

**КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНЫН УЛУТТУК
ИЛИМДЕР АКАДЕМИЯСЫ**

**ГУМАНИТАРДЫК ЖАНА ЭКОНОМИКАЛЫК
ИЛИМДЕР БӨЛҮМҮ**

**Ч.АЙТМАТОВ АТЫНДАГЫ
ТИЛ ЖАНА АДАБИЯТ ИНСТИТУТУ**

К. А. БИЯЛИЕВ

**КЫРГЫЗ ТИЛИН ЧЕТ ТИЛИ
КАТАРЫ ОКУТУУНУН
МЕТОДОЛОГИЯСЫ**

БИШКЕК – 2015

УДК 811.51
ББК 81.2 Ки
Б 67

Кыргыз Республикасында 2014-2020-жылдары мамлекеттик тилди өнүктүрүүнүн жана тил саясатын өркүндөтүүнүн улуттук программасы боюнча Кыргыз Республикасынын Президентинин Жарлыгы (2014-ж. 2-июнь, №119) жана Кыргыз Республикасынын Өкмөтүнүн токтомунун (2015-ж. 6-апрель, №151-б.) негизинде жарык көрдү.

КР УИАнын Ч.Айтматов атындагы Тил жана адабият институтунун Окумуштуулар кеңеши тарабынан басмага сунуш кылынган.

Жооптуу редактор:

Чыманов Ж.А., педагогика илимдеринин доктору, профессор

Пикир айткандар:

Добаев К.Д., педагогика илимдеринин доктору, профессор
Усубалиев Б.Ш., филология илимдеринин доктору, профессор

Редколлегия:

Акматалиев А.А.
Байгазиев С.О.
Жайнакова А.Ж.
Маразыков Т.С.

Мусаев С.Ж.
Садыков Т.С.
Токтоналиев К.Т.
Эркебаев А.Э

Биялиев К.А.

Б 67 Кыргыз тилин чет тили катары окутуунун методологиясы.
– Б.: «Кут-Бер», 2015. – 360 б.

ISBN 978-9967-27-907-0

Кыргызстанда кыргыз тилин эне тили, экинчи жана чет тили катары ажыратып үйрөтүү жаңыдан калыптана баштады. Башка улуттагы мекендештерибиз жана чет өлкөлүк жарандарга кыргыз тилин натыйжалуу үйрөтүү мына ушул процесске түздөн-түз байланыштуу. Монографияда улуттук тилди эне тили, экинчи жана чет тили катары үйрөтүүнүн айырмачылыгы, дүйнөлүк тилдерди башка улуттардын өкүлдөрүнө окутуу тажрыйбасы чагылдырылат. Китепте чет тилин же экинчи тилди окутуу теориясы, методологиялык, теориялык, методикалык жоболору каралат, Батышта өнүгүп келген тил үйрөтүү методдоруна кыскача мүнөздөмө берилет. Ал маалыматтарга таянуу менен Кыргызстанга ааламдашуу процессинин натыйжасында келе турган чет өлкөлүк жарандарды окутуунун жалпы методикалык жоболору сунуш кылынат.

Монография жогорку окуу жайларындагы студенттерге, окутуучуларга, мугалимдерге, илимий кызматкерлерге, аспиранттарга сунуш кылынат.

Б 4602020400-15

УДК 811.51
ББК 81.2 Ки

ISBN 978-9967-27-907-0

© Биялиев К., 2015
© КР УИА, 2015
© «Аврасия Пресс» ЖЧК, 2015

МАЗМУНУ

Киришүү.....	6
I глава. Кыргыз тилин чет тили катары үйрөтүү методикасынын негизги теориялык-педагогикалык маселелери жана категориялары	
1.1 «Методика» жана «метод» түшүнүктөрүнүн мазмуну.....	9
1.2 Чет тилин үйрөтүүнүн жалпы принциптери.....	21
1.3 «Тил» жана «кеп» түшүнүктөрү.....	24
1.4 Тилдин жана кептин функциялары.....	35
1.5 Өздөштүрүү жана үйрөтүү теориялары.....	39
1.6 Чет тилин үйрөтүүдөгү негизги компетенциялар.....	47
1.7 Кыскача корутунду.....	50
II глава. Тилдерди чет же экинчи тил катары окутуунун дүйнөлүк тажрыйбасы жана анын алгылыктуу жактары	
2.1 АКШда, Батышта тилдерди экинчи же чет тили катары окутуп-үйрөтүүнүн кыскача «жалпы» тарыхы..	55
2.2 Америка Кошмо Штаттарындагы жана Батыштагы тил окутуунун «методикалык» тарыхы.....	60
2.2.1 Грамматикалык-котормо методу.....	67
2.2.2 Гуэн жана «сериялар методу».....	70
2.2.3 Түз метод.....	72
2.2.4 Окуу (тексттерди түшүнүп окуй алуу) методу.....	75
2.2.5 Аудиолингвалык метод.....	77
2.2.6 Оозеки мамиле кылуу жана тилди кырдаалдарга байланыштырып окутуу методу.....	80
2.2.7 Окутуунун когнитивдик (билим алуу) коду.....	83
2.2.8 Эмоциялык-гуманисттик метод.....	86
2.2.9 Коммуникативдик метод.....	87

2.2.10 1970-ж.ж. «дизайнер» методдору.....	88
2.2.10.1 Тилди чогуу окуу методу.....	89
2.2.10.2 Суггестопедия.....	93
2.2.10.3 Унчукпоо (дудук) жолу.....	96
2.2.10.4 Жалпы физикалык реакция методу.....	99
2.2.10.5 Табигый мамиле кылуу.....	101
2.2.10.6 Метод түшүнүгүнө кирбеген маанилик- функциялык программалар.....	103
2.3 Берлиц корпорациясы.....	106
2.4 Англис тилин экинчи тил катары үйрөтүүнүн Берлиц тил борбору (ELS Language Centers).....	113
2.5 Кыскача корутунду.....	125
III глава Кыргыз тилин чет же экинчи тил катары коммуникативдик багытта окутуу методикасынын негиздери	
3.1 Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасынын азыркы абалы.....	129
3.2 Кыргыз тилин окутуудагы ыңгайлуу метод.....	166
3.3 Кыргыз тилин окутууда коммуникативдик ишмердик мамиле кылуу.....	169
3.3.1 Коммуникативдик мамиле кылуунун максаттары жана милдеттери.....	169
3.3.2 Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуудагы жалпы дидактикалык жана коммуникативдик принциптер.....	173
3.3.3 Окутуунун мазмуну.....	184
3.3.3.1 Лингвистикалык компетенцияны калыптандыруу жолдору.....	186
3.3.3.1.1 Лексикалык материалдын берилиши.....	201
3.3.3.1.2 Фонетикалык материалды окутуу	224
3.3.3.1.3 Грамматикалык материалды окутуу.....	230

3.3.3.2 Коммуникативдик компетенцияны калыптандыруу жолдору.....	246
3.3.3.2.1 Коммуникативдик компетенцияны калыптандырууда кеп ишмердигинин рецепциялык түрлөрүнө үйрөтүү.....	246
3.3.3.2.2 Коммуникативдик компетенцияны калыптандырууда кеп ишмердигинин продукциялык түрлөрүнө үйрөтүү.....	270
3.3.3.3 Окутуу каражаттары.....	307
3.3.4 Кыскача корутунду.....	316
Жалпы корутунду.....	320
Библиография.....	323

КИРИШҮҮ

Азыркы кезде Кыргызстан көптөгөн эл аралык саясий жана экономикалык уюмдардын мүчөсү катары ааламдашуу процессине жигердүү катышууда. Бул процесс Кыргызстанга келип иштей турган чет өлкөлүк жарандардын кыргыз тилине карата зор кызыгуусу менен коштолот. Демек, чет өлкөлүк жарандардын кыргыз тилине карата белгиленген кызыгуусун канааттандыруу үчүн кыргыз тилин чет тили катары үйрөтүү методикасын калыптандыруу жана өнүктүрүү зарыл.

Азыркы коомдук турмушта кыргыз тилин эне тили, экинчи жана чет тили катары ажыратып үйрөтүү методикаларын теориялык жана практикалык жактан өнүктүрүү маселеси өзгөчө мааниге ээ. Аталган маселелердин натыйжалуу чечилишине эгемендүү Кыргыз Республикасында түпкү калктын эне тили болгон мамлекеттик тилдин коомдук турмуштун бардык чөйрөлөрүндө толук кандуу колдонулушу көз каранды. 1989-жылдын 23-сентябрында кабыл алынган Мамлекеттик тил жөнүндөгү мыйзамда кыргыз тилин башка улуттарга үйрөтүү маселеси коюлуп, 2014-жылы кабыл алынган “2014-2020-жылдарга карата Мамлекеттик тилди өнүктүрүүнүн жана тил саясатын өркүндөтүүнүн улуттук программасында” аталган маселенин чечүү жолдорунун негизги багыттары белгиленген.

Азыркы учурда кыргыз тили боюнча орто мектептер жана жогорку окуу жайлары үчүн башка улуттардын өкүлдөрүнө арналган окуу китептери, окуу куралдары басылып чыгууда, бирок аларды дүйнөлүк тилдерди чет же экинчи тил катары үйрөтүү окуу куралдарына мазмуну, жалпы түзүлүшү, деги эле жалпы деңгээли боюнча салыштырганда, алар кыйла төмөн экендигин оңой эле байкоого болот. Мунун негизги себеби Совет доорунда Кыргыз ССРи башка Совет республикаларындай эле “темир көшөгөнүн” аркасында калгандыктан, кыргыз тилинин башка улуттар үчүн сүйлөй

билүү муктаждыгынын жок болгондугунда жана кыргыз тилин экинчи же чет тили катары үйрөтүү методикасынын калыптанбай калгандыгында.

Мына ушул жагдайды бекем көңүлгө түйүп, биз дүйнөлүк тилдердин башка улуттарга окутуу тажрыйбасы менен тааныштыруу жана аны иликтөөнүн негизинде кыргыз тилин чет же экинчи тили катары окутуунун жалпы методикалык жоболорун сунуш кылуу максатында колунуздардагы китепти жазып отурабыз.

Китептин биринчи главасы тил үйрөтүү методикасынын негизги теориялык маселелерине арналды. Мында тил үйрөтүү методикасы менен катар интеграцияланышкан илимдердин жетишкендиктери жөнүндө да сөз болду.

Китептин экинчи главасында АКШда англис тилин башка улуттарга үйрөтүүнүн өтө бай тажрыйбасынын тарыхы жана азыркы абалы кыскача чагылдырылды. Мында дүйнөгө атагы чыккан «Берлиц тил бирикмесинин» тажрыйбасына токтолуп, англисче бир ооз сөз билбей окууну баштагандарды Америка Кошмо Штаттарынын жогорку окуу жайына өтүүгө мүмкүнчүлүк берген деңгээлге чейин жеткирген тил үйрөтүүнүн «түз методунун» жоболорун иликтөөгө аракет жасалды.

Монографиянын үчүнчү главасында учурда чет мамлекет болуп эсептелген Россия Федерациясынын мамлекеттик тили болгон орус тилин мурдагы Советтер Союзунун улуттук республикаларында окутуунун бай тажрыйбасы териштирилип, кыргыз тилин чет же экинчи тил катары коммуникациялык багытта окутуу жоболорун иштеп чыгууга далалат кылдык.

Автор бул китепти орус жана чет өлкөлүк аудиториясына кыргыз тилин, ошондой эле орус тилин чет өлкөлүк жана кыргыз студенттерге үйрөтүү боюнча өзүнүн бир нече жылдык жеке тажрыйбасына таянуунун, андан тышкары, Нью-Йорк штатынын Гарден Сити шаарынын Аделфи университетинин алдындагы дүйнөгө кеңири белгилүү «Берлиц тил

бирикмесинин» англис тилин үйрөтүү борборунун ишмердүүлүгүн, методикасын студент катары да, изилдөөчү катары да иликтөөнүн натыйжасында жазып, аны биринчи жолу кыргыз тилин чет же экинчи тил катары башка улуттарга үйрөткөн окутуучуларга, окуу китептери менен окуу куралдарын түзүүчүлөргө сунуш кылып отурат. Буга байланыштуу биз монографияда айрым татаал терминдеринин маанисин кашаанын ичинде кошо берүүгө, ошондой эле ар кандай шилтемелердин санын, колдон келишинче, кыскартууга аракеттендик.

Тилдерди башка улуттарга үйрөтүү тарыхында азыркы кезге чейин чечилбей келе жаткан маселелер көп. Биз бул окуу куралында ошол талаш-тартыш маселелердин бардыгын чечүүгө жетиштик деп айтуудан алыспыз жана андай максатты көздөбөгөндүгүбүздү да атайы айта кетмекчибиз.

Китепти жазууда башка авторлордун эмгектерин сын көз менен карап пайдаланууга аракет кылдык.

Изилдөөнү Америка Кошмо Штаттарында өткөрүүгө көмөктөш болгон Нью-Йорк штатындагы Гарден сити (Garden City) шаарынын Берлиц тил бирикмесинин Англис тилин экинчи тил катары окутуу борборунун (ELS Language Centers) аймактык директору Ворд Морроу (Ward Morrow) мырзага, борбордун академиялык директору Карен Калриес (Karen Kalriess) айымга жана ошондой эле окуу куралын жазууда баалуу кеңештерин берген педагогика илимдеринин доктору Н. Ишекеевге, филология илимдеринин доктору Б. Усубалиевге, педагогика илимдеринин доктору Б. Өмүралиевге, К. Д. Добаевге терең ыраазычылыгыбызды билдиребиз.

Автор.

I ГЛАВА

КЫРГЫЗ ТИЛИН ЧЕТ ЖЕ ЭКИНЧИ ТИЛ КАТАРЫ ҮЙРӨТҮҮ МЕТОДИКАСЫНЫН НЕГИЗГИ ТЕОРИЯЛЫК- ПЕДАГОГИКАЛЫК МАСЕЛЕЛЕРИ ЖАНА КАТЕГОРИЯЛАРЫ

1.1 «МЕТОДИКА» ЖАНА «МЕТОД» ТҮШҮНҮКТӨРҮНҮН МАЗМУНУ

Коңшу элдер бири-биринин тилин байырдан бери үйрөнүп келгендиги баарыбызга белгилүү. Мисалга кыргыз тилин ала турган болсок, аны коңшу элдердин өкүлдөрү кыргыз элине аралашып, жашоо турмушу бирге өтүп, эч кандай окуу китептерин колдонбой эле оозеки түрүндө үйрөнүп келген. Методикалык жактан бул ишти колго алуу аракеттери Кыргызстан Россия империясынын курамына кирген убакта белгиленген. Андан соң Совет доорунун башында, өткөн кылымдын 20-жылдарында бул иш жигердүү башталып, кийинчерээк солгундап олтуруп, такыр тыйылган. 1989-жылдын 23-сентябрында Мамлекеттик тил мыйзамы кабыл алынгандан тартып Кыргызстанда кыргыз тилин жайылтуу, аны бала бакчаларда үйрөтүү, мектептерде, жогорку окуу жайларында окутуу маселеси кабыргасынан коюлду. Кыргызстан эгемендүүлүккө ээ болгондон бери кыргыз тилин өнүктүрүү маселеси бир нече жолу мамлекеттик деңгээлде каралып келген. Учурда кыргыз тилин өнүктүрүү, аны саясий-коомдук, экономикалык, илимий, билим берүү, маданий чөйрөлөрдө толук кандуу пайдалануу үчүн ар кандай аракеттер жасалууда. Кыргыз тилин заманбап турмушка, илимий-техникалык прогреске ылайыктап, лексикалык корун байытууга, расмий-иштиктүү стилин калыптандырып өркүндөтүүгө байланыштуу накта лингвистикалык маселесинен тышкары дагы эне тилин билбеген кыргыз жарандарга, өлкөбүздө жашаган башка

улуттардын өкүлдөрүнө, Кыргызстанга жумуштап келген чет өлкөлүк жарандарга кыргыз тилин үйрөтүүгө байланыштуу методикалык маселелер да арбын экендиги белгилүү болду. Аталган методикалык маселелерди чечүү үчүн кыргыз тилин үйрөтүүнүн жалпы бирдиктүү тил үйрөтүү концепциясы иштелип чыгып, ага негизделген жана бүгүнкү күндүн талабына толугу менен жооп бере алган программалар, окуу китептери түзүлүшү керек. Мына бул ишти алдыга жылдырып, мүчүлүштүктөрдөн арылуу үчүн тил үйрөтүү тажрыйбасы кылымдарды камтыган, тилдерди дүйнөлүк тилдердин катарына кошулган башка улуттардын тажрыйбаларына кайрылуу оң натыйжаларды берери эч бир шек туудурбайт, атүгүл ага таянууга муктажбыз жана милдеткербиз. Демек, ишти баштап, улам жаза басууларды, каталарды кетирип, аларды жоюуга убакыт коротуп отурбай, дүйнөлүк бай, даяр тажрыйбаны терең, ар тараптуу иликтеп, өздөштүрүп, анын (иштин) теориялык негизин жергиликтүү өзгөчөлүктөргө ылайыктап, туура түзүү максатка ылайык. Совет доорунда жазылган илимий эмгектерде Батыштын табылгалары көпчүлүк учурда идеологиялык бөгөттөрдөн өтпөй, таптакыр эсепке алынбай, алынса да бурмаланып берилчү. Монографиябызда кыргыз тилин чет же экинчи тил катары үйрөтүү методикасынын теориялык негизин түптөө, терминологиялык аппаратын тактоо маселелери башкы орунда турат.

Азыркы учурда тил үйрөтүү методикасында эл аралык стандарттар боюнча окутуу предмети катары алынган тилдин статусуна жараша төмөнкүдөй белгилөөлөр кабыл алынган:

- TOSL (Teaching of Second Language – экинчи тилди окутуу). Окутуу предмети – өлкөдө расмий түрдө жарыяланган мамлекеттик тил. Мисалы, Кыргызстанда жашаган башка улуттар үчүн методикалык аныктама боюнча кыргыз тили «экинчи тил» болуп эсептелет. Экинчи тилди окутуунун өзгөчөлүгү – тил чөйрөсүнүн кеңири болгондугунда.

- TOFL (Teaching of Foreign Language – чет тилин окутуу). Бул термин аркылуу өлкөдө чет тили болгон тил белгиленет. Мисалы, кыргызстандыктар үчүн англис, француз, немис, акыркы кезде орус тили чет тили болуп эсептелет. Чет тилин окутуунун өзгөчөлүгү – тил чөйрөсүнүн тар болушунда (тил адистери – окутуучулар, атайын клубдар, тил үйрөтүү борборлору).

- LWC (Language of Wide Communication – кеңири тараган маектешүү тили). Бул аббревиатура аркылуу кайсы бир аймакта маектешүү үчүн кеңири колдонулган тил белгиленет [Щукин 2003: 17]. Мисалы, мурдагы СССР өлкөлөрүндө мындай кызматты орус тили аткарган жана азыркы кезде да аткарууда.

Экинчи же чет тилдерин окутуу методикалары өтө жакын болуп, бирдей мыйзам ченемдүүлүктөргө баш ийгендиктен, биз бул изилдөөбүздө аталган эки терминди өтө жакын, керек болсо, синоним катары колдонууну максатка ылайык деп таптык.

Дүйнөлүк практикада башка тилдерди үйрөтүү иши, бери дегенде, эки жарым миң жыл мурун башталса да, анын методикасы 18-кылымдын аягында гана чыныгы илим катары калыптана баштагандыгы кеңири белгилүү. Ал учурда өз алдынча өнүгүп келаткан илим төмөндөгүдөй маселелерди чечүүнү көздөгөн: 1) теориялык фундаментти түзүү; 2) эксперименттик базаны топтоо; 3) изилдөөлөрдү өткөрүү, гипотезаларды текшерүү, фактыларды топтоо ж.б. Жалпысынан «методика» (metodike) термини грек тилинен кайсы бир окуу предметин окутуу мыйзам ченемдүүлүктөрүн иликтеген педагогикалык илимдин бир тармагы деп которулат.

Илимий адабияттарда «методика» деген терминдин түрдүү мааниде колдонуларын учуратабыз [караңыз: Рахманов 1956; Салистра 1958; Беляев 1965; Ахманова 1967; Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М., 1967; Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. А. Миролюбова и др. – М., 1967; Берман

1970; Андриевская-Левенстерн 1973; Михайлова 1975; Бим 1977; Шатилов 1977; Ляховицкий 1981]. Булардын ичинен кеңири тараган корутунду-тыянактар – төмөнкүлөр: 1) методика окуу предмети катары экендиги; 2) методикалык маселени чечүүгө багытталган методикалык иштердин (аудиторияда аткарылган иштердин) тутуму экендиги; ушул мааниде «методика» термини окутуунун «технологиясына» дал келет; 3) методика – окутуунун теориясы жана педагогика илимдеринин бир тармагы.

Кыскасы, чет, экинчи тилди окутуу методикасы илим катары калыптануу жолунда лингвистика, жалпы дидактика, психология, физиология, социология, коммуникация теориясы, кибернетика, психолингвистика, лингвостатистика, маалыматтар теориясы жана көптөгөн башка илимдер менен тыгыз байланышта болуп, алар менен интеграцияланып, түрдүү аныктамаларга ээ болгон.

Совет илиминде методикага берилген алгачкы аныктаманы методист Е.М. Рыттын 30-жылдары жазылган «Чет тилдерди окутуу методикасынын негиздери» деп аталган эмгегинен учуратабыз [Рыт 1930]. Ал чет тилдерди окутуу методикасы салыштырма тил илиминин практикалык тиркемеси, (приложениеси) болот деп белгилеген. Ушундай эле көз карашты Л.В. Щерба, Ю.В. Розенцвейг, О.С. Ахмановалар да колдошкон [караңыз: Климентенко, Миролюбов 1981: 6 б.]. Мындай пикирдин пайда болушу 30-ж.ж. методикада окуу предмети катары алынган чет тилдер сабагынын спецификасы, өзгөчөлүктөрүнүн аныкталбагандыгы, буга байланыштуу методиканын али иштелип чыга электиги менен түшүндүрүлөт [Миролюбов 1973]. Ошентип, бул мезгилде методикалык сунуштар үчүн атайын теориялык негиз иштелип чыкпай, алар айрым методисттердин окутуу тажрыйбасынын негизинде гана түзүлгөндүгүнө күбө болобуз.

Совет илиминде методика педагогикалык илим катары 40-жылдары иликтене баштаганда [Перовский 1953], алардын изилдөө объектилери – окутуу, үйрөтүү жана тарбиялоо процесстери – бирдиктүү каралып, эки илимге тең бирдей таандык болгон. Мунун натыйжасында методика турмушта колдонулуучу дидактика катары гана бир беткей каралган.

Педагогика тарбиялоонун, билим берүүнүн жана окутуунун маңызын жана жалпы мыйзам ченемдүүлүктөрүн иликтөөчү илим катары өнүгүп келген. Окуу процессинин маңызын изилдеген, дидактикалык принциптерди негиздеген сабактын, класстык жана класстан тышкары иштердин теориясын иштеп чыгуучу анын дидактика бөлүмү чет, экинчи тилге үйрөтүүнүн бардык өзгөчөлүктөрүн карамагына толугу менен камтый албагандыгы мезгилдин өтүшү менен бара-бара түшүнүктүү боло баштаган.

Чет же экинчи тилди үйрөтүүнүн өзгөчөлүгү төмөнкүдө: табигый жана гуманитардык илимдерди окутуу методикасында билим алуу (ошол билимдин категорияларын, түшүнүктөрүн кабыл алуу, өздөштүрүү) негизги максат болсо, экинчи же чет тилин үйрөтүү методикасында бул тилде кеп ишмердигин жүргүзүү билгичтиги менен көндүмдөрүн өнүктүрүү иши алдыңкы планда турат.

Аталган билгичтиктер менен көндүмдөрдүн пайда болуу жана калыптануу мыйзам ченемдүүлүктөрү методиканы психологиялык багытта өнүктүргөн методисттердин эмгектеринде чагылдырылган [Выготский 1956; Богоявленский, Менчинская 1959; Беляев 1960; Жинкин 1962; Жинкин 1965; Гальперин, Запорожец, Эльконин 1963; Беляев 1965; Балабан 1967; Гохлернер 1968; Артемов 1969; Верещагин 1969; Зимняя 1969; Общая психология. Под ред. А. В. Петровского. 1970; Ильясов, Рябова 1970; Ительсон 1970; Зимняя 1971; Ждан, Гохлернер 1972; Клычникова 1973; Леонтьев 1974; Ведель 1974; Алхазишвили 1974].

Психологиянын педагогикалык тармагы, б.а., психологиялык педагогика – бул окуп жаткан индивиддин психикалык ишмердигинин мыйзам ченемдүүлүктөрүн изилдеген илим. Ал өзүнө ой жүгүртүү жана кеп, кабыл алуу жана элестетүү (орусчасы – «воображение»), эс (бир нерсени эстеп калуу жөндөмдүүлүгү) жана эрк, билгичтик менен көндүмдөрдүн калыптануу мыйзам ченемдүүлүктөрү ж.б. психологиялык категориялар менен түшүнүктөрдү камтыйт. Бул категориялардын маңызын терең түшүнбөй туруп, окутуунун ыңгайлуу режимин түзүү, окутуу материалын тандоо, көнүгүүлөрдүн көлөмү менен иретин аныктоо мүмкүн эмес.

Психологияда оозеки жана жазуу түрүндө кеп ишмердиги өтүп жаткан учурда мээдеги ойлонуу, ой жүгүртүү процесстери, тактап айтканда, тил бирдиктерин анализдөө (иликтөө), синтездөө, салыштыруу, жалпылоо ж.б. өзгөчө орунду ээлейт. Психологиянын өнүгүшүнө байланыштуу кеп ишмердигинде анын рецепциялык (кепти, текстти угуп түшүнүү, окуп кабыл алуу), репродукциялык (эсте калган, жатталган нерсени айтып, жазып берүү) жана продукциялык (өз алдынча кеп, текст жаратуу) түрлөрүн түзгөн аудирлөө (угуп түшүнүү же уга билүү), окуу, сүйлөй билүү, жаза билүү ишмердиктери жиктелип, бул процесстердеги аңдалган жана аңдалбаган психикалык кыймылдар бири-биринен ажыратылган түрдө иликтене баштады.

Башка тилди окутуу методикасын түзүүдө индивиддин кыска жана узак мөөнөттүү эстеп калуу психикалык жөндөмдүүлүгү өзгөчө мааниге ээ экендиги белгиленип, буга байланыштуу адам эсинин (эстеп калуу жөндөмдүүлүгүнүн) мүмкүнчүлүктөрүн эсепке албай, окутуу бирдиктерин туура тандап, алардын көлөмүн, иретин, окутуу процессинде алардын кайталанышын аныктоо өтө кыйын иш экендиги да белгилүү болду.

50-жылдардын ортосунда методика бир илимдин эмес, а бир нече илимдин турмушта колдонулуучу (орусчасы – «прикладная») дисциплинасы катары кабыл алынып, чет тилдерди окутууда тил үйрөтүү жана тарбиялоо процесси толугу менен лингвистика, психология жана педагогика илимдеринин мыйзам ченемдүүлүктөрүнө негизделет деген пикир үстөмдүк кыла баштады. А.А. Миролубов, В.В. Краевский, В.С. Цетлин, С.П. Золотницкая сыяктуу совет методисттери ушул багыттын кемчилиги катары анда окутуу процесси менен тарбиялоо процессинин айкалышпай калгандыгын белгилешти [Климентенко, Миролубов 1981: 8].

1970-ж. аягында тил контактылары теориясы менен психолингвистиканын пайда болушу кептин мурдагыдан терең изилденишине түрткү берди. Чет тилдерди үйрөтүүдөгү негизги объект болуп кеп алынды. Кеп ишмердигине натыйжалуу жана жемиштүү үйрөтүү үчүн кептин мыйзам ченемдүүлүктөрү изилденип, методика турмушта колдонулуучу тил илими катары өнүгө баштады. Бирок, ошентсе да, тилге үйрөтүүнүн бир катар маанилүү маселелери лингвистиканын чегинде али толук чечиле электиги да анык болду.

Азыркы учурда болсо чет же экинчи тилдерди үйрөтүү методикасы аталган жана көптөгөн жаңы чектеш илимдердин жетишкендиктерине, табылгаларына таянып өнүгүп келе жаткандыгы ушул тармактагы акыркы 20 жыл аралыгында жүргүзүлгөн изилдөөлөрдөн көрүнүп турат [Заневский 1983; Гришелева 1987; Дадани 1987; Воловик 1988; Андрушко 1990; Друцев 1991; Захарова 1991, Рысбаев 1995].

Чет, экинчи тилди үйрөтүү методикасы илиминин көп кырдуулугун жана жогоруда белгиленген тажрыйбаларды эске алып, методикага берилген төмөнкүдөй аныктаманы туура деп таптык: «Чет тилдерин үйрөтүү методикасы – окутуунун мыйзам ченемдүүлүктөрүн, максаттарын, мазмунун, каражаттарын, ыкмаларын, методдорун жана системасын,

ошону менен бирге, экинчи тилдин материалында окуу жана тарбиялоо процесстерин изилдеген илим» [Ляховицкий 1981: 12].

Азыркы методикалык адабияттарда методиканын базистик категориялары: мамиле кылуу (орусчасы – «подход», англисчеси – «approach»), принцип, прагматика, окутуу каражаттары, ыкма (орусчасы – «прием»), метод, окутуу системасы ж.б. категориялар менен түшүнүктөр да колдонулууда [Вятютнев 1983, Вишневска 1984, Васильева 1985, Оганесян 1985, Букарева 1986, Скалкин 1986, Яценко 1989, Зотева 1989, Тарнопольский 1991, Гасанова 1991].

Методика илиминин тарыхына көз жүгүртүп көрсөк, «метод» түшүнүгүнө түрдүү аныктамалар берилип келгендигине күбө болобуз. Алардын айрымдарына кыскача токтоло кетели: «Метод – бул окутуунун белгилүү бир стадиясында каралып жаткан предмет боюнча билим берүү жана аны бышыктоо, пайда болгон көндүмдөрдү өнүктүрүү үчүн илимий жактан негизделген, бир максатка жетүүгө арналган, бирин-бири шарттаган ыкмалардын системасы» [Рахманов 1947: 15]; «Метод – бул тилдик жана тилден сырткары болгон материалдын тандалып алынышы; тандалган материалдын сабактар боюнча бөлүштүрүлүшү, сабактардагы көлөмү; сөздөрдүн, конструкциялардын семантизациялоо ыкмасы; жаңы кырдаалдарда алынган билимдерди, калыптанган билгичтиктерди, көндүмдөрдү колдоно алуусу өзгөчөлөнгөн жана бул методго гана таандык болгон окутуу системасы» [Вятютнев 1970]. «Метод – бул башкы методикалык маселени чечүүнү көздөгөн доминанталык идеяны өзүнө камтыган чет тилин окутуу процессинин негизги компоненттерин турмушка ашыруунун жалпы модели» [Ляховицкий 1981: 15]

Жогорудагыдай түрдүү аныктамалар «метод» түшүнүгүнүн кең жана тар мааниде колдонулуп келгенин ырастап турат. Эң эле баштапкы маанисинде «метод» түшүнүгү (грек тилиндеги

«methodos» – изилдөөнүн же таанып билүүнүн жолу, теориясы, окуусу) коюлган максатка жетүүгө багытталган, кандайдыр бир иретке келтирилген ишмердикти билдирет.

Педагогикада жана чет тилдерди үйрөтүү методикасында бардык методдорду изилдөө методдору (жалпы жана жалпы илимий) жана окутуу методдору (жалпы дидактикалык жана жеке методикалык методдор) деп, эки ири топко бөлсөк болот.

Чындыкты, табият менен коомду изилдөөнүн жоболорун жана мамиле кылууну аныктаган жалпы метод катары философиядагы жалпы методологиялык функцияны аткаруучу диалектика эсептелет.

Жалпы илимий методдордун катарына бардык илимий тармактарда колдонулган жалпы илимий мүнөздөгү методдор кирет. Алардын негизгилери – 1) чет тилдерди окутуу методикасы жана аны менен чектеш болгон илимдер боюнча теориялык адабияттардын теориялык иликтөөлөрү; 2) чет тилдерди окутуу боюнча алдыңкы тажрыйбаларды жалпылоо; 3) илимий байкоо; 4) байкоо максатында окутуу (орусчасы – «пробное обучение»); 5) тажрыйба алуу окутуусу; 6) педагогикалык эксперимент; жардамчы методдор – 1) анкеталоо; 2) тестирлөө; 3) хронометраждоо; 4) тажрыйбалардын натыйжаларын аспаптар аркылуу иликтөө; 5) изилдөөгө катышкандар менен маектешүү [Штульман 1971; Ляховицкий 1891: 40].

Кайсы гана сабак болбосун, окуу-таанып билүү ишмердиги процессинде окуу, билим алуу жана тарбиялоо максаттарына жетүү үчүн окутуучу менен окуучу (студент) колдонушкан окутуу методдору жалпы дидактикалык методдор болуп эсептелет. Аларга демонстрациялоо (көрсөтүү), түшүндүрүү, машыктыруу, суроо, көзөмөлдөө, каталарды жоюу ж.б. кирет.

Белгилүү бир дисциплина боюнча сабакта колдонулчу окутуу жолун методикалык метод деп түшүнөбүз.

Тилдерди үйрөтүүдөгү методдорго кайрылсак, азыркы учурда 20га жакын жеке методикалык метод бар экендигин көрө алабыз.

Мектепте жана жогорку окуу жайларындагы окутуу методдору – бул окуу программасында көрсөтүлгөн илимдердин негиздерин окуучулар, студенттер тарабынан өздөштүрүү жана мугалимдер, окутуучулар тарабынан окутуу ыкмаларынын системасы болуп саналат. Педагогикалык адабияттарда методдун ар кандай аныктамалары жана аталыштары берилген. Мисалы: лекция, маектешүү, экскурсия, байкоо ж.б. Буларды бирде методдор тобуна, бирде окутуунун формаларына кошушат. Ушул сыяктуу түшүнүктөрдүн («окутуу», «окутуу процесси», «окутуу ишмердиги» ж.б.) бир системага келтирилбегендиги окутуу теориясынан практикалык ишмердикке өткөндө ачык сезиле баштайт. Методдордун ар кандай аныкталышы, так терминологиянын жоктугу экинчи тилди окутууда илимий-методикалык изилдөөлөрдүн натыйжаларын сунуш кылууда жана аларды кабыл алууда бир топ кыйынчылыктарды туудурат, педагогикалык практикада алардын натыйжалуулугун кескин төмөндөтөт жана колдонулуп жаткан окуу китептеринин сапатына залал кетирет.

Дидактикада окутуу процесси кандай түшүндүрүлсө, окутуу методдору ошого ылайык чечмеленгендигин көрө алабыз. В. В. Краевскийдин ою боюнча, методдун түрдүү чечмеленгендиги ага берилген ар кандай аныктамалардан сезилет: окуучунун таанып билүү ишмердигин башкаруу ыкмасы; мазмунду фиксациялоо формасы жана ошол мазмунду кеңейтүү, жаңоу ыкмасы; окутуучу менен студенттин иштөө ыкмасы; максат коюлган окутуу ишмердигинин системасы; билим алуу максатын көздөгөн өз ара байланышкан жана бири-бирине көз каранды болгон окутуу жана окуу ишмердигинин ырааттуу негиздери; өз ара байланышкан окутуу жана окуу ишмердигин көрсөткөн белги; окуучулардын билүү ишмердигин уюштурган

жана аныктаган мугалимдин иреттүү иш-аракеттеринин системасы; өз алдынча ишмердиктин өнүгүү деңгээлдери ж.б. [Краевский 1970: 23-24]. Кырдаалды кандайдыр бир иретке келтирүү үчүн айрым методисттер жана тилчилер «метод» сөзү менен белгиленген түшүнүктөрдү аныктоочу, тактоочу сөздөр менен коштоп («метод-аспект», «метод-ыкма», «метод-методикалык система» ж.б.), ошолор аркылуу алардын чегин ажыратууну сунуш кылышат [Кодухов 1974: 213].

Биз болсо Краевскийдин оюна кошулуп, билим берүү мазмунунун айрым бөлүгүн окуучуларга жеткирүүгө жана алар тарабынан өздөштүрүүгө багытталган, нормативдик планда берилген окутуу жана окуу ишмердигинин бирдиктүү моделин «метод» деп түшүнөбүз [Краевский 1970: 25]. Метод философиялык, социологиялык, педагогикалык, психологиялык, лингвистикалык, кибернетикалык ж.б. билимдердин негизинде калыптанат, бирок, чындыгында, ал педагогикалык же жалпы дидактикалык категория болуп эсептелет. Ошондой эле ал жалпы окутуунун теориялык моделинин курамына кирет жана окутуу аркылуу билим берүүнүн белгилүү бир бөлүгүн окутуу жана өздөштүрүү үчүн эмне кылуу керек экендигин аныктаган, теориялык жактан негизделген көрсөтмөлөрдүн булагы катары кызмат өтөйт. Методдо конкреттүү формаларда өтүп жаткан, белгилүү бир максатты көздөп моделдештирилген, конструкцияланган окуу ишинин фактысы чагылдырылат.

Модель чыныгы объектинин – башка тилдеги окуп-билүү ишмердигинин мүнөздүү белгилерин көрсөтүп, ошол окуу объектиси жөнүндө жеткиликтүү жана көргөзмөлүү түшүнүк берип, объектини окууну жеңилдетет жана тандалган методдун чегинде окутуунун ыңгайлуу варианттарын иштеп чыгууга жол ачат. Ар бир метод – бул теориядан практикага өтчү бир этап, анткени ал педагогикалык теорияда жаралып, практикада гана турмушка ашырылат.

Ар бир метод белгилүү бир мазмунду берүүгө багытталат. Буга ылайык алар өз ара айырмаланат, мисалы, математиканын билим берүү методдору тил үйрөтүү методдоруна окшошпойт. Ар бир метод – бул жалпы окутуу процессинин технологиясынын иштетилиши. Бул технологияда бардыгы тең (факторлордун жана принциптердин, кырдаалдар менен шарттардын баары) өтө маанилүү.

Жалпы дидактикада жана ар бир методикада методдордун классификацияланышына чоң маани берилет. Азыркы учурда эң эле кеңири таралган тил үйрөтүү методдоруна төмөнкүлөр кирет: аудиовизуалдык, аудиолингвалык, грамматика-котормо, котормо, тескери котормо, имитациялык, алмаштыруу, оозеки-угуу, түз, кырдаалдык, комбинациялык, сезе билип салыштыруу, сезе билип турмушта колдонуу, функциялык-кептик, ургалдуу (интенсивдүү) ж.б. Дидактика адистери алигече булардын ичинен эң мыкты, алгылыктуу метод катары бирөөнү тандап ала элек, анткени алардын ар биринин артыкчылыктары менен бирге мүчүлүштүк-кемчиликтери да бар. Биздин оюбузча, аларды ар тараптан терең иликтөө менен, алгылыктууларын ылгап алып, аларды жагдай-шарттарга ылайык чыгармачылык менен пайдалануу кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасын жакшыртууга, сапатын арттырууга түрткү берери шексиз. Жалпысынан алганда, аларды системалык жана функциялык топторго ажыратса болот.

Системалык методдорго грамматикалык–котормо, түшүнүп билип–салыштыруу, билингвалык, когнитивдик жана башка методдорду киргизсе болот. Мындай көз карашты жактоочу методисттер тил билүүнү тил кодун өздөштүрүү деп эсептешет да, окуучуда (студентте) лингвистикалык компетенция (сөздөрдү, сүйлөмдөрдү, фразаларды түшүнүүнү жана аларды курууну камсыз кылган көндүмдөр) менен бирге коммуникативдик компетенция (сүйлөшүү максаттарында лингвистикалык компетенцияны пайдаланууну камсыз кылган

көндүмдөр) бар болсо гана, ал башка тилди белгилүү деңгээлде өздөштүрдү деген тыянакка келишет. Ошон үчүн алар олуттуу коммуникативдик максаттар лингвистикалык көндүмдөрдүн негизинде гана турмушка ашат деген ойду жакташат.

Системалык окутуу методикасында эки этаптуу окутуу стратегиясы белгиленген. Биринчиси – кептик ишмердиктин ар кандай аспекти, түрлөрү боюнча лексикалык минимумду өздөштүрүү; экинчиси – айрым сүйлөшүү кырдаалдарында ошол минимумду колдонуу.

Функциялык багыттын жактоочулары чет тилде айтым (фраза), сүйлөм, тексттердин жардамы аркылуу турмушта болгон кырдаалга адекваттуу түрдө жооп кайтаруу билгичтиги менен көндүмдөрүнүн бар болушун чет тилин өздөштүрө билгендик деп эсептешет. Алар үчүн тилди билүү – «кырдаал-шартка карай керектүү сөздөрдү орундуу колдоно билүү». Окутуу ишинде тилдик материалды анын коммуникативдик максаттарына ылайык жөнөкөйдөн татаалданган түрүнө карай тандалышы жана бөлүштүрүлүшү реалдуу коммуникациянын алдындагы даярдануу этабын кыскартууга жол ачат деп эсептешет. Ар бир кийинки окуу кырдаалында (кийинки теманы өтүүдө) мурда өздөштүрүлгөн фразалар, үлгүлөр фразалардын, кеп үлгүлөрүнүн ичинде бир сөздүн ордуна башка сөздү колдонуу, орун алмаштыруу, фразаларды кеңейтүү, кысуу, трансформациялоо ж.б. операциялар аркылуу татаалданган, өзгөрүлгөн түрүндө колдонулат. Тил үйрөтүү методикасында негизги мыйзам ченемдүүлүктөр катары алынган окутуунун принциптери өзгөчө мааниге ээ.

1.2 ЧЕТ, ЭКИНЧИ ТИЛДИ ҮЙРӨТҮҮНҮН ЖАЛПЫ ПРИНЦИПТЕРИ

Е. Н. Медынский [Медынский 1937] окутуунун жалпы принциптери катары системалуулукту, теория менен практиканын байланышын, тарбиялык окутууну, окутуу

ыкмаларынын көп түрдүүлүгүн, окутуунун өндүрүш менен байланышын, окуучулардын курактык жана психологиялык өзгөчөлүктөрүн эске алууну белгилейт. В. Е. Гмурман [Гмурман 1938], С. М. Риверс [Риверс 1940], П. Н. Груздев [Педагогика 1940], Н. Г. Казанский [Казанский 1948] сыяктуу методисттер системалуулукту, жеткиликтүүлүктү, түшүнүп иш аткарууну, активдүүлүктү, билимдердин бекемдигин жана башкаларды негизги принциптер катары карашкан, бирок ар бири аталган принциптердин приоритеттүүлүгүн ар түрдүү талкуулашкан. И. Д. Салистра окутуу процессинин кеп, маек курууга үйрөтүүгө багыт алышы, тилдик материалды илимий түрдө тандоо жана аны сан жагынан чектөө, окутуу процессинде колдоно билүү жөндөмдүүлүгүн өркүндөтүү, эне тилинин өзгөчөлүгүн эске алуу принциптерин белгилеп кеткен [Салистра 1966]. В. И. Щарнас окуу процессинде болгон функциялык–эврикалык, интеграция, кырдаалдык–тематикалык, тил үйрөнүүчүнүн филологиялык тажрыйбасын эске алуу принциптерин негиздеген [Щарнас 1981]. И. Л. Бим коммуникативдик багытталышын, кеп ишмердигинин ар кандай түрлөрүнүн байланышын, алардын калыптанышына дифференциалдуу мамиле жасоону, материалды уюштурууда структуралык–функциялык багытты көздөө, моделдештирүү методун, окуучулардын кеп куруу, ой жүгүртүү ишмердигин ар тараптан колдонууну негизги принциптер катары эсептеген [Бим 1988].

Башка тилдерди үйрөтүү ишмердиги өз ара диалектикалык байланышта болгон эки процесстен туары белгилүү: 1) тилге үйрөтүү жана 2) индивидуум тарабынан тилди өздөштүрүү процесстеринен. Методиканын тарыхы да ушул эки процесстин өз ара ажырагыс байланыштагы өнүгүү катары каралып жүрөт. Башында методикалык эмгектерде чет тилин үйрөтүү теориясына өзгөчө көңүл бурулса, андан соң, айталы, XX кылымдын аралыгында психология, психоллингвистика, нейрофизиология ж.б. медициналык тармактардын өнүгүшүнө

байланыштуу экинчи тилди өздөштүрүү теориясы калыптана баштаган. Акыркы жылдарда тил үйрөнүүчүлөрдүн инсандык жактарына өзгөчө көңүл буруу, окуу процессинде ага объект катары гана эмес, субъект катары мамиле жасоо өздөштүрүү теориясынын андан ары өнүгүшүнө өбөлгө түздү. Мында тил өздөштүрүүчүлөрүнүн кызыгуулары, муктаждыгы, алардын тилге жөндөмдүүлүгү, психологиялык өзгөчөлүктөрү, инсандык касиеттери, окутуунун стилдери методикалык жана дидактикалык ой жүгүртүүлөрдүн баштапкы моменти катары алынат.

Тилдин ар кандай бирдиктерин өздөштүрүү жана колдонуу, б.а., башка адамдын кебин, анын эмне деп сүйлөп жатканын ажыратып түшүнүүсүнө жана өз кебин жаратуусуна багытталган тил үйрөнүүчүнүн кабыл алуу жана психофизикалык интеграциялык (байланыштыруу, бириктирип чогуу иштетүү) ишмердиги – бул башка тилди өздөштүрүүнүн негизи болуп эсептелинет. Тил бирдиктерин колдонуу жана кептик маалымдоолорду жаратуу мыйзам ченемдүүлүктөрү менен механизми психология, психоллингвистика, маектешүү (коммуникация) теориясы жана кеп ишмердигинин теориясы аркылуу ачылат.

Тил үйрөтүү методикасында өзүнүн актуалдуулугун жоготпогон маселелердин катарына тил жана кеп жөнүндө түшүнүк берүү, аларды ажырата билүү жана ар бирин натыйжалуу пайдалануу маселелери кирери эч кандай талаш туудурбайт.

Лингвистиканын өзүнчө илим катары өнүгө баштаганына бир нече миң жыл болсо да, окумуштуулардын арасында алигече тил менен кеп маселеси боюнча бирдиктүү пикир жок. Албетте, мунун объективдүү себеби бар, т.а., бул кубулуштарга берилген аныктамаларда лингвистиканын белгилүү учурдагы өнүгүү деңгээли чагылдырылгандыктан, ар түрдүү көз караштар жаралып келген.

Тил жана кеп жөнүндө илимий түшүнүк алмайынча, ал экөөнүн табият-маңызын терең өздөштүрүп, өз ара айырмачылыгын так ажыратмайынча, тил үйрөтүү методикасын алдыга жылдыруу да эч бир мүмкүн эмес экендигин методисттердин көпчүлүгү белгилеп келе жатышат.

Албетте, башка тилди өздөштүрүүдө адегенде «тил деген эмне?», «окуучуларды, студенттерди эмнеге, кайсы нерселерге үйрөтүшүбүз керек?», «тилди үйрөнүү, өздөштүрүү үчүн эмнелерди билүү керек?» деген өндүү суроолор пайда болот, ошондой эле тил менен кептин ортосундагы айырмачылыкты ачып берүү талап кылынат.

1.3. «ТИЛ» ЖАНА «КЕП» ТҮШҮНҮКТӨРҮ

Немистердин гениалдуу окумуштуусу Вильгельм Гумбольдт (1767-1835) алгачкылардан болуп тил жана кеп маселесин атайын илимий изилдөөгө алып: «... биз «тил» деп адат боюнча атаган сөздөрдүн жана эрежелердин иретсиз хаосунда кеп ишмердиги аркылуу анын айрым гана элементтери белгиленет; жандуу кептин маңызын туюп, жандуу тилдин так сүрөтүн жаратуу үчүн утур кайталанып турган ишмердик керек», – деп белгилеген [Гумбольдт, 1956, 73]. Айрым окумуштуулардын пикирине караганда, тил менен кепти ажыратуу далалаты Г. фон дер Габеленц (1807-1874), А. Марти (1847-1914), Ф.Н. Финк (1867-1910) [караңыз: Косериу 1963: 151], В. Гумбольдт [караңыз: Кацнельсон 1967: 29-30; Леонтьев 1974: 43] аттуу немис окумуштууларынын эмгектеринде да орун алган. Ал эми тил менен кепти бирин-бирине каршы коюу идеялары Г. Штейнталь (1823-1899) [караңыз: Леонтьев 1974: 43], Г. Пауль (1846-1921) [Пауль 1960: 49,50] аттуу окумуштууларга таандык болгон.

Тил менен кеп маселесине өз учурунда улуу орус окумуштуулары А.А. Потебня (1835-1891) , Ф.Ф. Фортунатов (1848-1914) [Березин, Головин 1979: 151] И.А. Бодуэн де

Куртенэ (1845-1929) да кайрылышкан [Бодуэн де Куртенэ, т.1., 77]. Бирок бул маселени бирдиктүү окуу теориясы катары иштеп чыгуу азыркы структурализмдин негиздөөчүсү, Швейцариянын дүйнөлүк алкактагы окумуштуусу Ф. де Соссюр (1857–1913) таандык. Аталган окумуштуунун тил менен кептин маңыз-табиятын терең ачып берген жана аталган маселе боюнча бир кыйла оригиналдуу ойлорду камтыган «Жалпы лингвистика курсу» аттуу эмгеги 1916-жылы жарык көргөн. Бул эмгек Ф. де Соссюрдун шакирттери тарабынан окумуштуунун лекцияларынын негизинде түзүлгөн [Соссюр 1977].

Ф. де Соссюр бири-бирине каршы турган «тил» жана «кеп» түшүнүктөрүн булардан жалпы жана кең келип, аларды өз ичине камтыган «кеп ишмердиги» түшүнүгү аркылуу берген. Аталган окумуштуу үчүн «тил» – бул белгилер жана аларды комбинациялоо эрежелеринин системасы; «кеп» – бул маектешүү максатында белги системасын колдонуу. Тил жана кеп бири-бири менен өтө тыгыз байланышта болуу менен бири экинчисин талап кылып туруучу кубулуштар: кеп түшүнүктүү жана ошону менен эффективдүү болуш үчүн тил керек, бирок ошол эле учурда тил калыптаныш үчүн кеп керек ...» [Соссюр 1977: 57].

Өзүнүн лингвистикалык концепциясындай эле, тил жана кеп окуусун Соссюр антиномия формасында (калыбында) түзөт. Тил менен кептин касиеттерин иликтеп олтуруп, Соссюр төмөнкүдөй такыр күтүлбөгөн тыянак чыгарат. Анын ою боюнча, тил менен кеп – «таптакыр эки башка нерсе» [Соссюр 1977: 57]. Тил менен кеп социалдык жана индивиддик кубулуштар катары бири-бирине каршы турат. Тил социалдык продукт катары ар бир индивид тарабынан даяр түрүндө өздөштүрүлөт, ошол себептен ал – социалдык кубулуш. Кеп, тескерисинче, дайыма индивидуалдуу. Ар бир кеп акты – индивиддин жекече ниетине байланыштуу акыл калчоо актысы катары кабыл алынат [Соссюр 1977: 52].

Тил жана кеп потенция менен анын турмушка ашырылышы, анын реализациясы катары бири-бирине каршы турат. Тил – бул ар бир коомдун башка мүчөсүнө маалымат берүү максатында өз билимин, тил жөндөмдүүлүгүн колдонгон индивиддин тилдик ишмердиги. Кептин тилге болгон тиешеси – симфониянын аткаруусу менен симфониянын өзүнө болгон тиешесиндей [Соссюр 1977: 57], б.а., өзүнүн турмушка ашырылышына көз каранды болбогон чындык.

Тил – бул психикалык кубулуш болсо, кеп – психофизиологиялык кубулуш. Тил ар бир индивиддин мээсинде орун алган нерсе. Ал тууралуу эң эле маанилүү деп табылганы – мааниси менен акустикалык образы айкалышкан белгилер системасы (бул белгинин эки компоненти тең бирдей психикага байланыштуу) [Соссюр 1977: 53].

Тилдин да, кептин да табияты коом менен байланыштуу экендиги белгилүү. Бирок маектешүү актысында тилдин социалдык табияты индивидуалдуу кептин формасына айланат. Маектешүү актысында тил жалаң гана индивиддин сүйлөө формасында турмушка ашырылат [Ломтев 1961: 69]. Азыркы учурда көптөгөн лингвисттер, ошону менен бирге психолог, нейропсихолог, нейрофизиологдор тил менен кептин дихотомиялык табиятын таанышат. Жыйынтыктап келгенде, «тил» менен «кеп» маселеси боюнча төмөнкүдөй бүтүмгө келсек болот: тил – бул маектешүүнүн куралы менен каражаты, кеп болсо – бул маектешүү максатындагы тилдин колдонулушу, б.а., ал «кыймыл-аракеттеги тил» [Беляев 1958: 13]. Демек, тил байланыш-катыш куралы, каражаты болсо, кеп – ошол байланышуунун, карым-катыштын өзү.

Тил менен кепти иликтөөдө В. А. Звегинцев айрым изилдөөчүлөрдөй эле аларды эки ар башка жана бири-бирине баш ийбеген «буюмдар», же «предметтер» катары эмес, а бир-бирине терең сиңген, бири-экинчисине күчтүү таасир эткен, бир-биринин таасиринен эч чыга албаган кубулуштар катары

эсептейт [Звегинцев 1968: 103-104]. Тактап айтканда, тил менен кеп – бири-бирине каршы турган жана ушул эле маалда бири-биринин жашашын шарттаган диалектикалык бирдиктин элементтери.

Табигый тил эки түрдүү болот: 1) виртуалдуу белгилер жана алардын айкалышуу моделдери системасы катары; 2) актуалдуу кеп, аталган системанын реализациясы, турмушка ашырылышы катары [Аспекты 1980: 57].

Тил жана кеп – бир объекттин эки абалы катары да каралат: тил – статика, кеп – динамика. «... Окуя, кыймыл-аракет болуп, кеп убакыт менен мейкиндикке жайылат, таралат, демек, ал динамикалуу; тил статикалык кубулуш катары аталган параметрлерден сырткары берилет [Рус. яз.: Энц. 1979: 25].

Табигый тил – бул сөздөр тили. Ал эми сөз болсо белгилик касиетке ээ, т.а., ал белги [Пазухин 1968; Скалкин 1981: 27-36; Львов 2000: 11]. Мындай кырдаалда тил өзгөчө, спецификалуу, уникалдуу белгилер системасы, кеп болсо ошол системанын негизиндеги коммуникация (маалымдоо) катары каралат.

Тил ситуациядан (кырдаалдан) өйдө, сырткары турат, анткени ал, кандайдыр бир конкреттүү ситуацияга байланып, ага көзкаранды болбойт; кеп, тескерисинче, конкреттүү кырдаалды чагылдырат да, аны менен тыгыз байланышта болот.

Кеп экстралингвистикалык чындык менен түздөн-түз байланышып, дүйнөнү толук, адекваттуу, оперативдүү, бардык байланыштарында деталдаштырып көрсөтөт, тил болсо мындай касиетке ээ эмес [Мыркин 1986: 57].

Тил – бул коммуникация, пикир алышуу максатында кызмат өтөгөн, адамдын дүйнө тууралуу бардык билимдери менен элестерин камтыган, стихиялык түрдө адам коомунда пайда болгон жана өнүгүп жаткан дискреттүү тыбыш белгилер системасы болсо, кеп – тыбыш (ички сүйлөөнү да кошкондо) жана жазуу формасындагы конкреттүү сүйлөө. Кеп деп сүйлөө процессин гана эмес, ошол процесстин натыйжасын да, б.а., кеп

ишмердиги да, эс жана кат аркылуу фиксацияланган, катталган кеп чыгармаларын да түшүнөбүз [Рус. яз.: Энци. 1979: 255].

Лингвист менен философтордун көпчүлүгү тилдин жана анын негизги бирдиги – сөздүн эки жактуу экендигин белгилешет. Сөз, алардын ою боюнча, форма менен мазмундун бирдигин, тыбыш комплекси, тизмеги менен маанинин ассоциациясын түзөт. Ар бир ассоциация (байланыш) мээде түзүлөт. Ошол себептен маани менен тыбыш комплекси эмес, ошол тыбыш комплексинин ойлоо образы, анын аң-сезимдеги чагылдырылышы ассоциацияланат. Мындай көз карашты В. М. Павлов жактап: «Индивиддин мээсиндеги тил белгиси – бул анын реалдуу угулушунун чагылдырылышы (нерв коду) жана эсте бек сакталып калышы... Тил белгисинин белгилегени – бул нерв коду түрүндө реалдуу дүйнөнүн түрдүү нерселеринин, буюмдарынын объективдүү касиеттеринин чагылдырылышы», – деп белгилеген [Павлов 1968: 58-59]. Ошентип, тил белгилүү бир тилде сүйлөгөн индивиддердин мээсинде орун алып, сакталып турат. Окумуштуулар: А. С. Чикобава, А. А. Леонтьев, Ю. М. Скребнев, М. И. Черемисина ж.б. бул пикирди кубатташат.

Дааналап айтканда, илимпоз А. С. Чикобава: «Тил потенция катары эсте орун алган. Тилдин жашашы – бул физиологиялык кубулуш», – деп белгилесе [Чикобава 1967: 30], А. А. Леонтьев: «Тилдин реалдуулугу – бул материалдуу эмес, идеалдуу кубулуштун реалдуулугу», – деп, тилге таандык дагы бир касиетти ачып берет [Леонтьев 1969: 9]. Ал эми айрым окумуштуулар табият объектилери, кубулуштары менен тилдин ортосундагы бөтөнчөлүккө, тилдин кабыл алуу жолуна, жайгашуу орунуна көңүл бурушкан: «Табигый илимдердин объектилери, алардын структуралык-реляциялык касиеттери адамзат жана адам аң-сезиминин бар же жок экендиги менен түздөн-түз байланышы жок болсо, тил социалдык гана кубулуш болбостон, социалдык-психикалык кубулуштардын катарына

кирет» [Скребнев 1964: 7]. «Бул нерсе (тил) өзүн кандайдыр бир сезим аркылуу кабыл алынуучу формада: кулак аркылуу кабыл алынган аба толкуну – тыбыш формасында же көз аркылуу кабыл алынуучу графикалык белгилер катары адамдардын оюнда, аң-сезиминде орун алган [Черемисина 1970: 7].

Айрым изилдөөлөрдө тил – парадигмалык, кеп – синтагмалык кубулуштар катары каралат. Кең мааниде парадигма катары бир эле учурда тилде (аң-сезимде, эсте) бири-бирине каршылаш катышта болгон тил бирдиктеринин системасын, синтагма катары биринин артынан бири келген сөздөр тизмегин түшүнсө болот. Демек, бул өнүттөн алганда, тил – бул бири-бири менен айкалыша алган белгилердин тизмеги, тобу, жыйындысы, ал эми кеп – кайсы бир ойду жаратуу жана аны башка адамдарга жеткирүү үчүн колдонулган ошол белгилердин комбинациясы.

