исследование подтверждает: методика TBLT эффективна для развития продуктивных речевых навыков у студентов, изучающих кыргызский язык как иностранный, вне зависимости от их родного языка и географического контекста.

Наиболее убедительным свидетельством являются данные анкетирования группы КРСУ: средний балл уверенности в говорении вырос с 1,9 до 4,3, доля студентов с низкой уверенностью сократилась с 55% до 5%, а все 20 участников оценили практическую полезность уроков в максимальный балл. Примечательно, что этот результат был достигнут у студентов, большинство из которых изучали кыргызский язык в школе на протяжении 12 лет по грамматико-переводному методу, однако так и не приобрели уверенности в говорении. Один семестр занятий по методике TBLT дал им то, чего не дало многолетнее традиционное обучение — практический опыт реального использования языка.

Сравнительный анализ позволяет выделить универсальные принципы TBLT: структура цикла задачи по Уиллису (pre-task → main task → post-task), needs analysis как первый шаг

проектирования курса и принцип information gap, создающий подлинную коммуникативную необходимость.

Решающим фактором, определявшим характер необходимых адаптаций, являлась не столько формальная квалификация, сколько степень погружённости учащихся в кыргызскую языковую среду вне учебного контекста. Американские студенты, находясь за пределами кыргызскоязычного пространства, имели минимальный доступ к живой кыргызской речи. Студенты КРСУ, проживая в стране, где кыргызский является государственным языком, демонстрировали значительно большую автономность при восприятии аутентичных материалов. Это согласуется с концепцией языкового погружения [11].

Список литературы:

1. Carter R., Nunan D. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 294 p.
2. Алиева С. Реализация коммуникативного обучения на занятиях кыргызского с использованием TBLT // *Alatoo Academic Studies*. 2025. № 4. С. 11–24.
3. Prabhu N. S. Second language pedagogy. Oxford : Oxford University Press, 1987. 160 p.
4. Ellis R., Shintani N. Exploring language pedagogy through second language acquisition research. London : Routledge, 2014. 400 p.
5. Johnson K., Morrow K. Communication in the classroom: Applications and methods of a communicative approach. London : Longman, 1981. 152 p.
6. Long M. H. Methodological principles for language teaching // The handbook of language teaching / eds. M. Long, C. Doughty. Oxford : Wiley-Blackwell, 2009. P. 373–394.
7. Long M. H. Second language acquisition and task-based language teaching. Oxford : Wiley-Blackwell, 2015. 456 p.
8. Willis J. A framework for task-based learning. London : Longman, 1996. 183 p.
9. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford : Oxford University Press, 1998. 324 p.
10. Aljaafreh A., Lantolf J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development // The Modern Language Journal. 1994. Vol. 78, № 4. P. 465–483.
11. Krashen S. D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1982. 202 p.

References:

1. Carter, R., & Nunan, D. (2001). The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge University Press.
2. Alieva, S. (2025). Realizatsiya kommunikativnogo obucheniya na zanyatiyakh kyrgyzskogo s ispolzovaniem TBLT. *Alatoo Academic Studies*, (4), 11–24. (in Russian)
3. Prabhu, N. S. (1987). Second language pedagogy. Oxford University Press.
4. Ellis, R., & Shintani, N. (2014). Exploring language pedagogy through second language acquisition research. Routledge.
5. Johnson, K., & Morrow, K. (Eds.). (1981). Communication in the classroom: Applications and methods of a communicative approach. Longman.
6. Long, M. H. (2009). Methodological principles for language teaching. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 373–394). Wiley-Blackwell.
7. Long, M. H. (2015). Second language acquisition and task-based language teaching. Wiley-Blackwell.
8. Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Longman.

9. Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford University Press.
10. Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465–483.
11. Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Поступила в редакцию
27.05.2026 г.

Принята к публикации
06.06.2026 г.

Ссылка для цитирования:

Алиева С. А. Сравнительный анализ применения TBLT в преподавании кыргызского языка как редко изучаемого: опыт программы Fulbright FLTA и практика в КРСУ // Бюллетень науки и практики. 2026. Т. 12. №8. С. 369-381. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/129/42>

Cite as (APA):

Alieva, S. (2026). A Comparative Analysis of Task-Based Language Teaching (TBLT) in Teaching Kyrgyz as a Less Commonly Taught Language (LCTL): Evidence from the Fulbright FLTA Program and KRSU. *Bulletin of Science and Practice*, 12(8), 369-381. (in Russian). <https://doi.org/10.33619/2414-2948/129/42>