Тил илиминде «тил – бул реалдуу объект болбостон, илимий абстракция» деген көз караштар да белгилүү [Колшанский 1964: 18, 20, 23, 27]. Тилди колдоно билбей, кеп түзүү мүмкүн эмес. Анткени кеп – бул тилдин колдонулушу, т.а., кыймылдагы тил. Тил колдонулбаган (убактылуу) учурда деле жашай берет. Тилди колдоно билүү ошол тилде сүйлөгөн бардык адамдарга таандык, бирок тил жөнүндөгү билимге ээ болуу лингвист-тилчилерге гана таандык.

«Тил кандайча бар болуп, жашап, кызмат өтөйт?», «Ал кайда (эмнеде) орун алган?», «Анын материалдык базасын, субстратын эмне түзөт?» деген суроолорго төмөнкүдөй эки түрдүү жоопту учуратабыз: 1) тил кепте жашап, андан орун алган [Смирницкий 1954: 29] жана 2) тил мээде орун алган [Ельмслев 1960: 298]. «Кепте орун алган» деп эсептелсе, анда ал өзүндө орун алып, өзүндө сакталат дегенге барабар болот [Ельмслев 1960: 298].

Биздин оюбузча, тил, жогоруда белгиленгендей, кайсы бир тилде сүйлөгөн индивиддеринин мээсинде сакталат. Тил

ойлонгон гана индивидге таандык жана ансыз жашай албайт. Тил – бул уникалдуу кубулуш экендигин жана ал аны адамдар билгендиги үчүн жашап, кызмат өтөрүн Э. И. Смирницкий белгилеп көрсөткөн [Смирницкий 1959: 31].

Атактуу лингвист Ф. де Соссюр тил аны сүйлөй билгендердин мээсинде орун алган деген тыянакка келген жана мындай көз карашты изилдөөчүлөрдүн басымдуу көпчүлүгү колдошот: Л. В. Щерба, В. А. Звегинцев, А. А. Леонтьев, З. Д. Попова, М. В. Солнцев, А. И. Моисеев, М. И. Черемисина, М. В. Никитин, В. М. Павлов, В. Я. Мыркин, Д. Н. Шмелев ж.б.

Тил бирдиктерине өтө турган болсок, бул терминдин тилдин түрдүү кубулуштарына карата колдонулуп жүрүшүнө күбө болобуз. Тактап айтканда, фонетика, морфология, синтаксис, сөз жасоо деңгээлдериндеги фонема, морфема, сөз айкашы, сүйлөм, уңгу, негиз ж.б.у.с. бирдиктер тил бирдиги деп аталат. Окутуунун объектиси боло турган тил бирдиги жөнүндөгү маселе тилди экинчи же чет тили катары үйрөтүү методикасы үчүн өтө маанилүү, анткени Э. Бенвенист адилеттүү белгилегендей, бир да олуттуу теория элементтик бирдик маселесинин чечилишинен баш тартып, түзүлө албайт [Бенвенист 1974: 81].

Көпчүлүк илимпоздор тилдин жана тил бирдиктеринин фундаменттик жалпы касиеттери катары төмөнкүлөрдү карашат: субстанциялуулук, дискреттүүлүк, сызыктуулук (линейность), бирдей эместик (неоднородность), иерархиялуулук, кайрадан өндүрүмдүүлүк (воспроизводимость), бирдиктүүлүк, эки жактуулук, номинативдүүлүк, өз алдынчалык (самостоятельность) [караңыз: Соссюр 1977: 100-103; Солнцев 1977: 62; Смирницкий 1956: 35; Фоменко 1979.]. Көрүнүп тургандай, жогоруда тил менен кеп түшүнүктөрү бири-биринен ажыратылбай синонимдеш мааниде колдонулду.

Тил белгиси материалдуу болгондо гана, сүйлөөчүлөр жана угуучулар аларды (тил белгилерин) колдонушу мүмкүн. Мына ушул себептен тил субстанциялуулык касиетке ээ.

Тилдин дискреттүүлүгү төмөнкүдө жатат: ойду калыптандырып жаратуучу сүйлөм, аны түзгөн сөз айкаштары да бири-биринен ажырап турган бирдиктерден – сөздөрдөн – курулат.

Тилдин сызыктуулугу – анын сүйлөмдөгү элементтери биринин артынан бири орун алып тизмектелгендигинде, бир эле учурда катары менен эки же андан көп элементтердин колдонула албагандыгында [Соссюр 1977: 155; Солнцев 1977:62].

Тил элементтеринин түрдүүлүгү, бири-биринен айырмаланып турушу – анын дагы бир негизги касиеттеринин бири. Бир-биринен айырмаланган элемент-бирдиктерге фонема, морфема, сөздөр, сүйлөмдөр кирет. Тил элементтеринин түрдүү болушу анын иштешинде зор мааниге ээ. Анткени бири-биринен айырмаланып турган элементтерден түзүлгөн сөздөр, сөз айкаштары, сүйлөм-фразалар жеңилирээк аңдалып, оңоюраак кабыл алынат. Мисалы, жаңылмачтар алардын курамындагы сөздөрдүн окшоштугуна негизделген (*Ак чайнекте көк капкак, көк чайнекте ак капкак*). Бул жаңылмачта «к» тыбышы көп колдонулуп, бир сөз аталган тыбыш менен аяктап, экинчиси да ушул эле тыбыш менен башталгандыктан (*көк капкак, ак капкак*), элдер жаңылмачты бат кайталаганда, жанаша келген эки бирдей «К» тыбышын айта алышпай, «көк», «ак» деген сөздөрдү көбүнчө «көп» «ап» деп жаңылыш айтышат.

Тилдин дагы бир маанилүү касиети – бул анын элементтеринин иерархиялык байланышта болушу. Ар кандай деңгээлдердеги тил элементтери бири-бирине баш ийип, тилдин татаал бирдигин түзө алгандыгын иерархия деп түшүнөбүз. Мисалы: фонемалар биригип морфемалар түзүлөт, морфемалардан сөздөр, сөздөрдөн сөз айкаштары, сүйлөмдөр,

сүйлөмдөрдөн бирдиктүү чыгарма, татаал бир ойду туюнткан текст түзүлөт.

Коммуникативдик ишмердикте бөлөк-бөлөк ажыраган түрдө фонема же муун, же морфемалар эсепке алынбастан, ал дароо эле сөздөрдүн жардамы менен турмушка ашырылат. Кеп агымын иликтөөдө аны талдап синтездөөдөн мурда сөздөргө ажыратуу процесси башталат [Леонтьев 1961: 185]. Мына ушул себептен кепти кабыл алууда эң эле майда функциялык бирдик болуп сөз эсептелинет [Чесноков 1966: 284-285]. Тил аркылуу кайсы бир маалыматты башкаларга билдирүүдө, б.а., бул маалыматты тил кодуна өткөрүүдө тыбыштар (фонемалар), муундар, морфемалар эмес, а сөздөр мыйзам ченемдүү иретте биринин артынан бири тизилет.

Жалпылап айтканда, тил, биринчиден, белги системаларынын классы; экинчиден, конкреттүү этностук тил – белгилүү бир социумда, коомдо, белгилүү бир убакта, белгилүү бир мейкиндикте колдонулган реалдуу белгилер системасы. Кеп – убакыттын агымы менен өткөн оозеки жана жазуу түрүндөгү конкреттүү сүйлөө. Кеп – бул сүйлөө процесси (кеп ишмердиги) менен бирге бул процесстин натыйжасы: эсте жана жазуу түрүндө кагаз бетинде сакталган кептик чыгармалар [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 414, 604].

Тил – бул тил бирдиктеринин тутуму (системасы) жана аларды колдонуу эрежелери. Кеп – ошол тил бирдиктеринин актуалдаштыруу өнүмү (продуктусу). Тил – аны колдоно билген адамдардын аң-сезиминде шифрланган кандайдыр бир механизм катары сакталган кубулуш.

Тил жөнүндө жакшы билим алуу эле, сөзсүз түрдө, мыкты сүйлөөгө алып келбейт. Башка тилде сүйлөй билүү үчүн тил бирдиктерин жакшы өздөштүрүү менен бирге кепти (тилди) жатыктыруу керек, башкача айтканда, тилди колдоно билүүнүн белгиси катары окулуп жаткан тилден сүйлөшүү кырдаалына адекваттуу келген кепке өтүүгө мүмкүнчүлүк берген тил

бирдиктерин колдонуу билгичтиги менен аларды кепте туура тизүү автоматташтырылган көндүмдөрү болушу зарыл. Буга байланыштуу лингвисттер тил менен кепти диалектикалык бирдикти түзгөн элементтердин тутуму катары карап, төмөнкүдөй айырмалачылыктарын белгилеп жүрүшөт: тил – маңызы, кеп – кубулушу; тил – формасы, кеп – субстанциясы; тил – бул система, кеп – анын турмушка ашырылышы; тил – туруктуу, кеп – өзгөрмө кубулуш; тил – код, кеп – код аркылуу маалымдоо ж.б. [Звегинцев 1976:10].

Тил – бул азыркы лингвисттер тарабынан абстракция катары кабыл алынган тил системасы (туруктуу байланыштагы бири-бири менен терең уюшулган тилдин элементтеринин, бирдиктеринин тутуму), тил бирдиктеринин системасы (фонема, морфема, сөз, фразеологизм, сөз айкашы, сүйлөм жана аларды колдонуу эрежелери). Кеп (речь) – белгиленген эрежелерге жараша ошол бирдиктердин актуализацияланган, фраза, айтым (высказывание) түрүндөгү өнүмү (продуктосу).

Кеп тилден өзгөчөлөнүп, дайыма конкреттүү сүйлөшүү кырдаалына байланыштуу болот жана кырдаал ар бир кептин ажырагыс компонентин түзөт.

Тилчилер менен методисттердин эмгектеринде [Алхазишвили 1974; Гиниаттулин 1969; Изаренков 1974; Коршунова 1972; Берман, Бухбиндер 1967; Пассов 1977; Скалкин 1981] жалпысынан кептик кырдаал маектешүүгө түрткү берген, түзүлүп калган шарттардын тутуму катары аныкталат. Табигый шарттарда маектешүү өтүш үчүн белгилүү бир тилдик каражаттарды талап кылган лингвистикалык өбөлгөлөрдөн тышкары дагы кошумча тилдик эмес, экстралингвистикалык факторлордун зарылдыгы белгиленет. Мындай факторлор-өбөлгөлөр методист Скалкин тарабынан өтө кеңири териштирилген [Скалкин 1981: 46-49]. Жалпысынан алганда, экстралингвистикалык факторлорго социалдык (маектешүүчүлөрдүн коомдук статусу – курагы, жынысы,

жалпы маданий деңгээли, сөз боло турган нерсе тууралуу кабардар болушу) психологиялык (түзүлгөн кырдаалдын психологиялык климаты, ошого ылайык маектешүүчүлөрдүн психологиялык, эмоциялык абалы, мүнөздөрүнүн өзгөчөлүктөрү ж.б.) факторлор киргизилген.

Кырдаалдар коомдук-саясий, расмий-иштиктүү, кесиптик, окуу, турмуш-тиричилик сыяктуу түрдүү маектешүү чөйрөлөрүндө түзүлөт.

Маектешүү чөйрөлөрүнүн бөтөнчөлүктөрүнө ылайык тилдик түрдүү каражаттар колдонулат. Алардын тандалышы да көп нерселерге баш иет. Мисалы, маектешүүчүлөрдүн кайсы бир нерсе тууралуу кабардар болушу сөздү (кепти) чубалжытып узартпай, аны кыскача айтууга мүмкүндүк берет, б.а., кептин эллипстүүлүгүнө алып келет. Мисалы: **-Качан баиталат? -15 мүнөттөн кийин.** Мындай текст, тил жагынан алганда, анча чоң мааниге ээ боло албайт. Бирок ушул эле текст конкреттүү маектешүү кырдаалында бул кырдаалды толук жана жетиштүү түрдө тейлөөчү тил каражаттары катары кызмат өтөйт. Маселен:

1) Жүргүнчүнүн суроосу: **-Качан баиталат** (билеттерди сатуу качан башталат)?

Кассирдин жообу: **-15 мүнөттөн кийин** (тыныгуу бүткөндөн кийин);

2) Көрүүчүнүн суроосу: **-Качан баиталат** (спектакль качан башталат)?

Администратордун жообу: **-15 мүнөттөн кийин** (үчүнчү коңгуроодон кийин).

Бул мисалдарда эки тарап тең кеп эмне жөнүндө жүрүп жатканын эске алып, билишкендиктен, бири-бирине кыска суроо-жооп берип жатышат. Мындай сүйлөшүү кырдаалында суроо-жооп толук айтылса, албетте, андай маек жасалма көрүнмөк. Экинчи тилди үйрөтүүдө процессинде маектешүүдө суроо-жооптун кайсы бөлүгүн кыскартса болорун жана эмнеси кыскартылганын түшүнүүгө үйрөтүү зарыл.

Ушуга окшогон маселелер реалдуу сүйлөшүүдө, реалдуу кырдаалда колдонулган тил каражаттарын иликтеген тил прагматикасында изилденет.

1.4 ТИЛДИН ЖАНА КЕПТИН ФУНКЦИЯЛАРЫ

Тил жана кеп толугу менен бири-бирине окшобогон кубулуштар катары экөө тең адам ишинин бир тармагына, кеп ишмердигине катышып, коомдо бир нече функция аткарат.

Тил жана кеп маселеси тил илиминдеги эң эле маанилүү маселелердин катарына кирери анык. М. Н. Кожинанын айтымына караганда, тил жана кеп маселеси – бул тилди чындыктын кубулушу да, лингвистикалык илимдин предмети катары да түшүнүү жана түшүндүрүп берүү маселеси болуп эсептелет [Кожина 1968: 23]. Б. А. Серебренниковдун ою боюнча, бул маселе өтө эле түшүнүксүз жана татаал маселелердин бири [Серебренников 1979: 71].

60-жылдарда тил менен кептин даана ажыратылбагандыгы В. А. Звегинцев [Звегинцев 1963: 350-351], М. Н. Кожина [Кожина 1968: 29], Б. А. Серебренников [Серебренников 1970: 89] ж.б. авторлордун эмгектеринде чагылдырылган. Кийинки жылдарда бул маселенин толук чечилбегендиги, актуалдуулугу Б. Н. Головин [Березин, Головин 1979: 13], В. М. Солнцев [Солнцев 1977: 7] ж.б. тилчилер тарабынан белгиленген. Кыргыз тил илиминде да бул маселеге кыйыр түрдө Т. К. Ахматов [1968; 1970], К. Д. Дыйканов [1971;1974], А. О. Орусбаев [1974;1980], Ж. К. Садыков [1978; 1984; 1990] ж.б. тилчилер кайрылышкан. Андан соң текст маселелерин изилдөөдө кепке же кыргыз тил илиминде «кеп» маанисинде колдонулган «сүйлөшүүгө» өзгөчө көңүл бөлгөн илимпоздор – С. Ж. Мусаев [1993; 1998; 2000], С. Өмүралиева [2002], Т. С. Маразыков [2005]. Кыргыз тилиндеги айтымдын коммуникативдик-функционалдык жана интонациялык структурасын, экспрессивдүү конструкцияларды изилдөөдө тил жана кеп (сүйлөшүү) маселелерине кеңири

токтолгон окумуштуулар – К. Т. Токтоналиев [2004], Т. Т. Токоев [2006] ж.б. бул маселеге арналган илимий изилдөөлөр арбын болсо да, аталган проблема толук чечиле элек, анткени тил менен кептин ортосундагы катышты аныктоо тил илиминдеги негизги философиялык маселелерди чечүү менен байланыштуу.

Л. В. Щерба [1965: 361-363] тилде тилдик кубулуштардын үч аспектисин бөлүп көрсөтөт: кеп ишмердигин («кеп – процесс» катары), тил системасын («жалпы тил» катары) жана тил материалын («кеп – процесстин натыйжасы» катары). А.А. Леонтьев Щербанын триадасы маселенин азыркы аңдалышын түзө алат деп эсептейт [Леонтьев 1965:54].

Көпчүлүк окумуштуулар тил менен кептин коомдук маңызына, т.а., коомдук кубулуш экендигине макул болушуп, тил менен кеп ажырагыс байланышта болот деп эсептешет [Филин 1981: 5; Земская 1981: 11].

Айрым тилчилер тил менен кепти бири-бирине каршы турган кубулуштар катары мүнөздөшөт. Головин [Березин, Головин 1979: 25] тилди анын эки коммуникативдик абалынын бирдиги (тил жана кеп) жана «тил-кеп» оппозициясынын мүчөсү катары аныктайт.

Тил менен кептин биримдүүлүгүнүн жактоочулары тил илиминин объектиси катары кеп процессин [Жинкин 1958: 13], кеп ишмердигин [Леонтьев 1970: 327; Распопов 1976: 32] же анын натыйжасын, б.а., «бир тилде сүйлөгөн коллективдин бүтүндөй айтымдарын (орусчасы – «высказывания») эсептешет [Филин 1981: 5]. Бир катар тилчилердин ою боюнча, тил илиминин объектиси катары текст алынышы керек [Гельгард, Расторгуев: 1981: 8-10; Горшков 1981: 17].

Тил функциясы маселесин методист-тилчилер эң орчундуу, маанилүү маселе катары карашат жана анын чечилиши, Э. Парениндин ою боюнча, «тил философиясынын өнүгүшүнүн келечегин алдын ала аныктай алат» [Слюсарева 1981: 244].

Тилдин функциясын изилдеген авторлор [Колшанский 1963; Пазухин 1963; Аврорин 1975; Торопцев 1985, Львов 2000] аны (тилдин функциясын) тилдин маңызы, тилдин милдети менен байланыштырышат. А.А. Леонтьев [Леонтьев 1968а: 101] бул маселеге тил менен кептин биримдүүлүгү позициясынан карап, алардын негизги (тилдик) жана факультативдик (кептик) функцияларын бөлүп көрсөтөт. Дааналап айтканда, тил коммуникативдик, ой жүгүртүү куралы, адамзаттын коомдук-тарыхый тажрыйбасын өздөштүрүү, сактап жыйноо, улуттук-маданий жана таанып билүү (орусчасы – «познание») функцияларын аткаарып, ал эми кепке магиялык, номинативдик, диакритикалык, экспрессиялык, эстетикалык ж.б. функциялар кирерин белгилейт. В. А. Аврорин [Аврорин 1975: 44, 46-47] К. Г. Крушельскаялар [Крушельская 1970: 384] кептин негизги функциясы катары анын коммуникативдик функциясын, тилдин негизги функциясы катары анын таанып билүү функциясын көрсөтүшөт.

Методикалык адабияттардын дээрлик баарында тил менен кептин эң негизги функциялары катары төмөнкүлөр каралат: тил – пикир алышуу, маектешүүнүн өтө маанилүү каражаты, кеп – бул пикирлешүү, маектешүүнүн жүзөгө ашырылышы.

Тилдин функциясы – сөздөр аркылуу жаралган көркөм образдарды жаратуу жана объективдештирүү каражаттарын түзүү жана сактоо, кептин функциясы – көркөм образдарды, чыгармаларды жаратуу процессин турмушка ашыруу (эстетикалык функциясы).

Тилдин функциясы – эмоцияларды, адамдын ички абалын, каалоо-ниетин билдирүү каражаттарын түзүү жана сактоо, кептин функциясы – эмоцияларды, адамдын ички абалын, каалоо-ниетин билдирүү процессин жүзөгө ашыруу.

Тилдин функциясы – таанып билүү каражаты катары кызмат өтөө, кептин функциясы – таанып билүү процесстерин турмушка ашыруу [Кацнельсон 1984: 4].

Тилдин функциясы – тил системасынын бөлүмдөрүнүн жаңы бирдиктерин жаратуу жана ошол процессти объекттештирүү каражаты катары кызмат өтөө, кеп функциясы – тил системасы бөлүмдөрүнүн жаңы бирдиктерин жаратуу процессин турмушка ашыруу (жаңы сөздөрдү жасоо, форма түзүүнүн жана синтаксистик конструкциялардын жаңы үлгү-моделдерин жаратуу ж.б.).

Лингвистикалык дидактикада изилдене элек маселелердин бири – тилдин фаттык функциясы. Адам тил аркылуу дайыма эле кандайдыр бир маалыматты же ойду билдиргиси, жеткиргиси келе бербейт. Айрым учурларда айтылган сөздөр маектешүүчү адам менен байланыштын түзүлгөнүн билдирүүгө гана багытталат. Маселен: *-Ассалом алейкум. Кандай турасыз? Бала-чака, айыл-ана, келин-кесек кандай? Иштериңиз жаакшыбы? – Алейкум ассалом, баары жайында, шүгүрчүлүк, турабыз* ж.б.у.с. сөздөр, айтымдар фаттык функцияны аткаруучу сөз каражаттарына кирет.

Кептин дагы бир маанилүү кызматы – анын ой куруу, жаратуу куралы экендиги. Тил менен ой жаратуунун, куруунун ортосундагы байланыш, чындыгында, кеп менен ойдун ортосунда болуп өтөт жана бул маселе алиге чейин терең изилдене элек. Албетте, сөздөрдү катыштырбай, ой жүгүртүү мүмкүн эмес. Бирок ошол эле учурда адамдын аң-сезиминде чагылгандай тез жаралып, өтүп кетүүчү ой дайым эле толугу менен сүйлөм же фраза калыбында боло бербейт. Буга байланыштуу ички кептеги сөздөрдүн мааниси эбегейсиз кеңейип, маалымдоо функциясы өсүп, көпчүлүк учурда бүтүндөй тексттин маанисин камтыган бирдик катары кабыл алынарын айрым окумуштуулар адилеттүү белгилеп жүрүшөт [Соколов 1967: 94-100].

Белгилүү психолог Л. С. Выготскийдин ою боюнча, өзүнүн кыскартылгандыгы менен грамматика жагынан толук калыптанбаган (толугу менен грамматикалык эрежелер боюнча

түзүлбөгөн) ички кеп грамматикалык түзүлүштүн бардык формалдуу белгилерин камтыбаган ой менен толук грамматикалык түзүлүштүү кептик сүйлөмдүн ортосунан орун алат. Муну менен катар ал ой сөздө болбостугун, а сөз аркылуу жараларын да белгилейт [Выготский 1965]. Тилде ой жаратуу өнүгүшү чагылдырылып, тажрыйба менен маданият интеграцияланып, айкалышып, тилдин дагы бир функциясын – кумуляция же топтоо функциясын – түзөт. Башкача айтканда, дүйнө тууралуу билимибиз тил аркылуу жетет жана ошондой эле жаңы ачылыштар да тил аркылуу жаралат.

1.5 ӨЗДӨШТҮРҮҮ ЖАНА ҮЙРӨТҮҮ ТЕОРИЯЛАРЫ

Чет, экинчи тилди үйрөнүү диалектикалык байланышта болгон эки процесстен – мугалим, окутуучулар тарабынан окутуу же үйрөтүү жана окуучулар тарабынан окутуу материалынын негизинде ошол тилди өздөштүрүү процесстеринен турат.

Тил адамдардын аң-сезиминде “шифрланган” кандайдыр бир механизм катары жашайт. Тилди пайдалана билүү бул механизмди кеп ишмердигинде пайдалануу болуп эсептелинет. Кеп ишмердигине үйрөтүүнү тилден кепке өтүү автоматташтырылган жөндөмдүүлүгүнүн калыптануу процесси катары түшүнсө болот.

Кайсы бир тилде жакшы сүйлөө – бул грамматикалык туура конструкцияларды гана түзө билүү эмес, а муну менен катар ойду да ачык, так, ырааттуу айтуу, кепти таасирлүү, кооз, көркөмдүү кылып сүйлөй билүү дегендик да болот.

Эне тилин жана экинчи (чет) тилди өздөштүрүү процесстери бири-биринен кыйла айырмаланары баарыбызга маалым.

Эне тилин өздөштүрүүдө адам баласы ымыркай кезинен тартып ата-энесинен, туугандарынан, айлана-чөйрөдөгү адамдардан ж.б. уккан сөздөрдү эстеп калып, алардын маанисин

түшүнүп, ошол сөздөр катышкан сүйлөмдөрдү эсте сактап калып, алардын үлгүсү боюнча өз сүйлөмдөрүн түзүп, сүйлөмдөрдү түзүүдө катарды кетирип, аларды чоңдордун жардамы менен оңдоп, жоюп, тил бирдиктеринин системасын жана тил эрежелерин индукциялык түрдө аң-сезиминде калыптандырат. Мектепке баргандан тартып ошол эстеги жана жаңы өздөштүрүлгөн сөздөр аларды түзгөн фонема, морфема, уңгу, негизге ажыратылып талданат, лексика-семантикалык маанисине жана грамматикалык касиеттерине карата сөз түркүмдөрүнө ажыратылат, алардын жардамы менен түзүлгөн сөз айкаштары, сүйлөмдөр классификацияланып, адамдын аң-сезиминде ошол тил бирдиктеринин катышынын татаал системасы көбүнчө дедукциялык түрдө сакталат.

Ошентип, мектепке чейинки кезде эне тилин өздөштүрүү процесси бала тарабынан «бул эмне?» «муну кандай түшүнсө болот?» деген суроолор аркылуу, чоңдор тарабынан «бул туура эмес», «кыргыздар (орустар, татарлар ж.б.) минтип айтпайт», «мындай айтыш керек» деген нускама-«инструкция» түрүндө болсо жана сөздүн формасы менен анын мазмунунун катышына же «аталыш», «ат» менен «буюм», «зат», «нерсенин» ортосундагы байланыштын аң-сезимде түзүлүшүнө жана ошол сөздөр аркылуу ой жаратуучу, ой билдирүүчү бирдик – сүйлөмдөрдү, татаал ойду билдирүүчү алардын тутумун (текстти) аңдоого, аларды жаратууга, б.а., кепти, кеп ишмердигин өздөштүрүүгө басым жасалса, мектепте, кесиптик-орто, жогорку окуу жайларында эне тилин үйрөнүү лингвистикалык теориянын негизинде фонетикалык, лексикалык, сөз жасоо, грамматикалык (морфология, синтаксис) деңгээлдерине ажыратылып, системалык түрдө өздөштүрүлөт. Окуу процессинде басым, негизинен, аң-сезимде тил системасынын калыптанышына жасалат жана бул пикирдин тууралыгын эне тилин окутууга багытталган китептер ырастай турат.

Адам баласы тили чыккан кезден (1,5-2 жашта) тартып 8-9 жашына чейин тил үйрөнүүдө көлөмү боюнча да, мааниси жагынан да эң эле татаал ишти аткарат – ал айлана-чөйрөдөгү материалдык объектилердин (жандуу жана жансыз), идеалдык объектилердин (адамга гана таандык болгон абстракциялык түшүнүктөрдүн), алардын касиеттеринин, кыймыл-аракеттеринин, бири-бирине карата катыштарынын сөз түрүндөгү аталыштарын эстеп калып, ошолордун жардамы менен кеп жана кеп ишмердиги аркылуу башкалар менен маектешип, пикир алышууну өздөштүрөт. Пикир алышууну, маектешүүнү, жалпы алганда, кырдаалга жараша башкалар айткан ойду кабыл алуу жана өз оюн жаратуу процесси катары түшүнсөк болот.

Адам аталган курагында (1,5 – 9 жашында) тил өздөштүрүүгө өтө жөндөмдүү келет, андан кийин тил өздөштүрүү жөндөмдүүлүгү төмөндөгөндөн төмөндөп, керек болсо, таптакыр жоюлушу да мүмкүн. Психология илиминде бул фактыны ырастагандан бөлөк теориялык жобо азырынча түзүлө элек. Бул тууралуу немис философу Э. Кассирердин ой пикири кызыгууну туудурбай койбойт. Ал: «Эмне себептен бала жаш кезинде тилди оңой өздөштүрөт жана жашы өткөн сайын психикалык өнүгүүсү өркүндөгөнүнө карабастан, тилдерди мурдагыдай жеңил өздөштүрө албайт?» – деген конкреттүү суроо коёт да, адам баласы тилди өздөштүрүү менен тыгыз байланышта болгон дүйнөгө баш багуу, дүйнө менен биринчи таанышуу, дүйнөнү таанып-билүү процессин кайталай албайт деп жооп берет. Анын айтымында, жаңы тилди өздөштүрүүдөгү эң негизги кыйынчылык – бул эне тилин унутуу, тагыраак айтканда, андан четтөө. Бала үчүн дүйнөнү таануу менен эне тилин өздөштүрүү – булар бири-бири менен бекем чырмалышкан процесс. Бул процесс өнүгүп отуруп, чоң адамдын дүйнө тууралуу билими өз эне тилинде калыптанат. Жаңы тилди үйрөнүп жатып, адамдар мына ушул дүйнөнү,

андагы болуп өткөн, болуп жаткан, боло турган окуяларды, түрдүү нерселерди жаңы тилдин каражаттары (сөздөрү, сүйлөмдөрү) аркылуу чагылдыруу, туюндуруу жана ал тилде ой жүгүртүү үчүн, эне тилинде түзүлүп калган «ат» менен «буюм, нерсе, түшүнүктүн» ортосундагы байланыштан чыгып, жаңы байланыштарды түзүшү керек. Демек, бул – башка тилди өздөштүрүү жаңыча ой жүгүртүүгө барабар дегендик. [Звегинцев 1973: 139].

Түрдүү деңгээлдердеги тил бирдиктерин өздөштүрүү жана колдонуу, психофизикалык интеграциялык ишмердиктин негизинде башкалардын кебин кабыл алып, ага карата өз кебин жарата алуу – тилди кайсы бир белгилүү деңгээлде өздөштүргөндүктүн белгиси. Бул тил бирдиктерин өздөштүрүүнүн механизмдери менен мыйзам ченемдүүлүктөрү жана кеп жаратуу психология, психолингвистика жана коммуникация менен кеп ишмердиги теориялары тарабынан иликтенсе, дидактика менен методикада тил өздөштүрүү процессинин ыңгайлуу шарттары изилденет.

«Тилди колдоно билүү» түшүнүгү менен башка тилде маектешүүнүн теориялык лингвистика-дидактикалык негиздери өз ара байланыштуу келет.

«Тилди колдоно билүү» феноменин түшүндүрүү өтө татаал жана лингвистика позициясынан алганда, практикалык түрдө мүмкүн да эмес. Бул тууралуу: “Биз сүйлөө процессинде аткарылып жаткан кыймылдар тууралуу өзүбүзгө өзүбүз толугу менен отчет бере албайбыз”, – дейт Э. Бенвенист [Бенвенист 1974: 104]. «Тилди колдоно билүү деп эмнени айтса болот?» деген суроого байланыштуу жоопторго жараша методиканын орчундуу маселелеринен болгон окутуунун ыкмалары аныкталат.

Методиканын тарыхында ушул түшүнүк боюнча түрдүү аныктамаларды учуратабыз. Р. Ладо экинчи тилди үйрөнүүнү «чет тил системасынын ичинде керектүү жерде нормалуу темпте

колдонуу максатында комплексти түзгөн маанилик мазмунду билдирүүнүн ыкмаларын жана алардын байланыштарын өздөштүрүү» катары аныктаган [Ладо 1967: 28]. Структуралык лингвистиканын жактоочулары кепте тилди пайдалануу үчүн анын структуралык өзгөчөлүктөрүн колдоно билүүнү автоматизмге чейин жеткирүү керек деп эсептешкен. Алардын ою боюнча, ар бир тил – 50000ге жакын структуралык түзүлүштөн турган уникалдуу, кайталангыс система. Структуралык лингвисттер ошол системаны өздөштүрүү үчүн эч кандай интеллектуалдык, аң-сезимдүү ишмердиктин кереги жок деп эсептешкен, анткени ар бир адам, алардын ою боюнча, сүйлөп жаткан учурда өзүнүн кыймылдарына отчет бербейт [Блумфильд 1967] деген тыянак чыгарышкан. Алардын ою боюнча, тил үйрөтүүдөгү эң негизги шарт – бул практиканы, тажрыйбаны камсыз кылуу, бир эле конструкцияларды көп жолу кайталап айтуу болгон (так ушундай мамиле кылуу АКШда популярдуу болгон аудиовизуалдык окуу куралдарында турмушка ашырылган).

Структурализм жана бихевиоризм психологиясынын колдоочулары тилди пайдалана билүүнү тышкы факторлордун таасири аркылуу кыймылга келген бир катар реакциялар катары эсептешип, тил материалдарын окуп үйрөнүүнү көбүнчө имитация, аналогия, индукция ыкмалары менен чектешкен. Алардын ою боюнча, тил өздөштүрүү процесси эрежелерди, парадигмаларды жаттоо аркылуу эмес, негизги кеп үлгүлөрүн кайталоо жана көнүгүүлөрдү аткаруу аркылуу өтөт. Бирок 70-жылдары эксперименттер аркылуу төмөнкүдөй жоболор далилденген: үлгүлөрдү жаттоо жана формалуу түрдө тил бирдиктерин манипуляциялоо тил өздөштүрүү процессин натыйжалуу кылбайт; ошол манипуляциялар өздөштүрүлүп жаткан тилдин механизмдерин аныктабайт жана алар накта коммуникациянын жолдорун ача албайт.

Н. Хомскийдин ою боюнча, тилди өздөштүрүү – бул тил жүрүм-турумун башкарган белгилүү бир эрежелердин системасын өздөштүрүү болуп эсептелет.

Методиканын тарыхында тилдин теориясын билүү тилди дароо практикалык түрдө колдонууга алып келет деген көз караштар да белгилүү болгон. Мисалы, XX кылымдын башында күч алган жана тарыхый, младограмматикалык синхрония лингвистикасынын таасири менен пайда болгон грамматикалык-катормо методунун колдоочулары эгер окуучулар тилдин өнүгүү тарыхын, грамматикалык эрежелерин билип, аларды иллюстрациялай алса жана чет тилинен эне тилине же, тескерисинче, эне тилинен чет тилине адабий тилдин үлгүлөрүн колдонуп, тексттерди которо алса, анда алар (окуучулар) чет тилин билет деген жыйынтык чыгарышкан. Бирок мындай көз караш үстөмдүк кылып турганда, «тилди колдоно билүү» деген түшүнүккө оозеки кеп кирбей, ал көз жаздымда калган.

Белгилүү окумуштуу Л.В. Щерба мындай мүчүлүштүктү туя билип, тилди колдоно билүү – бул, жалпы айтканда, тил жөнүндө билимдердин белгилүү бир тобу, суммасы гана эмес, бул адам коллективинин функциясы болгон коммуникативдик ишмердикти өздөштүрүү экендигин далилдеп көрсөткөн. Демек, «тилди колдоно билүү» деп жазуу жана оозеки тексттерге түшүнө алуу, б.а., анын ичиндеги бардык маанилерди түшүнүү жана өз тексттерин эркин жаратуу; бир эле ойду ар кандай ыкмалар аркылуу берүү; чындыктын кырдаалына адекваттуу түрдө кеп кыймылдары (сүйлөмдөр, фразалар, тексттер ж.б.) аркылуу жооп кайтаруу; маектешүү кырдаалына ылайыктуу туура түзүлгөн айтымдарды туура эмес айтымдардан ажырата билүү, керектүү кырдаалга ылайык айтылган сөздү туура түшүнүп, кырдаалга жараша сөздөрдү орундуу колдоно билүүнү эсептесе болот.

Чет тилин колдоно билүү деген окутуунун белгилүү бир этабында окулуп жаткан тилде тексттер аркылуу чындык

кырдаалын сүрөттөө жана ал тексттер боюнча чындык кырдаалын кайрадан жарата, түзө алуу, андан тышкары, программалык темалардын, маектешүү кырдаалдарынын жана тапшырылган лексика-грамматикалык минимумдардын чегинде өз вербалдык (сүйлөө) жүрүм-турумун түзө алуу жана башка адамдардын вербалдык жүрүм-турумун түшүнүү болуп эсептелет.

Эгерде студент, окуучу тапшырылган маанини (кырдаалды, референтти) туюндурууда программага кирген ыкмалардын баарын колдоно алса, анда ал – тилди эркин колдоно ала турган деңгээлге жеткендигинин белгиси; эгерде өз кебинде окулуп жаткан тилдин системасын, нормасын жана узусун (айрым учурларда тил каражатынын өзгөчө колдонулушун) бузбаса жана башка адамдардын кебинде алардын бузулушун байкай алса, анда ал тилди коректтүү (correct – туура) түрдө колдоно алгандыгынын белгиси; эгерде студент, окуучу өз кеп жүрүм-турум тактикасын вербализациялаганда (оозеки айтканда) кыйынчылыктарга дуушар болбосо жана маектешүүчүсүнүн тактикасын түшүнсө, анда анын тилди колдоно билүү деңгээли – адекваттуу деңгээлде экендигинин далили.

Жогоруда айтылгандан төмөнкүдөй тыянак чыгарса болот: тилди пайдалана билүү лингвистикалык деңгээлден (сөздүктөн, грамматикадан) тышкары дагы башка төмөнкүдөй аспектилерди билүүнү талап кылат: кырдаалдык (маектешүүнүн кырдаалын), социалдык (маектешүүчүсү менен болгон мамилелерин, маектешүүнүн адресатка багытталышын), улуттук-маданий (тил каражаттарынын улуттук өзгөчөлүктөрүн эске алууну), энциклопедиялык (өлкөнүн маданият реалияларын билүүнү) ж.б. аспектилерин.

Чет тилин өздөштүрүү процессин уюштуруу ар түрдүү факторлорго байланыштуу болот, алардын айрымдары төмөнкүлөр:

- тил өздөштүрүү теориясынын өнүгүү деңгээли;

- кеп ишмердигине үйрөтүү “технологиясынын” деңгээли жана лингвистика, социология, психология жана башка ага байланыштуу илимдер аралык изилдөөлөрдүн абалы.

Тилди колдоно билүү билиминин калыптанышы канчалык бат болсо, тилди колдоно билүү да ошончолук тез калыптанат.

Маектешүү теориясынын, кеп ишмердигинин, психоллингвистиканын, социоллингвистиканын, лингвистиканын жана коммуникация теориясынын позицияларынан алып караганда, тилди колдоно билүүдө субъектиде төмөнкүлөрдөй касиет-сапаттардын болушу шарт:

- окутуунун лингвистикалык негиздерин түзгөн тилдик (лингвистикалык) компетенция;

- башка тилдеги айтымдарды кабыл алуу жана жаратуу механизмдеринин калыптангандыгы, б.а., кептик компетенция;

- кырдаалга жараша кептик жүрүм-турум программасын тандоо жана турмушка ашыруу жөндөмдүүлүгү, б.а., коммуникативдик компетенция.

Жалпысынан кайсы бир тармакта ишти аткарууда көндүмдөр аркылуу пайда болгон жөндөмдүүлүктү, билимдин негизинде түзүлгөн ошол ишти аткарууга кудуретинин жеткендигин компетенция деп түшүнсө болот [Пассов 1989].

Коммуникативдик компетенция, сөзсүз, өзүнө лингвистикалык жана кептик компетенцияны, андан тышкары лингвистика-өлкөлүк жана өлкө таануу компетенциясын, б.а., өздөштүрүлүп жаткан тилдин өлкөсүнүн маданиятын билүүнү талап кылат. Тил (кеп) башка адамдарга түшүнүктүү болгондо гана өзүнүн колдонуу максатына жетет. Бирок ошол түшүнүү дагы «табигый тилдин формаларынан» сырткары жаткан көп башка нерселерди талап кылат [Звегинцев 1985:5].

Аталган компоненттерди тилдик компетенциянын маңызын ача турган азыркы лингвистиканын позициясынан кароо, грамматикалык жактан туура түзүлгөн айтымдарды жаратуу жана түшүнүү механизмдин көрсөтүп турган

психолингвистиканын позициясынан иликтөө, коммуникацияны изилдеген кеп маектешүүсү теориясынын позицияларынан комплекстүү түрдө көрсөтүү «тилди колдоно билүү деп эмнени түшүнөбүз?» деген суроого жооп тапканга көмөктөш каражаттар болуп саналат.

1.6 ЧЕТ, ЭКИНЧИ ТИЛДИ ҮЙРӨТҮҮДӨГҮ НЕГИЗГИ КОМПЕТЕНЦИЯЛАР

Тил компетенциясы түшүнүгү азыркы кезге чейин бардык жактан туура деп табылган, баарын ынаандыра алган аныктамага ээ болбосо да, изилдөөчүлөр аны «сүйлөмдөрдү түзүүгө жана иликтөөгө мүмкүнчүлүк берген тилдин системасы жөнүндөгү билимдердин тутуму» [Хомский 1965], «коммуникация максатында тил системасын колдоно билүү» жана «вербалдуу каражаттар аркылуу вербалдуу эмес жүрүм-турум идеяларын турмушка ашырууну билүү» [Меленк 1977], «тил бирдиктерин анализдөө жана синтездөө эрежелерин билүү» [Арутюнов 1987] деп түшүнүшөт.

Жалпылап айтканда, тил компетенциясы – бул адамдын лингвистикалык билимдеринин, анын маектешүү жөндөмдүүлүгүнүн мүмкүнчүлүгү, потенциалы. «Тилди билүү» түшүнүгүнө тил компетенциясынын мазмунун түзгөн тил бирдиктерин, категорияларын жана алардын функцияларын өздөштүрүү; категорияларга жана функцияларга тиешелүү мыйзам ченемдүүлүктөрдү жана эрежелерди билүү; семантикалык, синтаксистик, морфологиялык, фонологиялык мүнөздөгү системалык-структуралык түзүлүштөрдү өздөштүрүү; керек болсо, мурда таптакыр уга элек айтымдардын грамматикалык табиятын түшүнүп да, колдоно алганды да билүү жөндөмдүүлүгү кирет. Системалардын системасы катары алынган тилде айтымдарды конструкциялоочу (коддоочу же кодго салуучу) жана аларды түшүнгөнгө көмөктөш болуучу (декоддоочу же коддон чыгаруучу) адамдар тарабынан дайыма

пайдаланылган бардык каражаттар камтылган. Бирок болгон каражаттардын баарын тең эле адамдар колдоно бербейт. Алар коммуникацияда колдонгон каражаттардан тышкары дагы кыйла керектүү каражаттарды билишет. Методика үчүн айтымдарды жаратууда жана аларды түшүнүүдө сүйлөп же угуп жаткан адамда жогоруда айтылган билимдердин кандай көлөмү болушу керек экендигин аныктоо өтө маанилүү.

Тил компетенциясы тилдин грамматикасына барабар эмес; ал – андан кеңири маанидеги нерсе, анткени ал адамдын башка интеллектуалдык жөндөмдүүлүктөрүнөн ажыратылбайт. Тил компетенциясынын жардамы менен адамдар бири-бирин жөн эле түшүнбөстөн, адамдардын кеп жүрүм-турумун да алдын ала билишет. Мына ушул себептен тил компетенциясы өзгөчө ыктымалдуулук, бир нерселерди алдын ала күтүү грамматикасы катары аныкталып жүрөт. Так ушундай билим кеп ишмердигин камсыз кылып, аны көзөмөлдөйт, ошон үчүн аны бардык тил үйрөнүүчүлөрдө өркүндөтүү керек.

Өздөштүрүлүп жаткан тилдеги тил компетенциясынын сапатына эне тилин билүүдөгү компетенциянын деңгээли да өз таасирин тийгизбей койбойт. Тил компетенциясын түзгөн компоненттеринин жарымы универсалдуу, ал тилдердин көпчүлүгүндө орун алган. Ушул объективдүү чындыкта болгон (субъект, объект, адресат, атрибут, ырастоо, тануу, себеп, натыйжа, максат, зарылдык, жекелик, көптүк ж.б.у.с.) мамилелерди фиксациялоодогу мыйзам ченемдүүлүктөр, б.а., универсалиялар бирдиктүү универсалдуу грамматиканы жаратуу аракеттери жасалып жаткан учурда, XVIII кылымда эле, бөлүнүп чыгарылган. Универсалияларды окуу тилдин түзүлүшү жөнүндөгү, коммуникацияда тил кандайча колдонулары тууралуу билимбизди тереңдетет. Универсалиялардын болушу лингвистикалык билимдердин өзгөчө түрүн түзөт жана алар пайда болгондо, башка тилди өздөштүрүү процессин кыйла жеңилдетет.

Кеп компетенциясы. Башка тилди өздөштүрүү – бул тил системасын өздөштүрүү гана эмес, конкреттүү кеп кырдаалдарында тил формаларынын иштөө мыйзам ченемдүүлүктөрүн өздөштүрүү жана кеп ишмердигинин ар кандай түрлөрүн жана формаларын колдонуу да болуп эсептелинет.

Тилди пайдалана билүү көптөгөн маанилерди колдонууну талап кылат. Аларга мына булар кирери белгилүү: логикалык маани; денотаттык маани (тил бирдиктеринин ошол бирдиктер аркылуу туюнтулган нерселер, окуялар, процесстерге болгон мамилеси); грамматикалык маани (сөздүн грамматикалык категорияларга болгон тиешеси); коннотациялык маани (денотаттык мааниге кошумча болгон маани) ж.б. Ушул маанилерди билүү тилди өздөштүрүүдө өтө маанилүү; алар сүйлөмдөрдү анализдөө жана синтездөө мыйзам ченемдүүлүктөрү жана эрежелери менен байланыштуу. Кеп компетенциясынын мазмунун мына ушулар түзөт.

Тил бирдиктеринин жыйындысы, конкреттүү кырдаалдарда жана кыймылдарда алардын уюштуруу эрежелери маектешүүнүн “регистрлерин” уюштурат. Алар бири-биринен маектешүүнүн тийиштүү кырдаалында актуалдуу болгон лингвистикалык формалардын топтолушу менен айырмаланат. Башка тилди өздөштүрүүчүлөр ар кандай регистрлеринин калыптанышына өзгөчө көңүл бурушат.

Бирок тил жана кеп компетенцияларынын калыптанышы – тилди өздөштүрө билүүдө алгачкы этаптар болуп, коммуникативдик компетенцияга алып баруучу тепкичтер катары эсептелет. Алар маектешүү процессинде окулуп жаткан тилдин нормалары, узусу жана тил маданияты салттарына жараша адамдардын өз ара түшүнүү жана өз ара аракеттешүү маселелеринин чечилишин камсыз кыла турган көндүмдөрдү, алардын керектүү жана жетиштүү көлөмдө, автоматташтырылган деңгээлде өздөштүрүлүшүн талап кылат.

Коммуникативдик компетенция. Өз ара түшүнүү максаттарын көздөп кызмат өтөгөн, кеп аркылуу турмушка ашырылган коомдук жана тарыхый жактан детерминацияланган (негизделген) социалдык жүрүм-турум коммуникация деп аталат. Башка тилде коммуникацияны колдоно билүү деп окулуп жаткан тилде өз ара түшүнүү үчүн кепти колдонуп вербалдык каражаттар аркылуу социалдык маалыматты берүү, сактоо жана аны керектүү багытта өзгөртүү (кысуу, жайылтуу) эсептелет. Кеп эмгек процессинде, чындыкты таанууда, коомдук иште жана башкаларда кошумча каражат катары кызмат кылат. Мына ушул себептен тил окутуу – бул «маектешүүгө, адам коллективинин функциясы болгон кайсыл бир ишмердикке үйрөтүү» [Щерба 1947: 11].

Коммуникативдик компетенциянын мазмуну сан жагынан мүнөздөлүүгө тийиш, б.а., кандайдыр бир коммуникативдик көндүмдөрдүн тизмеси, маектешүү программалары аркылуу берилиши керек. Ошондой ориентирлер катары коммуникативдик ниеттенүүлөр, б.а., интенциялар белгиленген. Алар төмөнкүлөр: түрткү берүү, талап кылуу, буйрук кылуу, иликтөө, тактоо, сурануу, чакыруу, сунуш кылуу, тапшыруу, кеңеш берүү, эскертүү, абайлатуу, тыюу салуу, баалоо, негиздөө, констатациялоо (бир нерсенин болгонун айтуу) ж.б.

Бул теориялык жоболор тилдерди үйрөтүү тажрыйбаларын иликтөө процессин түшүнүктүү болушун камсыз кылат. Алар Батышта, АКШда тил үйрөтүү тажрыйбасынын тарыхы, азыркы абалы (экинчи главада) жана кыргыз тилин окутуу методикасын иликтеп, аны орус тилин окутуу методикасы менен салыштырганда (үчүнчү главада) толугураак ачылат.

1.7 КЫСКАЧА КОРУТУНДУ

Жогорку окуу жайларында кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасы алигече илимий жактан жеткиликтүү деңгээлде иштелип чыга элек, ошондуктан анын теориялык

негизин түптөө, терминологиялык аппаратын тактоо маселелери – бүгүнкү күндүн башкы талабы.

Жогорудагы талапка ылайык дүйнөлүк тил үйрөтүү тажрыйбасында колдонулуп жүргөн эл аралык стандарттар боюнча окутуу предмети катары алынган кыргыз тилин тилдин статусуна жараша «эне тили катары окутуу», «экинчи тил катары окутуу», «чет тили катары окутуу», «кеңири тараган маектешүү тили катары окутуу» категорияларына бөлүштүрүп, алардын ортосунда болгон айырмачылыктарды ажырата билүү зарыл.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасынын илимий аппаратын тактоо максатында зор мааниге ээ болгон «методика», «метод» түшүнүктөрү тууралуу илимий адабияттардагы көз караштар, ой-пикирлер, алардын түрдүү чечмелениши, интерпритациялары талданууга тийиш. Илимий эмгекте бул иш аткарылып, мына ушул базалык түшүнүктөргө карата иликтөө жүргүзүлүп, изилдөөгө ылайык келген жумушчу аныктамалар берилди. «Методика» термини тар жана кең мааниде: «окуу предмети», «методикалык маселени чечүүгө багытталган методикалык иштердин тутуму же б.а. окутуунун технологиясы» жана «окутуунун теориясы жана педагогикалык илимдердин бир тармагы» катары колдонулуп жүргөндүгү көрсөтүлдү. Бул иште «экинчи тилди (чет тилин) үйрөтүү методикасы» түшүнүгүнүн эволюциясы, анын башка чектеш илимдер менен болгон байланышы эске алынып, аны экинчи тилге үйрөтүүнүн мыйзам ченемдүүлүктөрүн, максаттарын, мазмунун, каражаттарын, ыкмаларын, методдорун жана системасын, ошону менен бирге экинчи тилдин материалында окутуу жана тарбиялоо процесстерин изилдеген илим катары түшүнөбүз. «Метод» түшүнүгү да методикага тиешелүү адабияттарда анын баштапкы маанисинде, т.а., коюлган максатка жетүүгө багытталган, кандайдыр бир иретке келтирилген ишмердик маанисинде

сейрек колдонулат. «Метод» сөзү да «методика» сөзүндөй эле өзүнүн терминдик касиеттеринен алыстоодо, анткени ал да кең жана тар мааниде колдонулуп жүрөт. Бул илимий изилдөөдө билим берүү мазмунун тил өздөштүрүүчүлөргө жеткирүүгө жана алар тарабынан өздөштүрүүгө багытталган, нормативдик планда берилген окутуу жана окуу ишмердигинин бирдиктүү моделин «метод» деп түшүнөбүз.

Экинчи тилди окутуу методикасы илим катары калыптануу жолунда лингвистика, жалпы дидактика, психология, физиология, социология, коммуникация теориясы, психолингвистика, лингвостатистика, маалыматтар теориясы жана башка илимдер менен байланышта болуп, алар менен интеграцияланып, түрдүү аныктамаларга ээ болгон. Мына ушул аныктамалар да чет, экинчи тилди үйрөтүүнүн табиятын, анын өзгөчөлүктөрүн терең түшүнүү, ажырата билүү максатында бул главада берилди.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасын илим катары кароодо чет, экинчи тилди окутуу теориясынын башка гуманитардык илимдерден, керек болсо, эне тилин үйрөтүү методикасынан болгон айырмачылыгын тактоо зарылчылыгы келип чыгат: гуманитардык илимдерди өздөштүрүүдө, биринчи кезекте, алардын негизги категорияларын, түшүнүктөрүн кабыл алуу, өздөштүрүү маселеси коюлса, чет, экинчи тилди үйрөнүүдө мына ушул башка тилде ойлонууга, ой калчоого, ой жүгүртүүгө түздөн-түз байланышкан кеп ишмердигин жүргүзүү үчүн керектүү болгон билгичтиктер менен көндүмдөрдү калыптандыруу маселеси пайда болот. Бул маселе, биринчи кезекте, Кыргызстанда кыргыз тилинин материалында өнүгө турган тил үйрөтүү методикасынын психологиялык багытына таандык болууга тийиш. Тилекке каршы, бул багыт али пайда боло элек. Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүдө азыркы учурдагы орус, англис жана башка европалык тилдерди экинчи же чет тили

катары окутуу тажрыйбасындагы психологиялык багыттын (психоллингвистиканын) жетишкендиктерине, чыгарылган тыянактарга таянуу аздык кылат. Кыргыз тилинин типологиясына да байланыштуу кеп ишмердигин жүргүзүү үчүн керектүү билгичтиктер менен көндүмдөрдүн калыптанышынын психологиялык аспектилери атайын изилдөөлөрдүн предмети болууга тийиш. Тилекке каршы, мындай изилдөөлөр али жүргүзүлө элек.

Чет, экинчи тилди үйрөтүү методикасында болгон методдордун өтө жалпы эки топко ажырашын шарттаган «тил» жана «кеп» түшүнүктөрү өтө олуттуу маселелердин бири. Мына ушул себептен илимий-методикалык адабияттарга таянып, бул түшүнүктөрдүн табият-маңызын терең ачып берүү, жалпылык менен өзгөчөлүктөрүн аныктоо, чет, экинчи тилди үйрөтүү методикасындагы алардын ээлеген ордун, ролун көрсөтүү – көңүл чордонунда турууга тийиш болгон маселелерден. Бул маселе да биринчи главада жеткиликтүү деңгээлде териштирилди.

Эне тили менен чет, экинчи тилди окутуунун ортосунда болгон орчундуу айырмачылыктарды, бөтөнчөлүктү терең жана туура ачып берүү изилдөөнүн негизги милдеттерине кирет. Мына ушул маанилүү жагдай-шарттар эске алынып, ишибиздин биринчи главасында чет, экинчи тилди окутуу методикасына тиешелүү «методика», «метод», «тил», «кеп» түшүнүктөрүнөн тышкары категориялык мааниге ээ болгон «мамиле кылуу», «кеп ишмердиги», «өздөштүрүү жана окутуу теориясынын» негизги категориялары: «тилди колдоно билүү» түшүнүгү, анын лингвистикалык, кырдаалдык, социалдык, улуттук-маданий, энциклопедиялык деңгээлдери, аны түзгөн компетенциялар, т.а., «тил компетенциясы», «кеп компетенциясы» жана «коммуникативдик компетенция» түшүнүктөрү такталып, аларга жумушчу аныктамалар берилди. Жалпылап айтканда, тил компетенциясы – бул адамдын лингвистикалык билимдеринин

тутумун колдонуу жөндөмдүүлүгү. Кеп компетенциясы – бул конкреттүү кептик кырдаалдарда тилдик каражаттардын түрдүү формаларынын иштешинин мыйзам ченемдүүлүктөрүн билип, аларды кеп ишмердигинин угуу, окуу, жазуу, сүйлөө формаларында колдоно алуу жөндөмдүүлүгү. Коммуникативдик компетенция – бул маектешүүнүн максаттарына, кырдаалына жараша кеп ишмердигин жүргүзүү жөндөмдүүлүгү.

II ГЛАВА

ТИЛДЕРДИ ЭКИНЧИ ЖЕ ЧЕТ ТИЛИ КАТАРЫ ОКУТУУНУН ДҮЙНӨЛҮК ТАЖРЫЙБАСЫ ЖАНА АНЫН АЛГЫЛЫКТУУ ЖАКТАРЫ

2.1. АКШда, БАТЫШТА ТИЛДЕРДИ ЭКИНЧИ ЖЕ ЧЕТ ТИЛДЕРИ КАТАРЫ ОКУТУП-ҮЙРӨТҮҮНҮН КЫСКАЧА «ЖАЛПЫ» ТАРЫХЫ

Америка Кошмо Штаттары азыркы учурда дүйнөдөгү эң эле көп улуттуу мамлекеттердин бири экендиги баарыбызга маалым. Ага мамлекеттин басып өткөн тарыхый жолу себеп болгон. Ошол көп улуттуу өлкөнүн экономикалык, коомдук, саясий, маданий өнүгүүсүндө өтө маанилүү роль ойногон мамлекеттик, улуттар аралык тилдин – англис тилинин мааниси эбегейсиз зор экендиги талашсыз жана аны башка улуттардын өкүлдөрүнө үйрөтүү маселесин чечүүдөгү жетишкендиктер, албетте, өзүнө көңүл бурдурбай койбойт.

АКШнын аймагында англис тилинен башка тилдерди үйрөтүү тажрыйбасы да жалпы тил үйрөтүү методологиясынын өркүндөшүнө өзүнүн оң таасирин тийгизбей койгон жок. Мына ушул себептен Түндүк Американы мекендеп калган элдердин чет тилдерин үйрөнүүнүн кыскача тарыхына атайы токтоло кетүүнү туура таптык, анткени ал чет, экинчи тилди үйрөтүүнүн жалпы дүйнөлүк салтына өз салымын кошот.

Тил маселеси АКШда Христофор Колумб 1492-жылдын 12-октябрында континентти ачкан убакта пайда болгон деп айтсак жаңылышпайбыз. Бирок ошол эле учурда Түндүк Америкага биринчилерден болуп көчүп келген ар улуттагы европалык калк тил маселеси менен өздөрүнүн ата мекендеринде мурдатан эле тааныш болушкан, анткени алар бүтүндөй Батыш Европага таандык Байыркы грек жана Рим маданияттарына, ошол маданияттарды түзгөн грек жана латын тилдеринде жазылган

илимий, диний, маданий, адабий чыгармаларга ээлик кылышкан. Албетте, бул маданиятты өздөштүрүүдө грек жана латын тилдерин үйрөнүү маселеси башкы орунда турган. Жогорку билим алуу ушул тилдерде жүргүзүлгөндүгүнө байланыштуу европалык билимдүү калк аталган тилдерде эркин сүйлөп, окуп жана жаза да билишкен. Орто кылымдарда классикалык (грек жана латын) тилдер өзгөрүүлөргө учурап, чыгыш, роман, грек тилдеринин элементтеринен турган Жерортолук деңиздин чыгыш тарабында колдонулган «лингва франка» (*lingua franca*) деп аталган аралашма тил түрүндө кызмат кылган [Celce-Murcia 1991: 3].

Жалпысынан алганда, тил үйрөтүү методологиясы ХХ кылымга чейин мамиле кылуунун (тил үйрөтүү методикасындагы «мамиле кылуу» терминин орус тилинде «подход», англис тилинде «approach» деген терминдердин эквиваленти катары түшүнөбүз) эки түрүнүн ортосунда өнүккөндүгү илимий булактарда белгиленет. Алардын биринчи түрү тилди колдоно билүүгө, б.а., ошол тилде эркин сүйлөөгө жана кепти угуп түшүнүүгө, адабияттарды окуй алууга багытталган. Экинчи түрү башка тилдерди иликтөөгө, б.а., алардын түзүлүшүн, грамматикалык эрежелерин окутууга арналган.

Цельсе-Марсиянын [1991: 4] айтуусу боюнча, байыркы жана орто кылымдардагы мугалимдер тил үйрөтүүдө сөздөрдүн, сүйлөмдөрдүн маанисин жана алардын формаларын кандайдыр сүйлөшүлгөн, макулдашылган эрежелерге баш ийбеген, жөнөкөй жана түз мамиле кылууларга таянып беришкен. Окутууда угуу-сүйлөө ыкмаларын колдонушкан. Ошол убакта азыркыдай окуу китептери болгон эмес. Анын ордуна колго көчүрүлгөн ар кандай түрдөгү, бир нече текстти камтыган манускриптилер, өтө жөнөкөй кош тилдүү сөздүктөр пайдаланылган.

Ренессанс доорунда грек жана латын тилдеринин грамматикасын формалдуу түрдө окуу басма станогун ойлоп чыгарылгандан кийин гана кеңири таралган. Ошол эле доордо латын классикалык тексттер тилинин грамматикасы менен бирге «лингва франка» да колдонулган, кийин ал «вульгата латын» (Vulgate Latin – «Библия» диний китебин Батыш Европа калкына байыркы еврей тилинен которууда колдонулган латын тили) деп аталган латын тилинин вариантынын грамматикасынан айырмаланган. Ренессанс доорунда накта классикалык латын тилинде эч ким сүйлөбөй, «лингва франка» улуттар аралык тилдин колдонуу чөйрөсү тарып, Батыш Европадагы улуттук тилдердин мааниси турмуштун бардык чөйрөлөрүндө өсө баштаган. Ошентип, Ренессанс доорунда классикалык латын тилинин грамматикасын формалдуу окуу, б.а., окуучуларды зериктиртип, турмушта колдонуу чөйрөсү өтө тар болгон же такыр эле колдонулбаган анын көптөгөн грамматикалык эрежелерин жаттоо, башка коомдук себептер менен бирге латын тилинин «лингва франка» – Батыш Европа элдери аралык тил катары колдонулушунун жоюлушуна түрткү берген.

Ошол убактан бери европалык тилдердин зоболосу артып, аларды үйрөнүү пайдалуу деп табылып, бир мамлекеттин же аймактын элдери экинчи мамлекеттин же аймактын тилин окууну жана өздөштүрүүнү керектүү деп эсептешкен. Ушундан улам мурда адистер тилди иликтөө маселелерине өзгөчө назар буруп келишсе, XVII кылымда мындай изилдөөлөрдөн баш тартышып, аны турмушта пайдалануу маселелерине айрыкча маани беришип, аларга өзгөчө басым жасашкан. Атактуу тил мугалими жана методология адиси, улуту чех – Ян Коменский (Jan Comenius) өзүнүн окутуу ыкмалары тууралуу китептерин 1631-1658-жылдар аралыгында басып чыгарткан. Ал колдонгон жана өнүктүргөн тил окутуу ыкмалары жана сунуштары төмөнкүлөр болгон:

- тилди окутууда эрежелердин ордуна имитацияны (бир нерсени тууроону, б.а., кайсы бир үлгүнү так кайталоону) колдонуу;

- окуучуну өзүндөн кийин кайталатуу (айткан сөздөрүндү, сүйлөмдөрүндү кайталатуу);

- башында жаттоого арналган сөздөрдүн чектелген гана санын колдонуу;

- окуучуларга окуганга жана сүйлөгөнгө жардам берүү;

- тилге үйрөтүүдө сөздөрдүн мааниси түшүнүктүү болуш үчүн сүрөттөрдү колдонуу [Celce-Murcia 1991:4].

Ошентип, Коменский чет тилди үйрөтүүдө индукциялык (бир нерсеге түрткү берүү) мамиле кылууга зор маани берген.

Коменскийдин көз карашы көп убакыт бою үстөмдүк кылган, бирок XIX кылымдын башында Батыш Европанын бардык мектептеринде жана университеттеринде классикалык латын тилинин жана үлгүлүү латын тексттеринин грамматикасын системалык түрдө окутуу маселеси кайрадан күч алган. Бул латын тилин гана эмес, азыркы европалык тилдерди окутууда да колдонулган метод болгон. Индукциялык мамиле кылуу методу немис окумуштуусу Карл Плётцтун (Karl Ploetz) эмгектеринде да ачык көрсөтүлгөн. Тил окутуу чөйрөсүндө Плётцтун таасири өз учурунда да, ошондой эле анын көзү өткөндөн кийин да (1880-жылдар) өтө чоң болгон.

Бирок бул жерде бир нерсени айта кетүү зарыл, азыр деле чет, экинчи тилди окутууда аны иликтөө менен бул тилди колдоно билүүгө үйрөтүү процесстеринин ортосунда термелүү улантылууда. XIX кылымдын аягында тилди иликтөөдөн мурун аны колдонуу жөндөмдүүлүгүнө басым жасаган «түз метод» жарактуу альтернатива катары табылган. 1880-жылдан тартып француз окумуштуусу Гуэн (Gouin) өзүнүн эмгектерин «түз метод» менен байланыштырып басып чыгара баштаган. Ал өзүнүн эски досу, немис философу Александр ван Гумбольдттон күчтүү таасир алган. Гумбольдтун башкы ою төмөндөгүдөй

болгон: «Тилге үйрөтүү мүмкүн эмес. Аны өздөштүрүүгө шарттарды гана түзсө болот».

XX кылымдын башында «түз метод» Атлантика океанынан өтүп, Америкада өнүгө баштайт. Гуэндин (Gouin) окуучусу Де Саузе (De Sauze) Огайо штатынын Кливленд шаарына келип, коомдук мектептерде чет тилдерди үйрөтүүдө бардык түшүндүрүүлөр «түз метод» ыкмалары аркылуу жүргүзүлүүгө тийиш деген максатты койгон. Бирок анын аракетин анчалык ийгиликтүү боло бербеди, анткени чет тилдерден сабак берген, ошол тилдерде эркин сүйлөй алган мугалимдердин саны өтө эле аз болгон. Бул маселе «Американын Азыркы Тил Ассоциациясы» уюмунун жетекчилигине алынып, бул уюм тарабынан тил үйрөтүүдө «окуу (тексттерди окуу) аркылуу тилге үйрөтүү» иши колдоого алынган. Ошондой мамиле кылуунун чегинде окуучулар сабактарда чет тилдеги тексттерди дурус окушуп, анын мазмунун түшүнүү жөндөмдүүлүгүн өнүктүрүшкөн.

«Окуу аркылуу тилге үйрөнүү» 1941-жылдарга чейин үстөмдүк кылган. Ал Майкл Уэсттин (Michael West) жана башкалардын эмгектеринде чагылдырылган. Экинчи дүйнөлүк согуш башталгандан кийин, АКШнын аскер күчтөрүн чет тилдерине бат жана натыйжалуу үйрөтүү, чет тилинде сүйлөө жана оозеки кепти түшүнүү маселеси коюлган. Ошол учурда АКШнын өкмөтү чет тилдерин үйрөтүүгө жана окуу материалдарын аныктап, аларды ырааттоого, эффективдүүлүгүн жогорулатууга лингвисттерди жардамга чакырып, жумушка жалдаган. Ошонун натыйжасында «Аудиолингвалык мамиле кылуу» структуралык лингвистика менен бихевиоризм психологиясынын (адамдын жана айбандардын жүрүм-турумун изилдөө окуусу) синтезинен пайда болгон. Британияда ошол тарыхый кырдаал «Ситуациялык (кырдаалдык) мамиле кылууну» жараткан. «Аудиолингвалык мамиле кылуунун» таасири тийип, «Кырдаалдык мамиле кылууда» кеп

кырдаалынын тегерегинде материалды уюштуруу колго алынып, тил үйрөнүүчүлөр чет тилинде тажрыйбалуу болуш үчүн ыңгайлуу шарттар түзүлгөн.

2.2 АМЕРИКА КОШМО ШТАТТАРЫНДАГЫ ЖАНА БАТЫШТАГЫ ТИЛ ОКУТУУНУН «МЕТОДИКАЛЫК» ТАРЫХЫ

АКШдагы тил окутуунун кыскача тарыхы жөнөкөй жана ырааттуу көрүнгөнү менен, методологияда ар кандай талаш-тартыштар, келишпестиктер да орун алып келген. Ага жаңыдан кирише баштагандар бул маселеге арналган акыркы 50 жылдагы эмгектер менен таанышып чыгышса, алар башка тилдерди окутуу методикасына, ошондой эле жалпы методологияга арналган адабияттарга кайрылуу, аларды иликтөө аракети башты айландыра турган, түшүнүксүз иш деген тыянак чыгарышы мүмкүн [Prator 1991:11].

Англис жана башка тилдерди экинчи же чет тили катары үйрөтүү методологиясына арналган эмгектерде эң эле негизги түшүнүктөрдүн, мисалы, мамиле кылуунун (approach), методдун (method) ж.б. аныктамалардын бир топ айырмаланышы жана алардын санынын ар түрдүү болушу тил үйрөтүү методикасынын өтө татаал илим экендигин аныктайт.

Чындыгында, тилдерди окутуу тарыхында, өзгөчө АКШда, эң эле таң калыштуу нерсе – бул сунуш кылынган методдордун өтө эле көп болушу. Салыштырмалуу кыска мөөнөттө педагогдор тарабынан аябай макталган «метод» же «мамиле кылуусу» башкасына алмашылып, алардын баалуулугун жана керектигин жокко чыгаруу тенденциясы күч алып келген. Чет тилдерди окутуу аудиторияларында эне тилин колдонууга өз учурларында методисттер тарабынан уруксат берилип, андан кийин ага тыюу салынган. Бир аз убакыт өтпөй эне тилинин зарылдыгына басым жасалып, аны колдонууга каршылык көрсөтүлбөгөн (караңыз: [Prator 1991: 11]).

1880-жылдардан тартып 1980-жылдардын ортосуна чейинки убакыт аралыгындагы тил окутуу тажрыйбасы атайын изилдөөгө алынган. Ошол изилдөөнүн объектиси катары өтө чоң аудиторияда колдонулган жана студенттерди чет тилдерине ийгиликтүү үйрөтө турган «методдор» алынган.

«Метод» деген термин кандай маанини туюндурган? 1960-жылдары Эдвард Энтони [Anthony 1963] тарабынан убакыттын сынагынан өткөн «методдун» аныктамасы берилген. Тактап айтканда, ал «мамиле кылуу», «метод» жана «техника» деген иерархиялык байланышта турган элементтердин экинчисин «метод» деп караган. Энтонинин аныктамасы боюнча, «мамиле кылуу» деген – тилдин, окуу жана окутуу процесстеринин табияты менен байланышкан көз караштардын тутуму. Энтони «метод» деп тандалган мамиле кылуунун негизинде системалаштырылган тил материалынын, анын окутулушунун жалпы планын көрсөтөт. Техника (ыкма) деп мамиле кылуу менен гармонияда болгон, метод менен байланышкан, класста окутуу максатында колдонулган окутуучулардын иш-аракеттерин эсептеген.

Азыркы күнгө чейин жакшыбы, жаманбы, чет тилдерди экинчи тил катары үйрөткөн окутуучулардын арасында Энтонинин терминдери кеңири колдонулууда. Мисалы, окутуучу мамиле кылуу деңгээлинде «релаксация (мемиреп денени өтө бош коюу) абалында окуу процесси ийгиликтүү уюштурулат» дегенге макул болот. Ошондой мамиле кылууга ылайыктуу Суггестопедия (Suggestopedia) методу болушу мүмкүн. Техникага (ыкмаларга) келгенде, чет тилинде кыскача тексттер окулуп жатканда, Барокко музыкасы угулуп турушу мүмкүн, же сөздөрдүн тизмеги окулуп жатканда, окуучу йогдордун позасында отурушу мүмкүн, же окуучулар жаңы аттарды алып, класста роль-оюнуна башка адам катары катышышы ыктымал.

Жыйырма жылдан кийин Джек Ричардс менен Теодор Роджерс [1982] «метод» түшүнүгүн тактоо сунушун киргизишкен. Алар Энтонинин «мамиле кылуу» (approach), «метод» (method), «техника» (technique) түшүнүктөрүн «мамиле кылуу» (approach), «долбоор же план» (design) жана «процедура» (procedure) деген түшүнүктөргө алмаштырып, Энтонинин терминдери белгилеген үч деңгээлди тең камтыган, алардан жогору турган «метод» түшүнүгүн киргизүүнү сунуш кылышкан. Ричардс менен Роджерстин аныктамасы боюнча, «метод» – бул теория менен практиканы байланыштыруу жана деталдаштыруу үчүн колдонулган өтө кең маанидеги термин [Richards, Rodgers 1982: 154].

Ричардс менен Роджерстин ою боюнча «метод» түшүнүгү өзүнө «мамиле кылууну», «дизайнды» жана «процедураны» камтыган. Өз кезегинде «мамиле кылуу түшүнүгүнө» Ричардс менен Роджерс тарабынан а) эне тилинин теориясы (тил табиятынын маанилүүлүгү; структурасынын базалык бирдиктеринин маанилүүлүгү), б) тил үйрөнүү табиятынын теориясы (тил окууга тартылган психологиялык-лингвистикалык жана когнитивдик процесстердин маанилүүлүгү; ошол процесстерди ийгиликтүү колдонууга мүмкүнчүлүк берген шарттардын маанилүүлүгү) киргизилген. «Дизайн» түшүнүгүнө а) методдун жалпы жана атайын объектилери; б) программанын модели (лингвистикалык жана /же тематикалык мазмунду тандоо жана уюштуруу критерийлери), в) окуу жана окутуу кыймыл аракеттеринин типтери (класста жана материалдын үстүндө иштеш үчүн маселелердин жана практикалык иш аракеттеринин түрлөрү), г) окуучулардын ролдору (окуучулар үчүн түзүлгөн окуу маселелеринин типтери; окуучулардын окутуу материалдарын көзөмөлдөө даражасы; окуучулардын сунуш кылынган топтолушунун үлгүлөрү; бири-бирине окууда таасир берүүсүнүн даражасы; окуучулардын ишмер, аткаруучу,

демилгечи, маселелерди чечүүчү адам ж.б. катары көз карашы), д) окутуучунун ролдору (окутуучу аткарган функциялардын типтери; окууга окутуучунун таасир берүү даражасы; окуунун мазмунун окутуучу аныктачу даражасы; окуучу менен окутуучунун ортосундагы өз ара аракеттешүүлөрүнүн типтери) е) окуу материалдарынын ролу (материалдардын негизги кызматы (окутуу материалдарынын ар кандай түрдө болушу (мисалы, окуу китеби, аудиовизуалдык материал); материалдардын башка окуу материалдарына болгон мамилеси) киргизилген. «Процедура» түшүнүгүнө а) класста метод колдонулуп жаткандагы кыймылдар жана жүрүм-турумдар (окутуучу колдонгон каражаттар жана жабдуулар; сабакта байкалган өз ара аракеттешүү үлгүлөрү; метод колдонулуп жаткан учурдагы окутуучунун жана окуучулардын тактикасы жана стратегиясы) киргизилген.

«Мамиле кылуу» түшүнүгү аркылуу тилдин жана окуу процессинин табияты жөнүндөгү болжолдор, көз караштар, теориялар аныкталат. «Долбоор» аркылуу ошол теориялар менен класстагы материал жана иш-аракеттердин ортосундагы байланыштар көрсөтүлөт. «Процедуралар» аркылуу тийиштүү «мамиле кылууларга» жана «долбоорлорго» дал келген ыкмалар жана аткарылган иштер көрсөтүлөт.

Ушундай тактоолор аркылуу Ричардс менен Роджерс «метод» түшүнүгүнө өтө маанилүү эки принципалдуу салым киргишикен:

1. Алар буга чейин түшүнүксүз болгон тил окутуу долбоорунун керектүү элементтерин так көрсөтүшкөн. Алардын методду схема түрүндө көрсөтүшү долбоордун алты маанилүү өзгөчөлүктөрүн: максаттарын, программасын, ишмердиктерин; окуучунун ролун, окутуучунун ролун жана окутуу материалынын ролун белгилөөгө алып келген. Аяккы үч өзгөчөлүктөр акыркы жылдарда өзүнө өзгөчө көңүл бурдургандыгы белгилүү.

2. Ричардс менен Робертс бири-биринен айырмаланып турган методдор методологияны түзүүчү өтө маанилүү элементтер экенин белгилешти.

Ричардс менен Роджерстин эски терминдерге жаңы маани берүү аракеттери педагогикалык адабиятта толук колдоого алынбаганы менен, өз чыйырын калтырды. Алардын жактоочулары (мисалы, Целсе-Марсия) педагогикалык адабиятта турукташып калган «метод» термининин ордуна «мамиле кылуу» (approach) терминин колдонушат. Алардын «метод» деп аталган түшүнүгү илимде турукташып калган «методология» түшүнүгүнө туура келет. Дагы бир терминологиялык маселе – бул «долбоордун» ордуна «программа» же «план» деген терминдердин колдонулуп келгендиги.

Биз үчүн методика илиминде турукташып калган терминдердин маанисине жакын Браундун аныктамаларын келтирүүнү туура деп таптык [Brown 2001: 15-16].

Методология – бул жалпысынан алынган педагогикалык тажрыйба (буга дагы теоретикалык жактан негиздөөлөр жана ага тийиштүү изилдөөлөр кирет). «Кантип окутуу керек» деген ой жүгүртүүлөрдүн баары тең методологиялык маселелер болуп табылат.

Мамиле кылуу – тилдин жана окутуунун табияттары тууралуу теориялык позициялар жана көз караштар.

Метод – лингвистикалык максаттарга жетиш үчүн колдонулган класста аткарылчу иштердин толук мүнөздөмөлөрүнүн жалпы тутуму. Методдор, бир жагынан, окутуучу менен студенттердин ролуна, алардын жүрүм-турумуна тийиштүү болсо, экинчи жагынан алар лингвистикалык, тематика-мазмундук максаттардын, алардын иреттелишинин, окутуу материалынын өзгөчөлүктөрүнө тийиштүү. Методдор түркүн аудиторияда жана түркүн

кырдаалдарда колдонуу үчүн ойлоп чыгарылган нерсе катары кабыл алынат.

Программа же окуу планы (Curriculum/ syllabus) – өзгөчө тил программаларын турмушка ашыруу үчүн колдонулган долбоорлор. Белгилүү бир окуучулар тобунун муктаждыктарына жооп бере турган лингвистикалык, тематика-мазмундук максаттар, алардын иреттелиши, окутуу материалдарынын деталдуу мүнөздөлүшү долбоорлордун өзгөчөлүктөрүнө кирет.

Техника – сабактын максатына жетиш үчүн колдонулган көнүгүүлөрдүн, иш-аракеттердин, маселелердин ар кандай түрлөрү.

Мамиле кылуунун же методдун окуу программасына байланыштуу колдонулушу тарыхый кырдаалдарга жараша негизделген. Окуу программасы окуучу өздөштүрө турган нерселердин тизмеси болуп, ошол тизме өздөштүрүлчү ыраатында, жалпы окутуу курсун жана анын материалдарын түзүүгө арналган нерсе болгон.

Азыркы кезде белгилүү мамиле кылуулардын көпчүлүгүндө импликациялык (жашыруун) же экспликациялык (ачык) түрдө структуралык программалар колдонулууда. Алардын көбүндө окутуучу окута турган жана окуучу өздөштүрө турган грамматикалык жөндөмө менен жактама категорияларынын жана түзүлүштөрдүн тизмеси берилген. «Грамматикалык-катормо», «Түз», «Аудиолингвалык», «Билим алуучу» жана «Түшүнүп мамиле кылууларда» структуралык программалар колдонулган. Башкача айтканда, аталган мамиле кылууларды көздөгөн окутуучулар жана окуу китептеринин авторлору тил курстарын жана тил окутуу материалдарын грамматикалык маселелердин тегерегинде уюштурушкан.

Структуралык программаларга каршы турган «Окуу аркылуу (тексттерди окуу аркылуу) мамиле кылууда» текстке негизги маани берилет жана ошондой тил курсунун түрлөрү

тексттердин жана сөздүктөрдүн тегерегинде уюштурулат. Аларда грамматикага кайрылуу өтө сейрек учурайт.

«Кырдаалдык мамиле кылууда» көпчүлүк учурда эки жактуу программа колдонулат. Анда окутууга тандалган ар кандай кырдаалдар (мисалы, почтада, ресторанда, автобуста, доктурдун кабинетинде ж.б.), бул кырдаалдарды тейлей турган айрым грамматикалык структуралар сөздүк менен бирге берилет.

«Коммуникативдик мамиле кылууда» программалардын бир түрү түшүнүктөрдүн (мисалы, объект же субъекттин мейкиндикте орун алышы, курагы, даражасы ж.б.) тегерегинде болсо, экинчи түрү колдонуу милдеттеринин (мисалы, коомдук өз ара аракеттешүүлөрдүн – маалыматтарды суроо, бирөөлөргө комплимент айтуу ж.б.) тегерегинде уюшулат. Ошондой программаларда (караңыз: [Wilkins 1976]) грамматика менен сөздүк экинчи орунда турат, анткени алар каралып жаткан түшүнүктөр менен колдонуу милдеттерин ачууга көмөктөш болгондугунан гана окулат. Коммуникативдик мамиле кылуунун айрым жактоочулары аралашма программаларга каршы. Алар курстун тилин түзгөн, реалдуу тапшырмаларды жана материалдарды камтыган коммуникативдик (процесстерге же тапшырмаларга негизделген) программаларды колдошот (караңыз: [Yalden 1983]).

Эмоциялык-гуманисттик мамиле кылуу өтө радикалдуу болуп саналат, анткени ал окуучулар өздөрү жараткан программалардын пайда болушуна алып келет. Окуучулар эмнени окушарын жана окулуп жаткан тил эмнеге пайдаланыларын өздөрү чечишет.

Жыйынтыктап айтканда, мамиле кылуулардын бир нечесин жараткан ESL/EFL (English as a Second Language (ESL) – англис тили экинчи тил катары / English as a Foreign Language (EFL) – англис тили чет тили катары) окутуучулары кандай чечимге келишкен? Даанышмандык чечимин кабыл алыш үчүн бир гана

жол бар – ал жарактуу методдор жөнүндө көбүрөөк билүү. Мамиле кылууларды жана методдорду тандоодо төмөнкүлөрдү билүү зарыл деп белгилүү методист Сельсе-Марсия белгилеген:

1. Студенттердин таламдарын баалоо: алар тилди эмне себептен окуп жатышат? Кандай максат менен?

2. Окутуунун шарттарын текшерүү: узактыгын (курстун жалпы саатын; күндө канча саат, жумасына канча күн окуларын, курста канча жума болорун), класстагы окуучулардын санын, окуу материалын (программаларды жана тексттерди), физикалык факторлорду (сабактар өтчү аудиториянын көлөмүн, ыңгайлуулугун ж.б.).

3. Окууну өркүндөтүш үчүн ар бир студенттин муктаждыгын, мамилесин, жөндөмдүүлүгүн аныктоо [Selce-Murcia 1991: 9].

Ушунун баарын аткаргандан кийин окутуучу бардык жарактуу мамиле кылууларды жана методдорду колдонуп окутуу үчүн керектүү ыкмаларды жана принциптерди тандоого даяр болот.

2.2.1 ГРАММАТИКАЛЫК-КОТОРМО МЕТОДУ

Батыш тарапта чет тилин үйрөнүү деген латын же грек тилин окуу түшүнүгү менен синонимдеш болгон. Жогорку билимдин ажырагыс бөлүгү болгон латын тили «акылдын гимнастикасы» катары эсептелген. Латын тили «классикалык метод» аркылуу окутулган: грамматикалык эрежелерге, сөздүккө, жөндөмө жаттоого өзгөчө көңүл буруу, тексттерди которуу, жазуу көнүгүүлөрүн аткаруу.

XVIII-XIX кылымдарда башка тилдер да окуу жайларында окутула баштагандан тартып, чет тилдерди окутуу үчүн «классикалык метод» башкы метод катары колдонулган. Ошол убакта тандалган тилде сүйлөөгө өтө аз маани берилген, айрым окуу жайларында чет тилде окуй алуу жөндөмдүүлүгүн өркүндөтүү үчүн жана «жогорку билим» бериш үчүн гана

окутулган, б.а., тилге үйрөтүү оозеки маектешүүгө багытталган эмес.

XIX кылымда «классикалык метод» «грамматикалык-катормо методу» катары белгилүү болду. Чет тили класстарында кылымдар бою колдонулуп келе жаткан методдон грамматикалык-катормо методунун айырмасы өтө эле аз болгон. Мында чет, экинчи тилден эне тилине которууда базис болгон грамматикалык эрежелерге өзгөчө көңүл бурулган. Белгилей кетүү керек, грамматикалык-катормо методу XX кылымда тил окутуу методологиясын өзгөртүү аракеттерин четке каккан жана азыркы күнгө чейин айрым окуу программаларында кеңири колдонулчу метод катары эсептелет. Методдун жактоочуларынын аттары айтып тургандай эле, Йохан Сейденстуккер (Johan Seidenstucker), Карл Плётц (Karl Plotz), Х. С. Оллендорф (H.S. Ollendorf), Йохан Мейдинген (Johan Meidinger) «грамматикалык-катормо методу», негизинен, немис окумуштууларынын иштеп чыгарган методу болуп калды. Алардын сынчысы – Роуз (W.D.H. Rouse) методду «бир нерсенин өзүн билбей эле, ага тиешелүү нерселердин баарын билүү» деп мүнөздөгөн [Kelly 1969: 53]. Грамматикалык-катормо методу АКШда 1845-жылы латын тилинин элементтерин үйрөтүүгө арналган америкалык педагог Сиерстин (B. Sears) китеби аркылуу «Пруссиялык метод» катары белгилүү болгон. Пратор менен Селсе-Марсия [1979: 3] грамматикалык-катормо методунун өзгөчөлүктөрүн төмөнкүдөй беришкен:

1) түшүндүрмөлөр окуучулардын эне тилинде берилет, тандалган тил өтө аз колдонулат;

2) өздөштүрүлө турган сөздүктүн көбү тизме түрүндө бөлөк-бөлөк турган (сүйлөмдүн тутумунда эмес) сөздөр катары берилет;

3) грамматиканын татаал жерлери жөнүндө өтө кеңири түшүндүрмөлөр берилет;

4) грамматиканы окутууда сөздөрдү тизмектештирүү эрежелери баяндалат жана сабакта сөздөрдүн формаларына жана алардын өзгөрүшүнө (жөнделүшүнө же жакталышына) өзгөчө маани берилет;

5) типтүү көнүгүүлөргө сүйлөмдөрдү чет тилинен эне тилине которуу кирет;

6) татаал классикалык тексттерди окутуу эрте башталат;

7) тексттердин мазмунуна анча көп маани берилбейт, анткени алар, негизинен, грамматикалык талдоонун объектиси катары кабыл алынат;

8) үйрөнүү үчүн тандап алган тилден эне тилине которууну бат аткаруу үчүн көп сандагы бири-бирине байланышпаган сүйлөмдөр алынат;

9) сөздөрдү туура айтууга өтө аз же эч кандай маани берилбейт;

10) чет тилин окутууда ушундай методдун натыйжасы катары окуучулардын айрым бөлүгүнүн маектешүүгө жөндөмдүүлүгүнүн жок болушун белгилесе болот;

11) окутуучунун сөзсүз эле чет тилде эркин сүйлөй алышы талап кылынбайт.

Башка методдордун арасында ушул методдун күчтүү болгондугу таң калыштуу жана ал, чындыгында, студенттин коммуникативдик жөндөмдүүлүгүнүн өсүшүнө эч кандай жардам берген эмес деп Браун [Brown 2001: 19] белгилеп кеткен. Ал зериктирген, жогорку стилдеги тексти же адабий прозаны которуу максатында турмушта колдонулбаган ашкере көп грамматикалык эрежелердин жана сөздөрдүн тизмесин жаттоо тажрыйбасы катары миңдеген окуучулардын эсинде калган деп Ричардс менен Робертс белгилешкен [Richards & Roberts 1986: 4].

Грамматикалык-котормо методунун популярдуу болгондугу түшүнүктүү. Ал окутуучулардан өзгөчө жөндөмдүүлүктөрдү талап кылбаган. Грамматикалык эрежелерди жана котормолорду

текшерүү тесттерин түзүү жана объективдүү баалоо жеңил. Чет тилдеринин калыпка салынган тесттеринин көбүндө коммуникативдик жөндөмдүүлүктү текшерүү аракеттери жасала элек, мына ушул себептен студенттерде грамматикалык аналогиялардан, которуудан, механикалык түрдө жаттоо тапшырмаларынан ары кетүү, алардын чегинен чыгуу мотивациясы жок. Айрым учурларда ушул метод студенттин чет, экинчи тилде окуй алуу жөндөмдүүлүгүн ийгиликтүү өркүндөтө алат деп айтууга да болот.

2.2.2 ГУЭН ЖАНА «СЕРИЯЛАР МЕТОДУ»

«Жаңы» чет тилдерин окутуу тарыхы 1800-жылдардын аягында латын тилинин улуту француз окутуучусу, өтө көрөгөч болгон адам Френсис Гуэнден (Francois Gouin) башталды деп эсептелет. Гуэндин ысмы тарыхта тил үйрөтүү методологиясынын негиздөөчүсү катары калган жок, анткени анын таасири «түз методдун» негиздөөчүсү, белгилүү немис Максимилиан Берлицтин (Maximilian Berlitz) көлөкөсүндө кала берген. Ошондой болсо да, Гуэндин «Чет тилдерди окутуу жана үйрөнүү өнөрү (искусствосу)» аттуу китеби 1880-жылы жарыкка чыгат жана ал тил окутуу методдорунун өнүгүшүндө зор роль ойнойт.

Гуэн өтө татаал тажрыйбаларды башынан өткөргөн. Орто жашка келип калганда немис тилин үйрөнөм деген чечим менен ал Гамбургда бир жыл жашап калат. Бирок жергиликтүү калк менен сүйлөшөрдүн алдында ал немис тилин өркүндөтүү үчүн таң калыштуу аракеттерди жасаган. Гамбургга келгенде ал немис тилинин грамматика китебин жана 248 туура эмес этиштерди жаттоону пландаган. Ошонун баарын ал 10 күндө аткарган жана билимдерин текшергени Академияга шашылган. Бирок, тилекке каршы, ал Академиядагы элдер менен сүйлөшкөнгө аракет кылып, алардын бир да сөзүн түшүнө албаганын белгилеген [Gouin 1880: 11]. Гуэн өтө кайраттуу адам

болгон. Өзүн өзү мажбурлап, кайрадан немис сөздөрүн, грамматиканы жана туура эмес этиштерди жаттоого киришкен. Бирок бул жолу да ал оң натыйжага жетишпеди. Гуэн мурдагыдай эле эч ким менен немис тилинде сүйлөшө алган эмес. Германияда болгон бир жылдын ичинде ал Гёте менен Шиллердин чыгармаларын француз тилине которгон, сөздүктөн отуз миң сөз жаттаган. Ошого карабастан, ал немис тилинде такыр сүйлөшө алган эмес, жолуккан адамдар анын сүйлөө аракеттерин көрүп, аны шылдыңдашкан. Ошондон кийин ал «классикалык (грамматикалык-котормо) методдун» маектешүүгө такыр эле жараксыз экенин ачык белгилеген.

Бирок бул окуя жакшы аяктаган. Үйүнө кайтканда, ал тили жаңыдан чыга баштаган үч жашар небересине таң калган. Анткени ал Германияга кетип жатканда, небереси сүйлөй алчу эмес, кайтып келгенде, анын тили өтө таттуу чыгып, французча аябай жакшы сүйлөп калган. «Кантип кичинекей бала кыска мөөнөттө эне тилин өздөштүрүп алды жана эмне үчүн мен – тажрыйбалуу жана лингвистикадан тийиштүү билимим бар адис болуп туруп, чет тилин өздөштүрө алган жокмун?» деген суроону Гуэн өзүнө-өзү берген. Демек, «тил өздөштүрүү сыры балдарда экен да» деген чечимге келген. Ошон үчүн Гуэн көп убактысын небереси жана башка балдар менен өткөргөн жана төмөнкүдөй жыйынтыктарга келген: тил үйрөнүү – бул сезүүлөрдү түшүнүктөргө айландыруу маселеси. Балдар тилди өздөрүнүн түшүнүктөрүн көрсөтүү үчүн колдонушат. Тил – ойлонуу жана курчап турган дүйнөнү адамдын өзүнө сүрөттөө каражаты. Ф. Гуэндин байкоолору бир кылым мурда болгон.

Гуэн ушундай байкоолордун негизинде жаңы окутуу методун, «Сериялар методун», иштетип чыккан. Бул окуучуларды түз (котормосу жок), ойлонуу аркылуу (грамматикалык эрежелери жана түшүндүрмөлөрү жок эле) кабыл алууга жеңил болгон сүйлөмдөрдүн «сериясы» аркылуу

окуткан метод эле. Чет тилинин биринчи сабагын төмөнкүдөй 15 сүйлөмдөн турган сериядан баштоо керек деп эсептеген:

Мен эшикке карай барам. Мен эшикке жакындайм. Мен эшикке жакыныраак келем. Мен эшикке жетем. Мен эшиктин алдына токтойм.

Мен колумду сунам. Мен эшиктин туткасын кармайм. Мен тутканы толгойм. Мен эшикти ачам. Мен эшикти ачыш үчүн өзүмдү карай тартам.

Эшик кыймылдайт. Эшик шарнирлердин жардамы менен кыймылдайт. Эшик ачылат. Мен эшикти чоң ачам. Мен тутканын мурдагы калыбына келүүсүнө тоскоолдук кылбайм.

Мындагы он беш сүйлөм көп сандагы грамматикалык касиеттерди, сөздөрдүн иретин жана татаалдыгын камтыйт. Гуэндин ушундай сабактары аркылуу анын атагы чыккан, анткени тил үйрөнүү ушунчалык жеңил, түшүнүктүү, көпкө эсте сакталчу, бат эстелчү жана чындыкка жакын болгон. Ал өзүнүн мезгилинен бир топ алдыда турган адам болгону менен анын байкоолору Берлицтин кеңири таралган «түз методунун» көлөкөсүндө билинбей жоголуп кеткен.

2.2.3 ТҮЗ МЕТОД

«Түз метод» – чет тилин окутууда «грамматикалык-котормо методун» колдонуунун натыйжасында окуучулар ошол үйрөнгөн тилде сүйлөй албаганына каршы коюлган жаңы метод, ошого болгон реакция, жооп катары өнүгө баштаган.

Балдар биринчи тилди өздөштүрүүдө «табигый» жолго окшогон Гуэндин жана анын башка замандаштарынын «табигый» мамиле кылуулары дароо эле колдоого алынган жок. Бир муун өткөндөн кийин, колдонмо лингвистика адистери акырында ошондой мамиле кылуулардын керектүүлүгүн жана анын жарактуулугун негиздешти. Ошондо гана, кылым

тогошордо, «түз метод» белгилүү жана кеңири таралган метод болуп калды.

Мында Гуэндин «сериялар методунун» негизги ою «түз методдун» пайдубалын түзгөн. Ал ой мындай болгон – чет, экинчи тилди үйрөнүү биринчи тилди үйрөнүүгө окшош болушу керек: оозеки өз ара пикир алышуулар, спонтандуу (эч даярданбай, ойлонбой туруп эле) тилди колдонуу; экинчи жана эне тилинин ортолорунда котормонун жок болушу; грамматикалык талдоонун аз же такыр эле жок болушу. Ричардс менен Роджерс «түз методдун» принциптерин төмөнкүдөй жыйынтыкташкан:

1) аудиторияда окутуу ишин жалаң гана тандалган тилде уюштуруу;

2) күндөлүк турмушта колдонулган сөздөр менен сүйлөмдөрдү гана колдонуу;

3) чакан интенсивдүү класстарда окутуучу менен студенттердин ортосунда ырааттуулук менен тандалган суроо-жооптордун тегерегинде гана оозеки коммуникативдик көндүмдөрдү өркүндөтүү;

4) грамматиканы индукция түрүндө окутуу;

5) жаңы материалдарды моделдештирүү жана практика аркылуу окутуу;

6) конкреттүү сөздөрдү демонстрация, буюмдар жана сүрөттөр аркылуу; абстракттуу сөздөрдү идеялардын, түшүнүктөрдүн ассоциация байланыштары аркылуу окутуу;

7) сүйлөө жана угуп түшүнүү жөндөмдүүлүктөрүн бирдей өнүктүрүү;

8) туура сүйлөөгө жана грамматикага басым жасоо [Richards & Rodgers 1986: 9-10].

Түз метод XX кылымдын башында кеңири колдонулган. Мындай метод менчик мектептерде пайдаланылган. Ал жерде студенттер тил үйрөнүүгө өтө жогору мотивацияланган жана окутуучулар үйрөтүп жаткан тилдердин өкүлдөрү болушкан.

Бул атагы чыккан методдун негиздөөчүлөрүнүн бири Максимилиан Берлиц болгон. Ал өз ишмердигинде эч качан «Түз метод» деген терминди колдонгон эмес. Өзүнүн мектептеринде ишке ашырган методдун «Берлиц методу» деп атаган. Азыркы күндө «Берлиц тил бирикмеси» – дүйнөгө кеңири белгилүү болгон жана өнүккөн мамлекеттердин көбүндө филиалдары бар тил борбору.

Берлицтин тил тайпаларында студенттерин саны ченелүү болгон, алардын ар бирине жекече көңүл бурулган жана алардан ыкчам окутуу үчүн жогорку окуу акысы алынган.

«Түз метод» коомдук билим алуу системасында турукташып калган жок, анткени бюджеттин чектелгендиги, класстагы окуучулардын санынын көп болгондугу, предметке бөлүнгөн сааттардын аздыгы, мектептерде ошол тилдердин өкүлү болгон окутуучулардын аз болушу аталган методдун колдонулушун өтө татаалдаштырган. Андан тышкары, «түз метод» өзүнүн теориялык негизделишинин боштугу үчүн катуу сынга алынган.

XX кылымдын 30-жылдарында Европада да, АКШда да «түз метод» сейрек колдонула баштаган. Окуу программаларынын түзүүчүлөрү кайрадан «грамматикалык-котормо методуна» же чет тилинде тесттерди түшүнүп окуй алуу ыктарын өстүргөн «окуу методуна» таяна башташкан. Бирок XX кылымдын ортолорунда «түз метод» кайрадан жанданып, багытын өзгөртүп, азыркы эрадагы тил окутуу «төңкөрүштөрүнүн» эң эле көзгө ачык көрүнгөнү – «аудиолингвалык метод» катары тартууланышы тил окутуу методикасынын тарыхындагы таң калыштуу көрүнүш болуп калды. Жалпысынан айтканда, ушул методго төмөнкүлөр мүнөздүү:

- окуучунун эне тили колдонулбайт (мугалим окуучунун эне тилин билүүгө тийиш эмес);

- сабактар азыркы сүйлөшүү стилине мүнөздүү диалогдор жана кыскача анекдоттор менен башталат;
- маанини түшүнүктүү кылуу үчүн кыймылдар жана сүрөттөр колдонулат;
- грамматика индукция түрүндө өтүлөт;
- адабий тексттер рахаттануу үчүн гана окулат жана алардын грамматикасы талданбайт;
- окулуп жаткан тил өлкөсүнүн маданияты индукция түрүндө окутулат;
- окутулуп жаткан тил мугалимдин эне тили болушу керек же мугалим ошол тилде эркин сүйлөшү керек.

2.2.4 ОКУУ (ТЕКСТТЕРДИ ТҮШҮНҮП ОКУЙ АЛУУ) МЕТОДУ

«Окуу методу» «түз методго» каршы коюлган, анткени акыркысы тил окутуу тажрыйбасында массалык түрдө колдонулган эмес. Чет тилдерди үйрөтүүнүн белгилүү бир этабында тексттерди түшүнүп окуй алуу жөндөмдүүлүгүнө ээ болуу тил өздөштүрүүнүн жетиштүү деңгээли катары табылган.

Бул метод XIX кылымдын биринчи жарымында эле пайда болгон, бирок бир кылымдан кийин гана жигердүү өнүккөн. Анын калыптанышына зор салымын кошкон методисттердин арасында Индияда көп жыл бою англис тилинен сабак берген, 100дөн ашык окуу китебин жазган атактуу окумуштуу М. Уэст (M. West) болгон. Анын методикалык системасы Индиянын мектептери үчүн түзүлгөн. Ошол кезде коомдун талабына ылайык Индиядагы калың калкты англис тилинде, жок эле дегенде, гезит, китептерди окуй алууга үйрөтүү милдети коюлган. М. Уэсттин концепциясы төмөнкү жоболордун негизинде түзүлгөн:

- тилди өздөштүрүү процесси оозеки же жазуу түрүндөгү (текст түрүндөгү) кепти рецепторлор (кулак, көз) аркылуу кабыл алуудан башталат;

- кеп ишмердигинин рецепциялык түрлөрүнүн (окуу жана уга билүү) жеңили – окуу, анткени текстти кайра-кайра окуп, аны шашпай талдап чыгууга мүмкүнчүлүк берилет. Айтылган кеп кайра-кайра кайталана бербейт. Тилди өздөштүрүү денгээли баштапкы этапта болгон адамдар үчүн чет тилинде айтылган кепти дароо эле кабыл алып, аны түшүнүү – өтө оор иш. Мына ушул себептен башында окууга (гезит, китептерди окууга), андан соң уга билүүгө үйрөтүү керек;

- окуу – бул кеп ишмердигинин эң эле жеңил түрү, ошондуктан тил өздөштүрө баштагандар жетишкендиктерин дароо эле сезе башташат. Тил өздөштүрүүдө дароо сезилген ийгиликтердин бар болушу – тил өздөштүрүүгө шыктандыруучу факторлордун негизгилеринин бири;

- окууга үйрөтүү сүйлөөгө үйрөтүүдөн методикалык жактан алда канча жеңил болгондуктан, бул ишке квалификациясы анча жогору болбогон мугалимдер деле жарактуу.

М. Уэстин ою боюнча окууга үйрөтүүдө тексттердин мазмуну чечүүчү роль ойнойт. Анын методикасында баштапкы этаптардан тартып эле байланышкан, фабуласы бар, тил үйрөнүп жаткандар үчүн кызыгууну туудура турган тексттер тандалып колдонулган. Ар бир текстке карата тапшырмалар түзүлгөн. Аларды аткарууда текстти толук түшүнүү негизги шарт болгон. Мына ушул себептен окууга үйрөнүп жаткандар үчүн тексттин мазмунун түшүнүү практикалык муктаждык болгон. Тексттердин мазмуну тил үйрөнүп жаткандардын курагына жана алардын кызыгууларына төп келген.

Жалпысынан бул методго төмөнкүлөр мүнөздүү:

- грамматиканы үйрөтүүдө окуу жөндөмдүүлүгүн өнүктүргөн грамматикалык эрежелер гана өтүлөт;

- тексттерде өтө көп учураган керектүү сөздөр гана активдүү сөздүктү түзөт, мына ушул себептен түзүлгөн сөздүк кеңири колдонулат;

- котормо – класста өтүлүүчү эң маанилүү иш катары эсептелет;

- окуп түшүнүү жөндөмдүүлүгү башка тил ишмердиктеринин (сүйлөө, угуп түшүнүү, жазуу) арасында башкы орунду ээлейт;

- окутуп жаткан тилде мугалимдин мыкты сүйлөй алышы талап кылынбайт.

2.2.5 АУДИОЛИНГВАЛЫК МЕТОД

«Аудиолингвалык метод» – бул угуу, түшүнүү жана сүйлөө жөндөмдүүлүгүнө басым жасабаган «окуу методуна» каршы коюлган метод. Аталган метод АКШда 1940-1960-жылдарда үстөмдүк кылган; ал «түз методдон» көп нерселерди алган, бирок дагы кошумча өзүнө структуралык лингвистиканын жана биховиоризм психологиясынын мүнөздүү өзгөчөлүктөрүн камтыган.

XX кылымдын биринчи жарымында «түз метод» Америка Кошмо Штаттарында Европа өлкөлөрүндөгүдөй өнүгө алган жок. Европада үйрөтүп жаткан тилдин өкүлү болгон чет тили мугалимин табуу жеңил болсо, АКШда ал иш кыйын болгон. Дагы бир белгилей кетүүчү нерсе, европалык мектептердин окуучулары жана европалык университеттердин студенттери чет тилин практикалык түрдө колдонуу үчүн алыс бир жакка барууга аргасыз болушкан эмес. Андан тышкары, АКШнын билим берүү уюмдары ошол мезгилдеги өлкөнүн салыштырмалуу лингвистикалык обочолонушунун шартында чет тилинде окуй алуу сүйлөй алуу ыктарынан пайдалуураак деп табышкан. Ошол кезде өтө таасирлүү болгон билим берүү системасынын өкүлү Колеман өзүнүн баяндамасында (Coleman Report) [Coleman 1929] чет тили мугалимдерин окуучулардын сүйлөй алуу ыктарын өркүндөтүүнүн практикалык муктаждыгы жок деп үгүттөгөн жана окуй алуу ыктарын өстүрүүгө чакырган. Ошентип, мектептер 1930-1940-жылдары «грамматикалык-

котормо методуна» – «окуй алуунун кызматчысына» кайрадан келишкен [Bowen, Madseu, & Hilferty 1985].

Экинчи дүйнөлүк согуш башталганда, америкалыктардын душмандын да, шериктештердин да тилдеринде сүйлөй алуу муктаждыгы кескин түрдө өскөн. Ошондо тил окутууда «төңкөрүлүштүн» убактысы келди. АКШнын куралдуу күчтөрү сүйлөй алуу – угуп түшүнүү көндүмдөрүнө басым жасаган атайын интенсивдүү курстарын ачышкан. Алар эл арасында «Армиялык метод» же расмий түрдө «Армиялык Адистештирилген Окутуу программасы» (Army Specialized Training Program (ASTP)) деп аталган. Ошол курстардын өзгөчөлүгү мына мында: оозеки ишмердикке – туура айтууга, механикалык түрдө өздөштүрүлө турган көнүгүүлөрдүн (drill) системасына жана сүйлөшүү практикасына грамматикасыз, котормосуз кайрылуу маселесине көңүл бурулган. Ошентип, ушул жаңы методдо (мамиле кылууда) «түз методду» мүнөздөгөн, анын пайдубалын түзгөн нерселердин көбү алынган. Көп убакыт өтпөй «армиялык методдун» ийгилиги чет тилдерди үйрөнүүгө америкалыктардын кызыгуусун кайрадан жандантып, билим берүү уюмдарында жаңы методду, мамиле кылууну пайдаланууга түрткү берди. 1950-ж. «армиялык метод» «**аудиолингвалык метод**» катары белгилүү болду.

«Аудиолингвалык метод» лингвистикалык жана психологиялык теорияга бекем таянган. Структуралык лингвистика адистери 1940-1950-жылдары ар кандай тилдердин структуралык түзүлүшүн иликтөө маселеси менен алек болушкан. Экинчи же чет тилдерин окуткан адистер тилдин структуралык моделин окутуунун зарылдыгын белгилешкен [Fries 1945]. Ошол эле убакта бихевиоризм психологдору аудиолингвалык методго мүнөздүү тууроо окуу моделдерин коргошкон.

«Аудиолингвалык метод» төмөнкүдөй мүнөздөлөт:

1) жаңы материал диалог формасында окутулат;

2) тил нукка салынган традициялык түзүлүш катары эсептелет жана аны өздөштүрүү үчүн тууроо жана айтымдардын жыйнагын жаттоо муктаждыгы байкалат;

3) структуралар салыштырма анализ методуна жараша үйрөтүлөт;

4) структуралык үлгүлөр көп жолу кайталанган көнүгүүлөр аркылуу окутулат;

5) грамматикалык түшүндүрмөлөр өтө аз же такыр эле жок болуп, грамматика дедукциялык түшүндүрүүлөр аркылуу эмес, индукциялык аналогиялар аркылуу үйрөтүлөт;

6) тил ишмердиктерине үйрөтүү ыраатталган: башында – угуп түшүнүү, андан соң сүйлөө, окуу, аягында – жазуу;

7) окутуунун баштапкы этаптарында сөздүк (жаттоого тандалган сөздөр) өтө так чектелип, ал контекстте окутулат;

8) пластинкалар, кассеталар, тил лабораториялары жана визуалдык кошумча каражаттар кеңири колдонулат;

9) сөздөрдүн туура айтылышына өтө чоң маани берилет;

10) окутуучулар тарабынан окуучулардын эне тилин өтө аз көлөмдө колдонуу жагына уруксат берилет;

11) ийгиликтүү жооптор ошол замат бышыкталат;

12) студенттердин катасыз сүйлөшү үчүн көп күч жумшалат;

13) тил менен манипуляция жасоо жана мазмунга көңүл бурбоо тенденциясы орун алат;

14) окутуучунун окутуп жаткан структуралар (түзүлүштөр), сөздүк ж.б. тууралуу билими күчтүү болууга тийиш.

Бир канча себептер менен «аудиолингвалык метод» көп жылдар бою популярдуу болуп келген жана бүгүнкү күндө да азыркы методологияларда да анын модификациялары жолугат. «Аудиолингвалык метод» ишеничтүү теориялык базада негизделген. Материалдар кылдаттык менен даярдалган, текшерилген жана окуу жайларына таратылган. «Ийгилигин» студенттер сабактардан кийин сүйлөшүүлөр аркылуу ачык эле

текшере алышкан. Бирок популярдуулук түбөлүккө созулган жок. Вильга Риверс [Rivers 1964] тарабынан башталган жана чоң устаттык менен аткарылган сын «аудиолингвалык методдун» популярдуулугун кескин төмөндөткөн. «Аудиолингвалык метод» узак мөөнөттүү коммуникативдик көндүмдөрдү пайда кыла албастыгы катуу сынга алынган. Ашыкча окутуу жана көнүмүш түзүлүштөрдү өзгөрүүсүз кайталай берүү процесстери аркылуу тил окутула албастыгы, кандай болбосун, каталардын баарын тең жоюу талабынын жаңылыш экендиги жана керектүү билимдердин баарын тең структуралык лингвистика бере албастыгы далилделген.

2.2.6 ООЗЕКИ МАМИЛЕ КЫЛУУ ЖАНА ТИЛДИ КЫРДААЛДАРГА БАЙЛАНЫШТЫРЫП ОКУТУУ МЕТОДУ

Бул окутуу методуна алгачкы ирет 1920-1930-жылдары британиялык лингвист-методисттердин эмгектеринде негиз салынган. Ошол убакта тил үйрөтүүнүн жаңы методологиянын базисин чыгаан лингвисттер өнүктүрүп, анын башында Гарольд Пальмер (Harold Palmer) жана А. С. Хорнби (A. S. Hornby) өңдүү Британиянын 20-кылымдагы мыкты тил үйрөтүү адистери турушкан. Бул эки окумуштуу тең Отто Джесперсон (Otto Jespersen) жана Даниель Джонс (Daniel Jones) деген илимпоздордун эмгектери менен тааныш болуп, «түз метод» тууралуу да кеңири маалымат алышкан. Алар «түз методдо» илимий негиз жетишсиз деп эсептешип, англис тилин оозеки мамиле кылуу (оозеки метод) аркылуу окутууга өзгөчө көңүл буруу менен анын илимий негизин иштеп чыгууну алдыларына максат кылып коюшкан. Ошол себептен тил курсунун мазмунун тандоого жана уюштурууга керектүү принциптерди жана ыкмаларды системалык түрдө изилдешкен.

1920-1930-жылдары чет тилдер сөздүгүнүн бир нече чоң масштабдуу илимий изилдөөлөрү жүргүзүлгөн жана

төмөндөгүдөй эки жагдай көңүл чордонунда турган. Биринчиси – тил окутуу адистеринин арасында тил өздөштүрүүдө сөздүк өтө маанилүү аспект экендигине макул болуу. Экинчиси – айрым өлкөлөрдө окуу (окуй алуу) жөндөмдүүлүгүнүн пайда болушун тил үйрөнүүнүн максаты катары эсептөө. Мындай көз караш Колемандын баяндамасында жана 1920-жылдары Индияда англис тилинин маанисин изилдеген британиялык тил окутуу адиси Майкл Уэсттин (Michael West) эмгектеринде чагылдырылган. Мында сөздүк окуу жөндөмдүүлүгүнүн пайда болушундагы негизги компонент экендиги баса белгиленген. Бул болсо кийинки жылдарда англис тилин окутууда өтө маанилүү роль ойногон сөздүктү көзөмөлгө алуу принциптерин өнүктүрүүгө алып келген. 2000 же буга жакын уңгу сөз тексттерде жолугары жана аларды билүү чет тилде тексттерди окууга өтө чоң жардам берери изилдөөлөр аркылуу аныкталган [Richards & Rodgers 1986: 32]. Пальмер менен Уэст жана башка адистер англис тилин чет тили катары окуу үчүн англис тилинин сөздүгүнүн справочнигин түзүшкөн. «Сөздүктү тандоо жөнүндөгү баяндамада» сөз тандоонун негизги чен-өлчөмдөрү каралган, алардын арасында сөздүн текстте көп учурашы алдыңкы орундарда болгон [Fausett et al. 1936]. Кийин ал Уэст тарабынан оңдолуп-толукталып, 1953-жылы «Англис тилинде колдонулган негизги сөздөрдүн тизмеги» деген ат менен басылып чыккан жана ал окутуу материалдарын өнүктүрүүдө калыпка салынып, стандарттуу справочник болуп калган. Тил окутуу процессинде сөздүктү тандоо жалпы тил окутуу принциптеринин пайда болушуна өбөлгө түзгөн.

Сөздүктү тандоонун рационалдуу принциптерин өнүктүрүү менен бирге тил курсунун грамматикалык мазмунун түзүүгө да көңүл бурулган. Пальмер өзүнүн эмгектеринде чет өлкөлүк студенттерге тил үйрөтүүдө грамматика маселелери да айрыкча мааниге ээ экендигин баса белгилеген. Анын эмгектеринин көбү Жапонияда жазылган. Бул өлкөдө Пальмер 1922-жылдан тартып

Экинчи дүйнөлүк согуш башталганга чейин англис тилин окутуу изилдөө институтун жетектеген. Пальмер оозеки метод аркылуу грамматикалык негизги үлгүлөрдү окутууга багытталган класстагы ыкмаларды өнүктүрүүгө аракет кылган. Окумуштуунун грамматика тууралуу көз карашы грамматикалык-котормо методундагы грамматиканын абстракттуу моделинен кескин айырмаланганы менен, ал (Пальмер) тилдердин баарында тең универсалдуу логика негиз түзөрүнө толук макул болгон жана окутуучунун милдети катары чет тилдерде мына ушул универсалдуу грамматиканы колдонуу керектигин белгилеген. Пальмер грамматиканы оозеки тилдеги сүйлөм үлгүлөрүнүн мыйзам ченемдүүлүктөрү катары караган. Пальмер, Хорнби жана башка лингвист-методисттер англис тилин иликтеп чыгып, анын негизги грамматикалык түзүлүшүн, структураларын сүйлөм үлгүлөрү боюнча классификациялап чыгышкан. Мунун негизинде Хорнби, Гатенби (Gatenby), Вейкфайлд (Wakefield) англис тилин чет тили катары окугандарга арнап, 1953-жылы биринчи жолу «Алгалаган деңгээлдеги студенттер үчүн азыркы англис тилинин сөздүгү» аттуу эмгегин жазышкан. Андан кийин англис тилинин грамматикасын ушул багытта териштирүүгө арналган көптөгөн эмгектер жарык көргөн. Алардын арасында Пальмер менен Блендфорддун «Жалаң фонетикалык негизде сүйлөшүү англис тилинин грамматикасы» [Palmer & Blandford 1939], Зендвурттун «Англис тили грамматикасынын справочниги» [Zandvoort 1945], Хорнбинин «Англис тилинин үлгүлөрү жана аларды колдонуу жетектемеси» [Hornby 1954] аттуу эмгектери кеңири белгилүү. Аталган эмгектер тил структураларын кырдаалдар менен тыгыз байланышта окутуу теориясын негиздөөгө өбөлгө түзгөн. Мында реалдуу кырдаалдарга ылайык структураларды колдоно билүү тил үйрөтүүнүн максаты катары каралган.

«Кырдаалдык метод» – угуп түшүнүү-сүйлөө жөндөмдүүлүгүнө басым жасабаган «окуу методуна» каршы коюлган метод.

Бул методдун мүнөздүү белгилери төмөнкүлөр:

- сүйлөшүү тили биринчи орунда турат;
- тил материалы адегенде бүтүндөй оозеки түрүндө болуп, андан кийин гана жазуу түрүндө берилет (лексикалык жана грамматикалык материал оозеки берилгенден кийин, окуучуларды ал материалдарды жазууга жана окууга үйрөтүү жүргүзүлөт;
- класста окулуп жаткан тил гана колдонулат, т.а., башка тилди колдонууга тыюу салынат;
- бардык аракет окуучуларга жалаң гана маанилүү жана керектүү лексикалык материалды үйрөтүүгө багытталат;
- грамматикалык структуралар жөнөкөйдөн татаалга карай принцибине ылайык ырааттуу жайгаштырылат жана өздөштүрүлөт;
- лексикалык жана грамматикалык жаңы материалдар сүйлөшүү кырдаалына ылайыкталып жайгаштырылат жана бышыкталат (мисалы: почтада, банкта, тамак ичкенде ж.б.).

Аталган методдун негизинде көптөгөн окуу китептери жазылып, окутуу курстары түзүлгөн. Мындай окуу китептеринин негизгилерине Хартли менен Винендин «Жөнөкөйлөтүлгөн англис тили» [Hartley & Viney 1979], Коулс менен Лорддун «Англис тилине киришүү» [Coles & Lord 1975] Онейлдин «Негизги сабактар плюс» өңдүү эмгектерди кошсок болот.

2.2.7 ОКУУНУН КОГНИТИВДИК (БИЛИМ АЛУУ) КОДУ

«Окуунун когнитивдик коду» – «аудиолингвалык методдун» бихевиористтик өзгөчөлүгүнө каршы коюлган метод. Бул методдун негиздөөчүлөрү тилди код системасы катары эсептешкен. Алардын пикири боюнча, чындык ар кандай

буюмдардан, алардын кыймыл-аракеттеринен, бул кыймыл-аракеттердин өз ара карым-катыштарынан, алардын белгилеринен ж.б. турат. Булардын баары тилде сөздөр аркылуу туюндурулат. Сөздөр – ошол нерселердин символдору, белгилери жана сүйлөө процесси ошол чындыкты сөздөр аркылуу чагылдыруу, б.а., чындыкты сөз аркылуу коддоо (кодго салуу). Угуп түшүнүү же текстти окуу – бул, тескерисинче, декоддоо, чындыкты аң-сезимде сөздөр аркылуу түзүү. Мына ушул себептен бөтөн тилди өздөштүрүү, алардын ой-пикири боюнча, тилди же код системасын аң-сезим аркылуу өздөштүрүү болуп эсептелет.

Аудиолингвализм тил формаларынын сырткы жагына жана илимий негизде жаралган үлгүлөрдү механикалык түрдө жаттоо практикасына басым жасаган. Лингвисттердин жана тил мугалимдеринин тилдин «терең структураларына» көңүлүн бурдурган лингвистикадагы Хомскийдин төңкөрүшүнөн кийин аудиолингвализмдин позициялары бошой баштады. Генеративдик (жаратуу) трансформациялык грамматикага болгон бөтөнчө кызыгуу, тилдин жана тил өздөштүрүүнүн эрежелер аркылуу башкарылган табияты айрым тил үйрөтүү программаларынын өзгөрүлүшүнө, окутуу процессинде аудиолингвализмге мүнөздүү индукциялык мамиле кылуудан баш тартып, дедукциялык мамиле кылууга жол ачты. «Окуунун когнитивдик коду» методологиясынын жактоочулары балдар эрежелерди билбей туруп эле башка тилди өздөштүрө аларын аргументтүү далилдешип, тил сабактарында дедукциялык эрежелерди көбүрөөк киргизе башташты. «Окуунун когнитивдик коду методунда» аудиолингвалык жана грамматикалык-котормо техникалары, аудиолингвализмге мүнөздүү механикалык түрдө аткарылган көнүгүүлөр (drill), ага карата эрежелерди түшүндүрүүнүн керектүү дозасы жана материалдын грамматикалык жактан ырааттуу берилиши ачык байкалып турат.

Чындыгында, окуунун когнитивдик коду, метод эмей эле эрежелерди аңдап-билүүгө жана алардын чет, экинчи тилди окууга багытталгандыгына басым жасаган мамиле кылуу. Бул аудиолингвализмдин күч алып бараткан бихевиористтик практикасына каршы жооп болгон жана грамматикалык-катормо методунун айрым практикасына кайрадан кайтуу далалаты эле. Окутуучулар жана материалдарды даярдаган адистер механикалык түрдө жаттала турган материалды сабактарда кечке эле тоту кушча кайталай берүү окуучулардын чыныгы коммуникативдик жөндөмдүүлүгүн арттыра албагандыгын сезишип, окутуу ык-амалына кандайдыр бир өзгөртүү киргизүү зарылдыгы жөнүндө маселе коё башташты. Бирок бул инновация (жаңы нерсе) биротоло турукташып кала албады, анткени студенттерди аудиолингвализмдин механикалык түрдө жатталган көнүгүүлөрү зериктирсе, окутуунун когнитивдик кодунун эрежелерге, парадигмаларга, татаал түшүнүктөргө, тилдеги эрежелерге баш ийбегендиктерге басым жасашы студенттердин акыл-эсине өтө катуу күч келтирген.

Жалпы алганда, аталган методго төмөнкүлөр мүнөздүү:

- тилге үйрөнүү – эрежелерди өздөштүрүү процесси;
- түшүндүрүүлөр окуучуларга жекече мамиле кылуу аркылуу ишке ашат, окуучулар окууларына өздөрү жооптуу (аларды оку деп эч ким кыйнабайт);

- грамматика сөзсүз окутулат, бирок ал дедукция (адегенде эрежелер түшүндүрүлөт, андан кийин гана көнүгүүлөр аткарылат да, тажрыйба жыйноо процесси башталат), же индукция (башында тажрыйба жыйноо процесси жүргүзүлүп), же импликация (ачык айтылбай, жашыруун) түрүндө окуучуларга керектүү теориялык маалымат берилип, окуучулар өздөрү жыйынтык чыгарышы керек) түрүндө өздөштүрүлөт;

- туура айтууга (акценти жок сүйлөөгө) басым жасалбайт, анткени тилди өтө мыкты өздөштүрүү баары бир мүмкүн эмес деп эсептелет;

- окуй жана жаза билүү угуп түшүнүү менен сүйлөй билүүдөй эле маанилүү;

- сөздүктү түзгөн сөздөрдүн маанисин түшүндүрүү процесси ортоңку жана алгалаган этапта (окуу процессинде мааниси татаал сөздөр колдонула, киргизиле баштаганда) өзгөчө маанилүү;

- каталар сөзсүз боло турган нерселер, кээде окутуу процессинде алардын оң мааниси да болот (каталарды талкуулаганда тил билими өркүндөйт);

- мугалимдер окутуп жаткан тилин, жалпысынан, жакшы өздөштүрүүгө тийиш жана аны иликтегенге да кудурети жетиши керек.

2.2.8 ЭМОЦИЯЛЫК-ГУМАНИСТТИК МЕТОД

Аудиолингвализм менен «окуунун когнитивдик коду методундагы» эмоциялык иликтөөнүн жетишсиздиги эмоциялык-гуманисттик методдун (мамиле кылуунун) пайда болушуна себепкер болгон. Аталган методго төмөнкүлөр мүнөздүү:

- индивиддердин (ар бир студенттин, мугалимдин) сезимин кадырлоо жана сыйлоо;

- окуучу үчүн маанилүү болгон маектешүүгө басым жасоо;

- түшүндүрүү процесси эки адамдын же чакан топтун ичинде өткөрүлүп, аларды көп иш аткарууга кызыктырып, өзүнө тартуу;

- класста түзүлгөн жалпы атмосфераны окуу материалынан да жана методдордон да маанилүү деп эсептөө;

- окуу процессинде тең укуктуу өнөктөш катары бири-бирине (студенттер менен окутуучу) жардам көрсөтүүнү өтө керектүү деп эсептөө;

- чет тилди окууну – өзүн-өзү ачуу, өзүнүн жашыруун жөндөмдүүлүгүн турмушка ашыруу тажрыйбасы катары кароо;
- окутуучуну кеңешчи же окуу процессин жеңилдетчү адам катары кабыл алуу;
- окутуучу окутуп жаткан тилди мыкты билиши керек, баштапкы этаптарда окуучу өзүн ыңгайлуу сезиши үчүн окуучунун эне тилин колдонсо болот, бирок кийин аны колдонууга бара-бара тыюу салышы зарыл;
- чет тилин окуу – бул өзүн-өзү реализациялоо жана башка адамдар менен мамиле түзүү процесси.

2.2.9 КОММУНИКАТИВДИК МЕТОД

Коммуникативдик метод Хаймс (Hymes), Холидей (Halliday) ж.б. атактуу лингвисттер тарабынан негизделген. Алардын көз карашы боюнча, тил – коммуникацияга арналган система.

Бул методго төмөнкү белгилер мүнөздүү:

- тилди окутуунун максаты болуп окуучунун ошол тилде сүйлөй алышы эсептелет;
- тил окутуу курсунун мазмунун лингвистикалык структуралар гана эмес, муну менен катар, тилдеги семантикалык маанилер менен социалдык функциялар да түзүшү керек;
- студенттер группада же өздөрүнчө эки-экиден иштешип, ар кандай темада пикир алышат, ал тема боюнча биринин маалыматы жетишсиз болсо, аны экинчиси толуктап, керектүү маанини жеткирүүгө аракет кылышат;
- студенттер өздөрүнүн тилди билүү жөндөмдүүлүгүн өркүндөтүү үчүн башка социалдык контекстте роль-оюндарына катышышып, драмалаштырууга басым жасашат;
- класстагы окуу материалы менен ишмердик көбүнчө чыныгы турмуштук кырдаалдарды жана анын таламдарын чагылдырат;

- кеп ишмердигинин бардык түрлөрү башынан эле чогуу пайда болушу максат кылынат, класстагы ишмердик окууну, сүйлөөнү, угуп түшүнүүнү жана, албетте, жазууну камтышы керек;

- окутуучунун окуу процессиндеги башкы ролу – коммуникация өткөрүүгө жардам берүү, андан кийин гана каталарды жоюу;

- окутуучу окутуп жаткан тилде эркин сүйлөп, ар түрдүү кырдаалга жараша аны туура колдонушу керек.

Жыйынтыктап келгенде, жогоруда көрсөтүлгөн биринчи беш методдун негизги өзгөчөлүктөрү мурдагы мамиле кылуулардын идеалдуу окутуу процессине адекваттуу болбой калгандыгынан жана практика сыноосунан ойдогудай өтө албагандыгынан пайда болгонун көрө алабыз. Аяккы үч салыштырмалуу жаңы методдорго да ушундай эле кемчиликтер таандык, бирок ар бири адамдар кантип экинчи же чет тилин окушат, же адамдар чет тилин кандайча колдонушат деген көз караштарын негиздеген теориялардын анча-мынча өзгөргөн варианттарынан пайда болгон. Ар биринин таяна турган негизи бар жана ага ылайыкталып, методдордун башкы жоболору түзүлөт.

Аяккы үч метод, сөзсүз түрдө, бири-бирине толук каршы келбейт, анткени алар эрежелер түзүлүшүнө, эмоцияга, түшүнүүгө жана коммуникацияга көңүл бурган, окуучуну ойлогон, сезген, түшүнө алган жана бир нерсе айта турган адам катары эсептеген төрт мамиле кылуунун элементтерин камтыган, б.а., интеграциялаган мамиле кылууну, методду жарата алышат.

2.2.10 1970-ЖЫЛДАРДЫН «ДИЗАЙНЕР» МЕТОДДОРУ

Тарыхый жактан алганда, 1970-жылдар Батышта төмөнкүдөй эки жагы боюнча маанилүү. Биринчиден, «азыркы» тилдерди окутуунун тарыхында ушул он жылдыкта чет, экинчи

тилди окуу жана окутуудагы изилдөөлөр жалпы лингвистикадан өзүнчө бир дисциплина катары бөлүнүп, өз алдынча өнүгө баштады. Чет, экинчи тилди өздөштүрүү маселесин иликтеген окумуштуулардын саны көбөйгөн үчүн, адамдар тилдерди класста жана класстан тышкары кандайча окугандыгы боюнча билимдер өсүп-өркүндөдү. Экинчиден, ушул жаңы багыттагы алгачкы изилдөөлөрдө жаңы методдор жаралбаса да, инновациялык методдор пайда болду. «Дизайнер» методдорун (термин Ньюнандан алынган [Nunan 1989: 97]) анын жактоочулары ошол учурдагы дисциплиналар аралык изилдөөлөрдүн акыркы жана эң эле мыкты табылгасы катары карашкан.

Азыр артка кылчайып карасак, биз аларды инновациялык стили, тил окутуу дүйнөсүн аудиолингвалык уйкудан ойготуудагы аракеттери үчүн жана эмне себептен ошол методдор, алардын жаратуучулары жана таратуучулары ойлогондой, кеңири жайылбаганы тууралуу изилдөөлөргө түрткү бергендиги үчүн бааласак болот. Кылдаттык менен изилденген дизайнер методдору бизге тил окутуудагы азыр колдонулуп жаткан коммуникативдик мамиле кылуулардын башкы элементтерин бириктирүүгө мүмкүнчүлүк берди. Алардын кеңири белгилүүлөрү төмөнкүлөр: «Тилди чогуу окуу» (Community Language Learning), «Суггестопедия» (Suggestopedia), «Дудук жолу» (The Silent Way), «Жалпы физикалык жооп» (Total Physical Response), «Табигый мамиле кылуу» (The Natural Approach).

2.2.10.1 ТИЛДИ ЧОГУУ ОКУУ МЕТОДУ

1970-жылдары эмоциялык чөйрөнүн маанилүүлүгү моюнга алына баштагандыктан, айрым инновациялык методдордо адамдын эмоциялык табиятына басым жасалган. Алардын ичинен тилди чогуу окуу методу эмоциялык өзгөчөлүктөргө негизделген методдордун классикалык түрү болуп калды.

Класстагы окуучулар «класс» эмей эле, так терапияны жана пикир алышууну талап кылган «группа» катары эсептелип, андай көз караш Чикаго шаарындагы Лайола университетинин (Loyola University) клиникалык психологиянын профессору Чарльз Кьюрран [Curtan 1972] сунуш кылган «Пикир алышуу – окуу» деген билим алуунун моделин түзүүгө түрткү берди. Социалдык кыймыл күчтөрү ушундай группаларда өтө маанилүү болгон. Аталган методдун жол-жобосу боюнча окуу процессинин максатка ылайык жүрүшү, орун алышы үчүн группанын мүчөлөрү бири-биринин инсандык өзгөчөлүктөрүн сыйлап, окутуучу менен студенттер окууну өркүндөтүү максатында өз ара тыгыз байланышып, биргелешип иштөөгө муктаж болушат. Мында окутуучунун класста болушу окуучулар үчүн коркунуч же тынчсыздандырууну жаратуучу фактор катары кабыл алынбайт, окутуучунун максаты чектөөлөрдү коюу болуп эсептелбейт, тескерисинче, ал өзүнүн бүткүл дитин студенттерге жана алардын муктаждыктарына бурган чыныгы кеңешчи катары кабыл алынат.

Кьюррандын билим алуунун кеңешме-окутуу модели тилди чогуу окуу методу (Community Language Learning) формасында тил окуу чөйрөсүнө тарады. Үйрөнүүчүлөрдүн группасы (мисалы, англис тилинин баштапкы этаптагы үйрөнүүчүлөрү) өздөрүнүн эне тилинде (мисалы, жапон тилинде) өз ара мамилелерди жана ишеничти түзүп, тегерек үстөлдө кеңешчи (окутуучу) менен бетмандай отурушат. Анан бир студент группага же жеке адамга бир нерсе айткысы келип, өз эне тилинде (жапончо) кайрылат, кеңешчи айтканын кайра экинчи тилге (англис тилине) которуп берет. Студенттер ошол англисче айтылган сүйлөмдү колдон келишинче туура кайталоого далалаттанышат. Башка студент жапончо жооп берет; анын жообу кеңешчи тарабынан англис тилине которулат; кеңешчинин айтканын студент кайталайт да, ушундай тартипте маектешүү улана берет. Мына ушул маектешүү кийин кайрадан

угуу үчүн тасмага жазылат жана ар бир сабактын аягында окуучулар индукция түрүндө жаңы тил тууралуу маалыматтарды чогуу жыйынтыктоого аракет кылышат. Эгер зарылчылык болуп калса, кеңешчи тикеден-тике жетектөөчүнүн ролун ойноп, тилдик айрым так эрежелерди жана параграфтарды түшүндүрөт.

Бөтөн тил менен өтө күчтүү «күрөшүүнүн» жана ыңгайсыз болуунун биринчи стадиясы көп сабактар бою уланат, бирок ошол процесс дайыма кеңешчи жана тайпалаш студенттердин жардамы менен өтөт. Окуучу түз эле окулуп жаткан тилде, котормосуз бир сөз же сүйлөм айтканга аз-аздан жетише баштайт. Бул окуучунун кеңешчиге болгон толук көзкарандылыгынан четтөөдөгү биринчи кадамы болот. Окуучу чет тили менен көбүрөөк таанышкан сайын, түз маектешүү орун алып, кеңешчинин которуу жана түшүндүрүү жардамы азайгандан азаят. Бир далай сабактардан кийин, мүмкүн бир канча айдан, жылдан кийин, окуучу чет тилинде эркин сүйлөөгө жетишет. Мындан кийин окуучу кеңешчиге көзкаранды болбой калат.

«Тилди чогуу окуу методу» окуучулардын ыңгайсыздыктарын жана окуудагы паталогияларын изилдеген атактуу клиникалык психолог Карл Роджерстин (Carl Rogers) билим алууга болгон көз карашынын принциптерин гана чагылдырбастан, кеңешчи тил үйрөнүүчүлөрдүн муктаждыктарына, максаттарына жана көз карандылык менен алсыздыктан көз карандысыздыкка жана өзүн-өзү сыйлагандыкка бет алып бараткан студентке кылдаттык көңүл буруу аркылуу кеңеш берүү иш-чараларынын негизги принциптерин да көрсөтө алган.

«Тилди чогуу окуу методунун» жетишкендиги менен бирге кемчиликтери да болгон. Жетишкендиги катары эмоциялык артыкчылыктарын айрыкча белгилей кетүү жөн. Тактап айтканда, «Тилди чогуу окуу методунда» Роджерстин

философиясын окуу процессине киргизүү менен, чет, экинчи тилди окуудагы айрым эмоциялык коркуу факторлорун жеңүү аракети жасалган. Натыйжада, ыңтайсыздыкты жана бөлөк-бөтөндүк сезимдерге алып келген чочулоолордон, баарын тең билген окутуучудан, чет тилде класстын көзүнчө одоно каталарды кетируүдөн жана теңдештер менен таймашуудан коркуу өңдүү сезимдерден арылууга өбөлгө түзүлгөн. Кеңешчи окуучуга маектешүүнүн түрүн аныктоого, чет тилин индукция түрүндө иликтөөгө эркиндик берген. Окуучу түшүндүрүү жана которуу мүмкүн эмес болгон кырдаалда көбүнчө өзү аны аткарууга далалат кылган жана мотивацияга жардам берүү, ички мотивациядан пайда табуу үчүн башка окуучуларга кеңешчи болгон.

Жогоруда белгилегендей, «Тилди чогуу окуу методунда» айрым практикалык жана теориялык кем-карчтар да орун алган. Бул методдун чегинде көпчүлүк учурда кеңешчи-окутуучу жөнөкөй эле котормочулук роль ойноп, студенттер эмне айтса, ошону гана которуу менен чектелип калган. Албетте, студент чет тилинде өзүнө керектүү темалардын тегерегинде маек курууну каалаган жана ошондой сүйлөшүүнү башка тилде өткөрүүгө аракет жасаган. Бирок окутуучу өзүнүн жана студенттердин убактысын үнөмдүү пайдалануу жана окуу процессин эффективдүү өткөрүү үчүн теманы тактап, ошол сүйлөшүүчү темага ылайык тилдик каражаттарды колдонуу керектигин туура аныктап, башкача айтканда, жетекчиликти колго алып, окуу процессин активдүү башкарууга милдеткер болчу. Анын ордуна ал аябай сылык, баарынын «көзүн караган», студенттер менен укугу теңделген кеңешчи болуп калган.

«Тилди чогуу окуу методунун» дагы бир маселеси – бул анын индукциялык стратегияга болгон ашкере ишеничи. Дедукция түрүндө окутуу турмушка жарактуу жана эффективдүү стратегия болгондугу, өзгөчө чоң адамдар үчүн дедукция индукциядай эле пайдалуу экендиги кеңири белгилүү.

Тилди өздөштүрүүдө индукциялык жол, б.а., бир өңчөй тил кубулуштарын өз алдынча иликтеп отуруп, жыйынтыкты эреже түрүндө чыгаруу, албетте, билимдердин бекем болушуна өбөлгө түзөт. Бирок «тилди чогуу окуу методунда» башка тилди жаңыдан үйрөнө баштаганда ал тилди таптакыр билбегендиктен улам жаралган чочулоо, коркуу сезимдерине кабылган алгачкы күндөрдө дедукциялык жол, б.а., адегенде сүйлөмдү түзүү эрежелерин түшүндүрүп берүү ык-амалы көбүрөөк колдонулганда, окуу процесси алда канча жеңилдемек. Ал эми окутуунун экинчи же үчүнчү стадиясында, т.а., качан окуучу тил билимине таянып, анча көзкаранды болбой калганда, индукциялык стратегия, чындыгында, өз жемишин көбүрөөк бермек. Акырында белгилей кетчү дагы бир жагдай – «Тилди чогуу окуу методунун» натыйжалуулугу кеңешчинин көбүнчө которуу тажрыйбасына баш ийгендиги. Которуу – көпчүлүк учурда «айткандан аткаруу кыйын» болгон ички жана татаал процесс; бөтөн тилдин өзгөчө кубулуштары которулбай калса, анда тандалган тилди түшүнүү процесси да анча ийгиликтүү болбойт.

Бүгүнкү күндө эч ким толугу менен «тилди чогуу окуу методун» программада колдонбойт. Жогоруда сөз болгон методдордун башкаларындай эле, бул методду да жогорку окуу жайларынын программаларында колдонуу катуу чектелген. Бирок бир нерсени жаңы ачылыш катары окуу, студенттер арасында болгон кызматташтык, студенттердин көз карандысыздыгынын бара-бара жоюлушу – булардын баары тең керектүү жана колдоого алына турган нерселер болуп кала берет.

2.2.10.2 СУГГЕСТОПЕДИЯ

Жогоруда белгиленгендей, тилди чогуу окуу методу белгилүү бир деңгээлде ийгиликке жетише алды, ал эми ошол он жылдыктагы башка жаңы методдор «тилди чогуу окуу

методундай» кызыгууларды туудура албады. Мисалы, суггестопедия методу – адам денеси мемиреген абалда жана окуучу окутуучунун толук көзөмөлүндө болгон учурда адам мээси өтө көп материалды өздөштүрө алат деген болгар психологу Георгий Лозановдун [Lozanov 1979] байкоолорунан пайда болгон метод. Лозановдун ою боюнча, адамдар өздөрү ойлогондон алда канча көп материалды өздөштүрө алышат. Совет психологдордун изилдөөлөрүнө жана йога философиясы менен тажрыйбасына таянып, Лозанов материалды көбүрөөк эсте калтыруу, сактоо үчүн мээнин релаксация (мемиреген абалда болуу) абалын пайдалануу деген окуу методун жараткан. Анын методунда музыка башкы орунду ээлеген. Мүнөтүнө 60 биттен (согуудан) турган жана атайын ыргагы бар Барокко музыкасы «өтө эффективдүү окуу» процессине көмөктөш болгон «релаксациялык концентрацияны» жарата алган [Ostrander & Schroeder 1979: 65]. Лозанов боюнча, назик Барокко музыкасы угулуп жаткан учурда чыныгы пайдалуу ойлор көбөйүп, кан басымы жана пульстун жыштыгы азайып, адам эбегейсиз көп материалды өздөштүрө алат.

Суггестопедияны чет тилин окууга пайдаланууда Лозанов жана анын шакирттери класста өтүлчү типтүү ишмердиктер: жаңы сөздөрдүн лексикалык маанисин жана айкашуу касиеттерин түшүндүрүү, аларды тил өздөштүрүү максатында колдонуу, алардын жардамы менен диалогдорду түзүү, роль сабагын өтүү, драматизациялоо ж.б. боюнча эксперименттерди өткөрүшкөн. Класстагы колдонулган айрым методдор анча уникалдуу болгон эмес. Алардын негизги айырмасы – адам ыңгайлуу жумшак жерге отуруп, аң-сезими бош болгон абалындагы ишмердиктердин пропорциясында болгон. Мында, бардык бийлик окутуучуга берилип, ал чет тилдин өкүлүнүн ролун аткарышы, ал эми студенттердин «бала сыяктуу болушу» колдоого алынган. Ошентип, студенттер таасирге баш ийишкен.

Лозанов [1979: 272] тил классындагы сабактын концерттик бөлүгүн төмөнкүдөй сүрөттөгөн:

Сабактын башында бардык сүйлөшүүлөр бир же эки мүнөткө токтойт, окутуучу манитофонго жазылган музыканы коёт. Ал музыканын бир нече пассажын (музыкалык композицияда болгон бөлүктөрүн) анын жалпы маанайын сезүү үчүн угат, андан кийин жаңы текстти окуй баштайт. Анын үнү музыкалык фразалар менен гармонияда модуляцияланат (өзгөрүлөт). Студенттер окуу китебинен текстти карап турушат, андагы ар бир сабак эне тилине которулган. Концерттин биринчи жана экинчи бөлүктөрүнүн ортосунда бир нече мүнөт толук жымжырттык (тыныгуу) болот. Айрым учурларда узагыраак паузалар, тыныгуулар студенттер анча-мынча кыймылдаш үчүн бирилет. Концерттин экинчи бөлүгү башталардын алдында дагы бир нече мүнөт толук жымжырттык болот жана музыканын бир нече пассажы угулгандан кийин, текстти окуу кайрадан башталат. Ошондо студенттер китептерин жаап коюп, окутуучунун окуп жатканын угушат. Аягында студенттер класстан унчукпай чыгып кетишет. Аларга сабакта эч бир үй тапшырма берилбейт, бир гана кечинде жатарда жана эртең менен төшөктөн турарда окуй турган тапшырма болот.

Суггестопедия бир канча жактан сынга алынган. Скоувел Лозановдун суггестопедия аркылуу болгон «шумдуктуудай» жетишкендиктерине далил болгон эксперименттик маалыматтары күмөндүү экенин ачык көрсөтө алды. Андан сырткары, суггестопедияны колдонуунун практикалык жагын алганда, мындай бир түйүндүү суроо туулбай койбойт: «окутуучулар музыка менен жумшак отургучтар жок жерде эмне кылышы керек?». Окуу процессинде жаттоонун орду жөнүндөгү маселе өтө маанилүү. Скоувел [Scovel 1979: 260-61] Лозановдун сан жеткис жаттоого кайрылууларын жана толугу менен «түшүнүүнү» жана «маселелерди чыгармачылык менен

чечүүнү» окуу процессинен толугу менен алып салуусун суггестопедия тилди өздөштүрүүгө арналган метод эмей эле, жаттоо техникасын үйрөтчү аракет экенин белгилеген. Башка изилдөөчүлөр, алардын ичинде Шифлер [Schiffler 1992:xv] да, айрым макалаларында опуртмалдуу мактоолорду четке кагуу үчүн, алдын ала суггестопедиядан өтө көп нерселерди күтпөөнү сунуш кылган.

Башка «дизайнер» («Тилди чогуу окутуу методу», «Унчукпоо жолу») методдорундай эле, суггестопедия да изилдөөлөр менен толук бышыкталбаган убадаларды тараткан. Ошого карабастан, суггестопедия тил окутууга айрым керектүү нерселерди берди. Алсак, ал адам мээсинин күчүнө ишенүү керек экендигин, атайын жасалган релаксация абалы класста пайдалуу болорун ырастады. Көптөгөн окутуучулар музыканын ар кандай түрлөрү менен студенттерди чалкалатып отургузуп, денелерин мемиретип бош койдуруп, мезгил-мезгили менен эксперименттерди өткөрүшкөн.

2.2.10.3 УНЧУКПОО (ДУДУК) ЖОЛУ

Унчукпоо жолу методунун негиздөөчүсү Калед Гаттегно болгон. Тил окутуу чөйрөсүндө Гаттегнонун унчукпоо жолу опурталдуу эксперимент катары кабыл алынган. Бул метод «класста окутуучу, колдон келишинче, унчукпай турушу керек жана окуучунун окулуп жаткан тилде көбүрөөк сүйлөшү, жазышы жана башка иштерди аткарышы кубатталышы керек» деген божомолго негизделген. Унчукпоо жолунун элементтери, түстүү таякчаларды жана карталарды колдонуу окууга (тамга таанууга) үйрөтүү жана математикалык программаларды түзүү тажрыйбасынан келип чыккан. (Кьюзенар таякчаларын европалык педагог Джордж Кьюзенар (Geoges Cuisenaire) математиканы окутууда биринчи ойлоп тапкан.)

Унчукпоо жолу башка окутуу теориялары жана билим берүү философиялары менен байланышта болгон. Жалпысынан

алганда, Гаттегنونун окутуу гипотезасын Ричардс менен Роджерс төмөнкүдөй мүнөздөшкөн:

1. Эгерде окуучу окуй турган материалды жаттап кайталагандын ордуна аны түшүнүп, ал материал боюнча өз алдынча текст жарата алса, анда окуу сапаттуу өтөт.

2. Окуу процесси физикалык объектилер (буюмдар) менен коштолсо, дурусураак болот.

3. Окула турган материал маселе чечүү иретинде берилсе, окуу процесси өркүндөйт. [Richards & Rodgers 1986: 99]

Билим берүү психологу жана философу Джером Брюнер (Jerome Bruner) окутуу процессинде бири-бирине каршы турган методикаларды белгилеген: биринчи тобу – түшүндүрүү багытындагы методикалар; экинчи тобу – гипотезалык багыттагы методикалар. Түшүндүрүү методикаларында окутуучу түшүндүрүүнүн методикасын, темпин жана стилин аныктаган адам болсо, ал эми окуучу көпчүлүк убакта угуучу гана болот. Гипотезалык багыттагы методикаларда окутуучу менен окуучу ачык байкалган кызматташтык катнашта болушат. Студент – жөн эле отургучта отурган угуучу эмес, ал жыйынтыктоого катышкан жана мезгил-мезгили менен принципалдуу ролду ойногон адам [Bruner 1962: 83].

«Унчукпоо жолу методунда» окуучу жөн эле угуучу эмес, тескерисинче, окуу процессинде маселе чечүүчү, чыгармачыл жана жаңы нерселерди ачууга далалат кылып, аны жүзөгө ашырган башкы фигура катары каралат. Брюнер «жаңы нерселерди ачып окуунун» пайдасы жөнүндө төмөнкү параграфтарда териштирген: интеллектуалдык потенциалын өсүшү, эврика (жаңы нерсени ачуу) мүнөзүндө окуу, узак эстеп калууга жардам берүү [Bruner 1962: 83].

Таякчалар жана түс аркылуу коддолгон карталар (алар Фидель карталары деп аталган) студенттердин эстөө жөндөмдүүлүгүн эсте калчу образдарды жаратуу аркылуу өркүндөткөн.

«Унчукпоо жолу методу» «окутууда маселелерди чечүү методунун» жоболоруна тиешелүү болуп саналат жана ал жоболор Бенджамин Франклиндин сөзүндө кыскача берилет:

Мага айт – мен унутам,

Мени окут – мен эстеп калам,

Мени бир нерсеге тарт – мен окуйм (үйрөнө баштайм).

«Унчукпоо жолу методу» класстарында өтүлгөн материалдарга жана ошол материалдын берилиши ыраатына көңүл бурсак, «унчукпоо жолу методу» структуралык мамиле кылууга баш ийгендиги байкалат. Анда тил грамматикалык эрежелер аркылуу уюшулган маанилүү бирдиктер катары каралат. Ошол бирдиктер – сүйлөмдөр же сөз катарлары. Алар сөздөрдөн, сөздөр кокусунан топтолгон тыбыштардан турат (албетте, тилде жаңы сөздөр пайда болгондо, алар фонетикалык, морфемалык мыйзам ченемдүүлүктөргө баш иет, бирок, эң жөнөкөй мисал – эмне себептен «ат», «мышык», «кой» сыяктуу жаныбарлар кыргыз тилинде дал ушул тыбыштардын айкалышы аркылуу аталгандыгын бир да окумуштуу далилдеп бере албайт). Тил анын социалдык контекстинен ажыратылып каралат жана жасалма кырдаалдар аркылуу, көбүнчө таякчаларды колдонуу менен окутулат. Окутуунун башкы элементи – сүйлөм. Окутуучу көңүлүн биринчи ирет коммуникативдик баалуулугуна эмес, сүйлөмдөгү грамматикалык маанилерге бурат. Студенттер структуралык үлгүлөр менен таанышып, тилдин грамматикалык эрежелерин өтө кең индукциялык процесс аркылуу, б.а., өтө көп сандагы сүйлөмдөрдү иликтөө аркылуу өздөштүрүшөт.

Гаттегно тил үйрөтүүдө өтө маанилүү элемент катары сөздөрдү эсептеген жана аларды тандоого өтө чоң маани берген.

Методдорду негиздөөчүлөрдүн башкаларындай эле Гаттегно да биринчи тилди үйрөнүү процессин кандай түшүнсө, ошону чоң адамдарга чет тилин окутуу принциптерин иштеп чыгууда активдүү колдонгон.

Окуучулар ушул метод аркылуу көзкарандылыктан арылып, өз алдынча болууга жетишүү менен, жоопкерчиликти арттыра алышат деп ишенген. Ошол эле убакта «унчукпай окуу методу» класстарында окуучулар лингвистикалык маселелерди чечүүдө окутуучудан жардам ала албай, бири-бири менен байланышууга аргасыз болушкан. Окутуучу – багыт берүүчү, бирок түшүндүрө турган адам эмес, методдун аталышына дал келиш үчүн ал көпчүлүк убакта үн чыгарбашы керек. Окутуучулар өздөрүнүн бардык каталарды оңдоо, кичине эле кыйынчылык болуп калса, студенттерге жардамга келүү инстинкттерине эркиндик бербей, аларды катуу көзөмөлгө алышы керек болчу; алар студенттер өздөрү жыйынтык чыгармайын «жолдо турбашы (жолтоо кылбаш) керек болчу» [Gattegno 1972].

2.2.10.4 ЖАЛПЫ ФИЗИКАЛЫК РЕАКЦИЯ МЕТОДУ

Джеймс Ашер (James Asher) – [1977] жалпы физикалык реакция методунун (Total Physical Response) негиздөөчүсү. Окумуштуу бул маселе боюнча өзүнүн эксперименттерин 1960-жылдары эле баштаса да, ал метод кеңири кесиптик чөйрөлөрдө 1970-жылдары гана талкуулана баштаган. Бүгүнкү күндө «жалпы физикалык реакция методу» өзүнүн жөнөкөйлүгү менен тил окутуучулардын арасында өтө кеңири колдонулган термин болуп саналат.

Бир кылым мурун Гуэн тил үйрөнүү процесси жөнөкөй кыймылдар менен байланышкан болсо, анда окуучулар тилди жеңил өздөштүрөт деген пикирге таянып, «Серия методун» ойлоп тапкан. Кийин психологдор «Окуунун из теориясын» өнүктүрүшкөн. Бул теория боюнча, эс (эстеп калуу жөндөмдүүлүгү) мотордук (кыймыл) ишмердик аркылуу стимуляцияланса, же, б.а., ошол ишмердик менен байланышып, анын «изи» калса, ал (эстеп калуу жөндөмдүүлүгү) сөзсүз өркүндөйт жана анын натыйжасында тил өздөштүрүү процесси жеңилдейт. Окутуучулар тил менен физикалык ишмердиктин

байланышынын баалуулугун интуиция деңгээлинде түшүнүп, бул байланышка баа беришкен. Ошондуктан тил окутуу методун психомотордук байланыштар принциптерине таянып түзүү – жаңы идея болгон эмес жана Ашер бул идеяны колдонуп, «жалпы физикалык реакция методун» өнүктүргөн.

«Жалпы физикалык реакция методунда» башка интуиция деңгээлиндеги нерселер да колдонулган. Алардын арасында балдардын тил өздөштүрүү принциптери эске алынган. Ашер балдардын тили чыгарда, алар көп угарын, алардын угуу процесси башка физикалык реакциялар (колду сунуу, кармоо аракетин жасоо, кыймылдоо, бир нерсени кароо ж.б.) менен коштолгонун байкаган. Ал дагы мээнин оң бөлүгүн активдүү иштетүү аркылуу окутууга көңүл бурган. Ашер мотор ишмердиги мээнин оң бөлүгүнүн кызматы жана ал тилге жооптуу мээнин сол бөлүгүнө караганда үстөмдүк кылышы керек деп эсептеген. Ашер тил класстарын өтө көп тынчсызданууну жараткан жер деп эсептеген жана ал, колдон келишинче, стресстер орун албаган, окуучулар уялбай жана эч нерседен корунбай турган методду жаратууга аракеттенген. «Жалпы физикалык реакция методу» классында студенттер оозеки кепти көп угушкан жана оюн иретинде ар кандай кыймылдарды аткарышкан. Окутуучунун бул оюнду башкаруудагы ролу өтө чоң болгон. Ашердин айтымы боюнча: «Окутуучу ошол сахнадагы оюндун башкаруучусу, студенттер – актерлор» [Asher 1977: 43].

«Жалпы физикалык реакция методунда» буйрук берүү алгалаган деңгээлдерде да кеңири колдонулган. Буйруктар окуучуларды кыймылдатуунун жана алардын тилин жатыктыруунун эң оңой жолу деп табылган: **Терезени ач, эшикти жап, тур, отур, китепти алып чык, аны Джонго бер** ж.б. Буйрук аркылуу татаал синтаксистик бирдиктер да берилген: **Доскадагы тик бурчтукту ал; эшикке бат басып барып, аны түрт.** Юмор да колдонулган: **Терезеге жай басып**

барып, ... андан секир; тиш жуугучунду китептин үстүнө кой [Asher 1977: 55]. Суроолор да берилген: **Китеп кайда? Джон деген ким?** (Студенттер сөөмөйү менен китепти же Джонду көрсөтүшкөн.) Натыйжада, студенттер биринин артынан бири өздөрүн ушунчалык эркин сезип, суроолорго сүйлөп (кыймыл эмес, сөз аркылуу) жооп берип, өздөрү суроо бергенге жана ошентип окуу процессин улантууга кудурети жетишкен.

Башка методдордой эле, «жалпы физикалык реакция методу» да кемчиликтерден куру болгон эмес. Ал тилди жаңыдан үйрөнүп жаткан студенттер үчүн гана эффективдүү болуп, ал эми тил билими калыптана баштагандар үчүн аталган методду колдонуу анча дурус натыйжаларга алып келген эмес. «Жалпы физикалык реакция методундагы» окуу жана жазуу ишмердиги класста өтчү сүйлөө иши менен гана чектелип, өнүгүп-өркүндөп кете албаган. Арийне, андагы тил окутууну драмалаштыруу жана театрлаштыруу жол-жобосу өзүнө көңүлдү бурдурган. Бирок окуучулар спонтандуу, күтүлбөгөн кырдаалда тилди колдонууга муктаж болушкан. Ошондой эле каралып жаткан метод аркылуу кептин продукциялык (кепти өз алдынча түзүү) түрүн жаратуу кыйын болгон.

2.2.10.5 ТАБИГЫЙ МАМИЛЕ КЫЛУУ

Ошол жылдары Стефан Крашендин [Krashen 1982, 1997] көз карашынын негизги методологиялык жоболору анын коллегасы – Трейси Террел (Tracy Terrel) аркылуу «Табигый мамиле кылуу методунда» өнүктүрүлгөн [Krashen & Terrel 1983]. Чындыгында, «табигый метод» тил үйрөнүүнүн алгачкы этаптарында «түшүнө баштоо» жөндөмдүүлүгү аркылуу тилди толук өздөштүрүүгө негиз түзүүчү «жалпы физикалык реакция методунун» ишмердиктерин пайдаланууну колдогон.

Тил үйрөтүүнүн ар кандай максаттары болору белгилүү. Айрым учурларда чет, экинчи тилдер оозеки маектешүү үчүн

окулат; башка учурларда жазуу түрүндө маектешүү үчүн; кээде академиялык максаттар үчүн, мисалы лекцияларды угуу, класста сүйлөө же илимий иштерди жазуу үчүн колдонулат.

«Табигый метод» жеке маектешүүгө багытталган эле, б.а., күндөгү тил кырдаалдарына: маектешүүлөргө, дүкөнгө барууга, радио угууга ж.б. арналган. Окутуучунун алгачкы милдети – окуучунун түшүнүү жөндөмүн камсыз кылуу. Окуучулар ушул «унчукпай турган учурда» өзүнүн даяр болгонун сезмейинче, эч нерсе айтпашы керек болчу. Окутуучу окуучулардын түшүнүү жөндөмдүүлүгүн жаратуучу булак жана класс ишмердигинин – буйруктардын, оюндардын, тамашалардын, чакан топ иштеринин кызыктуу жана түрткү берүүчү түрлөрүнүн уюштуруучусу катары эсептелген.

Табигый мамиле кылууда окуучулар Крашен жана Террелл болжолдогон үч тепкичтен өтчү: а) кеп жаратууга чейинки тепкич – угуп түшүнүү жөндөмдүүлүгүн жаратуучу тепкич; б) баштапкы кеп жаратуучу тепкич – тил менен «кармашууну» жана ошол процессте каталардын пайда болушун жана алардын жоюлушун чагылдырган тепкич. Окутуучу формага эмес, мааниге көңүл бурат жана бул себептен окутуучу ушул тепкичте каталар өтө эле оркоюп, маанини түшүнүүгө тоскоолдук кылбаса, аларды оңдоого аракеттенбейт; в) акыркы тепкич – окутулуп жаткан тилде татаал диалогдорду түзүү, татаал оюндарды, дискуссияларды өткөрүү, пьесалардагы ролдорду ойноо, турмуш кырдаалдарын тейлөөчү кепти жаратуу тепкичи. Бул тепкичтин максаты эркин сүйлөөгө жетишүү болгондуктан, окутуучулар каталарды жоюуга басым жасашпайт.

Табигый мамиле кылууда өтө талаштуу аспектилер болуп анын «унчукпаган стадиясын» коргоо (оозеки кеп жаратуу стадиясын артка жылдыруу) жана баса белгилөө эсептелген. Студенттин оозеки кеп жаратуу стадиясын артка жылдырууда кемчиликтер да орун алган (караңыз: [Gibbons 1985]). Мындай класстарда кеби (сүйлөй алуу жөндөмдүүлүгү) ар башка убакта

жаралган студенттерди эффективдүү башкаруу маселелери актуалдуу болгон. Андан тышкары, бул методдун чегинде «түшүнө баштоо» жөндөмдүүлүгүн камсыз кыла турган нерселерди аныктоо татаал иш экендигин Ланги белгилеген. Методисттин пикири боюнча, коммуникацияны жүргүзүү үчүн анын көп кырдуулугун, турмуштук кырдаалдардын ар түрдүүлүгүн эске алып, окутуучулар кандай структураларды окутууга аракет жасаш керек экенин чечүү сыйкырдуу интуицияны талап кылат. Окутуучулардын көбүндө анын бар болушу күмөн [Langi 1984: 18].

Окутуучулар менен изилдөөчүлөрдүн көбү окуучулар дароо сүйлөшү керек дегенге аябай көнүшкөн. Мына ушул себептен табигый методдун баалуу жобосун жетекке алса болот: окуучулар жаңы тилге көнмөйүнчө, алардын унчукпаганы пайдалуу. Бара-бара өзүнө өзү ишенүүсү студенттердин сүйлөй алуусуна түрткү берет.

1970-жылдардын жогоруда көрсөтүлгөн беш методу ар кандай окутуу кырдаалдарына жараша тандала турган окутуу принциптери тууралуу маалымдап турат. Окутуучунун жоопкерчиликтүү милдети – кырдаалга жараша алардын эң эле ылайык келгенин тандап алуу.

2.2.10.6 МЕТОД ТҮШҮНҮГҮНӨ КИРБЕГЕН МААНИЛИК-ФУНКЦИЯЛЫК ПРОГРАММАЛАР

1970-жылдары айрым адамдар тарабынан гана макталган жана көпчүлүктүн сынына дуушар болгон инновациялык методдордой эле кийинки өсүүгө шарт түзгөн айрым маанилүү негиздер «маанилик-функциялык программа» аркылуу пайда болгон. Европа кеңешинин иши менен чогуу башталып [Van Ek & Alexander 1975], кийин көптөгөн «маанилик» программалардын варианттары аркылуу уланып [Wilkins 1976], «маанилик-функциялык программа» 1970-жылдары Улуу Британияда колдонула баштады.

Маанилик-функциялык программанын өзгөчө мүнөздөмөсү катары сүйлөмдүн маектешүүдөгү функциясы алынган. Ал структуралык программаларга каршы турган. Структуралык программаларда грамматикалык категориялар ырааттуу окутулчу жана алар окутуунун уюштуруучу борбору катары эсептелчү. Маанилик-функциялык программа тил колдонуунун прагматикалык максаттарына багытталган. Мына ушул себептен аны метод катары кароого болбойт, ал мамиле кылууга жакын турган.

Тил үйрөтүүдө сөздүн маанисин окуучуларга түшүнүктүү жана так берүү маселеси ар бир методдо актуалдуу болгондуктан, маанилик-функциялык программанын негиздөөчүлөрү сөздүн маанисине өзгөчө көңүл буруп, сөз аркылуу берилген түшүнүктөрдү талдоого аракет жасашкан. Түшүнүктөр, Ван Ик менен Александрдын ою боюнча, бир эле убакта жалпы жана ошол эле маалда өзгөчө категорияларды түзөт. «Бар болуу», «мейкиндик», «убакыт», «сан» жана «сапат» аттуу абстракттуу түшүнүктөр – жалпы түшүнүктөрдүн санына кирет. Алар оюбузду жана сезимдерибизди заттар аркылуу эмес, татаал ойлоону кыймылдары: салыштыруу, ассоциация боюнча окшоштуруу, ажыратуу аркылуу элестете турган чөйрөлөрдү түзөт. Окутуу процессиндеги татаал маселе – аларды окутуу максатында бөлүп чыгаруу, окутуу ыраатын түзүү жана эң оңой жол менен түшүндүрүү.

Маанилик-функциялык программанын «функциялык» бөлүгү тилдин кызматтарына дал келет. Тил адамдардын өз ара карым-катышында түрдүү кызмат аткарат. Алардын ичинде «аныктоо», «баяндоо», «тануу», «макулдашуу», «уруксат суроо», «ыракмат айтуу» ж.б. Ван Ик менен Александр тилдин жетимишке жакын ар кандай кызматын тизмектеп көрсөтүшкөн.

Маанилик-функциялык программа англис тили курстары үчүн популярдуу болгон коммуникативдик окуу китептеринин жана материалдарынын негизин түзүүнү камсыз кылган. Тил

программаларынын функциялык негизин иштетүү бүгүнкү күнгө чейин улантылууда. Браундун алгалаган баштооч (баштооч топторунун экинчи деңгээли) топтору үчүн окуу китебинде [Brown 1999] алгачкы сабактарда төмөнкү функциялар берилген:

1. Өзүн-өзү тааныштыруу жана башка кишилер менен таанышуу.

2. Өзү тууралуу маалымат берүү жана башка адамдан керектүү маалыматтарды билүү.

3. Бирөөлөрдүн аты-жөнү кантип жазылары тууралуу суроо.

4. Буйруктарды берүү.

5. Кечирим суроо жана ыракмат айтуу.

6. Адамдарды таануу жана аларды сүрөттөө.

7. Маалымат алуу үчүн суроо берүү.

Ушундай окуу китептериндеги типтүү бирдик (unit) көп нерселерди камтыйт. Аларга ролдук оюндар, грамматикага жана туура сүйлөөгө багытталган көнүгүүлөр, Интернет ишмердиги, тайпалашы менен болгон маектешүү тажрыйбасы, группадагы өз ара байланышуу жана эклектикалык түрдө аралашкан башка нерселер кирет.

Маанилик-функциялык программа сөзсүз түрдө окуучулардын коммуникативдик компетенциясын өнүктүргөн эмес. Программа болгондуктан, ал «тилди коммуникативдик ыкмалар аркылуу үйрөтүү методуна» жол ачкан жана тилди грамматикалык бирдиктерден мурун функциялык бирдиктер (unit) тизмеги катары берген. Аталган программанын чегинде коммуникативдик компетенция эки нерседен пайда болгон: 1) кабыл алынган жана жиберилген маалыматтар менен иштөөдөн; 2) кеп маанисин маектешүүдө (жазуу же оозеки түрүндө болсо да) түшүнүүдөн.

Албетте, бизди жогоруда каралган методдордун иштеши жана алардын тилди чет тили же экинчи тил катары окутуудагы

чыныгы пайдалуулугу, практика түрүндө колдонулушу кызыктырат. Америка Кошмо Штаттарында англис тилин окутууда чет өлкөлүк студенттерди бир сөз билбеген «баштооч деңгээлинен» жогорку окуу жайларында билим алууга жарактуу болгон «чебер деңгээлине» чейин ийгиликтүү үйрөткөн тил окутуу мектептери, борборлору өзүнө көңүл бурдурат. Арийне, биздин республикабыз үчүн да башка улуттардын өкүлдөрүн «баштооч деңгээлинен» тартып кыргыз тилин мамлекеттин саясий, маданий, коомдук, билим алуу, кесиптик чөйрөлөрүндө эркин колдонууга, б.а., «чебер деңгээлине» чейин жеткире үйрөтүү маселеси өтө курч турат десек жаңылышпайбыз. Мындай борборлордун тажрыйбасы: жалпы методологиясы, колдонгон методдору, окуу программалары, окуу процессин уюштуруу өзгөчөлүктөрү, окууга тартуу ыкмалары, колдонгон окуу куралдары, окуу каражаттары ж.б. кыргыз тилин экинчи же чет тили катары окутуу кесибине тартылган адамдардын баарын кызыктырбай койбойт.

Дүйнөгө атагы чыккан жана бир кылымдан ашык өнүгүп желе жаткан англис тилин экинчи же чет тили катары окутуу борборлорунун бири – «ELS Language Centers» (Англис тилин экинчи тил катары окутуу борборлору). Ал «Англис тилин экинчи тил катары окутуу билим берүү кызматтары бирикмеси менен Берлиц тилдер бирикмесинин» (ELS Educational Services, Inc. © and Berlitz Languages, Inc.©) курамында болуп, «Англис тилинин интенсивдүү программаларынын Америкалык Ассоциациясына» кирет.

2.3 БЕРЛИЦ КОРПОРАЦИЯСЫ

Корпорация тууралуу маалыматтар. Берлиц эл аралык бирикмеси – тилдерди сапаттуу окутуучу, котормолорду жана басма кызматтарын аткаруучу дүйнөдөгү алдыңкы фирма. Ал 120 жыл аралыгында миллиондогон адамдарга кызмат кылган. Убакыттын сынагынан өткөн Берлиц методунун принциптери

дайыма жаңырып турган маалыматтар жана акыркы мульти-медиа сабак материалдары менен толукталып турат. Анда тилдерди үйрөтүү кызматынан сырткары котормолор жана басма кызматтары да аткарылат.

Берлиц корпорациясынын дүйнөлүк штаб-квартирасы 1996-жылы 14-майда ачылган [<http://www.els.com>].

Берлицтин тарыхы. Бир кылым мурун дүйнөнүн ар кайсы бурчтарынан келген адамдар өздөрүнүн бизнесине, эс алуусуна, саякаттарына керектүү тилдерди үйрөнүү жана башка маданияттардын өкүлдөрү менен маектешүү жөндөмдүүлүгүн жогорулатуу үчүн Берлицке келишкен. Алар Берлиц фирмасында керектүү тилди бат, кыйналбай, натыйжалуу жана мыкты адистер аркылуу үйрөнө аларына толук ишенишкен.

Максимилиан Д. Берлиц. Берлиц эл аралык бирикмеси Максимилиан Д. Берлиц тарабынан 1878-жылы Америка Кошмо Штаттарынын Провиденс шаарында негизделген. Берлиц Германияда чоңойгон. Ал АКШда грек, латын жана башка европалык 6 тилди накта грамматикалык-котормо методу аркылуу үйрөтүүгө даяр болуп, 1872-жылы Европадан АКШга көчүп келген.

Берлиц француз жана немис тилдерин окутуу боюнча Ворнер Политехникалык колледжинин (Warner Polytechnic College) профессору катары эмгектенет. Колледждин аталышы уккулуктуу болгону менен, ал анчалык барктуу болгон эмес. Берлиц ошол окуу жайынын деканы, ректору жана анын ээси да болгон.

Окутуу процессинде француз тили боюнча жардамчы керек болгондуктан, Берлиц кандидат катары жаш французду жалдайт. Провиденс шаарына чакырылган Николас Жоли (Nicolas Joly) ошол кезде ооруп калган башчысына жолугат. Берлиц Жолинин англисче такыр сүйлөбөгөнүнө өтө капа болот. Эмне кыларын билбеген Берлиц ага объекттерди (б.а., ар кандай буюм, нерселерди), алардын аталышын жана, колдон

келишинче, этиштерди окут деп буйрук берет. Сарсанаа болгон Берлиц кайра жумушка чыкканда, ачуулуу студенттердин ордуна французча калыптана баштаган акцент менен сүйлөгөн, окутуучусу менен суроо-жооп алышкан, бардыгына ыраазы болгон студенттерди көрөт. Формалдык класстын мүнөздүү церемониялары жоголгонун да байкайт. Бирок өтө маанилүү нерсе катары студенттердин алты жума аралыгында жетишкен ийгиликтерин өзүнчө белгилеп өтөт. Мына ушундай ийгиликтерге өзү окутканда жетмек эместигин да түшүнөт.

Бул окуя жаңы инновациялык окутуу методунун ачылышына жардам берет. Берлиц механикалык түрдө окутууну жаңы нерселерди ачуу процесси аркылуу, студенттердин активдүү болушун жана кызыгуусун жараткан окутуу менен алмаштырат. Мындай ыкма аркылуу тил окутуудагы көптөгөн мурунку проблемалар чечилет.

Жаңы метод менен бир далай эксперименттерди жүргүзүп, анын натыйжалуулугун аныктап, Берлиц азыркы учурда дүйнөгө белгилүү тил үйрөтүү курстарынын негизин түзгөн системасын өнүктүрөт.

Берлиц методунун башкы принциптери өтө жөнөкөй көрүнгөнү менен, чындыгында, алар андай болгон эмес. Окуу классында окутуучунун саламдашуусунан тартып коштошуусуна чейин сабактар жалаң гана үйрөтүлө турган тилде өтүлүшү керек болгон. Басым жалаң айтыла турган сөздөргө гана жасалып, студенттер аларды жана түшүнүү үчүн зарыл болгон сөздөрдү жазууга, окууга үйрөнүшкөн. Сабакта формалык грамматикалык эрежелер окутулчу эмес, студенттер аларды практика жүзүндө колдонуу аркылуу, табигый түрдө сиңиришкен. Андан тышкары, эркин сүйлөөнү өркүндөтүү үчүн студенттер үйрөнүп жаткан тилде котормосу жок жаңы сөздөрдү объектилер жана идеялар менен байланыштырып ойлонууга үйрөнүшү керек болчу. Эне тилинин сөздөрү негизги максаттан – тилди бат өздөштүрүүдөн – алаксытуучу фактор

катары эсептелген. Окутуучулар студенттердин сөздүгүнүн бат өсүшүн кызыктуу суроолор, аларга болгон жооптор менен байланыштырышкан жана бул процессти кубатташкан. Берлиц окуучуларга бардык тапшырмалардын окулуп жаткан тилде берилишин өтө маанилүү нерсе катары эсептеген.

Азыркы «Берлиц тилдер бирикмесинде» сүйлөшүү өнөрүн өнүктүрүү үчүн төмөнкүдөй эрежелер сакталган:

эч качан которбо, көрсөт;

эч качан түшүндүрбө, кыймыл аркылуу билдир;

эч качан кеп айтпа, суроо бер;

эч качан каталарды туураба, ондо;

эч качан бир сөз менен сүйлөбө, сүйлөмдөрдү колдон;

эч качан көп сүйлөбө, студенттерди көп сүйлөт;

эч качан китепти колдонбо, сабактын планын колдон;

эч качан ар кандай нерселерге алаксыба, планга баш ий;

эч качан шашпа, студенттин кадамына ишти ылайыкта;

эч качан өтө жай сүйлөбө, норма темпин сакта;

эч качан бат сүйлөбө, норма темпинде сүйлө;

эч качан катуу сүйлөбө, норма темпинде сүйлө;

эч качан тажаганыңды жана ачууланганыңды көрсөтпө, чыдамдуу бол (Richards & Rodgers 1986: 10).

Айтып кетүү зарыл, «ELS Language Centers» борборунда негизги окутуу методу – «түз метод» болгону менен, азыркы учурда белгилүү болгон методдордун баарынын тең оң натыйжа алып келүүчү жактары гана колдонулат. Албетте, бул тил борборунда накта грамматикалык-котормо методу колдонбогону менен, ал методдун айрым элементтери, мисалы, тил билими ортоңку жана алгалаган деңгээлдердеги студенттер үчүн татаал тексттерди которуу, ошол иштин негизинде текстке тиешелүү суроолорго жооп берүү тапшырмалары колдонулат. Синтаксистик негизде болсо да «структураны (структураны талдоо) окутуу сабактарында» грамматиканы ырааттуу, системага жакын түрүндө берүү тенденциялары байкалат.

Берлиц иштеп чыккан тил окутуунун уникалдуу системасы улам өркүндөп-өсүп, жаңыланып турса да, анын негизин түзгөн принциптер кала берген.

Бат өсүү жылдары. Берлицтин тил окутуу новациялык методу дароо колдоого алынган жана ошол себептен 1880-жылы тил борбору дагы Бостондо ачылган. Андан кийин Нью-Йорк шаарында жана Вашингтон аймагында уюшулган Берлицтин тил борборлору бат эле ийгиликтерге жетишет. Борборлордун эффективдүү иштеши жана Берлиц тил окутуу методунун атагынын бат таралышы Американын башка шаарларында жана Европада жаңы борборлордун ачылышына түрткү берет.

Берлиц борборунун жайылышы. 21-кылымга күүлөнүп кирип бараткан компания катары эл аралык чөйрөдө Берлиц борборунун ишмердигинин күч алышы жана көп улуттук корпорация деңгээлине көтөрүлүшү Берлиц борборунун өсүшүнүн жаңы этабын белгиледи. Ага дүйнөдө түзүлгөн кырдаал да өз таасирин тийгизди. Европада, Латын Америкасында жана Алыскы Чыгышта англис тилине болгон муктаждык француз тилин бизнес чөйрөсүнөн сүрүп чыкты. Ошол эле убакта англис тилинде сүйлөгөн мамлекеттерде англис тилин үйрөткөн окутуучуларга болгон муктаждык өстү.

1950-жылдарда Берлиц компаниясы Латын Америкасындагы биринчи тил борборун Мехико шаарында уюштурду. Көп убакыт өтпөй Бразилияда, Венесуэлада, Аргентина, Колумбия, Чилиде баш аягы 50 мамлекетте тил үйрөтүү борборлору ачылды. Токио шаарында Берлиц борбору 1968-жылы пайда болду. Азыркы учурда Азияда элүүгө жакын Берлиц борбору иштейт. Европада Берлиц борборлору туруктуу жайгашкан жана алардын саны жүз жыйырма алтыга жетти. Түндүк Америкада – АКШ менен Канадада, жетимиштен ашуун борбору бар. Дүйнө жүзүндө Берлиц борборлорунун жалпы саны 320дан ашат.

Компаниянын 1878-жылдагы ачылышынан тартып, Берлиц борбору өзүнүн ишин саякатчылардын жана өздөрүнүн билимин өркүндөткөнгө умтулган адамдардын муктаждыктарына ылайыктаган. 1950-жылдан тартып Берлиц студенттеринин контингенти өзгөрдү. Алардын арасына улуттар аралык корпорациялардын жайылышына, эл аралык түрдүү долбоорлордун ачылышына байланыштуу чет өлкөлөрдө тил билимдерине муктаж болгон бизнесмендер, профессионалдар, жогорку квалификациялуу адистер кошулду. Корпорациялар өзүнүн персоналын жана алардын үй-бүлөсүн тил окутуу курстарына орноштурууда негизги талап катары тил үйрөтүүнүн ылдамдыгын жана сапатын биринчи орунга коюшкан.

Мындай муктаждыкка байланыштуу Берлиц борбору салттуу класстан тилди жекече, өтө чакан группада окутууга ооду жана интенсивдүү окутуунун техникасын өнүктүрүү үчүн изилдөө программаларын баштады. Бир нече жылдан кийин изилдөөлөрдүн негизинде Берлиц борбору окуу чөйрөлөрүндө интенсивдүү окутуу программасы кыймылын жараткан. Интенсивдүү окуу программасына зарыл муктаждыктары (мисалы, келечекте башка өлкөгө баруу) болгон студенттерди тилге бат үйрөткөн. Программа боюнча студенттер тилди экиден алты жумага чейин күнүнө 8 саат окушкан.

Тез окутуу студенттерден окуу процессине өзгөчө мамиле кылууну талап кылган. 1970-жылдан тартып иштелип чыга баштаган үй тапшырма материалдары сабактарды мурункудан башкача деңгээлде бышыктоо үчүн ойлоп табылган. Бүгүнкү күндө бул материалдар өзүнө окуу китептерин, аудио жана видеокассеталарды, компьютердик компакт дискаларды камтыйт. Берлицтин окуу программасы жана анын окутуу бөлүгү өтө тез өзгөрүлгөн технологиялардан жана студенттердин жаңы талаптарынан артта калбаш үчүн жаңы материалдарды тынбай өнүктүрүүдө.

Борбордун курстарына Берлиц бирикмеси студенттердин өзгөрүп турган муктаждыгына ылайыктап жаңы программаларды сунуш кылууну улантып жатат. «Берлиц бирикмесинин чет өлкөлөрдө окутуу программасы» жаңы тилди ошол өлкөдө окууга саякаттоо пакетин сунуш кылуу аркылуу мүмкүнчүлүк берет. Саякаттоо пакети төмөнкүлөрдү камтыйт: ошол өлкөдөн студентти аэропорттон тосуп алуу, студенттин каалоосу боюнча борбордун мейманканасына же атайын тандалган жергиликтүү үй-бүлөлөргө алып барып жайгаштыруу, окутуу процессин уюштуруу, окуу китептери, тамак-ашы, маданий программа менен камсыз кылуу, студентти кайра мекенине узатуу. 1988-жылы Берлиц бирикмеси «Англис тили экинчи тил катары Тил борборлорун» (ELS Language Centers) ачып, аларда чет өлкөлүк студенттерди Америка Кошмо Штаттарындагы бирикменин бардык жашоо шарттары түзүлгөн окутуу борборлорунда (кампустарында) англис тилин ыкчам окутуп, болгон билимин дагы өркүндөтүүгө мүмкүнчүлүк берген. Берлиц бирикмеси АКШдагы баштооч, орто мектептердин окуучуларына мектептеринде жана бирикменин кампустарында атайын чет тилдери программасын өздөштүрүүгө мүмкүнчүлүк берет. Берлиц бирикмеси бат өсүп келе жаткан маданияттар аралык билимдер рыногуна карата өзүнүн көрсөтүлчү кызматтарын 1994-жылдан тартып маданияттар аралык консультанттарды жалдоо аркылуу чыңдоодо.

Берлиц бирикмесинин маанилүү жетишкендиги болуп 1996-жылы жаңы франчайзинг программасынын чыгарылышы эсептелет. Ал аркылуу компания жаңы рынокту өздөштүрүүдө.

Берлиц компаниясы котормо чөйрөсүндө да өзүнүн кызматтарын жайылтууда. Документтерди которуу менен бирге Берлиц компаниясы компьютердик программаларды которуудагы лидерлерден да болуп саналат. Берлиц котормо кызматы өзүнүн кардарларына бардык кызматтарды сунуш

кылат. Алардын арасында чет тилде документтерди оперативдүү чыгаруу, тексттерди терип, графиканы жана документтердин макеттерин жарыялоого даярдоо, аудио-видео кызматтарынын толук тизмесин сунуш кылуу бар. Берлиц компаниясы дагы бардык жерде чет тилдеринин көбүндө оозеки котормо кызматын сунуш кылат. Кыскасы, аталган компания азыркы кезде өзүнүн техникалык жана лингвистикалык ресурстарына карата дүйнөдөгү эң эле ири котормо компаниясы катары эсептелет.

Берлиц басмасы миллиондогон адамдарга саякатка чыгуунун жана башка өлкөгө жумуштап келердин алдында өз алдынча тилдерди өздөштүрүүгө мүмкүнчүлүк берет. 25 жыл аралыгында Берлиц басмасы тилдерди өздөштүрүүгө жана саякаттарга тиешелүү жогорку сапаттагы, тактыгы жана колдонууга жеңил болушу менен дүйнөгө кеңири тараган көптөгөн эмгектерин жарыкка чыгарды. Азыркы күндө кеңири баяндалган саякаттоо маалымдамалардан тартып европалык тамак-аштарынын менюсуна чейинки, баасы арзан жумшак тыштуу китептерден тартып, компьютердик компакт дискаларга чейинки 1000ден ашуун көп тилдүү эмгектер белгилүү. Популярдуу китептер катарына баштооч саякатчылардан тартып, тажрыйбалуу саякатчылардын маалыматтарга болгон муктаждыгын канааттандырган маалымдамалар (справочниктер), Берлиц компаниясынын тилдерди үй шартында үйрөнүүчү аудио программалары кирет.

2.4 АНГЛИС ТИЛИН ЭКИНЧИ ТИЛ КАТАРЫ ҮЙРӨТҮҮНҮН БЕРЛИЦ ТИЛДЕР БОРБОРУ (ELS LANGUAGE CENTERS)

Англис тилин экинчи тил катары үйрөтүүнүн Берлиц тилдер борборунун (мындан ары кыскача – «ELS Language Centers» борбору) окутуу курсу «баштооч деңгээлинен» «чебер деңгээлине» чейин 12 деңгээлден түзүлөт (101, 102, 103 –

«баштооч деңгээлдери», 104, 105, 106 – «ортоңку деңгээлдер», 107, 108, 109 – «жогорку деңгээлдер», 110, 111, 112 – «чебер деңгээлдери»). 109 деңгээлин ийгиликтүү аяктап сертификат алгандар АКШнын жогорку окуу жайларына тапшырууга укуктуу болушат.

Ар бир деңгээлдин окуу программасы 4 жумага ылайыкталган. Окуучунун каалоосу боюнча интенсивдүү (жумасына 50 мүнөттөн болгон 30 сабак) жана жарым-жартылай интенсивдүү (жумасына 50 мүнөттөн болгон 20 сабак) курстар сунуш кылынат. Ортоңку жана жогорку деңгээлдерде окуу программасынын чегинде дагы «TOEFLге даярдоо» курсу, «Тилдин мультимедиа лабораториясы», «Бизнес үчүн англис тили», «Жакынкы окуялар», «Англис тилиндеги идиомалар» курстары да бар.

Класстарда студенттердин саны 12 кишиден ашпайт. Окутуу ар кандай тил билүү деңгээлдеринен баштала берет. Окутуунун башында студенттердин жалпы билимин, деңгээлин аныктоо үчүн тесттер өткөрүлөт. Студенттердин билими грамматика боюнча тесттер, дилбаян жазуу, окутуучу менен эркин темаларда сүйлөшүү аркылуу аныкталат.

Сабактар атайын адистештирилген класстарда өтүлөт. Алар: «окуу» жана «жазуу» класстары, «структура (грамматикалык түзүлүш) жана сүйлөө» классы, «мультимедиа лабораториясы» классы, «сөздүк» классы, «маектешүү» классы, «англис тили атайын максаттар үчүн» класстары, «англис идиомалары» классы. Ар бир класска жана ар бир деңгээлге жараша окуу каражаттары каралган. Алар – аудио кассеталары менен жабдылган окуу китептери, тексттер жыйнактары, видео материалдар жана компьютердик компакт дискалар.

Ошол курстардын тил үйрөтүүдөгү натыйжалуулугун жана жемиштүүлүгүн кандайча түшүндүрсө болот? Расмий документ түрүндө «ELS Language Centers» борбору кепилдигин берет. Бул кепилдикке ылайык «ELS Language Centers» борбору

программасы боюнча окуган адам өз мамлекетине кайтып келип, өзүнүн окуусунда же ишинде англис тили боюнча мурдагыдай эле кыйналса, б.а., тил билиминде жылыш болбосо, анда борбор бир жылдын ичинде кайрадан акча төлөтпөй окутууга милдеттенме алат. Окутуу акысы башка мамлекеттердин өкүлдөрү үчүн бир топ эле кымбат болот (айына окутуунун эң арзан баасы 2001-жылы 2400 америкалык долларды түзгөн). Ушундай гарантия бекеринен берилбейт, анткени ал борбордун бир кылымдан ашкан тажрыйбасына негизделген.

СУНУШ КЫЛЫНГАН КУРСТАР ЖАНА ПРОГРАММАЛАР

Университетке жана кесиптерге даярдоочу курстар

Дүйнөлүк байланыштар жана медиа. Студенттер англис тилин телеберүүлөр жана радиоуктуруулар, фильмдер, видео жана компьютер мульти-медиа тармактарын окуу аркылуу өздөштүрүшөт. Курстун окуу мөөнөтү – 1 ай.

Бизнес чөйрөсүнө киришүү. Студенттер жалпысынан англис тилин үйрөнүү менен бирге «Бизнес чөйрөсүнө киришүү» курсунда бизнес дүйнөсүндө өздөрүнүн кесиби үчүн уюштургуч жана жетекчилик өнөрүн өркүндөтүшөт. Курстун окуу мөөнөтү – 1 ай.

Эл аралык бизнес. Студенттер «Эл аралык бизнес» курсунда бүгүнкү дүйнөлүк рынокто таймашуу үчүн өтө маанилүү бизнес жана маданияттар аралык билимдерин алышат.

Эл аралык байланыштар жана глобалдык иштер. Студенттер англис тилин окуп, «Эл аралык байланыштар жана глобалдык иштер» курсунда чет өлкөлүк кызматтар, эл аралык бизнес, жаңы телчиге баштаган мамлекеттерди өнүктүрүү, эл аралык укук, табият сактоону башкаруу, коомдук саламаттык сактоо, эл аралык билим берүү жана башка кызыктуу чөйрөлөрдө иштөөгө керектүү билим алышат.

Сертификат берилүүчү компьютердик окутуу системаларынын программалары. Англис тили интенсивдүү программасынын 108 же 109-деңгээлдерин өздөштүрүп жаткан учурда студенттер эки компьютердик колдонмо программаларын окуй алышат. Алардын экөөсү тең жаңы программалар болушу мүмкүн же мурда эле билген программаларды тереңдетип окушу мүмкүн. Компьютердик программалар класстары компьютер менен иштөө тажрыйбасынын болушун талап кылбайт. Студенттер 17 колдонмо программаларынан турган тизмеден керектүүлөрүн тандай алышат. Алардын арасында: Windows, Powerpoint, HTML, MicroSoft Publisher, Corel Draw, Access, Word, Excel ж.б. бар.

КАРЬЕРАЛЫК ПРОГРАММАЛАР (CAREER PROGRAMS)

Бизнес англис тили – жумуш ордундагы тил (Business English – Language for the Workplace). Бул – эл аралык бизнесте карьера түзүүнү пландаштыргандар же бизнес жетекчилери үчүн арналган курс. Тажрыйбалуу окутуучулар практикада бизнес кырдаалдарын керектүү, эң жаңы материалдарды студенттердин коммуникативдик өнөрлөрүн өркүндөтүш үчүн колдонушат. Бизнес англис тили программасы бизнес маданиятына жана чыныгы бизнес чөйрөсүнө көңүл бурдуруу үчүн «саякаттоо чөйрөсү», «окуяларды талдоо» жана «мультимедиа ресурстары» сабактары менен толукталган.

Англис тилинде коммуникативдик өнөр төмөнкүлөр аркылуу өркүндөтүлөт:

- Бизнес каттарын жана буйруктарын эффективдүү жазуу
- Бизнес жолугушууларына активдүү катышуу
- Бизнес бетачарларын ийгиликтүү өткөрүү
- Кесиптик манерада телефонду колдонууга үйрөнүү
- Көп колдонулчу бизнес сөздөрүн, идиомаларын жана сүйлөмдөрүн пайдалануу

Курс жумасына 30 сабактан турат: англис тилинде фундамент түзүү үчүн жалпы англис тили боюнча 20 сабак жана бизнес кырдаалында туура жана эркин сүйлөө үчүн бизнес англис тили боюнча 10 сабак өтүлөт. Сабакта азыркы бизнестин өнүгүшүнүн жана жумуш ордунда болгон маселелер тууралуу турмуштук, маалыматтуу дискуссиялар өткөрүлөт жана жаңы бизнес публикациялары жана бизнеске тиешеси бар телерепортаждар колдонулат. Бул иш чөйрөсүндө англис тилинде сүйлөшүүгө муктаж болгон эл аралык коомчулукта иштеген профессионалдар үчүн идеалдуу курс болуп эсептелет.

Интернатуралык тажрыйба: жумуш ордундагы англис тили. «Берлиц англис тили борбору» «интернатуралык тажрыйба программалары» боюнча окуп жаткан студенттерге америкалык бизнеске жана кызмат көрсөтүүчү уюмдардын ишине катышууга, бул ишкана жана уюмдарда чыныгы жумуш кырдаалдарында англис тилин колдонууга кеңири мүмкүнчүлүк берет. 109- же андан жогорку деңгээлди аяктаса жана акыркы 8 жума «Берлиц англис тили борборунда» окуса, студент интернатурага алынышы мүмкүн. Америкалык компанияга эмгектенүү жолдомосуна жараша интерн англис тилинде сүйлөшүү жөндөмүн арттырып жатып, америкалык иштөө методдоруна үйрөнөт. Ар бир интерндин тил тажрыйбасы тырышчаактыкты талап кылат жана кесиптик ишине байланыштуу өзгөрүп өнүгөт. Интерндер саат эртең мененки 8:00дон кечки 5:00го чейин иштешет жана компаниянын кийиминдеги жана жүрүм-турумундагы стандарттарын сакташат. Ар бир катышуучу программа аркылуу кеңеш жана жардам берген, жетекчилик кылган интернатура жетекчиси менен камсыз болот. Жетекчи 4-жумалык программада кеминде 2 жолу интерндин тажрыйбасын жана ийгиликтерин талкуулоо үчүн аны менен жолугат. Программанын аягында жетекчи «ELS Language Centers» директоруна отчет берет. Эгерде студент

интернатура программасын ийгиликтүү аяктаса, анда ал «ELS Language Centers» борборунун сертификаты менен сыйланат.

Эгерде «ELS Language Centers» борбору атайын кесиптик чөйрөдө орунга кепил боло албаса, анда ал интернатураны бухгалтердик эсеп, жарнама, банк, компьютердик илимдер, билим берүү, шоу бизнес, мода, өкмөт кызматы, саламаттык сактоо, мейманкана чөйрөсү, камсыздандыруу, журналистика, сот системасы, медицина, басма иши, коомдук байланыштар, козголгус мүлк, чекене соода, коомдук кызмат, унаа системасы, саякат жана туризм чөйрөлөрүндө өтүүгө сунуш кыла алат. Атайын программаларынын болушу орундарга байланыштуу өзгөрөт. «ELS Language Centers» борбору көптөгөн америкалык компаниялар жана уюмдар менен кызматташтыкта. Алардын арасында «Америка кызыл крести» (American Red Cross), «Америка банкы» (Bank of America), KRON-TV телекомпаниясынын 4-каналы (KRON-TV Channel 4), «Алиталия аба жолдору» (Alitalia Airlines), Койл жана Пиккерт юридикалык компаниясы (Coyle & Pickett Law Office) жана көптөгөн башка компаниялар менен уюмдар бар.

ЭКЗАМЕНДЕРГЕ ДАЯРДОО КУРСТАРЫ

TOEFL. TOEFL тести – Түндүк Америка окуу жайларында адамдын студент, же аспирант, же изилдөөчү катары окуу же иштөө үчүн жарактуулугун аныктоодо колдонулуучу тест. ««ELS Language Centers»» борборун «интенсивдүү TOEFL (Test of English as a Foreign Language – Англис тилинин чет тили катары тести) экзаменине даярдоо» курстары Америкада жайгашкан бардык филиалдарында орун алган. «TOEFL тестине даярдоо» тандоо курсу үч модулдан турат жана жогорку баллдарды алуу үчүн студенттердин англис тили боюнча кеп ишмердигинин негизги түрлөрүн (окуу, жазуу, сүйлөө, угуп түшүнүү) калыптандырууну максат кылат. Студенттер англис тилинин интенсивдүү программалары жана TOEFL тесттерине

даярдануу курсу аркылуу TOEFL тестин тапшыруу стратегияларын окушат.

Студенттер интенсивдүү программага кирген, жумасына англис тилиндеги негизги структура окуу тажрыйбасына, окуу жана жазуу көндүмдөрүнө арналган 25 сабакка жана жумасына TOEFL тестинин үлгү суроолоруна, компьютерде берилген тесттерге даярданууга арналган 5 сабакка катышышат. TOEFLге арналган сабак убактысында студенттер бардык 4 секциянын (Угуп түшүнүү, структура, окуу, эссе (дилбаян)) компьютерге салынган суроолордун бардык типтерин окушат. Алар компьютерге негизделген тесттер кандайча түзүлгөндүгү тууралуу билим алышат жана тесттин тапшырмасын толук түшүнүүгө жана убакытты башкаруу өнөрүн (кайсы тапшырмага канча убакыт жумшаш керек) өздөштүрүүгө үйрөнүшөт.

Аталган сабактардан тышкары студенттерге жумасына 2 саат белек катары мульти-медиа лабораториясындагы сессияга катышууга мүмкүнчүлүк берилет.

TOEIC. Эл аралык корпорациялардын көбү TOEIC (Test of English for International Communication – Эл аралык сүйлөшүү үчүн англис тили тести) тестин жумушка жалдоодо, кесипке үйрөтүү программаларына атаандаштарды тандоо үчүн колдонушат. TOEIC тестин ийгиликтүү тапшырыш үчүн студенттердин англис тилинин бардык негизги – окуу, жазуу, сүйлөө, угуп түшүнүү – тил көндүмдөрү дурус болушу керек. Ушул тесттин жыйынтыгы адам англис тилин канчалык деңгээлде өздөштүргөндүгүнүн ишеничтүү көрсөткүчү катары эсептелет.

Ушул үч модулдан турган курс TOEIC тестине жакшы даярдык берет. «ELS Language Centers» борборунун интенсивдүү англис тили программасында окуп жаткан учурда англис тили чөйрөсүндө ийгиликтүү сүйлөө үчүн студенттер кеп ишмердигинин негизги көндүмдөрүн (окуу, сүйлөө ж.б.) өркүндөтүүгө мүмкүнчүлүк алышат.

Кембридж экзаменине даярдануу курсу (Cambridge Exam Prep Course). Көптөгөн эл аралык бизнес компаниялары жана уюмдар Кембридж экзаменин ийгиликтүү тапшыргандарды атайын издеп жумушка чакырышат. «ELS Language Centers» борбору бул курсту да окутат.

«Англис тилинин биринчи сертификаты» (The First Certificate in English) – англис тилин чет тили катары тапшырган Кембридж экзаменинин күбөлүгү – коммерция, өндүрүш, университеттер чөйрөсүндө англис тили билиминин орто деңгээлинин жогоркусу катары кабыл алынат.

«Англис тилинин алгалаган деңгээлинин сертификаты» (The Certificate in Advanced English) анын ээсинин англис тилин жогорку деңгээлде өздөштүргөндүгүнө далил болот жана Британия университеттеринде илимий даража алуу үчүн окууга жол ачат.

Аталган эки курс тең 12 жумага созулат, жумасына 25 саат сабак өтүлөт. Класста студенттердин саны 15 кишиден ашпайт.

Бул курстарда окуп, студенттер 5 позициядан – «окуу», «жазуу», «англис тилин колдоно алуу», «угуп түшүнүү өнөрү» жана «оозеки интервьюден» турган Кембридж экзаменине даярданышат. Сабактарда экзамендин түзүлүшү, студенттердин экзамен убактысындагы жетишкендиктери жана кетирилген кемчиликтери тууралуу маалымат берилип, англис тилинин грамматикасын өздөштүрүү, аны колдонуу камсыз кылынат; окуу, жазуу жана активдүү жана пассивдүү сөздүктү жаратуу өнөрү өркүндөтүлөт, оозеки сүйлөшүү жөндөмдүүлүгү практика түрүндөгү интервью аркылуу өстүрүлөт, экзамен тапшыруу тажрыйбасы иликтенет.

ТАНДОО БОЮНЧА КУРСТАР (ELECTIVE COURSES)

Студенттер 104-106- ортонку деңгээлдерде, же 107-109- алгалаган деңгээлдеринде окуп жатканда каалаган же, б.а., тандоо боюнча курстарга катыша алышат. Алар төмөнкүлөр:

Бизнес үчүн англис тили (English for Business). Ушул курста студенттер бизнесте колдонулган тил менен таанышышат, бизнес сөздүгүн иликтешет, алардын кызыкчылыгына жооп берген макалаларды окушат, бизнес каттарын жана бизнес буйруктарын жазышат.

Бизнес англис тили (Business English). Ушул сабактар эл аралык багытта иштеген бизнес жетекчилерине арналат. Бизнес англис тили программасында студенттерди бизнес маданиятына жана чыныгы бизнес чөйрөсүнө жакындатуу үчүн реалдуу окуялар талданып, мультимедиа каражаттары кеңири пайдаланылат.

Туура сүйлөө (Pronunciation). Ушул тандалма сабак студенттерге алардын туура сүйлөө жөндөмдүүлүгүн өркүндөтүүгө жана тыбыштарды, сөздөрдү, сүйлөмдөрдү угуп туура ажыратуу жөндөмдүүлүгүн жогорулатууга жардам берет. Студенттердин кебиндеги басым жана интонация дагы калыбына келтирилет.

Америкалык идиомалар (American Idioms). Студенттер жазуу же оозеки түрүндөгү сүйлөшүү англис тилинде көп колдонулган сленг сүйлөмдөрүн, идиомалары бар кепти окушат жана аларды колдонууга машыгышат.

Болуп жаткан окуялар (Current Events). Студенттер жергиликтүү, мамлекеттик, улуттук жана улуттар аралык маанидеги маселелерди талкуулашат. Берилген маалыматтарда колдонулган сөздүк, идиомалар талданып, сүйлөмдөрдүн түзүлүшү жалпы каралат. Материалдар газеталардан, журналдардан, телеберүү, радиоуктуруулардан жана конокко келген баяндоочулардан алынышы мүмкүн.

Алгалаган грамматика (Advanced Grammar). Курстун башында текшерүү тестине таянган студенттер кийин бул тексттердин негизинде өздөштүрүлгөн грамматиканы сүйлөшүү контекстинде талдашат.

Алгалаган сөздүк (Advanced Vocabulary). Студенттер активдүү жана пассивдүү сөздүк базасын өнүктүрүү үчүн суффикстер, префикстер жана сөздөрдүн уңгулары менен иштешет.

СУПЕР ИНТЕНСИВДҮҮ АНГЛИС ТИЛИ ПРОГРАММАСЫ (THE SUPER-INTENSIVE ENGLISH PROGRAM)

«ELS Language Centers» борборунун адистери тарабынан атайлап даярдалган курсу студент менен жогорку квалификациялуу окутуучунун индивидуалдуу иштешине негизделген. Программага керектүү жерлерге баруу каралат жана ал курска студент катары колу бошобогон жетекчи үчүн сүйлөшүү жөндөмдүүлүгүн өркүндөтүүдө эң эле ыңгайлуу жана натыйжалуу жол катары эсептелет.

Персоналдуу (жеке адам үчүн) программа жумасына 30, 45 же 70 саат сабактардан турат жана дүйшөмбүдө башталып, бир же бир нече жумага созулушу мүмкүн.

Жетекчилер үчүн англис тили (English for Executives). Супер интенсивдүү программа студент үчүн жетиштүү болбосо, анда эң мыкты тандоо – бул «жетекчилер үчүн англис тили программасы». Күндө атайын окутуучу тарабынан даярдалган үч жекече сабак менен кошо «ELS Language Centers» борборунда тайпада башка эл аралык студенттер менен дагы «англис тилинин интенсивдүү программасы» боюнча үч сабак болот.

Сабаттуулукка үйрөтүүчү жана жумуш ордундагы англис тили (Literacy and Workplace English). «ELS Language Centers» борборунун атайын иштелген курстары жумуш ордундагы англис тилине багытталат. Компаниянын иш кагаздары (инструкциялары) колдонулуп, ушул курс түз эле студенттердин жумуш ордунда окутулат. «ELS Language Centers» борборунун ушул программалары сүйлөө жана жазуу

көндүмдөрү анча көп өнүкпөгөн кызматкерлерди ISO (International Organization for Standardization – Эл аралык стандарттоо боюнча уюм) аудитине жана сертификациясына ийгиликтүү даярдашат.

Контракт боюнча окутуу (Contract Training). «ELS Language Centers» борбору башкы корпорациялардын жетекчилер менен профессионалдар топторун атайын иштетилген программалар менен камсыз кылат. Бул программалар бизнес, бухгалтердик эсеп, маркетинг, машина куруу, юриспруденция, ооруларды көзөмөлгө алуу тармактарына арналган. Алар демөөрчү болгон компаниянын жергиликтүү филиалдарында же «ELS Language Centers» борборунда өткөрүлөт.

Авиация үчүн англис тили (English for Aviation). Жумасына жалпы жана авиациялык өзгөчөлүктү камтыган англис тили боюнча 30 сабак өтүлөт. Күндө 50 мүнөттөн болгон авиациялык өзгөчөлүктөрдү камтыган англис тилинин үч жекече сабагы жана интенсивдүү программа классында дагы 3 сабак сунуш кылынат. Бул программа бардык персоналга: жердеги командага, билет сатып алуучулар менен иштөө кызматына, тейлөө командасына, учууну тейлөө командасына ж.б. ыңгайлаштырылган.

ЧЕБЕР ДЕНГЭЭЛИ ((MASTERS LEVEL) COURSE PROFILE)

«Чебер деңгээли» курсунда жумасына 20 же 30 саат сабак өтүлөт, борбордун филиалдарында аталган курстар жыл бою сунуш кылынат. Алгалаган деңгээлден кийинки окутуунун 110, 111, 112- үч деңгээли – «чебер деңгээли» болуп эсептелет. Курстун узактыгы 12 жумага чейин созулат. Класстын максималдуу көлөмү – 15 киши.

Чебер деңгээли курсунун мүнөздөмөсү (Masters Level Course Description). 109- тил деңгээли Америка

университеттерине өткөнгө мүмкүнчүлүк берсе, «чебер программасы» турмуштун бардык чөйрөлөрүндө алгалаган деңгээлде коммуникация кылууга мүмкүнчүлүк түзөт. Атайын уникалдуу модулдары менен түзүлгөн программа 12 жумага чейин окууга мүмкүнчүлүк берет (4 жумалык сессиядан 3 сессия).

Чебер программасы университеттен кийинки окумуштуу даража алууну көздөгөн же англис тилин эл аралык бизнес чөйрөсүндө колдонуу үчүн өркүндөтүүнү каалаган студенттерге ылайыкталган. Алар төмөнкүлөргө жетишет:

- Англис тилинин өкүлүнө жакын чеберчилик менен сүйлөй алышат.

- Идиомалардын бир нече катарын түшүнүп жана колдоно алышат.

- Окуу жана кесиптик иш үчүн китепканада жана интернетте изилдөө өнөрүн, ошондой эле угуу жана керектүү нерселерди жазуу өнөрүн, сөздүктү байытуу, туура сүйлөө, убакытты туура пайдалана билүү өнөрлөрүн өнүктүрө алышат.

- Сын көз карашты пайдаланып ойлонуу өнөрүн өнүктүрө алышат.

- Ар кандай темалар боюнча бетачарларды оозеки жана жазуу түрүндө натыйжалуу өткөрө алышат.

Чебер программасынын ар бир деңгээли жумасына 20 сабактан турат. Күн сайын студенттер эртең менен сөзсүз түрдө 4 сабак окушат.

«ELS Language Centers» борбору англис тилин окуу менен бирге эсте калуучу жана ишмердиктерге бай болгон американын турмушунан тажрыйба алуучу атайын программаларын сунуш кылат. Жаштар үчүн «жаштар турган лагерь», «англис тилин окуу үчүн жайкы лагерлери», «жогорку класстарга даярдануу», «Калифорниянын Малибусунда өспүрүмдөрдү англис тилине үйрөтүү» программалары каралган. Программалар 8-18 жаштардагыларга шаттык менен окууга багытталган. Жаштар

программасы Америка Кошмо Штаттарынын оюн-зоокко толгон жылуу Флориданын океан жээгинде, күнөстүү Калифорниянын дүйнөгө атагы чыккан океан жээктеринде жана тоолорунда өткөрүлөт. Студенттер билим алып, досторду күтүп жана эсте каларлык окуяларга катышып, үйлөрүнө кайтышат.

Атайын даярдалган англис тили программалары АКШдагы убакытты максималдуу пайдалуу өткөрүүгө мүмкүнчүлүк берет.

Иштеп жаткан профессионалдар үчүн «ELS Language Centers» борбору англис тили боюнча ар кандай интенсивдүү программаларын сунуш кылат, ошондуктан жетекчилер жана профессионалдар англис тилин бат жана эффективдүү үйрөнө алышат. Программа боюнча жекече окуу менен бирге атайын иштелип чыккан группалык окуу да пландаштырылган.

«ELS Language Centers» борборунда ар кимдин муктаждыктарына ылайык келген программалар иштелип чыккан. Алар жумасына 30 сааттан 45 саатка чейин, керек болсо 70 саатка чейин өтүлөт: «Супер интенсивдүү англис тили программасы», «Супер интенсивдүү плюс», «Жетекчилер үчүн англис тили», «Сабаттуулукка үйрөтүүчү жана жумуш ордундагы англис тили», «Контракт боюнча окутуу», «Авиация үчүн англис тили».

2.5 КЫСКАЧА КОРУТУНДУ

Батыштын жана АКШнын экинчи же чет тилин үйрөтүү тажрыйбасы кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү тажрыйбасына караганда алда канча бай.

АКШнын тилдерди үйрөтүүнүн кыскача тарыхына кайрылган учурда «экинчи же чет тилин үйрөтүү» деп алынган өтө жалпы, кандайдыр бир так чеги жок жалпы максат түзүлгөн шарттарга жана коомдук-саясий кырдаалдарга ылайык такталып, конкреттүү максаттарга айлангандыгын көрө алабыз.

Тил үйрөтүү методологиясы мамиле кылуунун (англисчеси – «approach») эки түрүнүн ортосунда өнүккөндүгү илимий

булактарда белгиленет. Алардын биринчи түрү тилди колдоно билүүгө, б.а., башка тилде эркин сүйлөөгө жана кепти угуп түшүнүүгө, адабияттарды окуй алууга жана жаза билүүгө арналса, экинчи түрү башка тилдерди иликтөөгө, анын түзүлүшүн, типологиясын, грамматикалык эрежелерин окутууга арналган. Мына ушундан улам экинчи же чет тилин окутуунун методикасында жогорудагы негизги эки мамиле кылуунун бири мезгилдин таламдарына ылайык үстөмдүк кылып, улам жетекчиликке алынып олтуруп, негизги эки (түз жана грамматикалык-котормо) методдун көптөгөн түрлөрүнүн пайда болушуна түрткү берген.

АКШда жана Батышта тил үйрөтүү методдордун өнүгүшү ар дайым практикалык муктаждыктардан келип чыккан. Тил үйрөтүү тажрыйбасы атайын изилдөөлөргө алынып, мына ушундай иликтөөлөрдүн натыйжасында тил үйрөтүү теориясында кеңири колдонулган жана иерархиялык байланышта болгон «мамиле кылуу», «метод» жана «техника» түшүнүктөрү пайда болгон. Көрүнүктүү методист Эдвард Энтонинин аныктамасы боюнча «мамиле кылуу» деген – тилдин, окуу жана окутуу процессинин табияты менен байланышкан көз караштардын тутуму; «метод» – бул тандалган мамиле кылуунун негизинде системалаштырылган тил материалынын, анын окутулушунун жалпы планы; «техника» (ыкма) – бул мамиле кылуу менен гармонияда болгон, метод менен байланышкан, класста окутуу максатында колдонулган окутуучулардын иш-аракеттери.

Экинчи же чет тилдерди окутуу методикасынын өнүгүшүнө, анын психологияга байланыштуу болгон багыттарына, өзгөчө өздөштүрүү теориясынын жаралышына жана калыптанышына Гуэндин көз карашы, анын «сериялар методунун» тийгизген таасири өзгөчө мааниге ээ.

АКШнын, Батыштын экинчи же чет тилдерин окутуп-үйрөтүү тажрыйбасында 2,5 миң жыл убакытты камтыган дүйнөлүк тил үйрөтүү салттары камтылып, экинчи же чет

тилдерин үйрөтүү методдордун азыркы учурда белгилүү болгон бардык түрлөрү тигил же бул деңгээлде практикалык түрдө өнүктүрүлгөн. Тилди үйрөтүү натыйжалуу болуш үчүн мамиле кылууларды, методдорду тандоодо алардын өзгөчөлүктөрүн, б.а., тилди үйрөнүүнүн максаттарына ылайык (мисалы, тилди колдоно билүү максаты же, болбосо, гезиттерди, илимий адабияттарды гана окуп, которо алуу максаты) алардын артыкчылыктары менен кемчиликтерин так, даана билүү талабы коюлат. АКШ жана Батышта иштелип чыккан мамиле кылууларда, методдордо кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасы үчүн азыркы учурда түзүлүп калган шарттарга ылайык келген жана, биздин оюбузча, пайдалуу боло турган жоболор иштелип чыккан. Ар бир мамиле кылууда, методдо алардын жалпы максаттарына жана милдеттерине ылайык тил үйрөтүү жана тил өздөштүрүү теориясына байланышкан маанилүү маселелер, т.а., тил өздөштүрүүнүн эн жөнөкөй формаларынан, күндөлүк турмуштук кырдаалдарга байланыштуу кеп материалын өздөштүрүүдөн, бул материалды эркин колдоно алуудан тартып, тил өздөштүрүүнүн жогорку деңгээлинин көрсөткүчү боло турган адабий чыгармалар тилинин, илимий стилдин деңгээлине чейин окутуп-үйрөтүү маселелери иштелип чыккан. Мына ушул жоболорду терең жана туура түшүнүп, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары чыгармачыл түрдө, анын типологиялык өзгөчөлүктөрүн эске алып, түзүлүп калган шарттарга ылайык колдонуш үчүн, методикалык маселелерди терең түшүнгөн жана чет тилдерди (англис тилин) мыкты билген адистердин жардамы талап кылынат.

Советтер Союзунда XX кылымдын 60-80-жылдарында жигердүү өнүктүрүлгөн, мисалы, аудиовизуалдык, аудиолингвалдык, коммуникативдик, ритмопедия, гипнопедия, релаксация, эмоциялык-маанилик ж.б. методдордун негиздери бери дегенде 20-30 жыл мурун АКШда жана Батышта олуттуу иштелип чыккан.

АКШнын тил үйрөтүү тажрыйбасы экинчи же чет тилдерин үйрөтүү методологиясына тактоолорду, толуктоолорду киргизүүгө өбөлгө түзүп, тил үйрөтүү жана тилди өздөштүрүү теорияларынын калыптанышына зор салым кошуп, азыркы учурда кеңири тараган тил үйрөтүү методдордун негизги принциптерин, окутуунун мазмунун, каражаттарын, окутуунун уюштуруу формаларын жана окутуу процессинин өтүшүн, б.а., жалпы моделин практикалык сынактан өткөрүүгө, тил үйрөтүү моделдерине жана алардын бардык элементтерине баа берүү менен бирге, аларды өркүндөтүүгө жол ачты. Мына ушул себептен англис жана башка тилдерди ийгиликтүү үйрөтүү боюнча башкы офиси АКШда жайгашкан жана дүйнө жүзүнүн 50дөн ашык өнүккөн өлкөсүндө 350 филиалы ийгиликтүү иштеп келе жаткан М. Берлицтин «ELS Language Centers» борбору, анын ишмердиги кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүдө үлгү боло алат.

АКШ сыяктуу дүйнөдөгү эң көп улуттуу өлкөнүн англис тилин экинчи же чет тили катары ийгиликтүү окутуу тажрыйбасын үйрөнүү кыргыз тилин мамлекеттик тил катары үйрөтүү методикасынын өнүгүшүнө зор таасир берери шексиз.

«Берлиц тил бирикмесинин» тажрыйбасы, б.а., тил үйрөнүү курстарынын студенттин англис алфавитин окутуудан башталган тил үйрөнүүнүн биринчи деңгээлинен тартып, АКШнын жогорку окуу жайларында англис тилинде билим алууга мүмкүнчүлүк берген тогузунчу деңгээлге (бардыгы – 12 деңгээл) чейин үйрөтүп-окутуу тажрыйбасы Кыргызстанда атайын ачылган курстарда жана жогорку окуу жайларында кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутууда абдан пайдалуу деген ойдобуз, анткени тил окутуу процессин уюштурууда жана тил өздөштүрүү процессин көзөмөлгө алып, аны коррекциялоодо бул корпорацияга тең келген тил үйрөтүү бирикмелери азырынча дүйнөдө жок.

III ГЛАВА

КЫРГЫЗ ТИЛИН ЧЕТ, ЭКИНЧИ ТИЛ КАТАРЫ КОММУНИКАТИВДИК БАГЫТТА ОКУТУУ МЕТОДИКАСЫНЫН НЕГИЗДЕРИ

3.1 КЫРГЫЗ ТИЛИН ЧЕТ, ЭКИНЧИ ТИЛ КАТАРЫ ОКУТУУ МЕТОДИКАСЫНЫН АЗЫРКЫ АБАЛЫ

Кыргыз тили мамлекеттик тил статусуна ээ болгондон кийин, аны коомдун экономикалык, саясий, социалдык чөйрөлөрүндө, маданий турмушунда, билим берүү, сот өндүрүшү системасында, куралдык күчтөр, нотариат органдарынын ишинде, кесиптик иште, жашоо-тиричиликте эркин пайдалануу, басма сөздөгү маалыматтарды окуп, кыргызча теле жана радиоберүүлөрдү көрүп, угуп түшүнүү талабы коюлат. Демек, билим берүү системасынын милдети – республикада жашаган жарандарды улутуна карабай, тил өздөштүрүүнүн мындай деңгээлине чейин окутуп жеткирүү.

Ушул өнүгтөн алып караганда, башка улуттардын өкүлдөрүн кыргыз тилин эркин колдоно билүү деңгээлине чейин окутууга шарттар түзүлгөнбү, жокпу деген суроо пайда болот. Окутуу процессинде бала-бакчанын, орто билим берүү окуу жайынын жана жогорку окуу жайынын ролу кандай деген да суроо туулат.

Азыркы учурда кыргыз тилин башка улуттардын өкүлдөрүнө мамлекеттик масштабда эркин сүйлөй билүү деңгээлине чейин үйрөтүүгө керектүү шарттар түзүлө элек. Мунун себебин түшүнүү үчүн Кыргызстанда кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүнүн тарыхына кыскача кайрылуу зарыл.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү процесси ХХ кылымдын 20-жылдарында Совет доорунда жергиликтүү башкаруу аппараттарында улуттук кадрларды ишке тартуу, иш

кагаздарын улуттук тилде жүргүзүү жана жергиликтүү калктын тилин үйрөнүү идеясынан башталды. 1929-жылы мектептерде кыргыз тили башка улуттардын өкүлдөрү үчүн милдеттүү сабак катары расмий түрдө жарыяланып, жумасына 1 сааттан өткөрүлө баштады. Ошол эле жылы Шабданов, Петровскийлердин [1929] кыргыз тили боюнча алгач окуу китеби басылып чыкты. Бир жылдан кийин Жаңыбаев, Абрамовдордун [1930] окуу китеби жарык көрдү. Бирок 30-жылдын аягында саясат өзгөрүп, кыргыз тилин үйрөнүүгө мурдагыдай көңүл бурулбай калды [Рысбаев 1995: 8-9; Култаева 2003: 3]. Андан кийинки жылдарда кыргыз тилин үйрөтүү маселесине кайдыгерлик мамиле жасалып, ошондой мамиленин натыйжасында 1960-жылы орус мектептеринде кыргыз тили сабактары жоюлуп, башка улут чөйрөсүндө кыргыз тилин окутуу процесси 1989-жылга чейин биротоло токтоду. 1989-жылдын 23-сентябрында кабыл алынган Мамлекеттик тил жөнүндө мыйзам кыргыз тилинин орус мектептеринде милдеттүү сабак катары кайрадан киргизилишине, кыргыз тилинин мамлекеттик тил катары өнүгүшүнө, 20-жылдарда алгачкы кадамдарын жасап, андан кийин өнүгүүсүн үзгүлтүккө учураткан кыргыз тилин экинчи (чет) тил катары үйрөтүү методикасынын жанданышына негиз түздү.

Демек, кыргыз тилин экинчи тил (чет тили) катары үйрөтүү методикасынын башка тилдерди (мисалы, орус, англис, немис, француз ж.б. дүйнөлүк тилдерди) үйрөтүү методикасына салыштырганда, анын артта калышы – мыйзам ченемдүү көрүнүш. Себеби совет доорунда кыргыз тилинин окутулушуна объективдүү коомдук-саясий шарттар тоскоолдук кылып, ага керектүү талаптар өз учурунда коюлбаган. Советтер Союзунда саясий, маданий, социалдык, экономикалык чөйрөлөрдө орус тили кеңири колдонулуп, башка улуттук тилдердин мааниси, коомдогу ролу жылдан жылга төмөндөп олтурган (акыйкаттык үчүн айта кетүү керек, улуттук тилдерге расмий түрдө тыюу

салынып же чектөө коюлган эмес). Улуттук республикаларда эне тилинин колдонуу чөйрөсү улам тарыгандан тарып, орус тили улуттар аралык тил болгондуктан, аны мыкты билүү билим алууга, ошонун натыйжасында кадыр-барктуу кызматка жетүүгө, кесиптик жактан ылдам өсүүгө өбөлгө түзгөндүктөн, улуту кыргыз шаар тургундары эне тилин унута башташкан. Мындай шарттарда жалпы СССР боюнча башка улуттардан мурун жергиликтүү улуттардын өкүлдөрү өздөрүнүн эне тилин үйрөнүүдөн биринчилерден болуп алышташкан. Албетте, коомдо мындай көз караш түзүлгөндөн кийин, башка улуттардын өкүлдөрүнүн да жергиликтүү улуттун тилин үйрөнүүгө эч бир муктаждыгы, кызыгуусу болгон эмес. Эне тилин дурусураак сактап, өнүктүргөн республикалар, маселен, Грузия, Латвия, Эстония, Литва “улутчул” республикалар катары эсептелген.

1989-жылдын 23-сентябрында кабыл алынган Мамлекеттик тил жөнүндө мыйзам, Кыргыз Республикасынын Өкмөтүнүн токтомдору [15.11.2000, №672], Кыргыз Республикасынын Президентинин указдары [20.09.2000, №268], 2004-жылдын 12-февралында «Кыргыз Республикасынын мамлекеттик тили жөнүндө» мыйзамынын кабыл алынышы орус аудиториясында кыргыз тилин үйрөтүүнүн жалпы концепциясын бүтүндөй кайрадан карап чыгууга чоң түрткү берди.

Кыргыз тили мамлекеттик тил статусуна ээ болгондон бери аны башка элдерге үйрөтүүнү жана ошол процесстин ийгиликтүү болушун көздөгөн методикалык изденүүлөр жанданууда. Бирок орус тили расмий иш кагаздарынын, алдыңкы илимдин, өнүккөн маданияттын тили болгондуктан, Совет доорунда да, азыркы учурда да анын мааниси жогору экендигин танууга болбойт.

Советтер Союзунун курамындагы Кыргыз ССРи көп жылдар бою башка өлкөлөр үчүн жабык республика болгон. Башка тилдерди үйрөтүүдө айрым багыттар, методдор, маселен, грамматикалык-котормо ыкмасы гана колдонулуп келген.

Албетте, анын жоболору жогорку деңгээлде иштетилип чыккан жана көздөлгөн максатка, ага коюлган талаптарга жетиштүү деңгээлде жооп берген. Бирок ошентсе да, алар, негизинен, илимий негиздер болгондуктан, башка улуттун өкүлдөрү даяр эрежелерди, илимий жоболорду курулай жаттоо менен гана чектелишип, тилди үйрөнө алышкан эмес. Чет өлкөлүктөр менен байланыш түзүү, пикир алышуу, маектешүү көбүнчө кат аркылуу, жазуу түрүндө болгон. Ошондуктан коммуникация өтө тар багытта, көбүнчө илимий, кесиптик тармакты тейлеп, тексттерди окуп түшүнүү жана аларды жаза билүү жөндөмүн өркүндөтө алган. Ошондой эле башка тилди үйрөтүүдө батыш өлкөлөрүнүн жетишкендиктери идеологиялык торлордон өтпөй, өткөндөрү бурмаланып, алардын чыныгы мааниси, артыкчылыктары, табылгалары көмүскөдө калгандыгы азыркы учурда даана сезиле баштады.

Азыркы күндө кыргыз тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасына арналган илимий изилдөөлөргө, атайын жазылган окуу китептерине кайрыла турган болсок, саналуу гана эмгектерди атай алабыз. Алардын арасында кыргыз тилинин лексикасын орус мектептеринин баштооч класстарында окутуунун теориялык негиздерине арналган К. Добаевдин докторлук диссертациясы, окуу орус тилинде жүргүзүлгөн мектептердин I-IV класстарына кыргыз тилин окутууда окуучулардын маек кебин өстүрүү жолдорун аныктаган С. Рысбаевдин кандидаттык диссертациясы, өзбек мектебинин V классында кыргыз тилин окутууда окуучуларды кеп маданиятына үйрөтүүнүн негиздерине арналган А. Акматованын кандидаттык диссертациясы, «Кыргыз тилин бөтөн тил катары окутуунун методикасы» деп аталган Ү. Култаеванын кыргыз тилин орус мектептеринде окутуу маселелерине арналган окуу методикалык куралы бар. Ал эми жогорку окуу жайларында кыргыз тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасына арналган эмгек – бул К.А.

Биялиевдин “Жогорку окуу жайларында кыргыз тилин коммуникативдик багытта экинчи тил катары окутуу методикасынын негиздери” аттуу докторлук диссертация.

Аталган эмгектердин темаларына көңүл буруп, мазмунун да кошо баамдасак, алардын жогорку илимий деңгээлде жазылгандыгы шек туудурбайт. Бирок кыргыз тилин башка улуттардын өкүлдөрүнө бала-бакчадан баштап, орто мектепте, жогорку окуу жайында жана чоңдор үчүн түзүлгөн тил курстарында окутуу үчүн жалпы бирдиктүү концепцияны иштеп чыгуу үчүн аталган эмгектер аздык кыларын моюнга алышыбыз керек. Кыргыз тилин мамлекеттик тил катары үйрөтүү концепциясын түзүүдө кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасынын маңызын ачып бере турган, т.а. методиканын илим катары өзгөчөлүгүн, анын башка чектеш илимдер менен болгон байланышын, терминологиялык аппаратынын такталышын, андагы колдонулган изилдөө методдорун, тилди окутууга болгон мамиле кылууларды, окутуунун максаты менен милдеттерин, окутуунун мазмунун, окутуу принциптерин, окутуу методдорун, окутуу каражаттарын, окутуу процессин, окутуунун уюштуруу формаларын, тилди окутуудагы көзөмөлдөө ыкмаларын жана көптөгөн башка маселелерди чечүүгө арналган илимий изилдөөлөр талап кылынат.

Демек, кыргыз тилин мамлекеттик тил катары окутуунун жалпы концепциясын олуттуу иштеп чыгуу иши али алдыда.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү процесси жогорку окуу жайларында канчалык ийгиликтүү экендигин аныктоо үчүн, окутуу орус тилинде жүргүзүлгөн орто мектебин бүтүрүп, кыргыз тилин жогорку окуу жайында жаңыдан окуй баштаган студенттин кыргыз тилин колдоно билүү деңгээлин аныктап, андан соң анын кыргыз тили курсун аяктагандагы тилди колдоно билүү деңгээлине салыштыруу керек.

Жогорку окуу жайына кабыл алынган башка улуттардын студенттеринин кыргыз тилин колдоно билүү деңгээлин аныктай турган болсок, алардын 90 пайызы эң жөнөкөй темалардын тегерегинде, мисалы, «Өзүм жөнүндө», «Үй-бүлөм жөнүндө», «Болочок кесибим» аттуу темалардын тегерегинде 10-12 сүйлөмдөн турган текстти оозеки да, жазуу түрүндө да оркойгон грамматикалык, орфографиялык, орфоэпиялык, стилистикалык катарларысыз түзө алышпайт. Тил системасы тууралуу билими өтө начар, эң эле негизги грамматикалык категориялар, алардын арасында сүйлөмдүн баш мүчөлөрүнүн кызматын аткарган зат атоочтун таандык категориясы, жөндөмө категориясы, этиштин чак категориясы тууралуу системага келтирилген түшүнүгү жок. Лексикалык базасына кайрылсак, алардын сөз байлыгы өтө жакыр, айрым учурларда алар «ата» менен «апа» деген сөздөрдүн лексикалык маанилерин чаташтырып, сүйлөм түзгөндө, «*Апамдын аты Алексей Николаевич*» деп да сүйлөшөт. Кеп ишмердигинин угуп түшүнүү (аудирлөө) түрүнө көңүл бура турган болсок, студенттер орто темп менен айтылган, аталган темаларга арналган кыска тексттердин айрым гана сөздөрүн, сөз айкаштарын түшүнүп, ошонун негизинде тексттин мазмуну тууралуу жаңылыш маалымат беришет. Окуу кеп ишмердигин ала турган болсок, студенттер атайын жөнөкөйлөтүлгөн (адаптацияланган) белгилүү темаларга арналган тексттерди окушканда, накта кыргыз фонемаларын белгилеген **ө, ү, ң** тамгалары аралашкан сөздөрдү, андан тышкары окулушунда өзгөчөлүктөр болгон **к, 2** тамгаларынан түзүлгөн сөздөрдү орфоэпиялык эрежелерди бузушуп окушат. Демек, алардын тилди колдоно билүү деңгээли, орус тилиндеги тилди колдоно билүү деңгээлдеринин классификациясына салганда, «Эң жөнөкөй деңгээлге» («Жан сактоо деңгээлине») жетип, жетпейт. Эми мунун себебин карап көрөлү.

Орто мектепте колдонулуп келген окуу китептери С. Рысбаев, Н. Абылаева, Н. Шаршеев, А. Алымова, С. Мусаев, С. Ибрагимов, З. Сарылбекова, А. Орусбаев, Ш. Абдиев, С. Шатманов, ж. б. авторлор тарабынан жазылган. Аларды, жалпысынан, төмөнкүдөй мүнөздөсө болот:

- окуу китептери толугу менен кайсы бир жалпы тил үйрөтүү концепциясына таянгандыгы, белгилүү бир тил үйрөтүү методуна баш ийгендиги байкалбайт;

- ошол китептер белгилүү бир авторлор тобу тарабынан иштелип чыккандыгы, жөнөкөйдөн татаалга принциби толук сакталып, концентр принцибинде түзүлгөндүгү, активдүү лексиканы түзүүчү сөздөр атайын тандалып, иреттелип берилгендиги ачык-айкын сезилбейт;

- тил үйрөтүүнүн айрым маанилүү принциптери сакталган эмес, мисалы, материалдын жеткиликтүүлүгү принциби бузулган; окуу китептерине мүнөздүү дагы бир кемчилик – бул татаал (жаңы сөздөрү көп, синтаксиси татаал) тексттерден кийинки сөздүктө да, окуу китебинин аягындагы жалпы сөздүктө да сөздөрдүн мааниси чечмеленбей, котормосу берилбей калгандыгы. Эгерде көлөмдүү кош тилдүү сөздүктөрдүн жетишсиздигин эске алсак, айрым сөздөрдүн которулбай калышы башка улуттардын өкүлдөрү үчүн чоң кыйынчылыктарды жарата тургандыгы шексиз; мисалы, 4-класстын окуу китебинде [Рысбаев, Абылаева 1995: 58-59] **«Момолой чычкан»** аттуу текстте **бетеге, тулаң, шыраалжын, чекене, кымыздык, көкөмерен, кайберен** жана башка сөздөрдүн маанилери чечмеленбей калган;

- окуу китептеринде айрым сөздөр, сөз айкаштары адекваттуу түрдө которулган эмес; 2-класстын окуу китебинде [Абдиев, Шаршеев, Шатманов 1992:76,78] берилген тексттен кийинки сөздүктө Ч. Айтматовдун **«Атадан калган туяк»** деген чыгармасынын аталышы катары кызмат өтөгөн туруктуу сөз айкашы бир эле **«Солдатёнок»** деген сөз менен которулган.

Албетте, бул – чыгарманын орусча аталышы, бирок ал кыргызча аталышынын маанисин толук ачып бере албайт, кыскасы, ал орус окуучуларга, өзгөчө үй тапшырмасын аткарууга жардам беришкен алардын ата-энелерине таптакыр түшүнүксүз болуп кала берет. Ошол эле китептен дагы бир мисал: «*ошол жерде **ОТТОП жүргөн***» деп мал жөнүндө маалымдаган сөз тизмеги «*котормой **БРОДИЛ** вокруг*» сөз айкашы аркылуу которулуп, «*оттоо*» – «*настись*» деген этиш «*бродить*» – «*тендирөө*» деген этишке алмашылган;

- 4-класстын окуу китебинде [Рысбаев, Абылаева 1995: 18] Токтогулдун үлгү ырларынан төмөнкүдөй үзүндү берилген:

**Эл тирилик кылганда,
Эсирип уктап кур калба.
Иш тапшырба жалкоого,
Акыл айтпа чалпоого.**

**А также ты с болтуном
Напрасно заводит речь.
Лишь тот настоящий друг,
Кто тайну может сберечь.**

**Ынтымак болсо калкында,
Душманындан тартынба.
Айбаты бар жигиттин
Атагы калат артында.**

**Народу не страшен враг,
Если дружен народ.
Умрет и лучший джигит –
Слава его не умрет.**

Мында Токтогулдун ырынын орусча которулушунун түп нускага дал келбегендиги ачык-айкын көрүнүп турат. Котормо же сөзмө-сөз котормо эмес, же көркөм котормо эмес. Ушундай котормолордон кийин акын эмне себептен кыргыз элинин улуу акыны катары кабыл алынгандыгы башка улуттардын өкүлдөрүнө түшүнүксүз бойдон калары бышык;

- айрым тексттер окуучулардын курак өзгөчөлүгүнө ылайыкталбай калган. Мисалы, 2-класстын окуу китебинде [Абдыраева, Алаева, Рысбаев 1999: 104] кыргыздардын тарыхына жана саясатка байланыштуу 7-8 жаштагы балдардын

жалпы аң-сезими үчүн татаал, саясатты камтыган «Токтогул» тексти берилген;

- китептерге өзүнүн актуалдуулугун жогото баштаган айрым тексттер киргизилген. Мисалы, 2-класстын окуу китебинде [Шатманов, Абдиев, Шаршеев 1990: 70, 98, 99] актуалдуулугун жоготкон «Лениндин ишине даяр бол», «Советтик Армиянын күнү», «Пионерлердин слёту болду» аттуу темалар киргизилген;

- айрым окуу китептеринде грамматикалык материал, модага жараша, функция ыкмасына (орусчасы – функциональный метод) ылайыкталгандай көрүнгөнү менен анын маңызы авторлор тарабынан китептерде так сакталып, ачык көрсөтүлбөй, ырааты жок киргизилгендиги байкалат. Андан тышкары, окуу китебинин материалы сабактарга бөлүнгөндөн кийин, ошол сабакка чектелген материал, анын көлөмү да хронометрияга (реалдуу сабактын убактысына) ылайык берилсе, лексикалык жана грамматикалык материалдын сабакка кирген көлөмү да китепте туура аныкталса, абдан жакшы болор эле. Тилекке каршы, айтылган талаптарга жооп берген, үлгүлүү деп табылган сабактар окуу китептеринде анча көп эмес.

- окуу китептеринде жөнөкөй орфографиялык каталар да орун алган. Мисалы, «бадыраң» сөзүнүн ордуна «баЖыраң» деп, «Алма жана гүл» текстинде «сындырбадың беле» дегендин ордуна «сыРдырбадың беле» деп [Рысбаев, Абылаева 1995: 25, 30], «-СЫҢАР мүчөсү уңгуга уланат, СИЛЕР деген сөз менен байланышып колдонулат» дегендин ордуна «-СЫҢАР мүчөсү уңгуга уланат, СИЛЕР деген сөз байланышып колдонулат» деп «менен» байламтасы түшүрүлүп, «ученики» деген сөздүн ордуна «учники» [Абылаева, Орусбаев, Рысбаев 1993: 41] деп жазылган ж.б.у.с. каталар учурайт;

- айрым аныктамалар орус тилинде так берилбей калган. Мисалы, **«На вопрос кимге? эмнеге? (кому? чему?) в кыргызском языке отвечает ДАТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ»** [Рысбаев, Абылаева 1995: 62] дегендин ордуна **«На вопрос кимге? эмнеге? (кому? чему?) в кыргызском языке отвечают СЛОВА В ДАТЕЛЬНОМ ПАДЕЖЕ»** деп берилгенде туура болмок деген ойдобуз.

Албетте, жогоруда аталып кеткен окуу китептеринин жакшы жактарын да көрсөтпөй кетүү туура болбой калат. Алардын жалпы жетишкендиги катары төмөнкүлөрдү белгилесек болот:

- көргөзмөлүүлүк принцибинин туура колдонулушу; окуу китептеринде мазмундуу, кеп өстүрүү темаларын толугу менен ача турган, абдан кооз, кызыктыруучу сүрөттөр, фотографиялар орун алган;

- кеп өстүрүүчү, кыргыздардын даанышмандыгын далилдөөчү макал-лакаптар берилген;

- айрым окуу китептеринде [Абылаева, Орусбаев, Рысбаев 1993] маектешүүгө үйрөтүү каражаты катары кызмат өтөгөн диалогдорго өзгөчө көңүл бурулган, тексттен кийинки сөздүктө сөздөр баштапкы формасында да, сүйлөмдө колдонулган формасында (контекстте) да берилген. Мисалы: **жашайт (жаша – жить) – живет; кыштакта (кыштак – деревня) – в деревне; аңгеменер (аңгеме – рассказ) – ваш рассказ.** Албетте, сөздөрдүн ушундай берилиши сөздүн уңгусун жана сөз өзгөртүүчү мүчөлөрдү ажырата билүүгө үйрөтөт. Дагы ушул эле окуу китебинде грамматикалык категориялардын аныктамалары орус жана кыргыз тилинде – экөөндө тең берилген;

- кызыктуу жана грамматикалык жактан пайдалуу көнүгүүлөр да киргизилген. Мисалы: сөздүн уңгусу берилип, андан жөндөмө мүчөлөрүнө тараган сызыктар схема түрүндө кетип, алардын тушунда ошол жөндөмөдө колдонулчу сөз формасынын маанисин түшүндүрүүчү сүйлөмдөр келтирилген:

Шаар+дын – Шаардын көчөлөрү кенен; шаар+га – Биз шаарга бардык; шаар+ды – Биз шаарды көрдүк; шаар+да – Эжем шаарда окуйт; шаар+дан – Атам шаардан келди [Абылаева, Орусбаев, Рысбаев 1993: 14];

- окуу китептеринде дедукция методу менен кошо окуучуларды окуу процессине кызыктыруучу индукция методу да туура пайдаланылат; мисалы, «**менен**» байламтасы бир катар көнүгүүлөрдө пайдаланылып келип, аягында колдонуу эрежеси берилет: «менен» байламтасы кыргыз тилинде эки максатта колдонулат: 1. Биргелешип иштегенди билдирет. 2. Жумушту эмне менен жасап жатканын билдирет [Абылаева, Орусбаев, Рысбаев 1993: 57-62];

- грамматикалык материалды жайгаштырууда системалык метод менен кошо функциялык-кептик метод туура айкаштырылган; мисалы, 3-класстын окуу китебинде [Абылаева, Орусбаев, Рысбаев 1993] жөндөмөлөр, алардын мааниси башаламан эмес, белгилүү бир ыраатта чогуу берилип, ошол эле учурда байламталардын баары тең чогуу берилбей, кептик темаларды тейлөөчү (**менен, жана**) айрымдары гана окулуп, андан кийин жандоочко (**чейин**) көңүл бурулат;

- кеп өстүрүүчү темалар окуу процесси өтүп жаткан жыл мезгилине төп келет; мисалы, биринчи чейректе «**жай, күз**» сүйлөшүү темалары өтүлсө, экинчи чейректе «**күз, кыш**» темалары өтүлөт;

- окуу китептеринде окуучулардын көңүлүн сергиткен көптөгөн оюндар, башкатырмалар, кросворддор, табышмактар берилген;

- белгилүү тилчи-методисттер А. Алымова менен С. Мусаевдин китептеринде лексикалык жана грамматикалык кызыктуу материалдар ырааттуу камтылган. Аталган авторлордун китептеринде жөнөкөйдөн татаалга өтүү принциби сакталып, окуу материалы түшүнүктүү берилген.

Жогорку (10-11) класстар үчүн кыргыз тили боюнча окуу китептери 2002-жылы гана басылып чыкты. Алар да лексикалык, грамматикалык материалынын берилиши жагынан башынан аяк толугу менен атайын тандалган, жетекке алынган белгилүү бир методдун негизинде жазылгандыгы сезилбейт.

Демек, орто мектепте колдонулган окуу китептерине баа бере турган болсок, алардын басымдуу көпчүлүгү эне тилин окутуу методикасынын негизинде жазылган. Алардагы окуу материалы тилдик фактыларды кайталап айтып, көңүл сөздөрдү карандай жаттап үйрөнүүгө, анын негизинде грамматикалык мүнөздөгү тапшырмаларды аткарууга бурулган [Рысбаев 1995]. Кыргыз тилин маектешүү, баарлашуу, пикир алышуу каражаты катары колдонууга үйрөткөн, башкача айтканда, аны күндөлүк турмуш-тиричиликтин ар кандай чөйрөлөрүндө кырдаалга жараша колдоно билүүгө көнүктүргөн, коммуникативдик билгичтиктер менен көндүмдөрдү калыптандыра турган көнүгүүлөр окуу китептеринин негизин түзгөн эмес. Бул себептен мектеп окуучулары эң эле жөнөкөй кептик кырдаалда өзүн жоготуп, сүйлөй алышпай, ызаланып, начар психологиялык абалда калышат.

Жогорку окуу жайларында пайдаланылып келген окуу китептерин алып карасак, алардагы окуу материалынын орто мектептеги окуу материалы менен байланышы бар экендиги ачык сезилбейт жана диалектикалык мыйзам ченемдүүлүктөргө, философиялык жалпы категорияларга ылайыкталып жазылгандыгы толук байкалбайт. Албетте, бул окуу китептерин өтө катуу сынга алууга да болбойт, анткени алар кыргыз тили мамлекеттик тил болуп жарыяланганда жаңы багыттагы окуу китептери таптакыр жок болгондугуна байланыштуу, биздин оюбузча, шашылыш түрдө жазылган.

Бүгүнкү күндө жогорку окуу жайларында С. Өмүралиева, С. Кундузакова, Б. Касымова, К. Токтоналиев, А. Карыбаев, А.Г. Горн, С. Мамбеткалиев, Т.А. Асаналиев, К. Нанаев, Д.

Сыдыкова, Ж. Жусаев, А. Карабекова, А. Каныбекова, А. Молдоев, К. Биялиев, А. Тургамбаева, А. Усекова, Н.Р. Жапаров ж.б. авторлордун окуу китептери колдонулуп келүүдө.

Т. К. Ахматов жана башкалардын орус топтору үчүн эн биринчилерден болуп 1975-жылы басылып чыккан “Киргизский язык. Учебник для русских групп вузов Киргизской ССР” аттуу окуу китебин алсак [Ахматов 1975], анда ошол учурга мүнөздүү системалык көз караштын белгилери ачык-айкын көрүнөт. Грамматикалык материалдар система түрүндө тилдин деңгээлдери боюнча берилген жана аларды окутууда сызыктуу принцип талап кылынган. Мында грамматикалык материалдар абдан жакшы, жеткиликтүү берилген жана жалпысынан, мезгилдин талабына ылайык, тагыраак айтканда, башка улуттардын өкүлдөрүн кыргыз тилинин грамматикалык системасы менен тааныштыруу талабы менен гана чектелген. Бул окуу китеби баарлашууга, пикир алышууга, сүйлөшүүгө үйрөтүүгө багытталган эмес.

80-жылдардын аягында, 90-жылдардын башында чыккан окуу куралдарынын арасында Б. Касымова, К. Токтоналиев, А. Карыбаевдердин “Кыргыз тилин үйрөнөбүз” аттуу китеби [Касымова ж.б. 1991] өзгөчөлөнүп турат. Анын баш сөзүндө жазылгандай, бул китеп балдар же студенттер үчүн эмес, чоңдор үчүн жазылган. Китеп функциялык-коммуникативдик багытта экендиги талашсыз. Китепте кыргыз тилин белгилүү деңгээлде өздөштүрүү үчүн кептик жана грамматикалык актуалдуу материалдар камтылган. Бул китеп чоң адамдарга арналып, тилди өз алдынча жана курстарда окутуу үчүн жазылгандыктан, аны жогорку окуу жайларында колдонуу айрым кыйынчылыктарды туудурууда. Маселен, сабактарга бөлүштүрүлгөн материалдар жогорку окуу жайындагы академиялык саатка көлөмү боюнча туура келбейт, б.а., аздык кылат. Бирок ошонусуна карабастан, аны башка окуу куралдары менен бирге пайдалануу жакшы натыйжаларды берүүдө.

Жогорку окуу жайларында кеңири таралган окуу куралдарынын арасында С. Өмүралиева, С. Кундузаковалардын «Кыргыз тилин үйрөнөбүз» аттуу окуу китеби [Өмүралиева, Кундузакова 1993] бар. Бул китеп функциялык методдун элементтерин камтыйт. Китепте грамматикалык материалдар минимумга жеткирилип, ар кандай кептик кырдаалдарды тейлөө жана түшүндүрүү үчүн берилген. Бул окуу китеби кыргыз тилин жаңы ыкмаларды колдонуп үйрөтүүдөгү алгачкы тажрыйбалардан. Андагы кептик темалар ырааттуу системага салынгандыгы ачык сезилбесе да, аталган окуу куралынын өзгөчөлүгү жана артыкчылыгы – бул тилди үйрөтүүдө грамматикалык-котормо методго каршы турган, аны менен атаандаштыкты түзгөн функциялык-кептик методдун орун ала баштагандыгында.

“Кыргыз тилин тез үйрөтүү: Жаңы окуй баштаган студенттер жана эр жеткендер үчүн” деп аталган А.Г. Горн, С. Мамбеткалиев, К. Токтоналиевдердин окуу китеби [1991] кыргыз тилин тез үйрөтүү боюнча бир нече методдордун концепцияларын чагылдырат. Анда Г.А. Китайгородскаянын инсандын жана жамааттын резервдик мүмкүнчүлүктөрүн активдештирүү методунун, И.Ю. Шехтердин эмоциялык-маанилик методунун [Щукин 2003: 205], А. А. Востриковдун суггесто-программалоо методунун ыкмалары колдонулган [Горн, Мамбеткалиев, Токтоналиев 1991: 3] Аталган методдордун негизин Г. Лозановдун суггестивдик методу түзөт [Щукин 2003: 202-210]. Бул окуу китебинде кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүдө биринчи жолу суггестивдик методдун негизги принциптери кыргыз тилинин материалына ылайыкталган. Окуу китебиндеги ар бир кептик кырдаал ага киришүүдөн (орусчасы – “предъявление”) башталат. Анда кептик кырдаал кыскача түшүндүрүлөт. Бул окуу китебинин артыкчылыгы – анын аудио курс менен жабдылгандыгында. Киришүүдө тил үйрөнүүчүлөр аудио тиркемени угуп, окула

турган материалга эмоциялык жактан даярданып, ар бир айтымдын, фразанын эмне максат менен айтылып жаткандыгына көңүл буруп, айтылган кырдаалды кандай тил каражаттары тейлей тургандыгын эстеп калганга аракет жасашат, анткени ар бир айтымдын, фразанын алдында тил үйрөнүүчүлөрдүн эне тилинде (орусча) кыскача комментарий, түшүндүрмө берилип, кыргызча айтылган фраза, сүйлөм кайра орусча да берилет. Албетте, бул ыкма экинчи же чет тилин үйрөтүүдө маанилүү принциптердин бири болгон түшүнүктүү кылып окутуу принцибине жооп берет. Саны онго жеткирилген өтө жалпы кеп кырдаалдарын тейлеген фразалардын топтомунан кийин аларды грамматикалык жактан түшүндүрө турган комментарий кетет. Китептин артыкчылыгы катары керектүү кеп интенцияларынын көпчүлүгүнүн чагылдырылгандыгын белгилеп кетсек болот. Алардын арасында маалымат алуу, сурап билүү, тактоо, ниетин билдирүү, сунуштоо, божомолдоо, макул болуу, макул болбоо, ырастоо, бекемдөө, тануу, төгүндөө, сүрөттөө, баяндоо, кабарлоо ж.б. Булардын бардыгы тең баарлашууда, маектешүүдө, албетте, өтө керектүү нерселер.

Эми бул окуу китебинин түзүлүшүнө көңүл буруп, айрым жерлерин келтирип, аларды талдоого алалы. Жогоруда айтылгандай, ар бир сүйлөшүү блогу киришүү милдетин аткарган, орусча «предъявление» деп аталган бөлүктөн башталат. Анда кыскача түшүндүрмө берилет. Мисалы, окуу китебинде экинчи жалпы сүйлөшүү кырдаалына, темасына карата мындай киришүү берилген: «Здравствуйте, дорогие друзья! Рада опять встретиться с вами. Если помните, недавно мы встречали гостей, познакомились с ними. Сегодня мы вместе с гостями отправимся в Бишкек, познакомимся с городом и поедем в гостиницу «Пишпек». Здесь нам надо устроиться». Бул бөлүгү угуучуларды, тил үйрөнүүчүлөрүн айтылгандардын баары тең кайсы тил каражаттары (лексика) аркылуу жана кандайча (кайсы синтаксистик түзүлүштөр аркылуу) жүзөгө

ашарына көңүл бурууга багыттайт. Андан соң сүйлөшүү блогу ар бир айтымдын, фразанын айтылыш себебин түшүндүргөн кыскача орусча комментарий менен башталып, кыргызча керектүү айтым, фраза айтылып, андан кийин орусча котормосу менен толукталат: *«Маршрут известен, едем в город Бишкек. Сразу возникли вопросы у гостей: – Шаарга канча чакырым? (Сколько километров до города?)»*

Не очень далеко: – Отузга жакын (Около тридцати).

Интересно: – Биз кайда жашайбыз? (Где мы будем жить?).

Можно объяснить: – «Пишпек» мейманканасында (В гостинице «Пишпек»).

И опять вопрос: – «Пишпек» эмнени билдирет? (Что значит «Пишпек»?).

Вот объяснение: – Шаар ушундай аталчу (Так назывался город).

Кстати, легенда гласит: – Мында чеп болгон (Здесь была крепость).

Интересно, когда?: – Көп болдубу? (Это было давно?).

Не очень: – Өткөн кылымда (В прошлом веке).

Можно добавить: – Бул уламышта айтылат (Это рассказывается в легендах) [Горн ж.б. 1991:22].

Китептен алынган үзүндүдөн кандай тыянак чыгарса болот? Албетте, комментарий менен жабдылган кеп материалы кызыктуу келип, тил өздөштүрүүчүнүн көңүлүн өзүнө бурдурбай койбойт. Бирок китептин ар бир сүйлөшүү блогундагы айтымдар, фразалар тилди мыкты билген, кыргыз тилинде эркин сүйлөгөн, ою октон ылдам сызып, аны тил каражаттары аркылуу жүзөгө ашыра алган адамдардын кебине мүнөздүү келет. Биздин оюбузча, бул китептеги окуу материалын тил өздөштүрүүнүн жогорку деңгээлинде, тагыраак айтканда, чагылгандай тез өзгөрүп турган ойдун артынан кубалап жетип, аны керектүү тил формасына келтире алган тил

өздөштүрүү деңгээлинде колдонсо болот. Мындай окуу материалы аркылуу лексика же грамматиканы, анын ичинде морфология же синтаксисти эмес, бул деңгээлдерден жогору турган тил өздөштүрүүчүнүн кептик этикетин өркүндөтүүдө, эркин кеп агымына ылайык кептик жүрүм-турумун коррекциялоодо колдонууга болот. Биздин оюбузча, баштапкы же ортонку тил өздөштүрүү этаптарындагы тил үйрөнүүчүлөрү үчүн бул окуу китеби аркылуу кыргыз тилин үйрөтүү татаал иш. Оюбузду түшүндүргөнгө аракет кылалы. Окуу китебиндегидей ойду дароо буруп кетиш үчүн, башкача айтканда, кайсы бир өтө жалпы сүйлөшүү кырдаалын, сүйлөшүү темасын, мисалы, аэропорттон Бишкекке карай жөнөп, шаар менен тааныштырып, мейманканага орношууну чагылдыруу үчүн айрым учурларда бири-бири менен ассоциация иретинде гана байланыш түзгөн, б.а., түздөн-түз чырмалашып кетпеген бир нече микротемаларга, мисалы, аэропорттон шаарга чейинки аралыкты, коноктор кайда жашай тургандыгын, мейманкананын аталыш себебин, шаардын кыскача тарыхын, ага байланышкан уламыштарды сурап билүүгө бөлүштүрүү үчүн жана аларды тил каражаттары аркылуу берүүдө студенттин өтө бай лексикасынан, грамматикалык, анын ичинде синтаксистик билимдеринен тышкары дагы кеп ишмердигинин рецепциялык (уга билүү) жана продукциялык (сүйлөй билүү) түрлөрү боюнча мыкты калыптанган көндүмдөрү болууга тийиш. Ансыз студент, окуучу дароо, такалбай маек куруп, сүйлөшө албайт. Демек, мындай окуу куралы тил өздөштүрүүнүн алгалаган этабына ылайыктуу.

Дагы бир көңүл бурчу окуу куралы – Д. А. Сыдыкованын 1995-ж. басылып чыккан “Кыргыз сүйлөшүү тили” аттуу окуу китеби [Сыдыкова 1995]. Аталган китепти жаратууда автор кыргыз тилин үйрөтүүдө ыкчам методду колдонуу максатын көздөгөн. Окуу китеби эмоциялык-маанилик методдун негизинде жазылып, кептик темалар окуяларга байланыштуу берилген жана аларды тейлей алат. Кыргызча маектешүүлөр

фрагменттеринин орус тилинде болгон комментарийлери ой жаратуу, ойлонуу процесстерин арттырат жана студенттердин чыныгы кызыгуусун туудурат. Бирок биздин турмушубуз үчүн мүнөздүү болбогон (маселен, чет өлкөлүктөр делегациясынын Кыргызстанга илимий конференцияга келиши, алардын кыргызча сүйлөшү, ошого байланыштуу окуялардын өнүгүшү ж.б.) окуяларга таянып тандалган кеп материалдары бул окуу куралынын баалуулугун төмөндөтөт. Андан тышкары, бул китеп боюнча түзүлгөн окуу процесси да сабактардын өзгөчө уюштуруу формасын талап кылат (күн сайын 4 академиялык сааттан 3 цикл окуу, ар бири 30 күндөн). Албетте, жогорку окуу жайларынын көбү кыргыз тилин ушундай жол аркылуу окутууга шарт түзө албайт.

Кесиптик багытта сапаттуу жазылган эмгектерге К. Нанаевдин медик студенттер жана медицина кызматкерлери үчүн жарык көргөн окуу китебин [Нанаев 1996] кошууга болот. Ал окуу китебинде медициналык адистик боюнча өтө керектүү лексикалык материалдар байланыштуу тексттер жана маектешүү үлгүсүн түзгөн диалог, полилогдор аркылуу берилген. Андай тексттерди, диалогдорду (полилогдорду) уюштурууда керектелүүчү грамматикалык категориялар да китепте, биздин оюбузча, өз ордунда, жеткиликтүү камтылган.

Жаңы чыккан окуу куралдарынын арасында Ч. Дыйканова, Л. Сулайманова, Э. Төлөковалардын “Сорос-Кыргызстан” фонду тарабынан колдоого алынып, басылып чыккан “Кыргыз тилин үйрөнөбүз” деген китеби [Дыйканова, Сулайманова, Төлөкова 1997] өзгөчө мааниге ээ. Китеп көлөмдүү жана полиграфия жагынан мыкты жасалгаланган. Аудио жана компакт-диска тиркемелери да бар. Аталган эмгекти саамалык, абдан керектүү окуу куралы катары карасак болот, бирок анын ар бир эмгектегидей эле өзүнүн артыкчылыктары менен бирге кемчиликтери да бар экендигин көрсөтө кетүү жөн. Китепте кеп темалары ырааттуу системага салынган жана тил

материалдарын берүүдө функциялык-кептик принциби колдонулган. Тилдик материалдар бир топ кызыктуу, бирок китепте аларды берүүдө кандайдыр бир стилдик ар түрдүүлүк байкалат. Маселен, баштооч топтор үчүн жеткиликтүү, жөнөкөй, түшүнүктүү текст материалы улантуучу топторго ылайыктуу бир далай тексттер менен аралашып кеткен жерлери да бар. Ошол тексттер адаптацияланган эмес жана аларда которуу үчүн татаал болгон фразеологиялык бирдиктер менен бирге кыргыз тилинде гана учураган, ошол себептен түшүндүрүү үчүн оор болгон грамматикалык материалдар да аралашып кеткен. Албетте, эгерде орто мектепте кыргыз тили ойдогудай жетиштүү деңгээлде окутулганда, китептеги табышмактар, жаңылмачтар, макал-лакаптар, башкатырмалар аркылуу берилген лексикалык материалдар студенттер үчүн кыйынчылыктарды туудурбайт эле.

Жогорку окуу жайларында башка улуттар үчүн жазылган кыргыз тили окуу китептеринин арасынан дурус түзүлгөн деп Р.А. Керимбекованын «Келгиле, кыргыз тилин үйрөнүлү: Мамлекеттик тилди үйрөнүүчүлөр үчүн окуу куралы» [Керимбекова 2004], З. Дербишева, С. Досоева, З. Мажитовалардын «Тил көпүрө» [Дербишева, Досоева, Мажитова 2005] деп аталган окуу китептерин атап кетсек болот. Алардын эң эле негизги өзгөчөлүгү жана ошону менен бирге артыкчылыгы – чет, экинчи тилди өздөштүрүү табиятын түшүнүп, аны жетекчиликке алгандыгында. Экөөндө тең башка улуттардын өкүлдөрүнө жана чет өлкөлүктөргө орток (орус, англис, немис) тилсиз түз эле кыргыз тилин үйрөтүү аракети жасалат. Экөөндө тең көргөзмөлүүлүк, тил билимдерин жана кептик көндүмдөрдү жөнөкөйдөн татаалга карай өрчүтүү принциптери жетекке алынып, турмушка алгылыктуу ашырылган. Керимбекованын окуу китебинде тил баарлашуу, пикир алышуу куралы экендиги жөнөкөй кыргыз үй-бүлөсүнүн жана алардын кошуналарынын ортосундагы өз ара

мамилелеринин, турмушта дайыма кездешүүчү турмуш жагдайларын тил каражаттары аркылуу чагылдыруунун негизинде көрсөтүлөт. Китептеги сабактар 4 бөлүктөн түзүлөт: турмуштук кырдаалды чагылдырган жана үлгү катары алынган сүйлөмдөрдөн, биринчи бөлүктөгү кырдаалдык сүйлөмдөрдү бышыктоого багытталган көнүгүүлөрдөн, ошол кырдаалга ылайыктуу кыскача баяндама же «Келгиле, сүйлөшөлү» аттуу алым-сабактардан, өтүлгөн сабакты бышыктоого багытталган көнүгүүлөрдөн. Окуу китебинде тил үйрөнүү боюнча 40 сабактын ар биринин аягында сүйлөшүү кырдаалын элестүү түшүндүрө турган көмөкчү сүрөттөр орун алган жана китептин ар бир бетинин төмөн жагында сызыктын алдында эске тутуп калуу үчүн сабакта колдонулган жаңы сөздөр ирети менен берилген.

3. Дербишева, С. Досоева, З. Мажитовалардын «Тил көпүрө» эмгеги тил үйрөтүү комплексин түзөт. Ал студенттер үчүн сүйлөшүү темалары менен байланышкан коммуникативдик максаттагы кеп үлгүлөрүн, керектүү грамматиканы, грамматикалык көнүгүүлөрдү, сүрөттөр менен коштолгон керектүү лексиканы камтыган окуу китебинен жана мугалимдер үчүн методикалык жетектемелер менен бирге «Жумушчу программаны», «Текшерүү иштерин» жана текшерүү иштерди иштетүүнүн ыкмаларын чагылдырган мугалимдер китебинен турат.

Керимбекованын жана Дербишевбалардын окуу китептери коммуникацияга үйрөтүүчү кеп үлгүлөрү аркылуу абдан керектүү, актуалдуу сүйлөшүү темаларын чагылдыргандыгы, окутуу убактысын натыйжалуу пайдалануу максатында кылдаттык менен керектүү лексикалык жана грамматикалык материалдын тандалынгандыгы менен баалуу.

Башка улуттардын өкүлдөрү үчүн жазылган Н.Р. Жапаровдун «Мамлекеттик тил – Государственный язык: Ч. 1: первый уровень» деп аталган окуу китеби [Жапаров Н.Р. 2005]

акыркылардан болуп жарык көргөн. Анын кыскача аннотациясында автор тарабынан бул окуу куралы кең аудитория үчүн жазылгандыгы белгиленет. Мындагы көнүгүүлөр тилдик жана кептик болуп бөлүнүп, түрдүү грамматикалык формаларды уюштуруу жана аларды кептин монологдук жана диалогдук түрлөрүндө колдонуу көндүмдөрүн калыптандырууга көмөк көрсөтөрү тууралуу айтылат.

Окуу куралынын түзүлүшүндө төмөнкүдөй өзгөчөлүктөр байкалат. Ал үч бөлүмдөн турат: биринчи бөлүмү – «Фонетика. «Өзүм жөнүндө» сыяктуу бир жактуу логикалык-лингвистикалык блок»; экинчи бөлүмү – «Лексикология. «Мен жана мени курчаган нерселер» сыяктуу эки жактуу логикалык блок»; үчүнчү бөлүмү – «Морфология. «Түшүнүк, ырастоо, маалымдоо» сыяктуу логикалык-лингвистикалык блок» деп аталат.

Китептин киришүү бөлүмү жана көптөгөн комментарийлери орусча жазылган. Тилекке каршы, киришүү бөлүмүндө да, комментарийлерде да орфографиялык, грамматикалык каталар, стилистикалык мүчүлүштүктөр менен бирге ойдун орусча так берилбей калган жерлери да орун алган. Мисал катары бир гана жерин келтирели: «Слово выполняет в языке номинативную функцию, а всякое беспорядочное чередование звуков – не есть слово. Безусловно, оно не имеет свою внутреннюю семантическую структуру, т.е. значение [Жапаров Н.Р. 2005: 163]. Окуу китебинде көнүгүүлөрдүн түрлөрү абдан көп. Айрымдарынын, биздин оюбузча, зарылдыгы күмөн. Бул окуу куралынын киришүүсүндө каралып жаткан окуу китеби кыргыз тилин жаңыдан үйрөнүп жаткандар, б.а., «баштооч топтор» үчүн экендиги белгиленген. Жаңыдан кыргыз тилин өздөштүрө баштагандар үчүн «Типологиялык салыштыруулар» деп аталган, «Вкратце изложите свои объяснения о фонетических различиях, возникающих при произношении сопоставляемых слов в типологическом

сопоставлении №001» сыяктуу [Жапаров Н.Р. 2005: 12] жана «Аудиошейпинг» деп аталган көнүгүүлөрдүн түрлөрүнүн дидактикалык баалуулугу, биздин оюбузча, талаштуу. Болгону жазылышы бирдей, мисалы «кара, кулак, тара» деп жазылган кыргыз жана орус тилдериндеги сөздөрдүн лексикалык маанилерин жана айтылышындагы фонетикалык өзгөчөлүктөрүн салыштыруу тапшырмасын «Типологиялык салыштыруулар (Типологические сопоставления)» деп атап коюу аша чапкандык деген ойдобуз. Жогоруда көрсөтүлгөн тапшырмага тиешелүү талдоодон алда канча жогору турган терең изилдөөлөрдү гана, биздин оюбузча, «Типологиялык салыштыруулар» деп атаса болот деп эсептейбиз. «Аудиошейпинг» деп кандайдыр бир модалуу аталышы бар тапшырмада жаңылмачтар берилген. Тилди жаңыдан өздөштүрө баштагандар үчүн мындай жаңылмачтарды окуу, эмне жөнүндө сөз болуп жаткандыгын түшүндүрүү үчүн аларды которуу, семантикалык өзгөчөлүктөрүн, жалпы маанисин ачып берүү, чектелген аудиториялык убакытты аларга бөлүү, аларды жаттоо же, деги, алар менен алектенип убакытты кетируүнүн зарылчылыгы барбы, жокпу деген суроо пайда болот. Андан тышкары окуу китебинде «Статистика» деп аталган да тапшырмалардын түрү орун алган. Тапшырмалардын бул түрүндө тексттеги сөздөрдүн, үндүүлөрдүн санын аныктоо ж.б.у.с. тапшырмалар берилет.

Бул окуу китебинин жакшы жактарын көрсөтө турган болсок, анда мазмуну жагынан кызыктуу тексттердин орун алышын белгилөөгө тийишпиз. Андан соң окуу китебиндеги тесттердин мазмунун чагылдыруу максатында болочок диалог тапшырмаларын белгилеп кетсек болот. Алардын дидактикалык артыкчылыгы – үч түрдө берилишинде, б.а., аудиториялык, кыскартылган жана актуализацияланган формаларда болушунда. Аудиториялык формасы каралып жаткан тексттерди чагылдыра турган суроолордун жана жооптордун

грамматикалык түзүлүшү жагынан толуктугун талап кылып, грамматикалык эрежелерди импликациялык түрдө жакшы өздөштүрүүгө түрткү берет. Кыскартылган формасында табигый сүйлөшүүгө мүнөздүү жооптор кыскартылган түрүндө берилип, алар диалогдордун актуализацияланган түрүндөгү контекстке байланыштуу болгон эң эле кыска суроо-жооптор менен бирге пикир алышуу, баарлашуу көндүмдөрүн өнүктүрүүгө жол ачат.

Керимбекова жана Дербишевтардын окуу китептерин кошпой, жогоруда аталган авторлордун окуу китептеринин кемчиликтери жөнүндө жалпысынан айта турган болсок, анда төмөнкүлөрдү белгилей алабыз: мектеп окуу материалы менен жогорку окуу жайларынын кыргыз тили боюнча окуу материалынын байланышынын жоктугу – жалпы кыргыз тилин үйрөтүү концепциясынын, кандайдыр бир стратегиясынын иштелип чыкпагандыгында, тилчилердин, методисттердин чаржайыт иштешинде, бири-бири менен байланышынын жоктугунда жана азыркы башка тилдерди окутуу методикасы илиминдеги жетишкендиктерди толугу менен колдонбогондукта. Бул терс көрүнүштөрдүн өзөгү кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасынын жаңыдан калыптана баштагандыгында, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуунун жалпы концепциясынын теориялык жактан калыптана электигинде; ошого байланыштуу кыргыз тилин окутуу программасынын чийкилигинде; окуу китептеринин жана окуу куралдарынын түрдүү деңгээлде жазылгандыгында; мектептер үчүн педагогикалык кадрларды даярдоодо «бөтөн тилди окутуу методикасы» сыяктуу курсунун же атайын курстун ЖОЖдун окутуу программасына киргизилбегендигинде; мугалимдердин педагогикалык чеберчилик деңгээлинин ар түрдүүлүгүндө.

Жалпысынан, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу куралдары, анын ичинде окуу китептери, сөздүктөр, маалымдамалар, колдонмолор орто мектептер үчүн да, жогорку

окуу жайлары үчүн жаңыдан гана иштелип чыга баштады. Жалпы фонетика-орфоэпиялык, грамматикалык, сөз жасоо, лексикалык, фразеологиялык, орфографиялык минимумдар али түзүлө элек, кошумча аудио жана видео материалдар, мультимедиа каражаттары (компьютерлик компакт-дискалар) да жокко эсе. Окутуунун максаты аныкталганы менен, мазмуну жетиштүү түрдө аныктала элек. Жогорку окуу жайлары үчүн азыркы окуу китептеринде жашоо-тиричилик чөйрөсүндөгү кеп үлгүлөрү камтылат (азык-түлүк дүкөнү, базар, коомдук унаа, почта, телеграф, бейтапкана ж.б.); кыргыз элинин тарыхынан жана маданиятынан анча-мынча гана маалымат берилет. Бул материалдарды колдонуп, кыргыз тилин үйрөтүү жетишсиз экендигин турмуш көрсөтүп турат, б.а. окуу материалдары дагы толукталышы зарыл.

Экинчи маселе окуу материалдарын окуу куралдарында берүүнүн ык-амалдарында жатат. Окуу материалы окутуу методунун принциптерине ылайыкталып, импликация же экспликация түрүндө чагылдырылышы керек экендиги – талашсыз жобо. Окуу китептеринде материалдар тандалып алынган методго шайкеш келиши үчүн, албетте, китептин авторунун окутуу методдору, чет, экинчи тилди үйрөтүү теориясы боюнча билимдери материалдардын тандалышынан жана берүү ык-амалдарынан ачык көрүнүшү керек. Окуу китебин түзүү – өтө жооптуу жана абдан татаал иш экендиги баарыбызга маалым. Тилекке каршы, окуу китептеринин көбүндө окуу материалынын тандалышы да, жана анын берилиши да азыркы талаптарга жооп бербейт.

Жогорку окуу жайларында башка улуттар үчүн окуу каражаттарын иретке келтирип, сапатын жогорулатуу үчүн окуу куралдарынын авторлорунун теориялык даярдыгы жогорку деңгээлде болууга тийиш.

2018-жылы иш кагаздары толугу менен мамлекеттик тилде жазыла тургандыгы Кыргызстанда жашаган башка улуттардын

өкүлдөрүн тынчсыздандырбай койбойт. Башка улуттардын өкүлдөрү азыртадан эле кыргыз тилин үйрөнүүгө даяр экендигин көрсөтүп, керектүү адабияттардын жетишсиз экендигин ачык-айкын айтып жатышат. Болгон адабияттарды сын көз менен карап, чет тилдерин окутуу боюнча көптөн бери өнүгүп келе жаткан окуу каражаттары [Арбекова, Власова 1971; Арбекова 1977; Новицкая, Кучин 1983; Скалкин 1986; Игнатова 1988; Клементьева 1994; Миловидов 2000; Кравченко, Ярмолюк 2000; Христорощественская 2001; Анфиногенова 2003; Гасина 2003; Камянова 2003] менен салыштырып, “Кыргыз тили” китептеринин кемчиликтерин филологияга, тил үйрөтүү методикасына тиешеси жок адамдар да белгилеп жатышат. Алардын сапатын кескин түрдө жогорулатуу үчүн тез арада кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу концепциясы иштелип чыгууга тийиш. Бул концепция окутуунун жалпы максатын (кыргыз тилин эркин колдоно билүү деңгээлине чейин окутуп үйрөтүү) илимий негизде турмушка ашыруу жолдорун, этаптарын, каражаттарын ачык-айкын көрсөтө турган концепция болууга тийиш. Анда кыргыз тилин мамлекеттик тил катары окутууда билим берүү системасынын тепкичтери болгон балабакчанын, орто мектептин, кесиптик орто окуу жайынын, жогорку окуу жайынын тил үйрөтүүдөгү негизги ролу жана аларда окутуу процессинде түзүлгөн тилди колдоно билүү деңгээлдери да так аныкталып, көрсөтүлүшү керек. Бул маселени чечүүдө дүйнөлүк тилдерди окутуу методикасын үйрөнүү чечүүчү роль ойношу мүмкүн. Мисал катары алынган англис, француз, немис, орус тилдерин экинчи же чет тили катары окутуу методикасында ушундай эле максат (тилди эркин пайдалана билүү деңгээлине чейин үйрөтүү) коюлуп, ал ийгиликтүү турмушка ашырылууда (көп сандаган башка улуттардын өкүлдөрү АКШда, Европада жана Россия Федерациясында жогорку окуу жайларында мамлекеттик тилде билим алып, ошол өлкөлөрдө калып, чөйрөгө аралашып, жашап жаткандыгын көрө алабыз).

Тилди колдоно билүү деңгээли. Англис тилин окутуу методикасына кайрыла турган болсок, аны чет же экинчи тил катары окутууда АКШда Берлиц тил борборунда тилди колдоно билүүнүн 12 деңгээли аныкталгандыгын белгилеп кеткенбиз [Экинчи главаны караңыз]. Европада бул иш «Чек арасыз Европа» концепциясы жаралган учурда ХХ кылымдын экинчи жарымында, тагыраак айтканда, 70-жж. Европа Кеңешинин алдындагы Маданий кызматташуу Кеңешинин иши аркылуу колго алынган. Ошол иштин натыйжасы болуп «Азыркы тилдер: таанып билүү, окутуу, баа берүү. Жалпы европалык компетенция. Страсбург, 1996» деп аталган документ кабыл алынган. Аталган документте тилди колдоно билүү деңгээлдеринин параметрлери менен баа берүү критерийлери, тест технологиялары аркылуу баа берүү ыкмалары каралган. Коммуникативдик компетенцияны түзө турган элементтер катары лингвистикалык, социолингвистикалык, дискурстук, социомаданий, социалдык, стратегиялык компетенциялар белгиленген. Документтеги жоболор, сунуштар 2000-жылга чейин Европанын ар башка мамлекеттеринде апробациядан өтүп, төмөнкүдөй түргө келтирилген (деңгээлдерди белгилөө үчүн салт боюнча “А”, “В”, “С” латын тамгалары колдонулууда):

Тилди колдоно билүүнүн босоголук (орусчасы – “пороговый”, англисчеси – “threshold”) деңгээлдери

А деңгээли Тилди эң жөнөкөй түрдө колдоно билүү	В деңгээли Тилди өз алдынча колдоно билүү деңгээли	С деңгээли Тилди эркин колдоно билүү деңгээли
А-1 – жан сактоо деңгээли (Breakthrough) А-2 – босогого чейинки деңгээл (Waystage)	В-1 – босоголук деңгээл (Threshold) В-2 – босоголук алгалаган деңгээл (Vantage)	С-1 – бийик деңгээл (Proficiency) С-2 – тилди эркин колдоно билүү деңгээли (Mastery)

Босоголук денгээлдердин түрлөрүнө төмөнкүдөй мүнөздөмө берилген:

ТИЛДИ ЭН ЖӨНӨКӨЙ ТҮРДӨ КОЛДОНО БИЛҮҮ (А)
А-1. Тил өздөштүрүүчү конкреттүү кептик маселелерди аткаруу үчүн керектүү болгон, мурда сабактарда өтүлгөн фразалар менен айтымдарды түшүнөт жана өз кебинде колдоно алат. Өзүн жана башкаларды тааныштыра алат; турган жери, тааныштары, мүлкү тууралуу башка адамдардан сурап билип, өзү да жооп бере алат. Маектешүүчүсү жай, даана угулгандай сүйлөсө жана сүйлөшүүгө ниет кылса, өтө татаал эмес маектерге катыша алат.
А-2. Тил өздөштүрүүчү турмуштун негизги чөйрөлөрү менен байланышкан (мисалы, өзү жана үй-бүлөсү, дүкөндөн сатып алган нерселер, жумушка орношуу ж.б.у.с. нерселер тууралуу) айрым сүйлөмдөрдү жана көп учураган айтымдарды түшүнөт. Мурда окулган жана турмуш-тиричилик темаларынын тегерегинде жөнөкөй түрдө маалымат алмашуу маселелерин чече алат. Өзү, үй-бүлөсү, туугандары, жакындары, турмушунун күнүмдүк жактары тууралуу өтө жөнөкөй түрдө айтып бере алат.
ТИЛДИ ӨЗ АЛДЫНЧА КОЛДОНО БИЛҮҮ (В)
В-1. Тил өздөштүрүүчү эне тилинде сүйлөгөн адамдардын орто темпинде айтылган, иш, окуу, бош убакыт ж.б. жакшы белгилүү болгон темалардын тегерегиндеги маалыматтардын негизги идеясын түшүнөт. Тил мекенинде жашаган учурдагы кырдаалдардын көбүндө маектеше алат. Мурда өтүлгөн же башкаларды кызыктыра турган темаларга байланыштуу ырааттуу баяндама түзө алат. Окуялар тууралуу өзүнүн ой-пикирин билдирип, келечекке болгон көз карашын, пландарын айтып бере алат.
В-2. Тил өздөштүрүүчү түрдүү темаларга арналган, алардын арасында адистик боюнча тексттердин жалпы мазмунун түшүнөт. Шар, тил өкүлдөрүнүн орто темпинде сүйлөй алат. Ошол себептен маектешүү убагында эки жакка тең бирдей эч кыйынчылык келбейт. Түрдүү темаларга арналган кеңири жана так билдирүү жасай алат, проблемалар тууралуу өзүнүн көз карашын так

белгилеп, түрдүү ой-пикирлердин артыкчылыктары менен кемчиликтерин көрсөтө алат.

ТИЛДИ ЭРКИН КОЛДОНО БИЛҮҮ (С)

С-1. Тил өздөштүрүүчү түрдүү темаларга арналган көлөмдүү тексттердин мазмунун түшүнүп, маани деңгээлинде иликтей алат. Тил өкүлдөрүнүн темпинде шар, тил каражаттарын тандоодо кыйналбай, бат сүйлөйт. Илимий жана кесиптик чөйрөлөрдө тилди маектешүү каражаты катары натыйжалуу жана ийкемдүү колдоно алат. Тексттерди уюштуруу, түзүү моделдерин, анын байланыштыруучу жана уюштуруучу элементтерин өздөштүргөндүгүн көрсөтүп, түрдүү темаларга арналган так, деталдаштырылган, ырааттуу түзүлгөн билдирүүлөрдү түзө алат.

С-2. Мазмуну түрдүү болгон оозеки же жазуу түрүндөгү билдирүүлөрдү түшүнөт. Ар кандай булактарга таянып, байланыштуу тестти түзө алат. Жогорку темпте, так, маектешүү кырдаалдарга сөздөрдүн стилистикалык өзгөчөлүктөрүн туура колдонуп, шар сүйлөй алат.

Щукиндин [2003: 53] пикири боюнча «Жалпы европалык компетенция» документиндеги чет тилдерди колдоно билүү шкаласы (көрсөткүчү) а) бардык чет тилдер үчүн жарактуу болгондугу үчүн; б) окутууда ишмердик мамилеге негизделип, тилди практикалык түрдө колдоно билүүгө багытталгандыгы үчүн; в) тил өздөштүрүүчүлөрдүн түрдүү кесиптик жана курактык топторунун кызыкчылыктарын чагылдыргандыгы үчүн кеңири тараган. Кеңири тарагандыгынын дагы бир себеби – деңгээлдерге мүнөздөмө берилгендигинде жана аларды бөлүп көрсөтүү үчүн параметрлердин иштелип чыккандыгында. Параметрлер катары төмөнкүлөр алынган: а) окутуунун ар бир этабында окулуп жаткан тилдин каражаттары аркылуу чечиле турган коммуникативдик маселелер (functions); б) маектешүүнүн предметтик-мазмундук жагы, б.а. маектешүүнүн чөйрөлөрү, темалары, кырдаалдары (context/content); в) коюлган

коммуникативдик маселелердин лингвистикалык жана экстралингвистикалык корректтүүлүгү (тууралыгы) (ассурагуу).

Деңгээлден деңгээлге ийгиликтүү көчүү, өтүү үчүн «Жалпы европалык компетенция» документинде төмөнкүдөй факторлор эсепке алынган:

1. тилди өздөштүрүү үчүн (европалыктардын көз карашында) тилдин «татаалдыгы-жеңилдиги». Европада түзүлүп калган пикир боюнча тилдер өздөштүрүү татаалдыгы боюнча төрт топко бөлүнөт. Биринчи, эң «жеңил өздөштүрүлчү» тилдерге италия жана испан тилдери кирет; экинчи топко – англис, француз, немис тилдери; үчүнчү топко – орус, финн, венгер, поляк, иврит, түрк; төртүнчү топко – араб, кытай, жапон, корей (б.а. иероглиф колдонгон тилдер) кирет;

2. тилди өздөштүрүүгө бөлүнгөн сааттардын көлөмү;

3. окуучунун, студенттин тил өздөштүрүүгө болгон жөндөмдүүлүгү.

Босоголук деңгээлге жетишүү үчүн, адистердин байкоолору боюнча, 500 окуу сааттын тегерегиндеги убакыт талап кылынат [Щукин 2003: 53].

Орус тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасынын адистери да өткөн кылымдын 90-жж. аягында тилдик тестирлөө жана тилди колдоно билүү деңгээлдерин аныктоонун европалык системасына кошулушту. Бирок айта кетүү керек, ошого чейин эле орус тилин чет же экинчи тил катары окутуу методикасында тилди колдоно билүүнүн деңгээлдерин аныктоо иши колго алынган [Верещагин 1972; Леонтьев 1977; Шанский и др 1989], анткени орус тилин башка улуттардын өкүлдөрүнө үйрөтүүдө жана бүт дүйнөгө кеңири жайылтууда улуу окумуштуулар, көптөгөн илимий мекемелер, уюмдар, коомдор, алардын атайын басма органдары талыкпай иштеп келген. Бул жерде ошол мекемелердин, уюмдардын айрымдарын гана атап кетсек жетиштүү болот деген ойдобуз: СССРдин Педагогика илимдери академиясынын улуттук

мектептерге орус тилин окутуунун Илимий изилдөө институту (орусча кыскартылганы – НИИ ПРЯНШ АПН СССР); Москвадагы А. С. Пушкин атындагы Орус тили институту, анын Вьетнам, Лаос, Конго, Кампучия, Монголия, Польша, Чехославакия, Куба жана башка өлкөлөрдөгү филиалдары; Орус тили жана адабиятынын окутуучуларынын эл аралык ассоциациясы (орусча кыскартылганы – МАПРЯЛ); Москвадагы “Орус тили” атайын басмасы, “Орус тили улуттук мектепте”, “Орус тили чет өлкөлөрдө” журналдары ж.б.

Орус тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасында эң эле алгачкы деңгээл рецепциялык билингвизм деп аталган. Ага жеткен адам жазуу түрүндөгү текстти сөздүктүн жардамы менен окуп, анын мазмунун түшүнө алат. Ушундай деңгээлги өздөштүрүү үчүн анча көп убакыт талап кылынбайт, анткени тил үйрөнүүчүлөрдүн тил жөнүндө теориялык билимдери гана бар. Экинчи деңгээл репродукциялык билингвизм деп аталат. Бул деңгээлди өздөштүргөн адам жалаң билимдерге гана эмес, билгичтиктерге да ээ. Ал башка тилдеги тексти түшүнүп, анын жалпы мазмунун кайталай алат, бирок ошол адамдын автоматташтырылган көндүмдөрү пайда боло элек. Ошондуктан ал сүйлөгөндө же жазганда көңүлүн айтымдын мазмунуна эмес, биринчи ирет аны керектүү формага келтирүүгө бурат. Үчүнчү же жогорку деңгээл – бул продукциялык билингвизм. Аталган деңгээлди өздөштүргөн адам кебин аң-сезимдүү жана чыгармачыл түрдө кура алат. Анын көңүлү керектүү тил каражаттарын эптеп табууга эмес, ойдун түрдүү маанилерин чагылдырууга бурулат.

Дагы тил өздөштүрүүчүнүн тилди колдоно билүү деңгээлин мүнөздөгөн көрсөткүч катары субординативдик жана координативдик билингвизм алынган. Биринчиси адамдын аң-сезиминде эне тилинин системасы үстөмдүк кылуусун белгилейт (тил өздөштүрүүчү окулуп жаткан тилде эне тилине байланыштуу түрдүү каталарды кетирет), экинчиси башка тил

эне тилинин денгээлинде өздөштүрүлгөндүгүн көрсөтүп турат (тил өздөштүрүүчү башка тилде да эне тилиндегидей эле катасыз, шар сүйлөй алат).

Айрым адабияттарда тилди колдоно билүүнүн «минимум» жана «максимум» деп аталган эки денгээлин учуратабыз [Шубин 1972:206].

Азыркы кезде орус тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасында жогорку окуу жайлары үчүн европалык стандарттарга ылайык тилди колдоно билүүнүн расмий документтерде бекитилген денгээлдери аныкталган [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. – М., – СПб., 1999]. Аларда тилди колдоно билүүнүн жана анын денгээлдерине ылайык лингвистикалык компетенциянын төмөнкүдөй денгээлдери белгиленген: тилди эң жөнөкөй түрдө колдоно билүү денгээли (орусчасы – элементарное владение языком), тилди эркин колдоно билүү денгээли (орусчасы – свободное владение языком), тилди мыкты колдоно билүү денгээли (орусчасы – совершенное владение языком).

Тилди эң жөнөкөй түрдө колдоно билүү денгээли майдаланып, дагы үч денгээлге:

- Эң жөнөкөй денгээлге, б.а. жан сактоо денгээлине (орусчасы – Элементарный уровень, уровень выживания, англичеси – Survival Level. Ага даярдоо факультетинин студенттери (чет өлкөлүк студенттерди окуу жайына кабыл алып, орус тилинде окутуу үчүн тил жагынан атайын даярдоо факультеттери уюшулган) 2-3 жума аралыгында 60-80 саат кептик адаптация киришүү интенсивдүү курсун окуп жетишишет. Лексикалык база – 750 сөз);

- Базалык денгээлге (орусчасы – Базовый, допороговый уровень, англичеси – Waystage level. Ага даярдоо факультетинин студенттери 1 семестр, 400 саат сабак окуп жетишишет. Лексикалык база – 1500 сөз);

- Босоголук деңгээлге (орусчасы – Пороговый, первый сертификационный уровень, англичеси – Threshold level. Ага даярдоо факультетинин студенттери экинчи семестрде 300-350 саат сабак окуп жетишишет. Лексикалык база же лексикалык минимум – 2300 сөз) бөлүнөт.

Тилди эркин колдоно билүү деңгээли өз учурунда

- Ортоңку деңгээлге (орусчасы – Промежуточный уровень, Второй сертификационный уровень, англичеси – Intermediate level. Ага филолог эмес студенттер – бакалавр, магистрлер 5-6 жыл 450 саат сабак окуп жетишишет. Лексикалык база – 10000 сөз, активдүү сөздүктө – 6000 сөз);

- Алгалаган деңгээлге (орусчасы – Продвинутый уровень, Третий сертификационный уровень, англичеси – Advanced level. Ага филолог студенттер – бакалаврлар 4 жыл 720 саат сабак окуп жетишишет. Лексикалык база – 12000 сөз, активдүү сөздүктө – 7000 сөз);

- Өзгөчө алгалаган деңгээлге (орусчасы – Сверхпродвинутый уровень, Четвёртый сертификационный уровень, англичеси – Proficiency level. Ага филолог студенттер – магистрлер 2 жыл 180 саат сабак окуп жетишишет) бөлүнөт.

Тилди мыкты колдоно билүү деңгээли

- Профессионалдык деңгээлге (орусчасы – Профессиональный уровень, Пятый сертификационный уровень, англичеси – Professional level. Ага квалификациясын жогорулатууга: тил мекенине стажировкага, аспирантурага окууга келген адистер 250-300 саат сабак окуп жетишишет);

- Тилди мыкты колдоно билүү деңгээлине (орусчасы – Совершенный уровень, Шестой сертификационный уровень, англичеси – Mastery level. Ушул деңгээлге жетишишкендер – эне тилинде сүйлөгөн адамдардын деңгээлинде тилди мыкты колдоно билген адамдар) бөлүнөт [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. – М., – СПб., 1999; Щукин 2003: 50-66].

Тилди колдоно билүүнүн эң эле төмөнкү – тилди эң жөнөкөй түрдө колдоно билүү деңгээли, б.а., коммуникацияга жетиштүү деңгээл белгилүү бир коммуникативдик шарттарда, маектешүү чөйрөлөрүндө, кайсы бир темалардын тегерегинде маалыматтарды кабыл алуу жана ошол тилде тийиштүү маалыматтарды вербалдык түрдө жарата алууну камсыз кылган деңгээл болуп эсептелет. Аталган деңгээлде сүйлөгөн индивиддин кебинде орун алган орфоэпиялык жана грамматикалык каталар индивиддин маалыматын реципиент (угуп жаткан адам) тарабынан түшүнбөөгө же туура эмес түшүнүүгө алып келбеши керек. Ошол деңгээлдеги индивиддин кепти кабыл алуу темпи жайыраак болсо да, белгилүү бир чектен ылдый болушу мүмкүн эмес. Эгерде ошол чектен ылдый болсо, анда индивиддин тил өздөштүрүү деңгээли эң жөнөкөй маектешүү үчүн жараксыз деп табылат.

Тилди колдоно билүүнүн жогорку деңгээли социалдык же коомго жетиштүү деңгээл деп эсептелет. Мындай деңгээл эне тилинде сүйлөгөн адамдарга мүнөздүү. Бул деңгээлге жетишкен индивид коммуникативдик ишмердиктин ар кайсы чөйрөлөрүндө жана түрлөрүндө эне тилинде сүйлөгөн адамдардан айырмаланбайт. Ал жараткан маалыматтар (жазуу же оозеки түрлөрүндө) паралингвистикалык маалыматтарды камтыбайт жана башка адамдардын кебин, маалыматын кабыл алуу темпи да ошол тилде сүйлөгөн коомдогу темптей болот.

Албетте, кыргыз тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасы үчүн орус тилин экинчи же чет тили катары үйрөтүү методикасынын жетишкендиктери, т.а. тилди өздөштүрүү же колдоно билүү деңгээлдеринин мүнөздөмөсү өтө зор кызыгууларды туудурбай койбойт, анткени азыркы кезге чейин жождордо кыргыз тилинен сабак берген окутуучулар студенттердин тил билимин баалоодо көбүнесе болгону «кыргыз тилин билет экен», же «бир аз билет экен» деген же ушул сыяктуу «критерийлерди» гана колдонушат.

Тилди эң жөнөкөй түрдө колдоно билүү деңгээлинин жан сактоо деңгээлин өздөштүргөн чет өлкөлүк студент орусча сүйлөгөндөр менен маек куруп, турмуш-тиричилик, окуу жана социалдык-маданий чөйрөлөрдө эң эле жөнөкөй коммуникативдик муктаждыктарын 750 лексикалык бирдиктин негизинде канааттандыра алат.

Базалык деңгээл студенттин тил системасынын негизги категориялары тууралуу билимин камсыз кылып, 1500 сөздөн турган лексикалык базанын негизинде турмуш-тиричилик, окуу жана социалдык-маданий чөйрөлөрдө сүйлөөгө, угуп түшүнүүгө, жазууга жана окууга, б.а. кеп ишмердигинин бардык төрт түрлөрүндө тилди колдоно билүүгө мүмкүнчүлүк берет.

Босоголук же Биринчи сертификациялык деңгээлди ийгиликтүү өздөштүргөн студент тил даярдыгы жагынан Россия Федерациясынын ЖОЖдорунда окутууга жарактуу деп табылат (буга чейин «студент» деп тил жагынан атайын даярдоо курстарынын окуучуларын атаганбыз). Студенттин лексикалык базасы 2300 сөздөн түзүлөт, тил системасы тууралуу билими терең (бул – тилдик компетенциясы), ушул деңгээл үчүн актуалдуу болгон түрдүү кырдаалдарда маектешип, өзү жөнүндө, үй-бүлөсү, окуусу, болочок кесиби, жумуш күнү, бош убактысы, ден соолугу, шаар, табият ж.б. нерселер тууралуу айтып бере алат (бул – коммуникативдик деңгээли).

Ортоңку же Экинчи сертификациялык деңгээл филологиялык эмес (инженерлик-техникалык, медициналык-биологиялык, экономикалык, гуманитардык) студент-бакалавр жана магистрдин тил даярдыгын мүнөздөйт. Анын лексикалык базасы – 10000 сөз, активдүү сөздүгүндө 6000 сөз.

Сүйлөө чөйрөсүндө студент социалдык жана жүрүм-турум нормаларын эске алып, кептин диалог формасында демилгелүү жак болуп, сурап билип, маектешүүчүсүнүн билдирүүсүнүн деталдарын тактап, диалогду баштоого, аны улантууга жана аяктаганга кудурети жетип, коммуникативдик маселени

вербалдык түрдө белгилей алууга жөндөмдүү болууга тийиш. Монолог формасында ал конкреттүү жана абстракттуу объектилердин мүнөздөмөсүн, актуалдуу болгон окуялар тууралуу бардык ыңгайлык-чактык пландарды колдонуп ой жүгүртүүгө, тыянактарын жана баамдарын аргументтүү түрдө чыгарууда жөндөмдүү болушу талап кылынат.

- Угуп түшүнүү (аудирлөө) чөйрөсүндө маектешүүчүсүнүн кебинин негизги темалык мазмунун, анын ниетин камтыган маанилик маалыматын, б.а. кеп эмне максат менен айтылгандыгын, анын түпкү маанисин; сөздөрдүн 10 %-тин студент билбеген, бирок контекст аркылуу семантизацияланган, 250-300 сөздөн турган жана эне тилинде сүйлөгөндөрдүн орто темпиндеги бир жолу угузулган аудиотекстти түшүнүшү талап кылынат.

- Окуу чөйрөсүндө тексттеги негизги жана кошумча маалыматтарды, тексттин темасын, түзүлүшүнүн логикалык схемасын, автордун идеясын түшүнүп, ал (текст) тууралуу ой-пикирин билдире алууга жөндөмдүү болууга тийиш. Текстти кунт коюп, таанып билүү максатында окуганда, окуу ылдамдыгы минутасына 50 сөзгө, жалпы мазмунун түшүнүү максатында окуганда – 200-250 сөзгө, жалпысынан карап чыгуу максатында окуганда – 450-500 сөзгө чейин жетиши керек.

- Жазуу чөйрөсүндө студент тексттен негизги маалыматты бөлүп чыгарып, компрессиялап (текстти кысып), аны сабаттуу жазууга тийиш. Өз алдынча тексттерди жаратууда студент сүрөттөө, баяндоо, ой жүгүртүү, далилдөө ыкмаларын колдонуп, түрдүү жанрлардагы тексттерди (пландарды, тезистерди, рефераттарды, арыздарды, изложениени, тилбаянын, конспектилерди) жазууга жөндөмдүү болууга тийиш.

Алгалаган деңгээл – төрт жыл окуган бакалавр-филологдун деңгээли. Ушул деңгээлди өздөштүргөн магистр-филолог орус тилдүү эмгек жамаатында лингвист, редактор, журналист, менеджер болуп иштей алат. Ага орус тилинен 720 саат

аудиториялык сабак окутулат, анын лексикалык базасы 12000 сөздөн түзүлөт, активдүү сөздүгү – 7000 сөз.

Өзгөчө алгалаган деңгээл – магистратурада дагы 120 саат орус тилин окуган магистранттын деңгээли. Тилдин системасы тилдин практикалык курстарынын деңгээлинде гана эмес, филологиялык факультеттин теориялык курсунун деңгээлинде өздөштүрүлүүгө тийиш. Аталган деңгээлдин чегинде кеп ишмердикке карата төмөнкүдөй талаптар коюлат:

- сүйлөө чөйрөсүндө ой жүгүртүү, далилдөө, полемикага өтүү, жалпылоо ыкмаларын колдонуп, коммуникациянын кайсы гана чөйрөсү болбосун, стилдик өзгөчөлүктөрдү туура колдонуп, кебин диалог, монолог, полилог түрүндө түзүүгө жөндөмдүү болууга тийиш.

- Угуп түшүнүү чөйрөсүндө коммуникациянын бардык чөйрөлөрүндө өтүлчү маектешүүдөгү аутентикалык (кадимкидей эркин) кептин мазмунун жалпы, деталдык жана сын көз менен кароо түрүндө, анын коммуникативдик ниетин түшүнүү, андан тышкары, маектешүүчүнүн кебинин негизги максаттары менен мотивдерин, айтылып жаткан нерсеге карата мамилесин да түшүнүү талап кылынат.

- Окуу чөйрөсүндө тил өздөштүрүүчү аутентикалык тексттерди сөздүгү жок эле эне тилинде сүйлөгөндөрдүн орто темпинде окууга тийиш. Бул деңгээлде терең лингвистикалык талдоо жүргүзүлүп, көркөм тексттерди аналитикалык түрдө окуу калыптанып, бул жөндөмдүүлүгү андан ары өркүндөйт.

- Жазуу чөйрөсүндө изложение, сүрөттөө, баяндоо, ой жүгүртүү, далилдөө формаларын колдонуп, түрдүү (баяндама, реферат, конспект, арыз ж.б.) жанрлардагы тексттерди түзө алуу, маалыматтык билдирүүнү, илимий макаланы, орто татаал көркөм тексттерди которо алуу билгичтиги талап кылынат.

Профессионалдык же Бешинчи сертификациялык деңгээлге жеткен адамдын тил өздөштүрүү деңгээли эне тилинде сүйлөгөн адамдыкындай же ага өтө жакын болушууга тийиш.

Албетте, АКШда, Европада жана Россия Федерациясында иштелип чыккан экинчи же чет тилдерди окутуу методикасы, анын ичинде тилди колдоно билүү деңгээлдеринин шкаласы кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасына толугу менен дал келет деп айтуудан алыспыз. Ошону менен бирге, алардын тажрыйбасы, табылгалары терең окуп үйрөнүүгө жана колдонууга татыктуу экендигин да тана албайбыз.

Жогорку окуу жайларына окууга өткөн башка тилдүү студенттердин көпчүлүгүнүн кыргыз тилин колдоно билүү деңгээлин орус тилин окутууда колдонулуп жүргөн шкалага ылайык аныктай турган болсок, анда аны түрдүү грамматикалык тесттер, жат жазуу, дилбаян, маектешүү ыкмаларынын негизинде баалап, эң жөнөкөй деңгээлдин жан сактоо деңгээли деп аныктасак болот. Бул деңгээлдеги студент турмуш-тиричилик, окуу жана социалдык-маданий чөйрөлөрүндө эң эле жөнөкөй коммуникативдик муктаждыктарын канааттандыра алат, бирок аталган чөйрөлөрдө такалбай сүйлөгөнгө, кепти угуп түшүнгөнгө, жазганга жана окуганга кудурети жетпейт, анткени студенттин сөз корунун көлөмү, тил системасы тууралуу билими жетишсиз, бул билимдерди кеп ишмердигинин ар башка түрлөрүндө колдоно алуу билгичтиги менен көндүмдөрү толугу менен калыптана элек.

Демек, жогорку окуу жайында башка тилдүү студенттердин тилди колдоно билүү деңгээли жогорудагыдай аныкталгандан кийин, мамлекеттик тил мыйзамын турмушка ашыруу максатында негизги дидактикалык жана психологиялык принциптерди жетекке алып, бөлүнгөн сааттардын көлөмүн эске алуу менен окутуунун максатын (тилдин кийинки колдоно билүү деңгээлдерине жетүү), мазмунун (кийинки деңгээлде көрсөтүлгөн коммуникативдик чөйрөлөрдү тейлөө үчүн керектүү лексикалык, грамматикалык материалды өздөштүрүү жана бул деңгээлге мүнөздүү болгон билгичтиктер менен көндүмдөрдү калыптандыруу) жана окутуу методун (тилди

маектешүү, пикир алышуу каражаты катары колдонуу үчүн коммуникативдик метод ылайыктуу деп табылган) туура аныктоо маселеси келип чыгат.

Эгерде жогорку окуу жайында кыргыз тилинин практикалык курсун окуп бүтүргөн студенттер Базалык деңгээлди өздөштүрүп, Босоголук же Биринчи сертификациялык деңгээлге, башкача айтканда жогорку окуу жайына өтүп, мамлекеттик тилде билим алганга жарактуу деңгээлге жетишсе, анда ЖОЖдогу окутуу процесси өтө ийгиликтүү жүргүзүлүүдө деп эсептер элек. Албетте, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу иши орто мектепте алдыга жылып, бүтүрүүчүлөр Босоголук деңгээлге жетип калышса, анда ЖОЖдо бөлүнгөн сааттарга ылайык башка максаттар (маселен, Ортоңку же Экинчи сертификациялык деңгээлге жетүү максаты) коюлушу мүмкүн.

Демек, азыркы учурда ЖОЖдо кыргыз тили курсуна бөлүнгөн сааттардын көлөмү орто эсеп менен 216-272 саат, студенттердин билими базалык деңгээлге жетип, жетпейт.

3.2 КЫРГЫЗ ТИЛИН ОКУТУУДАГЫ ЫҢГАЙЛУУ МЕТОД

Тил окутуунун ыңгайлуу, натыйжалуу методун издеп табуу, же болбосо иштеп чыгуу – чет, экинчи тилди окутуу методикасындагы эң татаал жана талаштуу маселелердин бири. Методисттер, окутуучулар бул маселени чечүүдө өздөрүнүн тажрыйбасына жана чет тилин окутуу методикасындагы теориялык жол-жоболорго таянышат. Биз бул эмгекти жазууда жогорку окуу жайларында кыргыз тилин орус студенттерге окутуу, орус тилин кыргыз студенттерге окутуу тажрыйбабызды, андан тышкары, Америка Кошмо Штаттарында «Берлиц тил бирикмесинин» тил окутуу борборунда анын жалпы ишмердиги жана окутуу методдору менен таанышуу максатында англис тилин студент катары окуп,

изилдөөчү катары америкалык профессорлор, тил окутуу адистеринен менен маектешип, пикир алышып, изилдөөлөрдү өткөрүү тажрыйбабызды да колдондук.

Азыркы учурда кыргыз тили мамлекеттик тил статусуна ээ болгондон кийин башка улуттардын өкүлдөрүн коомдун бардык чөйрөлөрүндө, экономикалык, саясий, социалдык, маданий турмушунда, кесиптик ишинде, жашоо-тиричилигинде кыргыз тилин эркин пайдаланууга, басма сөздөгү маалыматтарды окуп, кыргызча теле жана радиоберүүлөрдү көрүп, угуп түшүнүүгө үйрөтүү максаты коюлган. Албетте, бул максатты жүзөгө ашыруу үчүн түрдүү тил окутуу методдорун колдонсо болот. Алардын эң эле белгилүүлөрү жөнүндө ишибиздин экинчи главасында сөз кылган элек. Көптөгөн методдордун арасынан республикадагы тил окутуу шарттарына туура келген окутуу методу деп коммуникативдик методду эсептейбиз. Мындай бүтүмгө келүүгө төмөнкүдөй жагдайлар эске алынды: республикада кыргыз тилин реалдуу окуган контингентке мектеп окуучулары жана жогорку окуу жайынын студенттери кирет. Бөлөк улуттардын башка категориялары (мисалы, иштегендер) кыргыз тилин үйрөнүүдөн баш тартышкан, бул болсо орус тилинин расмий тил катары мыйзам түрүндө киргизилгендигине тикеден-тике байланыштуу.

Жогорку окуу жайларында студенттер үчүн кыргыз тили курсуна каралган сааттардын көлөмү түрдүү, айрым окуу жайларында 144 аудиториялык саат, башкаларында – 216. Эң эле көп аудиториялык сааттар Кыргыз-Түрк «Манас» университетинде каралган. Окутуу процесси кыргыз жана түрк тилдеринде болгондуктан, кыргыз тилин билбеген чет өлкөлүктөр же начар билген биздин жарандар бул университеттин алдында уюштурулган жалпы көлөмү 700 сааттай бир жылдык кыргыз тили курстарында окушат. Болон системасына өтүүдөн мурда кыргыз тилине бөлүнгөн аудиториялык сааттардын көлөмү жагынан экинчи орунда

Кыргызстан-Россия Славян университети турган: анын эл аралык мамилелер факультетинде – 408 аудиториялык саат, калган факультеттеринде – 272 саат, башкача айтканда, жумасына 4 же 6 саат сабак төрт семестр бою окутулган.

Кыргыз-Түрк «Манас» университетинде кыргыз тили курстарына бөлүнгөн 700 саатка ылайык ыкчам методдор (күнүгө 4-6 саат сабак) колдонулат. Ошондой эле Чүй университетинде да кыргыз тили интенсивдүү (күнүгө 4-6 саат сабак) методдор менен окутулгандыгы белгилүү. Кыргызстандын Эл аралык университетинде да айрым топтор кыргыз тилине ыкчам методдор аркылуу окутулгандыгы маалым.

Биздин оюбузча, ЖОЖдордун басымдуу көпчүлүгүндө кыргыз тилин мамлекеттик тил катары окутууга бөлүнгөн сааттарга жана алардагы түзүлгөн шарттарга коммуникативдик метод ылайык келет. Мындай чечимге келүүдө тил үйрөтүү тажрыйбасы бай АКШда өнүккөн методдор менен бирге (экинчи главаны караңыз) мурдагы Советтер Союзу аймагында иштелип чыккан методдор да иликтөөгө алынды. Алардын арасында азыркы учурда кеңири белгилүүлөрү – И. Ю. Шехтердин эмоциялык маанилик методу (эмоционально-смысловой метод), В. В. Петрусинскийдин суггестокибернетикалык интегралдык методу (суггестокибернетический интегральный метод), Л. Ш. Гегечкоринин бойго жеткендерди тез окутуу методу (метод ускоренного обучения взрослых), Г. А. Китайгородскаянын жеке адамдын жана жамааттын мүмкүнчүлүктөрүн активдештирүү методу (метод активизации возможностей личности и коллектива), А. С. Плесневичтин батуу, чөмүлүү методу (метод погружения), А. А. Акишиндин кептик жүрүм-турум курсу (курс речевого поведения), И. Давыдованын экспресс-методу [Щукин 2003: 199-210].

Мындан аркы сөз коммуникативдик мамиле кылуунун, коммуникативдик методдун теориялык жол-жоболорун кыргыз

тилин Кыргызстан-Россия Славян университетинде чет же экинчи тил катары окутуу материалынын, окутуу процессинин негизинде толугураак сыпаттап, алардын турмушка ашырылышын көрсөтүүгө арналмакчы.

3.3 КЫРГЫЗ ТИЛИН ОКУТУУДА КОММУНИКАТИВДИК ИШМЕРДИК МАМИЛЕ КЫЛУУ

Мамиле кылуу (орусчасы – «подход», англисчеси – «approach») көбүнчө Батышка колдонулуучу методикалык термин (2-главаны караңыз). Анда берилген аныктамаларга кошумча дагы төмөнкү пикирди айта кетсек болот: «метод» – окутуу процессинин тактикалык модели болсо, «мамиле кылуу» – бул чет тилин окутуунун стратегиясы [Ляховицкий 1981: 17].

3.3.1 КОММУНИКАТИВДИК МАМИЛЕ КЫЛУУНУН МАКСАТЫ ЖАНА МИЛДЕТТЕРИ

Коммуникативдик мамиле кылуунун максаты маектешүү, баарлашуу, пикир алышууга үйрөтүү болгондуктан, окутуунун мазмуну да бир гана грамматика менен чектелбей, баарыдан мурда маектешүүнүн табияты, анын максаты жана маектешүүчүлөрдүн коммуникативдик муктаждыктары менен аныкталат. Маектешүү өзүнө тилдик аспектилерден тышкары дагы маданий аспектилерди, айтымдарды жаратуу жана аларды кабыл алуу процесстерин, ошол тил коомуна мүнөздүү кептик жүрүм-турумду ж.б.у.с. нерселерди камтыйт.

Окутуу процессин натыйжалуу уюштуруу үчүн, б.а., коммуникативдик мамиле кылуунун максатына жетишүүдө буга ылайык окутуу материалдарын тандап алып окутуунун мазмунун аныктоо; окуу шарттарына ылайык окутуунун өтө ыңгайлуу программасын, структурасын түзүү жана окутуу каражаттарын аныктоо милдеттерин чечүү зарыл.

Мамлекеттик тил мыйзамына ылайык кыргыз тили коомдун бардык чөйрөлөрүндө толук кандуу колдонулушу керек.

Жогорку билим берүү системасында кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуунун максатын аныктоо анча оңой иш эмес, анткени «коомдун бардык чөйрөлөрүндө толук кандуу колдонулушу керек» деген өтө эле жалпы максат болуп саналат. Эгерде ЖОЖдордо азыркы учурда мыйзамга ылайык билим берүү, кайсы гана кесип болбосун (агроном, экономист, юрист, программист, физик ж.б.), кыргыз тилинде өтүлгөндө, кыргызча дурус сүйлөгөн башка тилдүү студенттерге кыргыз тили курсунда адабий, публицистикалык, илимий стилдердин негиздерин, кеп маданиятын окутуу маселеси турмак. Тилекке каршы, башка тилдүү студенттердин мектептен кийинки кыргыз тилин өздөштүрүү деңгээли кыргыз тилинде билим алууга али жетишсиздик кылат.

Мамлекеттеги саясий, экономикалык, социалдык, маданий турмуштун өнүгүшүндө шаарлардын ролу зор жана ошол чөйрөлөр түзүлүп калган салт боюнча орус тилинде тейленип жаткандыктан, башка улуттардын өкүлдөрүнүн аң-сезиминде орус тили расмий тил катары ар дайым колдонулат жана кыргыз тилин өздөштүрүүнүн анча зарылчылыгы жок деген ой орун алган. Бул бир. Экинчиден, кыргыз тилин окутуу иши калыптануу жолунда болгондуктан, окутуу методикасындагы, окутуу каражаттарындагы мүчүлүштүктөр, кемчиликтер да башка улуттардын тил өздөштүрүү мотивациясын төмөндөткөндүгүнүн дагы бир кошумча себеби болуп эсептелет.

Азыркы учурда ЖОЖдордо башка улуттардын өкүлдөрүнө тил окутуунун мазмуну, башка тилдүү студенттердин тил өздөштүрүү деңгээли эске алынып, негизинен, турмуш-тиричилик кырдаалында маектешүүгө үйрөтүү жана Кыргызстандын тарыхынан, социалдык-маданий турмушунан айрым маалыматтарды берүү менен чектелүүдө [Өмүралиева, Кундузакова 1990; Касымова ж.б. 1990; Дыйканова ж.б. 1997; Биялиев 2002, 2009]. Жогорку билим берүүнүн мамлекеттик стандартында [2004:330] кыргыз тилине бөлүнгөн аудиториялык

сааттын көлөмү 154 саатка жеткирилип (Болжолдуу окуу планында кыргыз тилине бөлүнгөн сааттардын жалпы саны – 280, анын ичинен аудиториялык сааттар – 154, өз алдынча иштөө сааттары – 126), Бакалавр жана дипломдуу адисти даяроо мазмунуна жана деңгээлине карата милдеттүү талаптарда (мамлекеттик компонентинде) [Требования (государственный компонент) к обязательному минимуму ... 2001: 6] кыргыз тили сабагынын мазмуну мындайча аныкталган: Жалпы жана терминологиялык мүнөздөгү 2000 сөз, сөз айкашы көлөмүндө лексикалык минимум. Колдонуусуна жараша лексикалык айырмалоо (турмуш-тиричилик, терминологиялык, официалдуу ж.б.). Тилдин негизги закон ченемдүүлүктөрү жөнүндө түшүнүк. Эркин жана туруктуу сөз айкаштары, фразеологиялык бирдиктер жөнүндө түшүнүк. Сөз жасоонун негизги ыкмалары жөнүндө түшүнүк. Байланыштуу кепти оозеки жана жазуу түрүндө түзүүгө талап кылынган негизги грамматикалык каражаттар жөнүндө түшүнүк. Сүйлөө. Маек, жеке кеп салуу формасында эң керектүү жана жөнөкөй лексикалык, грамматикалык каражаттарды колдонуу менен негизги байланышуу кырдаалдарында пикирлешүү жана оюн баяндоо. Окуу. Турмуш-тиричилик жана мекен таануу тематикасындагы жана кесипке байланыштуу тексти окуп түшүнүү. Жөнөкөйлөштүрүлгөн көркөм текстти окуп түшүнүү. Жазуу. Диктант, изложение, чакан сочинение, билдирүү, кат, өмүр баян ж.б.

Демек, азыркы шарттарда мамлекеттик тил мыйзамына ылайык ЖОЖдордо кыргыз тилин окутуунун негизги максаты – күндөлүк турмуш-тиричилик кырдаалдарда базалык, эң жөнөкөй маектешүүгө, массалык маалымат каражаттарын: радиону угуп, телеберүүлөрдү көрүп, репортаждардын толук болбосо да, жалпы мазмунун түшүнүүгө үйрөтүү гезит, журналдарды, кесиби боюнча илимий макалаларды, көркөм адабияттарды окуп, сөздүктүн жардамы менен аларды туура

которгонго үйрөтүү жана болочокто кыргыз тилинде кесиптик билим алууга өбөлгө түзүү. Ал эми аталган программаны, окутуунун мазмунун жана каражаттарын аныктоодо «адам тилди кантип өздөштүрөт?», «эне тилин жана башка тилди (чет тилин) өздөштүрүүдө айырма барбы?» деген суроолорго жооп алмайынча, окутуу натыйжалуу болбойт. Эгерде методикада бул суроолор эсепке алынбаса, анда окутуу материалдары (окутуунун мазмунун түзгөн материалдар) окутууга арналган сааттарга туура бөлүштүрүлбөгөндүктөн, б.а., же өтө оор, же тескерисинче, жеңил болгондуктан, окутуу сааттары натыйжалуу пайдаланылбай калат. Бул болсо окуу материалдарын өздөштүрүүгө өз кедергисин тийгизбей койбойт. Бул жерде эске алуучу дагы бир нерсе бар: студенттер өтө турган башка сабактардын көлөмү. Эгерде кыргыз тилине арналган үй тапшырмалары студенттин үйдөгү бардык убактысын ала турган болсо, анда ал башка, анын ою боюнча негизги, кесиптик (мисалы, экономисттер үчүн экономика боюнча, юристтер үчүн юриспруденция боюнча, медиктер үчүн медицина боюнча) сабактарды окубай калып, натыйжада окуудан кыргыз тили үчүн чыгып калышы мүмкүн. Окутуу практикасында мындай учурлар да белгилүү. Демек, кыргыз тилин окутуу максаттары сөзсүз түрдө студент тандаган кесипке окутуу шарттарына ылайыкталышы керек. Кесиптик сабактар (экономика, юриспруденция, информатика ж.б.) боюнча үй тапшырмалардын көлөмү кыргыз тилин да өз алдынча үйдөн окуп, кайталаганга мүмкүнчүлүк түзүшү зарыл, ошондо гана тил өздөштүрүү процесси ийгиликтүү өтөрү бышык. Бирок тилекке каршы, мындай ыңгайлуу шарттар дайым эле түзүлө бербейт.

3.3.2 КЫРГЫЗ ТИЛИН ЧЕТ, ЭКИНЧИ ТИЛ КАТАРЫ ОКУТУУДАГЫ ЖАЛПЫ ДИДАКТИКАЛЫК ЖАНА КОММУНИКАТИВДИК ПРИНЦИПТЕР

Метод же мамиле кылуунун негизги жоболорун жалпы жонунан принциптер деп түшүнөбүз [Ганелин 1961; Шубин 1963; Рогова 1974; Климентенко, Миролюбов 1981; Ляховицкий 1981]. Алар, негизинен, жалпы дидактикалык (бардык предметтерди окутууга ылайыкталган) жана жеке предметтик (конкреттүү бир предметти окутууга ылайыкталган) методикалык принциптер болуп, эки топко бөлүнөт.

Улуу дидакт Я. А. Коменский аныктаган илимий негиздүүлүк, окутуунун тарбия берүүчү мүнөзү, түшүнүп окуу, активдүүлүк, көргөзмөлүүлүк, системалуулук, жеткиликтүүлүк, билимдердин бекемдиги дидактикалык принциптери кыргыз тилин үйрөтүүдө кенири колдонулууга тийиш.

Башка тилди окутууга киргизилген эрежелердин, фактылардын лингвистикалык теорияга кайчы болбогондугун илимий негиздүүлүк принциби катары түшүнөбүз. Бирок окутууга тандалган материалдар илимий негиздүүлүк принцибине төп келиш үчүн сөзсүз түрдө лингвистикадагыдай ар тараптуу, бардык деңгээлдери – фонетикадан синтаксиске, стилистикага чейин иреттүү, толук иликтенип окутулууга тийиш эмес. Анткени методикада илимий грамматикадан мурун практикалык грамматика өзгөчө кызыгууларды туудурат [Максимов 1980]. Окутууда же практикалык грамматикада грамматикалык кубулуштар тилдеги иерархиялык ордуна карата эмес, алардын кептеги ролуна, маанисине, жыштыгына ылайык берилиши талап кылынат. Мисалы, кеп материалдарынын негизинде зат атооч жөнүндө жалпы түшүнүк алгандан кийин, башка улуттун студенттери зат атоочтун маани жактан бөлүнүшүнөн же сан, жөндөмө категорияларынан мурун таандык категориясы менен таанышышса, ошол билим алардын коммуникативдик компетенциясынын эртерээк калыптанышына

өбөлгө түзөт. Бирок окутуунун кийинки этаптарында зат атоочтун маанисине карай бөлүнүшү, зат атоочтун сан жана жөндөмө категориялары да окутулушу зарыл. Ансыз окутуудагы системалуулук принциби бузулат. Ал эми системалуулук принциби деп тил жөнүндө система катары түшүнүктүк пайда болушун эсептөө абзел. Бирок ошол системалуулук принцибин системага баш ийип окуу принциби менен чаташтырбоо керек. Системага баш ийип окуу принциби билимдердин, билгичтиктер менен көндүмдөрдүн өз ара байланышта болуп, биринин негизинде кийинкисинин өркүндөп өсүшүндө турат. Дидактикада системага баш ийип окутуу принциби жөнөкөйдөн татаалга, белгилүүдөн белгисизге, жакынкыдан алыскыга, жеңилден оорго өтүү эрежелерине таянат. Системалуулук принциби колдонулганда, тил системасынын деңгээлдери ырааттуу, биринин артынан бири: фонетикадан кийин лексика менен сөз жасоо, андан кийин морфология менен синтаксис окутулат.

Тилди үйрөтүүдө түшүнүп окуу принциби кептин мазмунун жана анын бирдиктерин түшүнүүнү талап кылат, б.а., башка тилди үйрөнүүдө окуучулар билимдерди сезимдүү түрдө кабыл алып жана аларды колдонуп, билгичтиктери менен көндүмдөрүн өнүктүрүүгө тийиш. Мындай принцип колдонулганда, өтүлүүчү жаңы тил материалдары мурда өтүлгөн материалдар менен байланышат да, алар кандайдыр бир мыйзам ченемдүү катышта экендигин түшүнүүгө, аларды жалпылоого, бир системага келтирүүгө жол ачылат. Коммуникацияга багытталган окутууда түшүнүп окуу принциби кептеги тил бирдиктерин, алардын айкалыш эрежелерин түшүнүү менен, алардын негизинде аналитикалык иштин жүргүзүлүшүн талап кылат. Ал эми түшүнүп окуу принцибинин турмушка ашырылышы деп тил үйрөнүүчүнүн окутуунун мазмунуна гана эмес, окутуу процессинин жүрүшүнө да аң-сезимдүү мамиле жасай билишин эсептесе болот. Студент окутуучунун колдонгон каражаттарын

жана ыкмаларын түшүнүп, өзүнүн билимине өзү баа бериши керек.

Бөтөн тилди кеп ишмердик процессинде өздөштүрүүнүн төмөнкүдөй жолдору бар: башында тил материалдары тууралуу билим аңдалган түрдө пайда болот да, андан соң ошол билим автоматташтырылган көндүм түрүндө бышыкталып, аягында коммуникативдик билгичтикке айланат. Тил материалдарына тиешелүү кептик кыймылдар башында аңдалып жай өтүлсө, тил материалдары өздөштүрүлгөндөн кийин, тескерисинче, кеп кыймылдары дароо, шар, аңдалбай, өтө тез өткөрүлөт. Ошондо гана окуучу жаңы же окутуу процессинде моделдештирилген кептик кырдаалдан анча-мынча айырмаланган кырдаалда башка тилде такалып, кекечтенип, «кандай эле» деп олтурбай, нормага ылайык темпте сүйлөй баштайт.

Эми түшүнүп окуу принциби менен тыгыз байланышта болгон криативдүүлүк принцибине да токтоло кетели. Анын талабы боюнча, индивиддин кеп ишмердиги репродуктивдүү болбой, жатталган нерселерди гана мурда өтүлгөн темалардын чегинде, кептик кырдаалдарда кайталабай, тескерисинче, продукциялык, чыгармачыл, коммуникативдик билгичтиктердин негизинде өз алдынча кеп жаратууга кудурети жетиши керек. Албетте, коммуникативдик багытта окутууда темалар менен кырдаалдар алардын өтө көп болгондугуна байланыштуу бардыгы тең окутуу процессине кирбейт, бирок ошол криативдүүлүк принцибине жараша индивид кандай гана тема козголбосун, кандай гана кырдаал түзүлбөсүн, аларга карата адекваттуу кептик жүрүм-турумун жүзөгө ашырууга тийиш. Мындай кептик жүрүм-турум дагы бир принцип – бекемдүүлүк принцибинин негизинде пайда болот.

Бекемдүүлүк принциби түшүнүп окуу принциби менен тыгыз байланышкан, тактап айтканда, түшүнүп өздөштүрүлгөн нерсе өмүр бою эсте калат. Бул принципти колдонууда төмөнкүдөй иштер жүргүзүлөт:

1) окула турган материалды активдүү жана пассивдүү түрлөрүнө бөлүп айырмалоо;

2) материалды белгилүү бир системага жана логикалык иретке жараша берүү;

3) мурда өздөштүрүлгөн нерсеге улам-улам кайрылуу;

4) көзөмөлдөөнү жана өзүн-өзү көзөмөлдөөнү колдонуу.

Аталган принциптин турмушка үлгүлүү ашырылышын кыргыз мектептеринин 5 классы үчүн жазылган «Орус тили» окуу китебинен [Каменецкая 1989: 12-13] көрсөк болот. Алсак, «Состав слова (Сөздүн составы)» аттуу теманы түшүндүрүүдө китепте, башка окуу китептерине салыштырмалуу, оригиналдуу жана кызыктуу форма колдонулган. Мында жаңы теманы түшүндүрүү балдардын оюну катары пландаштырылган. Балдар кадимки мектеп турмушундагы кырдаалды чакан “пьеса” катары ролдорго бөлүнүшүп, бири мугалим, калгандары окуучулар болуп, китептеги репликаларды окушу керек. “Мугалимдин” жана “окуучулардын” репликаларында жаңы тема ар тараптуу каралып, темага байланыштуу актуалдуу суроолор берилет. Маектешүү аркылуу жалаң гана приставка (коюлма, же сөз алды мүчөсү), корень (уңгу), суффикс (куранды мүчө), окончание (уланды мүчө) тууралуу түшүнүк берилбестен, маектешүүгө керектүү көндүмдөрдүн пайда болушуна, б.а., суроолорду түзүүгө, аларга кыска (кемтик сүйлөм аркылуу) жооп берүүгө, орус сүйлөмүнө мүнөздүү инверсияны, керек болсо, фразеологизмдерди колдонууга, сүйлөмдөрдүн түрүнө жараша туура интонацияны окутуучунун көзөмөлү алдында жаратууга да шарт түзүлөт. Албетте, бул ыкмаларды кыргыз тилин өздөштүрүп жаткан жогорку окуу жайларынын студенттерине карата да чыгармачыл түрдө колдонсо болот.

Окутуу материалынын аңдалышына, бекемдүүлүгүнө шарт түзгөн нерсе – бул көргөзмөлүүлүк. Бул принциптин зарылдыгы сезим аркылуу кабыл алуудан абстракттуу ойлонууга өтүү диалектикасынан келип чыгат.

Тилди үйрөтүү процессинде көргөзмөлүүлүк принциби конкреттүү жана абстракттуу (тышкы жана ички) кыймылдын ортосундагы байланышты камсыз кылат. Көргөзмөлүүлүк окутуу каражаты жана билүү каражаты катары кызмат өтөйт. Окутуудагы графикалык көргөзмө каражаттары – схемалар, таблицалар, сүрөттөр, диафильмдер; аудио каражаттары – граммафон пластинкалары, магнитофондук кассеталар; аудиовизуалдык каражаттар – кинофильм, видеофильмдер болуп саналат. Окуу китептеринде аталган принциптин колдонулушу ар түрдүү экендигин көрө алабыз. Алсак, жогорку окуу жайларында колдонулуп келе жаткан китептердин ичинен Д. А. Сыдыкованын окуу китебинде [1995] графикалык көргөзмөлүүлүк каражаттары колдонулган эмес, С. Өмүралиева менен С. Кундузакова [1993] жана Б. Касымова ж.б. [1991] авторлордун китептеринде айрым сүрөттөр гана учурайт. Албетте, бул үчүн аларды күнөөлөөгө болбойт, анткени ошол окуу куралдары авторлордун демилгеси жана жеке каражаттары аркылуу жарык көргөн, т.а., окуу китебин түзүп жаткан учурда художник-дизайнер, сүрөтчү, компьютер адистерин жалдаганга алардын мүмкүнчүлүгү жетпеген. Бул жагынан алганда, Ч. К. Дыйканова, Л. С. Сулайманова, Э. Т. Төлөковалардын [1997] окуу китеби жабдылышы боюнча учур талабына жооп бере алат. Бул окуу китеби полиграфиялык сапаттары боюнча Батыш стандарттарына ылайык келет, анда Кыргыз Республикасынын белгилүү инсандарынын даана тартылган, жогорку сапаттагы портреттери, темага, кеп кырдаалына жараша тартылган түстүү сүрөттөр, кыргыз маданиятынан түшүнүк берген темаларга арналган кол өнөрчүлүк буюмдарынын сүрөттөрү, чеберлердин көркөм чыгармаларга арналган иллюстрациялары, графикалары ж.б. берилген. Албетте, мындай окуу куралдарынын болушу окулуп жаткан тилге, тил менен бирге ошол элдин жалпы турмушуна, маданиятына, керек болсо, ошол окуу китебине да сый, өтө кылдаттык менен, этияттап мамиле жасоого түрткү

берет жана студенттерди кыргыз элинин тилин, маданиятын, рухий байлыгын өздөштүрүүгө кошумча көмөк көрсөтөт. Бирок тилекке каршы, аталган окуу китебинин жалпы нускасы өтө эле аз богондуктан, аны окутуучулардын, мугалимдердин көпчүлүгү али көрүшө элек.

Көргөзмөлүүлүк принциби, мисалы, орус, англис тилдерин экинчи же чет тили катары окутууда абдан өнүккөн. Орус тилин окутууда Россиянын ЖОЖдоруна өтүү үчүн даярдоо курстарында окуган чет өлкөлүк студенттердин сүймөнчүлүгүнө ээ болгон тил окутуу «Старт» сериясын мисал катары келтирсек болот [Галеева и др. 1986; Нахабина и др. 1986; Журавлева и др. 1984]. Алардын «Старт-1», «Старт-2», «Старт-3» окуу курстары киришүү курсун, андан кийинки эң жөнөкөй жана ортоңку курстарынын тилдик материалдарын камтыган. Аларда орус тилинин фонетикалык системасын түзгөн тыбыштарын туура айтуу үчүн сүйлөө органдарынын позициясын көрсөткөн сүрөттөрдөн баштап, конкреттүү зат атоочтор аркылуу берилген буюмдарды, алардын сын атоочтор аркылуу берилген сын-сыпатын, абстракттуу зат атоочтор аркылуу берилген абстракттуу түшүнүктөрдү, энчилүү жана жалпы аттар аркылуу берилген ар кандай курактагы, түрдүү кесиптеги адамдарды, алардын ар кандай кеп кырдаалындагы кыймыл-аракеттерин чагылдырган, айрым учурларда күлкүлүү, юмор менен тартылган сүрөттөр берилген. Ошондой эле көргөзмөлүүлүк принцибинин негизинде абдан кызыктуу көнүгүүлөр да сунуш кылынган. Мисалы, көнүгүүдө [Нахабина 1986: 271] эки үй-бүлө жөнүндө сөз болот. Бул үй-бүлөлөрдөгү эркектердин жана аялдардын аттары аталат жана ошол эле тексттин ичинде, ошол эле сапта алардын кичинекей, чакан сүрөттөрү берилет, анан эркектери, текст боюнча, кезек-кезек менен аялдары менен досун сүрөткө тартышат. Көнүгүүнүн тапшырмасында эркектер тарткан сүрөттөрдө (эки сүрөт көрсөтүлөт) «кимдер бар экенин атап бергиле», «биринчи сүрөттү кайсы киши тарткан,

экинчисинчи?» деген суроо берилет. Албетте, бул сыяктуу көнүгүүлөр студенттерди активдүү, кызыгуу менен, ойлонуп, бири-бири менен талашып иштөөгө түрткү берет.

Англис тилине арналган окуу куралдарындагы көргөзмөлүүлүк принцибинин колдонулушуна кайрылсак, анда окуу китептеринин бардык түрлөрүндө анын өтө активдүү пайдаланылганын белгилеп кетсек болот. Ошол окуу куралдарынын арасында кырдаалдык-коммуникативдик багыттагы, мисалы, Хартли менен Винейдин «Streamline English» [Hartley & Viney 1978], Фримендин «Speaking of Survival» [Freeman 1982], Вэйдин «The Heart of the Matter» аттуу [Vai 1998] окуу китептери; грамматиканы өздөштүрүүгө арналган Мёрфинин «Essential Grammar in Use» [Murphy 1994], Тьюлистин «Grammar Dimensions: Form, Meaning, and Use» [Thewlis 2000], Хьювингздин «Advanced Grammar in Use» [Hewings 1999] аттуу окуу китептери; грамматика менен бирге интенцияларды айкаштырган, баштооч топтор үчүн өтө пайдалуу жана кызыктуу Молински менен Близдин «Side by Side» [Molinsky & Bliss 1989] аттуу окуу китеби; активдүү сөздүктү өркүндөтүүгө арналган Бромбергдин «504 Absolutely Essential Words» [Bromberg 1988], Редман менен Шоунун «Vocabulary in Use: intermediate» [Redman & Shaw 1999], Маккарти менен Оделдин «English Vocabulary in Use: upper-intermediate & advanced» [McCarthy & O'Dell 1999] аттуу окуу китептери; иш кагаздарынын (бизнес документтердин) үлгүлөрү берилген Гиффнердин «Barron's ELS Guide to American Business English» [Geffner 1998] аттуу окуу китептери бар. Өзгөчө бөлүп айта турган окуу куралы – бул сүрөттөр аркылуу берилген англис тилинин сөздүктөрү. Ал сөздүктөрдө абдан сапаттуу тартылган сүрөттөр, мыкты фотолор орун алган. Сүрөттөр жана фотолор аркылуу коомдук турмуштун бардык тармактарында, көчөдө, жумушта, үйдө көзгө көрүнгөн, кездешкен бардык нерселер, сын-сыпаттар, кыймыл-аракеттер, адам жана табият

ал-абалдары, керек болсо, абстракттуу түшүнүктөр да берилген [Parnwell 1988]. Көргөзмөлүүлүк принцибинин кеңири колдонулушунун илимий негизи бар, анткени психологдордун далилдөөсү боюнча, адам бардык маалыматтардын 80%ин көрүү аркылуу кабыл алат экен.

Албетте, көргөзмөлүүлүк принцибинин турмушка ашырылышынын деңгээли кыйыр түрүндө полиграфия индустриясынын өнүгүүсү менен бирге коомдун жалпы экономикалык абалын да чагылдырат.

Окуу китептеринде берилген сөздөрдүн графикалык образдары (сүрөттөр, фотолор) жатталчу, активдүү өздөштүрүлчү сөздөрдүн санын аныктап, бөлүп көрсөтүүгө жардам берет. Жатталчу сөздөрдүн саны белгилүү бир чектелген минимумга келтирилмейинче, окутуу процесси ийгиликтүү болбойт.

Аталган окуу китептери сүрөттөрдүн жардамы аркылуу лексикологиядагы жеңил көрүнгөн жана морфологиядагы зат атооч, сын атооч, этиш сөз түркүмдөрүнө кире турган «синоним», «антоним» темаларынан баштап, синтаксистеги татаал болгон «баш жана айкындооч мүчөлөрдүн орду», «толук жана кемтик сүйлөмдөр» темаларына чейин ийгиликтүү өтүүгө шарт түзөт. Оозеки жана жазуу түрүндө аткарыла турган тапшырмаларда сүйлөмдөрдүн баш жана айкындооч мүчөлөрүнүн ордунда боштуктар калтырылып, мааниси боюнча туура келе турган сөз диалогдун, полилогдун, тексттин тушунда сүрөттөр аркылуу берилген [Molinsky & Bliss 1989: 22]. Мындай тапшырмалардын мааниси көптөгөн дидактикалык маселелерди чечүү менен бирге, сөздөрдүн тамга образдарын эстеп калууга, б.а., туура жазылышын үйрөтүүгө (тамгалар аркылуу жазылган сөздү тыбыштар (фонемалар) образдарынын тутуму, тизмеги катары деле кабыл алсак болот) да чоң көмөк көрсөткөндүгүндө жатат. Бул маселе англис тилин үйрөтүүдө өзгөчө маанилүү,

анткени андагы орфографиялык эрежелер кыргыз тилинин орфографиялык эрежелерине караганда алда канча татаал.

Азыркы тил окутуу процессиндеги актуалдуу маселелердин бири – бул окутулуп жаткан тил менен окуучулардын эне тилинин ортосундагы катыш. Кыргыз тилин окутууда орус тилине көңүл бурулуп, ал көбүнчө рационалдуу пайдаланылат. Методикада бул принцип эне тилин эсепке алуу, же эне тилине таянуу принциби деп аталат. Тилдик аң-сезимдин калыптанышында кыргыз жана эне (орус) тилинин түзүлүшүн салыштыруу чоң роль ойнойт. Кыргыз жана орус тилдеринин түзүлүшү, структурасы, тутуму лингвистикалык изилдөөлөр аркылуу иликтенип, салыштырма (контрасттуу) лингвистикада эки тилдин жалпы типологиялык жана грамматикалык окшоштугу менен бирге айырмачылыгы да белгиленет [Чонбашев 1980]. С. Г. Бархударовдун пикири боюнча: «Методисттердин, окутуучулардын лингвистикалык билим деңгээлин жогорулатпай, методикалык деңгээлин жогорулатуу эч мүмкүн эмес, анткени экинчиси биринчисинен пайда болот» [Бархударов 1968]. Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасында системалуулук, концентризм, ар кубулуштарды тил жана кеп деңгээлдеринде бөлүп ажыратуу, функциялуулук, стилистикалык дифференциация (ажыратуу), минимумдоо, материалды кырдаалдык–тематикалык негизде уюштуруу принциптери өтө маанилүү ролго ээ болушу керек.

Коммуникативдик мамиле кылууда окутуунун максаттарынын практикалык мүнөздө болушу принциби чоң роль ойнойт. Албетте, биз жогоруда көрсөткөндөй, орто мектептин базасында ЖОЖдордун окуу пландарында кыргыз тилине бөлүнгөн 272 саат гана практикалык сабак өтүп, өтө чоң максаттарды жүзөгө ашырууга, мисалы, өздөштүрүүнүн социалдык жетиштүү деңгээлине [Шубин 1972: 206] жеткире окутуу мүмкүн эмес. Ошол себептен студенттердин болочок кесибин эске алып, алардын тил муктаждыктарын

социологиялык изилдөө, интервью аркылуу аныктап, ал сааттарга жараша реалдуу өтүлө турган окуу материалдарын тандап алуу керек. Маселен, экономисттер үчүн оозеки маектешүүгө караганда жазуу коммуникациянын расмий-иштиктүү кагаздарын – контракт, келишим, макулдашуу ж.б. толтуруу, түзүү, редакциялоо маанилүүрөөк болсо, болочок медиктер үчүн коммуникациянын оозеки түрү, оорулуулар менен маектешип, алардын дартын аныктоо, диагноз коюу, дарылоо процессинде алардын ал-абалы тууралуу сүйлөшүү кагаздарды толтурууга караганда маанилүү болуп эсептелет. Бул жагдайларды эске алып, окуу материалдарын даярдоо аркылуу окутуу максаттарынын практикалык мүнөздө болуу принциби турмушка ашырылат.

Окуу процессинин кептик багытталышы принциби тил жана кеп маселеси менен тыгыз байланышып, тилдин колдонулушун, анын иштешин биринчи планга койдурат.

Активдүүлүк принцибин турмушка ашыруу окутуучунун алдына татаал маселени коет. Алсак, ал үй тапшырма катары берилген сүйлөшүү темасынын дептерде жазылганын, анын жатталганын текшерип тим болбой, студенттерди ошол, маселен, «Университетим» темасын «Мүмкүнчүлүк болсо, кайсы чет өлкөдө билим алат элеңиз?», «Ошол өлкө биринчи ирет эмнеси менен жагат?» сыяктуу бир катар суроолор менен тереңдетип, керек болсо, башка темаларга да убактылуу өтүп кетип, аларды өз ойлорун кыргызча билдирүүгө активдүү катыштырып, кыргызча билбеген сөздөрдү сураттырып, сүйлөмдөрдү ошол замат өз алдынча жаратууга үйрөтүү зарыл. Ошондо студенттер реалдуу турмуштагы маектешүүгө мүнөздүү болгон теманын бат өзгөрүшүнө даяр болуп, баарлашууну кыргызча улап кете алышат.

Оң мотивациянын түзүлүшү жалаң гана принцип эмес, бул – тил окутуу методикасында актуалдуу маселелердин да бири. Оң мотивацияга таасир бере турган нерселерге окутуучунун

инсандык касиеттери, анын өз ишине компетенттүүлүгү, студенттерди окутуудагы иш-аракеттери, ошол ишке жан-дили менен берилгендиги, студенттин, аз болсо да, жылыштарын колдоого алып, тилди өздөштүрүүгө мүмкүн экендигине ишендире алгандыгы, андан тышкары, тилдин коомдогу кадыр-барктуулугу кирет. Ал эми кыргыз тилин өздөштүрүүдө студенттердин жеке муктаждыгын: коомдо кадыр-барктуу кызмат ордун ээлөө, кыргыз элинин каада-салтын, руханий жана маданий дөөлөттөрүн өздөштүрүү ж.б. ушундай өңдүү жеке каалоолорун да жогоркуларга кошумча иретинде айта кетсек болот.

Индивидуалдаштыруу принциби окутууда студенттердин курактык, психологиялык жана башка өзгөчөлүктөрүн эске алууну талап кылат. Психологиялык жана психоллингвистикалык изилдөөлөрдүн негизинде [Городилова 1972] адамдар тилди коммуникативдик жана коммуникативдик эмес мүнөздө өздөштүрөрү анык болду.

Коммуникативдик мүнөздө өздөштүргөндөр маектешүүдө демилгелүү болушат. Алардын угуп эске тутуу жөндөмдүүлүгү жакшы болгондуктан, кеңири тараган суроо – жоопторду тез эстеп калып, аларды дароо эле колдонушат. Бирок аналитикалык мүнөздөгү тапшырмаларды жай аткарышат. Экинчи типтеги индивиддер маектешүүдө пассивдүүлүк кылса да, алардын суроо–жооптору окшош, стереотиптүү болбойт. Алар окшош сүйлөмдөрдү, фразаларды кебинде кайталай бербейт, аналитикалык мүнөздөгү тапшырмаларды батыраак аткара алышат. Алардын көрүп эске тутуусу (зрительная память) күчтүүрөөк болот. Экинчи типтеги адамдардын саны көбүрөөк.

Биринчи жана экинчи типтеги адамдардын мүнөзүн өзгөртүү мүмкүн эмес, анткени ал – тубаса мүнөз. Ошондуктан чет тилди үйрөтүүдө окутуучу студенттин жекече жөндөмдүүлүгүн иликтеп чыгып, ыңгайлуу метод, ыкмаларды

колдонуп, жөндөмдүүлүгү бирдей окуучуларды, мүмкүн болушунча, бир топко жыйнап окутушу зарыл.

3.3.3 ОКУТУУНУН МАЗМУНУ

Чет, экинчи тилди үйрөтүүгө арналган методикалык адабияттарда окутуунун мазмуну тууралуу түрдүү көз караштар орун алган [Салистра 1958; Берман 1970; Шубин 1972; Андриевская-Левенстерн 1973; Бим 1977; Михайлова 1975; Климентенко, Миролубов 1981, Шанский и др. 1989]. Албетте, түрдүү тил үйрөтүү методдорунда окутуунун мазмунуна түрдүү нерселер кирери – мыйзам ченемдүү көрүнүш. Бирок негизги маселе «окутуунун мазмуну» түшүнүгүнүн түрдүү чечмеленишинде турат. Мисалы коммуникация теориясынын позициясынан алып караганда, чет тилге окутуунун негизги мазмунун окутуу көнүгүүлөрү түзөт [Шубин 1972: 228]. Көнүгүүлөр деп индивиддин организмде коммуникатордун калыптанышына багытталган коммуникативдик мүнөздөгү психофизиологиялык ишмердикти түшүнсөк болот. Коммуникатор – бул окутулуп жаткан тилдин негизинде маалымат алмашуу жөндөмдүүлүгү. Ошол көнүгүүлөрдөн тышкары, окутуунун мазмунуна кошумча окутуучунун жана окуу китебинде орун алган комментарийлердеги мүнөздөөчү-теориялык элемент да киргизилет. Алар коммуникативдик кубулуштар тууралуу комментарийлер жана лингвистикалык эмес комментарийлер болуп эки топко бөлүнөт. Көнүгүүлөр коммуникативдик ишмердиктин түрлөрүнө карата сүйлөө менен угууга арналган оозеки көнүгүүлөр жана окуу менен жазууга арналган жазуу түрүндөгү көнүгүүлөр болуп ич ара ажыратылат.

«Окутуунун мазмуну» түшүнүгүн мындай чечмеленишинде коммуникативдик ишмердикке басым жасалып, ошол ишмердиктин негизин түзгөн тил каражаттары, тил бирдиктери,

б.а., лингвистикалык бирдиктер көз жаздымда калгандыгын белгилеп кетүү жөн.

Чет тилин окутууда лингвистика, педагогика, психологияга таянышкан айрым методисттер да окутуунун мазмунуна биринчи ирет кеп ишмердигинин түрлөрүн турмушка ашыруу билгичтигин негизги компонент катары киргизишет [Климентенко, Миролюбов 1981: 86-95]. Андан кийинки компонент катары лексикалык, грамматикалык, фонетикалык, б.а., тилдик көндүмдөр алынган. Экинчи компонент катары алынганы менен, алар окутуунун базасын, негизин түзөрү баса белгиленген. Кеп ишмердиги тил аркылуу өтүлчү коммуникация болгондуктан, ал коммуникациянын башка түрлөрүндөй эле белгилер системасы аркылуу турмушка ашырылат. Бул белгилер – фонема, морфема, сөздөр, сүйлөмдөр, фразадан өйдө турган бирдиктер – түрдүү деңгээлдердин белгилери. Аларды жөн эле билүү эч натыйжа бербейт. Ал белгилер – кептик билгичтиктин калыптанышы үчүн негизги шарт. Тил белгилерин билүү, аларды кепте колдонуу билгичтиги менен көндүмдөр – биринин артынан бири пайда болбой, баары чогуу бир убакта калыптануучу нерселер.

Кийинки компонент болуп тексттер алынган. Алар графикалык же тыбыштык формада болушу мүмкүн. Текст деп кептик билгичтикти калыптандыруучу ар кандай кептик чыгарманы эсептесе болот.

Төртүнчү компонент болуп темалар жана кырдаалдар, ситуациялар алынган, анткени адамдар бир-бири менен пикир алышып, маалыматтар менен өз ара алмашышканда, ошол процесс кайсы бир теманын тегерегинде өтүп, ситуацияга, кырдаалга баш иет.

Окутуунун мазмунун түзүүчү бешинчи компонент болуп индивиддин эне тилинде жок, окутулуп жаткан тилде бар болгон тилдик түшүнүктөр алынган.

Жогоруда көрсөтүлгөн окутуунун мазмунун түзгөн компоненттердин ирети менен курамында кандайдыр бир толук негизделген системанын орун алгандыгы сезилбейт.

Биздин оюбузча, «окутуунун мазмуну» түшүнүгү методист О. Д. Митрофанова менен В. Г. Костомаровдордун эмгегинде [1990] ырааттуу жана негиздүү ачылган. Алар тилди коммуникативдик багытта окутууда окутуунун коммуникативдик мазмуну жана окутуунун тилдик мазмуну деп, окутуунун жалпы мазмунун эки ири топко бөлүштүрүшкөн. Мында окутуунун коммуникативдик мазмунунун компоненттери катары төмөнкүлөр эсептелет: маектешүү чөйрөлөрү, темалар менен ситуациялар, коммуникативдик милдеттердин типтери, кырдаалдар үчүн актуалдуу болгон кептик кыймылдар.

Окутуунун тилдик мазмунуна бир катар критерийлердин, принциптердин негизинде тандалып алынган жалпы тилдик минимум (лексикалык, морфологиялык, сөз жасоо ж.б.) кирет. Ал грамматика менен лексиканын органикалык айкалышы болуп саналат жана өзүнө кеңири колдонулган тил бирдиктерин гана камтыбастан, курамына колдонулушу анча кеңири болбосо да, коммуникативдик мааниси жагынан бийик рангда турган бирдиктерди кошот.

Биздин оюбузча, окутуунун мазмуну ушундай эки ири топко бөлүнүп берилгенде, чет, экинчи тилди үйрөтүү өзгөчөлүктөрү даана көрсөтүлүшү мүмкүн.

3.3.3.1 ЛИНГВИСТИКАЛЫК КОМПЕТЕНЦИЯНЫ КАЛЫПТАНДЫРУУ ЖОЛДОРУ

Лингвистикалык компетенциянын жана анын деңгээлдеринин түшүнүгү. Коммуникативдик мамиле кылуу маселелери жана алардын ичинде лингвистикалык компетенция түшүнүгү Батыш өлкөлөрдө (Батыш Европада жана АКШда) англис, француз, немис ж.б. тилдерди [Richard-Amato 1996: 18],

СССРде улуттук мектептерде орус тилин окутууда 1970-жылдардын башында калыптанып, турмушка активдүү түрдө ашырыла баштаган. Ал эми Кыргызстанда анын белгилери 1992-жылдан тартып, мамлекеттик тил жөнүндө кабыл алынган мыйзамдан кийин пайда боло баштады. Батышта европалык тилдерге, СССРде орус тилине карата мындай мамиле кылуунун пайда болушу, бир жагынан, коомдун таламдарына байланыштуу болсо, экинчи жагынан, лингвистикага чектеш психолингвистика, психология, тил окутуу методикасы сыяктуу илимдердин илимий табылгалары менен шартталган. Кыргыз Республикасында кыргыз тилин коммуникативдик багытта окутуу коомдун таламына, кабыл алынган мамлекеттик тил мыйзамына негизделгени менен, аны турмушка ашырууда керектүү илимий базасы толук жетиштүү деп айтуу али эрте. Себеби, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу маселесинин лингвистикалык аспектисине тиешелүү эмгектер бар болгону менен [Захарова 1965; Чонбашев 1980; Дербишева 2000], чет, экинчи тилди өздөштүрүү теориясынын негизин түзгөн лингвистикага чектеш психолингвистика, психология, окутуу методикасы тармактарында изилдөөлөр жүргүзүлгөн эмес, анткени бул илимий тармактар Кыргызстанда алигече калыптана элек.

Лингвистикалык компетенция деп, биринчиден, тил өздөштүрүүчүсү тарабынан тил бирдиктерин жана алардын өзгөрүү, жалгануу, айкашуу эрежелерин билүүсүн, экинчиден, анда жалпы тил, анын системасы, түзүлүшү тууралуу билимдин бар болушун түшүнөбүз.

Лингвистикалык компетенциянын негизин түзө турган, тил системасынын элементтери катары кабыл алынган тил бирдиктерин окутуу максатында тандап алуу, алардын кепте ачык көрүнгөн өзгөрүү, жалгануу, айкашуу эрежелерин, б.а., грамматикалык касиеттерин чагылдыруучу эрежелерди тандап алуу – өтө татаал иш, анткени ошол тандоо иши

лингвостатистикалык изилдөөлөрдүн негизинде өткөрүлүшү керек. Бул жактан европалык жана орус тилдерин экинчи же чет тили катары окутуу методикасы алдыга кеткен. АКШда, Европада, СССРдин аймагында көп жылдык изилдөөлөр өткөрүлүп, жогоруда көрсөтүлгөн тилди колдоно билүү шкаласы иштелип чыккан. Анда ар бир деңгээлге тиешелүү лингвистикалык жана коммуникативдик компетенция ачык көрсөтүлгөн. Аларга ылайык тил материалдары тандала турган болсо, алар окутуу процессинде рационалдуу алынып, интуициялык мамиле кылуудан арылат. Тандоо ишинин объектиси катары оозеки же жазуу түрүндөгү коммуникациянын индивид үчүн маанилүү болгон чөйрөлөрдө өтүлчү маектешүүлөр алынышы зарыл. Ошол маектешүүлөр жазылып, топтолгон учурда кеп үлгүлөрүнүн кайсы элементтери окутуу процессинин объектиси катары алыныш керек деген суроо пайда болот. И. Л. Бимдин [1977: 99] пикири боюнча, лингвистикалык аспектиде окутуу процессинин негизги бирдиктери катары төмөнкүлөр алынышы керек:

- тилдин лексикалык жана морфологиялык деңгээлдеринин бирдиги катары сөз жана аны өзгөртүп, ылайыктуу формага келтирүүнүн айрым (фонетикалык, орфографиялык, сөз жасоо) эрежелери;

- сөздөрдүн мыйзам ченемдүү, типтүү байланыштарын чагылдырган сөз айкаштары;

- синтаксистик деңгээлдин негизги бирдигинин материализацияланган модели, ойду калыптандыруучу жана аныктоочу белги продуктусу, кепте тилдин турмушка ашырылган материалдаштырылган схемасы жана формага келтирүүнүн айрым (интонациялык, структуралык-семантикалык) эрежелери катары алынган типтүү сүйлөм (фраза);

- кеп ишмердигинде кептин турмушка ашырылышы, анын аяккы продуктусу (сүйлөөдө жана жазууда) жана окуп, угуп

таануу үчүн негиз катары алынган оозеки же жазуу түрүндөгү айтым (орусчасы – «высказывание»), б.а., жайылган, байланышкан текст.

Методист И. Л. Бим кептик материалдын негизги бирдиктеринин ичинен дагы майда бирдиктерди да (тыбыштарды, тыбыштар айкалыштарын, тамгаларды ж.б.) бөлүп чыгарса болот, бирок алар структуралык, функциялык жактан көрсөтүлгөн бирдиктерге баш иет деп эсептейт.

Тил системасындагы түрдүү деңгээлдердин бирдиктеринин кепте, кеп ишмердигинде өз ара байланышы жана өз ара катышы, алардын сүйлөмдөгү аткарган кызматы тил материалдарын окутууда системалык-функциялык мамиле кылууну шарттайт. Системалык-функциялык мамиле кылууда [Золотова 1982; Бондарко 1983] тил бирдиктерин окутууда алардын синтагмалык жана парадигмалык байланыштары эске алынат, алар (тил бирдиктери) обочолонгон түрдө эмес, бири-бирине каршы турган (мисалы, зат атооч илик жөндөмө формасында өзүнчө бир мааниге ээ болуп, башка жөндөмөлөрдөгү маанилерге каршы турат) формаларында берилип, алар бир системанын тутумунда экендиги жөнүндө түшүнүк пайда болууга тийиш. Окутуу процессинде ошол майда системалар биригип, индивиддин аң-сезиминде бара-бара жалпы тил системасынын бирдиктүү үлгүсүн – моделин түзүшү керек. Албетте, ошол бирдиктердин кептеги кызматы бирдей эмес, алардын айрымдары кепте жыш колдонулат, башкалары сейрек учурайт. Бул себептен тилдин ядросу менен перифериясын аныктоо маселеси пайда болот. Аларды жалпы тил материалдарынан бөлүп чыгаруу үчүн тандоо принциптерин аныктоо зарыл.

Тил материалдарын жана теориялык маалыматтарды тандоо принциптерин аныктоо жана аларды колдонуу – Кыргыз Республикасынын жогорку окуу жайлары үчүн актуалдуу маселе, анткени кыргыз тилин чет, экинчи тил катары

окутуу боюнча типтүү программа иштелип чыкса да [Ибрагимов 2004], ар бир жогорку окуу жайы өз алдынча программаларды түзүп окутууда. Ал программаларда жогорку окуу жайынын педагогикалык жамаатынын кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасына болгон көз карашы, жалпы теориялык деңгээли жана теориялык булактар менен тааныштыгы чагылдырылат. Андан тышкары дагы кыргыз тили курсуна бөлүнгөн сааттардын көлөмү эске алынат (144, 216 сааттан 272, 408 саатка чейин). Ошон үчүн билимдерди бир түргө келтирүү муктаждыгы, универсалдуу, типтүү тил материалдарын тандоо жана мүнөздөө; жалпысынан көп улуттуу, бирок орус тилинде сүйлөп, орус тилинде жогорку билим алып жаткан студенттик аудиторияга багытталган программаларды, окуу китептерин, окуу куралдарын түзүү маселелери курч коюлууда. Ушул маселени терең, олуттуу чечүү үчүн, анын ар түрдүү аспектилери менен таанышуу жана бир системага келтирүү максатында орус тилин улуттук мектепте үйрөтүү тажрыйбасына кайрылсак болот. Азыркы учурда мурдагы Советтер Союзун түзгөн улуттук республикалардын көпчүлүгүндө жогорку билим алуу орус тилинде өтүлүп жаткандыгы – талашсыз факт. Бул жагдай эске алынып, чечкиндүү чаралар көрүлбөсө, анда улуттук тилге өтүү маселеси дагы көп жылдар бою созулушу мүмкүн. Мунун негизги себептери – улуттук республикаларда мамлекеттик тил программаларынын өтө жай турмушка ашырылышында, мамлекеттик тилди окутуу методикаларынын бардык талаптарга жооп бербегендигинде, кесиптик билим алууга ылайыкталган окуу куралдарынын орус тилинен улуттук тилдерге али которулбагандыгында жана жаңы окуу куралдарынын улуттук тилде жазылбагандыгында. Мындан сырткары, ар кайсы улуттук республикаларда улуттук тилге өтүү ар кандай саясий маселелерди жаратууда. Айрым гана республикаларда, мисалы, Эстония, Латвия, Литвада улуттук тил небак күчүнө кирип,

бардык чөйрөлөрдө толук кандуу иштеп жатат. Аталган республикаларда билим берүү системасында да алардын мамлекеттик тилдери эч бир чектөөсү жок эле колдонулат.

Советтер Союзунда жогорку билим алуу системасы, кайсы гана республика болбосун, орус тилине ылайыкталган жана улуттук орто мектептерде орус тилинде жогорку билим алууга керектүү чаралар турмушка ашырылган. Жогорку окуу жайларында экономика, юриспруденция, компьютерлик технологиялар, көптөгөн техникалык адистиктер, чет тилдери жана башка адистиктерде окуп жаткан студенттерге кыргыз тилинде билим берүү үчүн, албетте, республикадагы башка улуттардын өкүлдөрүнө орто мектепте эле кыргыз тилин үйрөтүп, тил өздөштүрүү деңгээлин жетиштүү, кесиптик билим алууга жарактуу деңгээлге чейин жеткирүү керек. Бул деңгээлге жеткирүү үчүн адистиктердин негиздерин түзгөн мектептеги сабактарды, мисалы, тарыхты, алгебра, геометрия, тригонометрия, физиканы, географияны, башка предметтерди кыргыз тилинде окутуп, окуу китептерин кыргызча чыгаруу зарыл. Албетте, жогорку окуу жайларынын кесипке даярдоо окуу куралдары да кыргыз тилинде болушу абзел. Мурдагы Советтер Союзунда бул маселелер орус тилине ылайыкталып чечилген. Ошондуктан улуттук мектепте орус тилин окутуу тажрыйбасы кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутууда өтө баалуу жана атайын талдоого алынууга толук татыктуу.

“Орус тили улуттук мектепте” курсунун мазмуну көп жылдар бою СССРдин ар бир улуттук республикасында өзүнчө аныкталчу. Тил материалдарын тандоо жана окутуу процесси тилдер аралык салыштырууларга таянчу жана ар бир республикада ар башка болчу. Ошон үчүн билимдерди унификациялоо (бирдей түргө келтирүү) муктаждыгы, универсалдуу, типтүү тил материалдарын тандоо жана мүнөздөө маселелери курч коюлуп, жалпы эле көп тилдүү аудиторияга багытталган программалар, окуу китептери, окуу куралдарын

жазуу маселелери козголгон. Бул маселелер Советтер Союзунун Педагогика илимдер академиясынын Орус тилин улуттук мектепте окутуу илимий изилдөө институтунда (НИИ ПРЯНШ АПН СССР) каралган. Аталган институтта көп тилдүү аудиторияга багытталган типтүү окуу материалынын теориялык концепциясы, анын лингвистикалык негизи иштелип чыккан.

Улуттук орто мектеп үчүн орус тили боюнча типтүү программалар, типтүү минимумдар (Караңыз: [Единый лексический минимум 1986], [Единый фразеологический минимум 1975], [Единый грамматический минимум 1976], [Единый фонетико-орфоэпический минимум 1976], [Единый орфографический минимум 1976] жана I-X/ XI класстар үчүн окуу-методикалык комплекстер (анын ичинде окуу китеби, методикалык колдонмо, аудиовизуалдык компоненттер: диафильм, окуу фильми ж.б.) иштелип чыккан. “Орус тили улуттук мектепте” окуу курсунун базистик мазмуну аныкталып, турмуштагы ар түрдүү кырдаалдарга ылайык маектешүүгө керектүү тил билимдеринин, билгичтиктер менен көндүмдөрдүн минимуму иштелип чыгарылган.

Типтүү минимумдар каралып жаткан тил деңгээлинин (фонетикалык, лексикалык, морфологиялык ж.б.) өзгөчөлүгүнө байланыштуу принциптердин негизинде иштелип чыгарылган жана орус кебин эркин жаратуу, куруу билгичтигин жана көндүмдөрүн пайда кыла турган тил каражаттарынын номенклатурасын жана айрым теориялык маалыматтарды камтып, тил материалдарын окутуу мезгилдерине, периоддоруна бөлүнүшүн көрсөтүп турган.

Аталган минимумдарды тандоодо окутуу процессин коммуникативдик багытта өнүктүрүү менен бирге тилдин система катары иштешин көрсөтүү максаты көздөлгөн. Бул максатка жетишүү үчүн төмөнкүдөй бир катар методикалык принциптер жетекке алынган: окутуу максаттарынын практикалык мүнөздө болушу жана окутууда алардын

типологиясын эске алуу; окутуу процессинин кеп ишмердигине үйрөтүүгө багытталышы; тил материалдарын тандоодо жана уюштурууда функциялык мамиле кылуу; окутуу материалын кырдаалдык-тематикалык багытта берүү; лексика менен морфологияны синтаксистик негизде берүү; окутуу материалын концентр түрүндө берүү жана окутуудагы этаптуулукту колдонуу.

Азыркы кыргыз тилинин лексикалык байлыгы, грамматикалык татаалдыгы, стилистикалык ар түрдүүлүгү окутула турган тил материалдарынын жана теориялык билимдеринин көлөмүн чектөө маселесин жаратат. Учурда кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасында окутуунун лингвистикалык чектери атайын иштелип чыккан типтүү программалар жана типтүү минимумдарда аныктала элек. Мындай программалар менен минимумдар пайда болгондо гана, лексиканын системалуулугу, азыркы тилдеги сөздөрдүн колдонулуш жыштыгы, сөз жасоо өнүмдүүлүгү ж.б. касиеттери окутуу процессинде эске алына баштайт. Бул иш – али алдыда.

Тил материалдарын тандоодо жана уюштурууда функциялык мамиле кылуу принциби сөзсүз түрдө тил системасын белгилүү бир чекке чейин кысылышын талап кылат, б. а., маектешүүдө тил кубулуштарынын эң керектүүлөрү жана эң маанилүүлөрү көбүрөөк окутулат. Мисалы, морфологиядагы зат атоочтордун жөндөмө категориясынын бардык маанилери эмес, негизги маанилери гана каралышы керек. Методикада ушундай ыкма компрессиялоо деп аталат.

Эне тили менен окутулуп жаткан тилдин ортосунда грамматикалык деңгээлдеги айырмачылыктар окутууда кыйынчылыктарды туудурат. Тектеш тилдерде мындай айырмачылыктар аз болсо, типологиялык жактан алыс тилдер бул жагынан бир топ айырмаланат. Мисалы, орус тили типологиясы боюнча флексиялык тилдерге кирет. Орус сүйлөмүндөгү субъект менен объекттин жыныстык белгилерин

мүнөздөгөн «род» аттуу грамматикалык категория зат атооч, этиш, атоочтук, сын атооч, ат атооч, сан атооч сөз түркүмдөрүн камтып, алардын сүйлөмдө айкашуу өзгөчөлүктөрүн жаратып, орус тилин окуган башка улуттардын өкүлдөрүнө бир далай кыйынчылыктарды алып келет. Кыргыз тилинде да өздөштүрүүгө оор грамматикалык категориялардын катарына зат атоочтун таандык категориясы кирет. Орус тилинде бул грамматикалык категория жок болгондуктан, ага токтолуп, аны терең өтүү абзел. Методикада кайсы бир тил кубулушун бөлүп алып, терең өтүү декомпрессия деп аталат.

Декомпрессиялоо тилдеги татаал нерселерди эске алуу принциби менен тыгыз байланышкан. Кыргыз тилинин системасын окутууда орус аудиториясы үчүн кыйынчылыктарды туудурган тил кубулуштары атайын изилденип белгиленген эмес. Ошентсе да, алардын катарына зат атоочтун таандык категориясы, таандык мүчөлөрү уланган зат атоочтордун жөндөлүшү, кыргыз тилиндеги этиштин чак категориясынын орус тилиндеги этиштин чак категориясына караганда салыштырмалуу татаалдыгы, ошондой эле кыргыз тилинде этиштин орус тилинде учурабаган аркылуу мамилесинин болушу өңдүү ж.б. тил кубулуштарын кошсок болот. Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутууда мына ушул маселелерге өзгөчө көңүл бурулуп, алар терең өтүлүшү зарыл.

Материалды тандоодо студенттин эне тилин эске алуу принциби чоң роль ойнойт. Бул маселе өз кучагына үч аспектини камтыйт:

- орус тилинин өзгөчөлүктөрүн эске алуу;
- студенттердин орус тили боюнча алган билимдерине, билгичтиктерине, көндүмдөрүнө таянуу;
- кыргыз тилин окутуу процессинде орус тилиндеги фактыларды колдонуу.

Орус тилинин өзгөчөлүктөрүн эске алуу принцибинин турмушка ашырылышы кыргыз тилинин салыштырма-типологиялык изилдөө чөйрөсүндөгү жетишкендиктерине байланыштуу болушу керек. Окуу куралдарынын авторлору окуу материалдарын түзүүдө жана окутуучулар ошол китептерден же өз алдынча билимдерди, билгичтиктерди жана көндүмдөрдү жарата турган көнүгүүлөрдү тандап алууда эки тилдин көмүскөдө болгон салыштырууларына таянышы керек. Ошол эле учурда орус тилинин өзгөчөлүктөрүн эске алуу принцибинин ролун ашкере жогору коюу терс натыйжаларды жаратары да практикада байкалууда.

Материалды тандоодо жана аны берүүдө функциялык мамиле кылуудан сырткары студенттердин коммуникативдик муктаждыгы да эске алынышы керек. Бул маселе лингвистикага же методикага эмес, баарыдан мурда, социолингвистикага таандык болуп саналат. Бирок тилекке каршы, улуттук социолингвистика азырынча телчигүү абалында тургандыктан, кеп болуп жаткан маселе да жетиштүү деңгээлде изилденбей келет. Методика менен социолингвистикада келечектүү тенденция катары алынган студенттердин коммуникативдик муктаждыгын аныктоо окутуунун мазмунун тактоо үчүн баштапкы пункту катары кызмат өтөшү керек. Бул – абдан татаал иш, анткени студенттердин бардыгынын коммуникативдик муктаждыктары, болочок кесибин эске алганда, бирдей боло бербейт. Аларды атайын социолингвистикалык изилдөөлөр аркылуу гана аныктаса болот.

Кыргыз тилин үйрөнүп жаткандарга башынан эле бири-биринен өзгөчөлөнүп турган эки негизги стилдин, тактап айтканда, турмуш-тиричилик стили менен расмий-иштиктүү стилдин өз ара айырмачылыгын түшүндүрүү, жеткирүү зарыл, анткени студенттер теле жана радиоберүүлөрдү көрүп, угуп, аларды түшүнбөй, ачык айтпаса да, “бизди туура эмес үйрөтүп жатасыңар” деген бүтүмгө келишерин биз өз практикабызда

учуратып жүрөбүз. Тилчилер менен методисттердин негизги милдети – жогоруда айтылган стилдердин өзгөчөлүгүн лексикалык жана грамматикалык (морфология жана синтаксис) ярустарында көрсөтүп түшүндүрүү. Бул төмөнкүдөй муктаждыктан улам жаралып отурат: орус тилинде сүйлөгөн калк кыргыз тилин үйрөнүүдө көбүнчө орус тилинин грамматикасына таянат жана суроо-маселелерди чечүүдө да аны жөлөк тутушат. Эгерде окутуу процессинде алар айрым суроолорго канааттандырууларлык жооп албаса, окутуучунун теориялык даярдыгынын начарлыгын эске албай, түз эле кыргыз тил илими калыптана, жетиле элек деген бүтүм чыгарышат экен. Алар чет тилдерди, көбүнчө роман-герман тилдерин окушкан жана окуусун улантышууда. Демек, студенттер ар түрдүү жана тил окутуунун алдыңкы методикалары, бул методикаларга ылайык окуу китептерин, алардын ичинде так грамматикага арналган (морфология жана синтаксис) окуу китептерин, адистиктер (экономика, юриспруденция, түрдүү техникалык илимдер) боюнча жыйнактарды, салттуу нуктагы тексттер менен грамматикалык материалдарды, көнүгүүлөрдү камтыган окуу китептерин пайдаланышат жана кыргыз тили боюнча окуу китептерин, куралдарын аларга салыштырып карашат. Чет тилдерди окутууда психология жана нейромедицинанын акыркы жетишкендиктери пайдаланылат. Мисал катары сөз жаттоого жооптуу мээ катмарларынын зоналарын активдештирүүгө көмөк көрсөткөн ультра кыска тыбыш сигналдарын колдонулушун белгилеп кетели. Алар жатталчу сөздөр менен чогуу тасмага жазылат. Дагы «25-кадр» эффектиси пайдаланылат: сөздүн тамгалар аркылуу берилген графикалык элесин (образын) эске тутуу жана анын угулган эквиваленти менен (тыбыштар тизмеги, б.а., ар бир сөздү ыраатталган тыбыштар тизмеги катары карасак да болот) салыштыруу жана идентификациялоо ыкмалары өнүктүрүлөт. Окулган материалдар, өздөштүрүлгөн темалар турмушка жакын болгондуктан, чет тилдерди окугандар

чет өлкөлүктөр менен сүйлөшкөндө көп кыйналышпайт, радио жана телеберүүлөрдү да жетиштүү түрдө түшүнө алышат, бул себептен жалпы окутуу концепциясына жогорку баа беришет.

Азыркы учурда студенттердин ар кандай категориялары үчүн актуалдуу чөйрөлөрдү, маскешүүнүн кырдаалдары менен темаларын, түрдүү адистиктер үчүн жазуу түрүндөгү кептин жанрларынын жана тексттеринин типтерин аныктоо аракеттери жүргүзүлүп жатат. Методиканын максаты коомдук жактан маанилүү муктаждыктарды студенттердин жекече муктаждыктарына, аларды окуунун түрткү берүүчү күчтүү каражатына айландырууда, б.а., студенттин кептик жүрүм-турум моделин жаратууда турат.

Теориялык жана тилдик материалдардын берилиши. Жогорку окуу жайларындагы кыргыз тилин окутуу процесси орто мектепте алынган билимдерге таянып, ошол билимдерди тереңдетип, жаңы билимдердин пайда болушун көздөшү керек. Республикадагы орус орто мектептеринде (Бишкек шаарында азыркы учурда да орус мектептери сан жагынан кыргыз мектептерине караганда үстөмдүк кылат) кыргыз тили курсу төмөнкүдөй түзүлгөн: I-IV-класстар (баштооч мектеп), V-IX-класстар (толук эмес орто мектеп), X-XI-класстар (жалпы билим берүүчү орто мектеп). Баштооч мектепте өтө жөнөкөй грамматикалык түзүлүштөрдүн базасында оозеки жана жазуу кебинин машыгуулары жүргүзүлөт да, алар андан ары өнүгө баштайт. Алгалаган (продвинутый) этап бир нече майда этаптарга бөлүнгөн: V-VI, VII-IX жана X-XI-класстар. V-VI-класстарда синтаксистин базасында морфология окулат; VII-IX-класстарда морфологиянын элементтери менен синтаксис өтүлөт; X-XI-класстар үчүн кыргыз тили боюнча окуу китептери жаңыдан эле – 2002-жылы жарык көрдү жана алар негизинен коммуникативдик багытта болбой, окутуунун грамматикалык-кормо методуна ылайыкталган. Бирок бул негизги кемчиликти сезген мугалимдер «... өз алдыларынча дидактикалык

материалдарды, түрдүү тематикадагы көркөм тексттерди пайдалануу менен сабак өтүүгө» аракеттенишет [Кыргыз тилинин программасы 1991: 9]. Ал эми орто мектептин жогорку класстарында кыргыз тилин окутуудагы мындай «өз алдынчалык» өзүнүн терс таасирин тийгизип, башаламандыкты жаратып жаткандыгын жогорку окуу жайларына өткөн студенттердин билими тастыктоодо. Тактап айтканда, «өз алдынчалык» методикадагы өтө маанилүү принциптердин бирин – окутуу материалдарын этаптар боюнча жайгаштырууну, бөлүштүрүү принцибин – концентризм принцибин бузууга жана жогорку окуу жайларында студенттердин тил билиминин ар башка болушуна алып келет. Ал эми мындай башаламандуулук, чаржайыттуулук кийин студенттерди окутууда көптөгөн кыйынчылыктарды туудураы айтпаса да белгилүү. Алардын негизгиси – тил группаларына тил билиминин деңгээлине жараша бөлүштүрүү, ар бир деңгээлге өзүнчө окутуу программаларын түзүү жана кыргыз тилин окутуу курсунун аягында ар башка деңгээлдерде окуган студенттердин билимин баалоо. Мектепте кыргыз тилин таптакыр окубаган, бирок жогорку окуу жайында тырышып окуп, реалдуу түзүлгөн программаны абдан жакшы өздөштүргөн студенттин билими, албетте, мектепте кыргыз тилин окуган студенттин билимине караганда төмөн болот жана ошол эки студентти жыйынтыктоочу экзаменде бирдей критерийлер (чен-өлчөмдөр) менен баалоо туура болбой калат. Студенттин билимин объективдүү баалоо үчүн кыргыз тилине карата англис тилиндегидей TOEFL жана TOEIC экзамендери киргизиле электиги абалды ого бетер татаалдаштырбай койбойт.

Теориялык материалдардын коммуникативдик методго ылайык берилиши. Окутуу процессинде теория боюнча маалыматтар импликациялык (жашыруун) жана экспликациялык (ачык атап кетүү) түрлөрүндө окутулат. Окутуунун баштапкы этабында кыргыз тилинин тыбыштык

курамы практикалык түрдө өтүлөт. Мында кыргыз жана орус тилдериндеги тыбыштар (фонемалар) өз ара салыштырылып, алардын артикуляцияланышындагы айырмачылыктар көрсөтүлүп, үндүү жана үнсүздөр, алардын жалпы саны, классификациясы тууралуу маалыматтар, кыргыз тилиндеги фонетикалык негизги мыйзамдар тууралуу билимдер экспликациялык түрдө берилет. Лексика боюнча иштөөдө антонимия, синонимия, көп маанилүүлүк кубулуштары тууралуу билимдер студенттердин орус тили тууралуу билимдерине негизделип, алар дагы экспликациялык түрдө окутулат, анткени ушул темалар студенттер үчүн эч кыйынчылыктарды туудурбайт. Тилди коммуникативдик багытта окутууда морфологияга тийиштүү суроолор, мисалы, жөндөмөлөрдүн маанилери, этиштин чак, ыңгай категориялары ж.б. көпчүлүк учурларда импликациялык түрдө кептик кырдаалдарга байланыштырылып өтүлөт. Бирок сүйлөшүү темасын бышыктоодо типтүү каталар орун алса, анда аларга атайын токтолуп, кыйынчылыктарды туудурган грамматикалык категорияларга көбүрөөк убакыт бөлүнүп, ал жетиштүү грамматикалык комментарий менен коштолуп өтүлүшү керек. Окутуу процессинде кепте эң эле көп учураган грамматикалык кубулуштардын басымдуу көпчүлүгүн экспликациялык түрдө түшүндүрүү зарыл. Грамматикалык комментарийлер бара-бара тил өздөштүрүүчүнүн аң-сезиминде тил системасынын калыптанышына өбөлгө түзөт. Анын пайда болушуна окуу китебинде орун алган кыскача грамматикалык маалымдамалар [Биялиев 2002: 194-259] чоң роль ойнойт.

Тил материалдарынын берилиши. Тил материалдарын берүү, негизинен, студенттердин курактык өзгөчөлүктөрүнө байланыштуу болуп, окутуунун этаптарына бөлүштүрүлөт. Баштапкы этапта тил материалдарынын студенттерге жеткирүүнүн негизги формасы – сүйлөмдөрдөн турган кептик үлгү. Ал жогорку окуу жайларында колдонулуп жүргөн

программада [Программа по кыргызскому языку для преподавателей курсов и самостоятельного изучения 1992: 4] аныкталган. Типтүү сүйлөм, типтүү сүйлөмдөрдүн айкашы диалог бирдиги катары берилиши керек. Мисалы: ***Кыш келди. Бүгүн кар жаап жатат. Жакында кышкы сессия баиталат*** (типтүү сүйлөмдөр). ***Жайында студенттердин окуусу аяктайт, жайкы сессиясы баиталат, алар экзамен, зачет тапшырышат*** (типтүү сүйлөмдөрдүн айкашы).

- ***Кайсы факультетте окуйсуз?***

- ***Экономикалык факультетте.***

- ***Кайсы адистикте?***

- ***Экономикадагы математикалык методдор адистигинде.***

- ***Абдыкеримов Анварды тааныйсызбы?***

- ***Ооба, ал менин группалашым болот.***

(диалог бирдиги)

Бардык лексика-грамматикалык материал ушундай формада берилиши күтүлөт [Биялиев 2002: 4-98].

Типтүү сүйлөмдөр (моделдер) аркылуу тил материалдарын киргизүү бардык тил деңгээлдеринин жана кеп ишмердигинин түрлөрүнүн (угуп түшүнүү, окуу, сүйлөө, жазуу) байланышын камсыз кылат, анткени студент ар бир жаңы фразаны башында угат (кассета аркылуу) [Биялиев 2002: 4-98] же жазылганын окуу китебинен көрөт, андан кийин маектешүү кырдаалына жараша оозеки (сүйлөп) же жазуу түрүндө туура жооп бергенге аракет кылат, б.а., грамматикалык формаларды өздөштүрүүгө аракеттенет жана көптөгөн башка иштерди аткарат.

Албетте, коммуникативдик методдун чегинде тил материалдары синтаксистик негизде уюштурулат. Бирок диалог же полилогду түзгөн толук жана кемтик сүйлөмдөр гана алынбай, байланышкан тексттер да пайдаланылат [Биялиев 2002: 99-193]. Аларды тандоодо тексттердин тарбиялык, көркөмдүк баалуулугу, маалыматтуулугу, кеп өстүрүү

темаларынын актуалдуулугу жана белгилүү курактагы кыргыз эмес студенттин кеп мүмкүнчүлүктөрү эске алынат. Кыргыз фольклорунан, көркөм адабиятынан үзүндүлөр, илимий-популярдуу адабияттан, ар кандай журналдардан, гезиттерден тексттер кеңири колдонулат. Эне тилине таянуу принциби материалды тандоо чөйрөсүнөн мурун материалды берүү чөйрөсүндө көбүрөөк пайдаланылат. Тил материалдары окуу китептеринде концентр түрүндө берилиши керек. Алгалаган этапта ар бир концентрдин ичинде материал кичирээк концентрлерге бөлүнөт. Мурдагы концентрде өтүлгөн темалар кайталанып, кийинки концентрде тереңдетилип, кеңири каралат. Мисалы, башында зат атоочтун таандык жана жөндөмө категориясы учкай каралса, кийинки этапта бул маселелер терең каралып, ошол категориялар тууралуу экспликациялык түрдө жыйынтык чыгарылат.

3.3.3.1.1 ЛЕКСИКАЛЫК МАТЕРИАЛДЫН БЕРИЛИШИ

Жалпы теориялык жоболор. Кыргыз тилинин лексикасы, калың калктын кеби менен мамлекеттик тилдин үлгүсү катары алынган гезит, теле, радио берүүлөрүнүн, б.а. массалык маалымат каражаттарынын тили, кеп маданияты кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу максатында терең изилденип, сөз байлыгынын активдүү бөлүгүн түзгөн лексика атайын талдоого алынып, катталган эмес. Тил органикалык байланыштагы көп катмарлуу түзүлүш болгондуктан, лексиканы изилдөөдө аны фонетикалык, морфологиялык, синтаксистик, фразеологиялык, сөз жасоо катмарлары менен бирге кароо талабы коюлат. Ал эми лексикалык катмардын өзүн талдоого ала турган болсок, ал өзү да система экендигин көрө алабыз. Анда да системага мүнөздүү парадигмалык, синтагмалык жана сөз жасоо байланыштары байкалат. Алардын негизинде тилдин лексикалык материалы түрдүү топторго бөлүнүп, системалык мамилелерди чагылдырат. Лексика менен иштөөдө аталган принцип

негизгилерден болуп эсептелет, анткени ал сөздөрдү жаттоого гана жол ачпастан, сөздөрдүн ортосундагы болгон мамилелерин өздөштүрүүгө да мүмкүнчүлүк берет. Башка тилдин лексикасын өздөштүрүү – бул жаңы сөздөрдү ыраатсыз жаттоо эмес, а жаңы системаны өздөштүрүү, башка тил дүйнөсүнө кирүү жана аны билүү. Лексиканы салыштырмалуу изилдөө тажрыйбасы көрсөткөндөй, эки башка тилдеги сөздөрдүн семантикалык түзүлүшүндө, структурасында чоң айырмалар болушу мүмкүн жана алар сөздөрдүн айкашуу касиеттерине да өзүнүн таасирин тийгизбей койбойт. Бул себептен эне тилинин лексикалык системасынын өзгөчөлүктөрүн эске алуу, кыргыз тили менен окшоштугун жана айырмачылыгын иликтөө иши өтө зарыл жумуш экендиги айтпаса да түшүнүктүү.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары натыйжалуу үйрөтүү үчүн кеп ишмердигинин ар кандай түрлөрүндө керектелген лексемалардын, алар түзгөн сөз айкаштарынын, синтаксистик түзүлүштөрдүн канчалык көп колдонуларын, башкача айтканда колдонуу жыштыгын так статистикалык чондуктар аркылуу көрсөтүү талап кылынат. Бул маалыматтардын негизинде методисттер кыргыз тилинде сүйлөөгө мүмкүндүк берген активдүү лексиканы бөлүп чыгаруу мүмкүнчүлүгүнө ээ болушат.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасында кептин ар кандай түрлөрүндө сөздөрдүн колдонулуш жыштыгы атайын статистикалык изилдөөлөр аркылуу аныкталбаса да, аналогия ык-амалынын негизинде оозеки айтымда же жазуу текстинде туруктуу, дайыма колдонулган сөздөрдүн саны башка тилдердегидей эле, анча көп эмес экендигин белгилей алабыз. Лексиканын өзгөчөлүгү төмөнкүдө турат: сөздөрдүн жалпы санынын өтө көптүгүндө жана кепте (оозеки жана жазуу түрлөрүндө) алардын аз бөлүгүнүн колдонулгандыгында. Мына ушул себептен окутуу максатында лексиканы тандоо жана анын санын минимумдоо же

чектөө маселеси келип чыгат. Маектешүүнү практикалык түрдө өткөрүү үчүн керектүү сөздөрдүн минимумдук санын, экинчи жагынан, бөлүнгөн окутуу сааттарына ылайык студенттер тарабынан реалдуу өздөштүрүүгө мүмкүн болгон сөздөрдүн максимумдук санын лексикалык минимум деп түшүнөбүз.

Лексикалык материалды тандоо жана лексикалык минимумдарды жаратуу маселеси көп жылдар бою методикада актуалдуу маселелерден болуп келүүдө. Бул багыттагы унификацияланган сөздүк минимумун түзүү аракеттери ар бир жогорку окуу жайында өз алдынча жүргүзүлүп жатат. Ал эми орто мектептин тажрыйбасына кайрыла турган болсок, анда кыргыз тилин орус мектепте окутуу курсунда лексикалык минимум али түзүлө элек экендигин белгилей алабыз. Бул жагынан орус тилин улуттук мектепте окутуу методикасы алда канча алдыга кеткен. 1970-жылдардын ортосунда СССРдин Педагогика илимдеринин академиясынын Улуттук мектепте орус тилин окутуу Илимий изилдөө институтунда (НИИ ПРЯНШ МПН СССР) «Единый лексический минимум русского языка для национальной средней школы» аттуу окуу куралы жарыкка чыккан.

Тилдин лексикалык системасы – адамдын жана коомдун турмушунда болгон өзгөрүүлөргө өтө кылдат жооп берген система. Бул себептен кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасы үчүн биринчи кезекте лексикалык минимумдарды жаратуу, андан соң аны убакыт өткөн сайын жаңыртып туруу талабы коюлат.

Орус тилин окутуу тажрыйбасына кайрылсак, башка улуттар үчүн мектеп реформасына жооп берген «Единый лексический минимум» 1980-жылдардын ортосунда эле түзүлгөн. Сөздүктүн көлөмү 5000 сөзгө чейин кеңейтилген, мектеп турмушунда колдонулбаган (мисалы: **зрочок, веко, мех**) сөздөр алынып, жаңы түшүнүктөрдү (мисалы: **агропромышленный, бригадный** ж.б.) билдирген жана болочок

студенттердин кесиптик даярдыгына жардам берүүчү (мисалы: **вычислительный, компьютер, программист**) сөздөр киргизилген.

«Лексикалык минимум» бир катар методикалык, психологиялык, лингвистикалык факторлорду эске алуу менен түзүлөт. Экинчи же чет тилин окутуу методикасында минимумдун көлөмү, анын мазмуну студенттин лексиканы өздөштүрүү мүмкүнчүлүктөрүнө, курактык жана психологиялык өзгөчөлүктөрүнө, жалпы окуу сааттарынын көлөмүнө ылайык аныкталат.

Минимумдун мазмуну окутуунун ар кайсы этаптарына мүнөздүү болгон жана программа менен аныкталган нормативдерге ылайык, темалардын жыйындысына, маектешүү кырдаалдарына жараша тандалышы зарыл. Анын ичиндеги өзгөрүүлөр окуунун этаптарына жараша жөнөкөйдөн татаалга, конкреттүүлүктөн абстракттуулукка карай өнүгүшү керек.

«Жалпы лексикалык минимумду» жаратуунун алдында аны тандап алуунун илимий принциптери боюнча изилдөөлөр жүргүзүлүшү зарыл. Бул принциптерге төмөнкүлөр кирет:

- статистикалык принцип: тил бирдиктеринин колдонулушунун жыштыгын эске алуу;
- сөздүн айкашуу касиети;
- сөздүн сөз жасоо мүмкүнчүлүгү (мүчөлөрү аркылуу алардын пайда болушу);
- сөздүн семантикалык баалуулугу;
- сөздүн стилистикалык нейтралдуулугу;
- кырдаалдык-тематикалык принцип;
- сөздүн методикалык жактан керектүүлүгү, зарылдыгы [Шанский 1989: 124].

Жалпы сөздүк минимумунда кыргыз лексикасынын системалуу мүнөзү чагылдырылышы керек, минимумга өтө көп колдонулчу тематикалык топторго, лексикалык-тематикалык

группаларга, синонимдик катарларына ж.б. таандык болгон сөздөр кириши зарыл.

Лексикалык минимумду жаратууда кыргыз тилинин ар түрдүү сөздүктөрү: жыштык, түшүндүрмө, тематикалык, кош тилдүү котормо ж.б. колдонулушу керек.

Лексикалык минимум адамдын ойлорун гана эмес, сезимдерин да билдирүүгө мүмкүнчүлүк түзгөн, жандуу, толук кандуу иштей алган тилдин модели болууга тийиш.

Тилди практикалык түрдө өздөштүрүүдө сөздүн айкашуу принциби анын (сөздүн) кепте түздөн-түз иштешине, колдонулушуна байланыштуу принцип катары каралат. Сөздүк-минимум бөлөк-бөлөк сөздөрдүн тизмеси катары сөздүн иштешине, функциялуулугуна, тилдин маектешүү каражаты катары колдонулушуна көмөктөш боло албайт. Сөздүк-минимум окутуучу үчүн методикалык окуу куралы, студенттер үчүн сөздөрдү кепте туура пайдалануу үчүн колдонмо болууга тийиш. Бул максатка жетүү үчүн сөздөрдү типтүү сөз айкаштарында берүү зарыл. Тилекке каршы, жогорку окуу жайларынын көбүндө илимий негизде эмес, интуициялык түрдө аныкталган лексикалык минимумдар бириндеген, жаттала турган сөздөрдүн тизмеси бойдон калууда. Түзүлө турган минимумдарда, сөзсүз түрдө, «сөз айкаштары сөздүгү» киргизилип, сөздөрдүн лексикалык-семантикалык варианттары камтылууга тийиш. Лексикалык минимумдун өтө зарыл компоненти катары студенттердин өздөштүрүү үчүн өтө чоң кыйынчылыктарды туудурган эркин айкаша албаган сөздөр көрсөтүлүшү абзел. Мисалы: *назар (салуу), ишенич (көрсөтүү), сабыр (кылуу)* ж.б.

Стилистикалык жактан алып караганда, тилдин лексикалык каражаттары даана жиктелген бирдиктер болот. Мисалы, жөнөкөй, күндөлүк турмуштагы маектешүүдө эмоциялык боёктуу сөздөр үстөмдүк кылса, расмий-иш кебинде канцеляризмдер жыш колдонулат.

Мындай лексиканы билбей туруп, жөнөкөй катты, расмий иш кагазын, илимий макаланы туура жазуу өтө кыйын иш. Стилистикалык боёктуу лексиканы билбей туруп, улуу акындардын, жазуучулардын чыгармаларын окуп түшүнүү мүмкүн эмес.

Эмоциялык-нарктагыч лексикасы аркылуу студенттер өздөрүнүн кырдаалга карата баамын, эмоциясын, сезимин туура көрсөткөнгө мүмкүнчүлүк алышат.

Дагы бир маанилүү маселе – бул тандалып алынган сөздөрдүн практикалык зарылдыгы. Тандоо эрежелеринде бул кырдаалдык-тематикалык принцип деп аталат. Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу тажрыйбасында коммуникативдик методика алгачкы кадамдарын жасап жаткандыгы үчүн, студенттердин белгилүү деңгээлде жалпы тил билими бар болсо да, «баштооч топторго» мүнөздүү болгон кептик кырдаалдарды, темаларды тейлеген лексиканы үйрөтүү муктаждыгы сезилет. Бул себептен жогорку окуу жайларынын көпчүлүгүндө окутуу процесси коммуникативдик багытта өтүп, англис тилин үйрөтүүдө белгилүү болуп калган «Survival English» (Жан сактоо үчүн жетиштүү англис тили) курсунда пайдаланылган кеп кырдаалдардын, темалардын көбү колдонулат. Аталган курста өзүн-өзү тааныштыруу; терапевт-доктурдун, тиш-доктурдун кабинетинде, үйдө, өрт чыккан учурда, адамга кол салынган учурунда, жумуш ордунда, банкта, почтада жана телеграфта, коомдук унаада; азык-түлүк, кийим-кечек, эмерек жана башка дүкөндөрдө, дарыканада, окууда, турмуш-тиричилик тейлөө үйүндө ж.б.у.с. темалар жана кеп кырдаалдар окутуу программасына киргизилген. Бул окутуу принциби жалпы лексикалык минимумду түзүүдө да турмушка ашырылышы керек.

Лексикалык минимумду түзүү маселеси студенттердин активдүү жана пассивдүү сөздүгүн түзүү маселеси менен байланыштуу.

Пассивдүү сөздүк активдүү уюткулуу лексиканы толуктап байытат жана студенттерге тилди дурус билүүгө кеңири жол ачат. Методисттердин ою боюнча, пассивдүү сөздүк окутуунун алгалаган этабында, көркөм чыгармаларды, публицистикалык, илимий макала, китептерди окуганда пайда болот. Ага эскирген сөздөр, этнографиялык сөздөр, диалектизмдер, неологизмдер, кесиптик лексика жана башкалар кирет.

Лексикалык минимум үчүн сөздөрдү тандоо жана анын сөздүгүн түзүү – бул кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу ишмердигинин алгачкы этабынын иши. Сөздөрдү сөздүктө берилген түрүндө жаттоо эч кандай оң натыйжага алып келбейт, анткени студент алардын жардамы менен сүйлөшүү кырдаалына жараша бир да эң жөнөкөй фразаны түзө албайт. Ошондуктан окутуу процессинде сөздөрдүн санынан мурун алардын сүйлөмдө, же жок эле дегенде, сөз айкашында айкалышуу касиеттерине көңүл буруу керек. Айкалышуу касиеттери деп сөздүн сүйлөм курамында туура грамматикалык формада турушун, сөздүн лексикалык жактан контекстке төп келишин түшүнөбүз. Демек, жаңы лексика менен иштөөдө анын лексикалык мааниси менен бирге, сөзсүз түрдө, анын грамматикалык жактарынын (синтаксистик конструкцияга ылайык керектүү грамматикалык формасынын туура тандалышы) да өздөштүрүлүшү талап кылынат.

Ар бир тилдин лексикасы “жөнөкөй сөздөрдүн суммасы эмес, бири-бири менен байланышкан фактылардын белгилүү системасы болот” [Шанский 1975: 4]. Тилдин бул касиети ошол тилде сүйлөгөндөр үчүн тексттерди практикада жаратуучу негиз болуп калат. Тилде сөздөр системалык байланышта болгондуктан, сөздөрдү окуп өздөштүрүү да системалык мамиле кылууну, б.а. сөздөрдү бири-бири менен байланышпаган жеке-жеке бирдиктер катары карабай, башка сөздөр менен ар түрдүү байланыштарда болорун көрсөтүүнү жана ошол сөздөр менен чогуу өздөштүрүүнү талап кылат.

Тил системасында сөз башка сөздөр менен түрдүү системалык байланышта болуп, түрдүү топторго кирет. Алардын арасынан лексикалык-семантикалык топторду, синонимдик катарларды, антонимдик түгөйлөрдү, жуптарды, тематикалык топторду көрсөтсө болот. Булардын арасынан сан жагынан эң эле чоңу – тематикалык топтор. Эгер лексикалык-семантикалык топтор, синонимдик катарлар, антонимдик түгөйлөр бир эле сөз түркүмүнө кирген сөздөрдү камтыса, тематикалык топтор белгилүү бир теманы тейлей турган жана ар кайсы сөз түркүмдөрүнө кирген сөздөрдү кучагына алат. Башкача айтканда, алар реалдуу кырдаалды чагылдырган, ошондуктан ассоциациялык байланышта болгон сөздөрдү камтыйт. Методист В. Щарнастын билдирүүсү боюнча, жаңы сөздөр ассоциациялык байланышта берилбесе, алардын жалпы санынын 15%и бат унутулат [Щарнас 1973: 30]. Ошондуктан студенттердин аң-сезиминде сөздөргө карата ассоциациялык байланыштарынын түзүлүшү – бул активдүү сөздүктүн пайда болушунун жана аны колдоно билүүнүн негизги шарты болуп саналат.

Методисттердин көпчүлүгүнүн ою боюнча, лексикалык материалдын уюштурулушунун тематикалык принциби, башка принциптерге караганда, тил окутуунун коммуникативдик максаттарына ылайыктуураак келет. Бул принциптин артыкчылыгы – кепке мүнөздүү болгон, ага ылайык келген тил материалынын кырдаалдык-тематикалык уюштурулушун жана ошого мүнөздүү болгон тил элементтеринин байланыштарын сактагандыгында [Саяхова 1979: 15]. Лексикалык топтордун эки тибин колдонуу натыйжалуу деп табылган:

- чындыктын кубулуштарын жана алардын өз ара байланыштарын кошо чагылдырган сөздөрдүн тематикалык тобу. Мындай топтогу сөздөр логикалык-түшүнүктүк тыгыз байланыштары жана мазмундук окшоштугу менен мүнөздөлөт. Окутуунун алгачкы этаптарында «Саламдашуу, таанышуу»

тематикалык тобуна мына булар кирет: *фамилия, аты-жөнү, курак, жаш, жумуш, окуу жайы* ж.б.; «Үй-бүлө» тематикалык тобуна – *ата, апа, байке, эже, ини, карындаш, сиңди, уул, кыз* ж.б.; «Адамдын келбети» тематикалык тобуна – *бой, узун, кыска, орто, арык, толук, арыкчырай, көз, каш, мурун, чач, бут* ж.б.; «Кийим-кечек» тематикалык тобуна – *көйнөк, шым, юбка, галстук, пальто* ж.б.; «Убакыт» тематикалык тобуна – *саат, күн, түн, түш, жума, апта, ай, жыл* ж.б.

- Сөздөрдү ар башка темаларда колдонуу мүмкүнчүлүгүнө таянган, кеңейтилген типтеги тематикалык топтор. Бул топтор экстралингвистикалык факторлорду эске алуу менен жаралат: алардын бөлүнүп чыгарылышы тил деңгээлинде эмес, кептик, функциялык деңгээлде өтөт. Топтордун ядросу тематикалык топтордун биринчи тибиндеги сөздөрдөн түзүлүп, ассоциация боюнча белгилүү темада колдонулчу лексикалык бирдиктер менен толукталат. Мисалы: «Майрамдар» темасы боюнча сөздүк тобу накта темалык лексикадан сырткары (ал майрамдардын аталышынан турат) ошол темада сүйлөшүүдө колдонулган кыймылдарды, белгилерди атаган сөздөр менен толукталат: *Жаңы жыл, Жеңиш күнү, белектер, тапшыруу, даярдоо, сатып алуу, белгилүү, кеңири майрамдалчу, эски, жаңы, салтанаттуу, кече* ж.б. Ушундай типтеги тематикалык топторго “Шаар”, “Дүкөн”, “Мектеп”, “Эс алуу жайы” ж.б. кирет. Тематикалык топтордун чегинде сөздөр ар түрдүү маанилик мүнөздөгү – лексикалык-семантикалык, синонимиялык, антонимиялык ж.б. мамилелерде болушу мүмкүн.

Ушундай жол сөздүк минимумуна кирген мааниси боюнча тыгыз байланышкан сөздөр тобунан баштап, ассоциация жактан байланышкан, саны жагынан чектелбеген кептик топторду системалуу, ырааттуу өздөштүрүүгө мүмкүнчүлүк берет. Каралган принципти окутуунун бардык этаптарында колдонсо болот.

Тематикалык топтор аркылуу лексиканы үйрөтүүдө бардык тилдерге мүнөздүү болгон полисемия (көп маанилүүлүк), синонимия, антонимия жана сөздүн башка сөздөр менен айкашуу өзгөчөлүктөрү сыяктуу кубулуштарга кайрылуу зарылчылыгы пайда болот.

Эки тилде тең мааниси жана формасы жагынан дал келген сөздөрдү өздөштүрүү өтө жеңил болуп саналат. Алар интернационализмдер (*прогресс, университет, биология, физика* ж.б.), советизмдер (*революция, партия, совхоз* ж.б.). ал эми формасы жана маанисинин көлөмү боюнча бири-бирине дал келбеген сөздөрдү өздөштүрүү кыйынчылыктарды жаратат. Мисалы, орус тилиндеги көп маанилүү бир сөзгө бир нече кыргыз сөзү дал келиши мүмкүн: *содержание. 1.(действие) кармоо, тутуу; содержание дома в чистоте – үйдү тазалыкта кармоо; 2. (довольствие, деньги) айлык, кызмат акы, багуу; получить месячное содержание – бир айлык кызмат акыны алуу; 3. (сущность, смысл) мазмун; содержание доклада – докладдын мазмуну; 4. (количество чего-либо) өлчөм (бир нерсенин ичиндеги заттын өлчөмү) содержание сахара в сахарной свекле – кант кызылчасынын ичиндеги канттын өлчөмү; 5. (оглавление) мазмун; 6. (состав) состав, курам; содержание сплава – металл эритиндисинин составы.* Тескерисинче, бир эле кыргыз сөзүнө бир нече орус сөзү дал келиши мүмкүн. Мисалы: *дем. 1. дыхание; 2.момент; 3. храбрость, отвага; 4. сила, мощь; 5. намерение, замысел, умысел; 6. кузнечные меха.* Ушундай айырмаларды ажырата билбөө сөздү кепте пайдаланууда ар кандай каталарга алып келет. Каталардын себеби – интерференция болот, б.а., кыргыз сөздөрүнө эне (орус) тилиндеги сөздөрдүн маанилерин энчилөө, таңуулоо. Мисалы, «*Шамал согот*» деген туура сүйлөмдүн ордуна «*Шамал үйлөйт*» деген туура эмес сүйлөмдү колдонгонун кездештиребиз, анткени орус тилинде «*шамал*» деген сөз

«*согот*» деген сөз менен эмес, «*үйлөйт*» деген сөз менен айкашат. Көп маанилүү сөздөр бир нече синонимдик катарларды түзүшү мүмкүн. Мисалы: *жай 1. орун (эл орношкон жай); 2. үй-жай (көтөрүп көйгөн жайың жок, кайнатып койгон чайың жок); 3. ишкана, мекеме (өнөр жай, окуу жайы). 4. ал-абал (жаман жайын айтам деп, баарын айтат).*

Кыргыз тилинин байлыгы ой-сезимдин ар кандай кошумча маанилерин так берүү мүмкүнчүлүгү аркылуу аныкталат. Мындай касиетке кыргыз тили лексикалык синонимия, антонимия кубулуштарынын өнүгүшү аркылуу жетишкен. Синонимдерди туура колдонуу кептин тактыгына, көркөм, таасирлүү жана уккулуктуу болушуна алып келет. Мына ушул себептен лексикалык минимум бир катар синонимдерди камтышы керек.

Өзүнө көңүл бурдуруучу дагы бир сөз топторуна уңгулаш сөздөр тобу кирет. Бул топторду түзгөн сөздөр уңгусу бирдей болгону менен, бөлөк сөз түркүмдөрүнө кирип, парадигмалык мамиледе болуп, кыргыз тилинин сөз жасоо өзгөчөлүктөрүн чагылдырат. Мындай топтун бөлүнүп чыгарылышынын себеби адамдын сөз жаттоо касиетинин психологиялык өзгөчөлүгүндө. Эстеги сөздөр менен жалпы элементтери бар жаңы сөздөр оңой жатталат. Ошону менен бирге өзгөчөлүктөрү, айырмачылыгы да иликтенип, алардын (сөз жасоо мүчөлөрүнүн) маанилеринин ролу жеңилерээк аныкталат. Орус тилинде ушул ишке көмөктөш болгон атайын сөз жасоо сөздүгү бар [Тихонов 1978]. Бул сөздүктү колдонуп, уңгулаш сөздөрдүн катарын жеңил түзсө болот. Мисалы: *вод(а) – вод-ян(ой) – водян-ист(ый) – водянист-ость; золот(о) – золот-и-ть – по-золотить – позолотчик.*

Лексикалык бирдиктердин синтагмалык мамилелери, б.а., сөздөрдүн айкашуу касиети системалык байланыштарынын өзгөчө тибин түзөт. Ар бир тилдин өзүнө мүнөздүү сөздөрдүн айкашуу мыйзамдары болот. Аларды билүү, б.а., башка тилдин

сөздөрүн, сөз айкаштарын сүйлөмдөргө туура кураштыруу – тилди дурус деңгээлде өздөштүргөндүктүн белгиси. Мындай билгичтикти, көндүмдөрдү жаратууну кыргыз тилин окутуунун негизги максаты деп эсептесек болот.

Сөздөрдүн айкашуу касиети алардын лексикалык мааниси менен грамматикалык өзгөчөлүктөрүнө баш иет. Мына ушундан улам сөз айкаштары эки түргө: эркин сөз айкаштарына жана фразеологиялык жактан байланышкан, б.а., туруктуу сөз айкаштарына бөлүнөт. Эркин сөз айкаштары ар түрдүү нерселердин, кубулуштардын бири-бири менен байланыштарын чагылдырып, сан жагынан үстөмдүк кылат. Туруктуу сөз айкаштары тилдин ички өнүгүшүндө сөздөрдүн өз ара байланышуу мыйзамдарына багынат, б.а., саналуу сөздөр менен гана айкаша алат. Мисалы, «Кыргыз адабиятынын тарыхынан» темасын [Биялиев 2002: 126-128] өтүүдө «көркөм» деген сөз «чыгарма» деген сөз менен айкашып, «роман, повесть, аңгеме» деген сөздөр менен айкаша албастыгын, себеби аталган сөздөрдүн түпкү маанисинде «көркөмдүүлүк» белгиси камтылгандыгын белгилөө керек. Сөздөрдүн маанилик лексикалык-семантикалык айкашуу касиети алардын синтаксистик айкашуу касиети менен тыгыз байланышкан: сөздөр белгилүү грамматикалык формаларда туруп гана айкаша алат. Мисалы: *(кимди?) жазуучуларды тосуу, (ким менен?) жазуучулар менен учурашуу.*

Сөздөрдүн грамматикалык жана лексикалык (мааниси) жактан туура айкашуусуна үйрөнүү процессинин татаалдыгын эске алып, болочок минимумдарда аларды айкашкан түрүндө берүү пайдалуу. Башкача айтканда, минимумдарда сөздөрдүн блоктору, б.а., кепте колдонулчу даяр сөз айкаштары, керек болсо, сүйлөмдөр берилиши керек.

Негизги теориялык жоболордун окутуу процессинде турмушка ашырылышы. Лексикалык материалды берүүдө аларды тил окутуунун максатына ылайык тандап алуу маселеси

коюлат. Бөлүнгөн сааттарга (орто эсеп менен 272 саат) ылайык, биринчи кезекте, күндөлүк турмуш-тиричилик кырдаалдарда базалык, эң жөнөкөй маектешүүгө, массалык маалымат каражаттарын: радиону угуп, телени көрүп, репортаждардын мазмунун толугу менен болбосо да, алардын жалпы маанисин түшүнүүгө үйрөтүүнү, гезит, журналдарды, илимий макалаларды, көркөм адабияттарды окуп, сөздүктүн жардамы менен аларды туура которгонго үйрөтүүнү, болочокто кыргыз тилинде кесиптик билим алууга өбөлгө түзүүнү ЖОЖдо башка улуттардын өкүлдөрүнө кыргыз тилин окутуунун максаты катары аныктадык. Бул максатка ылайык лексикалык материалды берүүдө студенттин турмушунда маанилүү болгон күндөлүк кырдаалдарга көңүл бурулуп, аларды тейлей турган лексика активдүү жана пассивдүү сөздүктүн негизи катары алынган. Мындай кырдаалдардын, сүйлөшүү темалардын, интенциялардын катарына апробациядан өткөрүлгөн төмөнкүдөй кептик кырдаалдар, сүйлөшүү темалар, интенциялар киргизилген: саламдашуу жана коштошуу, таанышуу жана тааныштыруу, кимдир бирөөнүн аты жөнүн, кайсы бир нерсенин аталышын же жаңы сөздүн маанисин билүү, кимдир-бирөөгө кайрылуу, өтүнүү жана ыраазычылыкты билдирүү, кечирим суроо, макул болуу, каршы болуу, макулдук берүү, макулдук бербөө, колдоо көрсөтүү, тыюу салуу, өзүм жөнүндө, үй-бүлөм, адамдын тышкы келбети жана мүнөзү, кийим-кечек, болочок кесибим, убакыт, апта күндөрү жана айлар, аба-ырайы, жыл мезгили: күз, жыл мезгили: кыш, кышкы майрам – «жаңы жыл», куттуктоолор жана каалоолор, жыл мезгили: жаз, жыл мезгили: жай, жумуш күнүм, үйүмдүн дареги, үйүм, үйдүн интерьери, бош убактымды кандай өткөрөм, биздин университет, досторуң кайда окушат?, коомдук унаа, коомдук унаада, каттам, поезд жана самолётто, саякаттоо, мейманканада жашоо, китеп дүкөнү жана кеңсе товарлары дүкөнү, азык-түлүк дүкөнү, универсалдуу дүкөн, кийим-кечек жана автомашина

базарлары, жер-жемиш базары, азык-түлүк базары, коомдук тамак-аш жайлары, кыргыз даамы, турмуш-тиричилик кызматтары, байланыш түйүнү, ден соолук жана саламаттык сактоо кызматтары, жайкы эс алуу, кыргызстан тууралуу жалпы маалымат, кыргыз мамлекетинин түзүлүшү, мамлекеттик бийликтин жогорку органдары, кыргызстандын экономикасы, кыргызстандын климаты, кыргызстандын флора жана фаунасы, туризм; кыргызстандын курорт, санаторий жана эс алуу жайлары; улуу «манас» эпосу, элдик поэзиянын эпикалык жанрлары (кенже формалар), кыргыздардын үрп-адаттары жана каада салттары, кыргыз адабиятынын тарыхынан, ч. Айтматовдун чыгармачылыгы, а. Осмоновдун чыгармачылыгы, улуттук китепкана, кыргыз эл музыкасы, театр, улуттук кинематографиянын өнүгүү тарыхынан, кыргыз элинин кол өнөрчүлүгү, сүрөт өнөрү жана скульптура, архитектура жана шаар куруунун тарыхынан, кыргызстандагы радио уктуруу жана телекөрсөтүү, кыргызстандагы илимдердин өнүгүшү; иш кагаздары: анкета, резюме, өмүр баян, арыздар, кызматтык нускама, маалымдама, көрсөтмө, кадр курамы боюнча буйруктар, протокол, акт, баяндама жазуусу, эмгек контракты, соода контракты, тил кат, ишеним кат [биялиев 2002].

Буларды тандоодо англис жана орус тилдеринин башка улуттар үчүн окуу китептери [Bronberg, Liebb, and Traiger 1988; Freeman 1982; Redman, Show 1999; Галеева и др. 1979; Костина и др. 2000; Аксенова 2000], тилдерди окутуу боюнча билим берүү стандарттары [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному... 1999-2000], тил үйрөтүү боюнча программалар [Программа по русскому языку для краткосрочных курсов ... 1978; Берёзова, Мохова и др. 1989; Программа по русскому языку для иностранных учащихся ... 1984; Программа по русскому языку для студентов-иностранцев ... 1985; Программа по русскому языку для 1,5-2 месячных курсов ... 1985; Ибрагимов 2005] эске алынган.

Жождо лексикалык материалды окутууда төмөнкүдөй негизги маселелер пайда болот: лексикалык минимумду тандап алуу, жаңы лексиканы семантизациялоо ыкмалары, сабакта жаны сөздөрдү үйрөтүүдө алардын санын туура аныктоо (дозировкасы), окутулган лексиканы бышыктоо жана кепте колдонулушун активизациялоо.

Лексикалык минимумду түзүү маселесине кайрыла турган болсок, улуттук тилдеги сөз корунун канча пайызы улут өкүлү тарабынан активдүү колдонуларын билүү керек. Методисттердин изилдөөлөрү боюнча [Мэки 1971] орто статискалык адам эне тилинин сөз корунун 10 пайызын активдүү колдонот экен. Мисалы, изилдөөлөр аркылуу түнт англиялык адамдын активдүү сөздүгүндө 4539 сөз, француздукунда – 7500, орус адамында да 7500 сөз болору аныкталды, ал эми орто статистикалык кыргыз адамы канча сөздү активдүү пайдаланары тууралуу эч кабар жок, анткени мындай изилдөөлөр өткөрүлгөн эмес. Бирок аналогия боюнча активдүү сөздүктүн санын аныктоо мүмкүн: К.К. Юдахиндин [1965] кыргызча-орусча сөздүгүндө болжол менен 40000 сөз камтылган, анын 10 проценти 4000 сөздү түзөт, ага дагы камтылбай калган турмуштун кескин өзгөрүлүшүнө байланышкан лексиканы кошо турган болсок, анда болжол менен активдүү сөздүктө 5000-6000 сөз камтылууга тийиш деп болжолдоп эсептесек болот.

Методисттердин изилдөөлөрү аркылуу 3000 атайын тандалган сөз, кандай гана текст болбосун, анын мазмунун 95 пайызга түшүнүүгө мүмкүнчүлүк берери далилденди. Текстти 98 пайызга түшүнүү үчүн дагы кошумча 6000 сөздү өздөштүрүү талап кылынат. Демек, дагы кошумча 3 пайыз үчүн 6000 сөздү жаттоо тилди мыкты өздөштүрүүнү максат кылган адамдар үчүн гана керек.

Лексикалык минимумду тандоо жоболору катары төмөнкүлөр көрсөтүлөт: ага эскирген, кесиптик-

терминологиялык, жаргондук жана диалектилик сөздөр кирбөөгө тийиш. Анын негизин нейтралдык лексика түзөт. Тандап алуу критерийлери катары мына булар алынат: сөздүн семантикалык баалуулугу, стилистикалык жактан чектелбегендиги, колдонулуш жыштыгы, кырдаалдык-тематикалык тиешеси, башка сөздөр менен айкалышуу касиети; сүйлөм түзүүчү, сөз жасоочу, текст түзүүчү касиеттери ж.б. [Дергачева 1986; Теоретические основы методики ... 1981]. Андан тышкары, лексикалык минимум дагы активдүү жана пассивдүү минимумдарга бөлүнүп, кеп ишмердигинин рецепциялык жана продукциялык түрлөнүнө баш ийип жиктелет. Демек, лексикалык минимумду илимий негизде түзүү иши – кыргыз тилин ЖОЖдо экинчи же чет тили караты окутуу методикасы үчүн али алдыдагы иш. Азыркы учурда лексикалык минимумду тандоодо көбүнчө интуициялык мамиле жасоо үстөмдүк кылууда.

Жаңы сөздөрдүн семантизацияланышы. Семантизациялоо – бул жаңы сөздөрдүн маанисин түрдүү ыкмалар менен түшүндүрүү. Методикада семантизациялоонун бир нече түрү белгилүү. Алар – буюмдардын өздөрүн, сүрөттөрдү, фильмдерди, диафильм, схемаларды көрсөтүү, студенттин эне тилине которуу, сөздүн маанисин синонимдер, антонимдер, контекст аркылуу жана студенттин эне тилинде кеңири түшүндүрүү аркылуу сөздүн маанисин ачуу. Семантизациялоодо адамдын көрүү жана угуу жөндөмдүүлүгүн бирдей пайдалануу сөздүн маанисинин бек жана студенттин эне тилине которбой эле эсте сакталышына өбөлгө түзөт.

Буюмдардын өздөрүн көрсөтүү аркылуу сөздөрдүн маанисин ачуу – семантизациялоонун эң эле жөнөкөй жана эсте бек сактала турган, андан тышкары, жаңылыш түшүнүүдөн арылткан семантизациялоо жолу. Бул жагынан алганда, англис тилин окутууда колдонулчу атайын чыгарылган сүрөттөр сөздүктөрү [Parnwell 1988] зор мааниге ээ. Алардын жардамы

менен көптөгөн сүйлөшүү темаларына арналган сабактарды оңой-олтоң жана абдан кызыктуу өткөрсө болот. Аларда бардык кырдаалдар сүрөт түрүндө өтө кооз, даана жана түшүнүктүү тартылган. Мисалы, «Азык-түлүк дүкөнүндө» темасына арналган сүрөттө бардык негизги азыктардын сүрөттөрү менен бирге алардын аталыштары, ал жерде иштеген адамдар жана алардын кызматтык абалдарынын аталышы, кардарлар англис тилинде кандайча аталгандыгы, алардын өз ара кыймыл аракеттери сүрөттө тартылып, бул кыймыл-аракеттеринин аталыштары да кошо берилген. Мындай сөздүктөр кыргыз тилинде да чыгарылса, аларда берилген лексиканы кепте колдонуп, аларды бышыктоодо көптөгөн коммуникативдик көнүгүүлөрдү колдонсо болор эле. Мисалы, оюн сыяктуу бир студентти кассада олтурган сатуучу, калган студенттерди кардар кылып, сурап билүү, тактоо, макул болуу, макул болбоо, ыраазычылык билдирүү, нааразы болуу жана көптөгөн башка интенцияларды бир эле азык-түлүк дүкөнүнүн мисалында тиешелүү лексиканы бышыктап, үйрөтсө болор эле. Бул жерде кыскача диалогдордун үлгүсүн берели:

Азык-түлүк дүкөнүнүн сатуучусу:	Саламатсызбы.
Кардар:	Саламатчылык.
Сатуучу:	Эмне аласыз?
Кардар:	Мага кара нандан бирди, бир куту сүт, бир куту айран, каймак, балык консервасынан бирди ...
Сатуучу:	Балык консервасынын кайсынысын аласыз?
Кардар:	Сардини балыгын алам.
Сатуучу:	Томат соусундагысынбы же май аралашканынбы?
Кардар:	Майдагысын.
Сатуучу:	Дагы эмне аласыз?
Кардар:	Мага кой эти керек эле.

Сатуучу:	Канча аласыз?
Кардар:	Бир, бир жарым килограмм. Мага алдагы төштүн этин жана сан этинен бериңиз.
Сатуучу:	Бир килограмм алты жүз грамм болду.
Кардар:	Санаңыз.
Сатуучу:	Анда кара нан – 5 сом, бир куту сүт – 18 сом, бир куту айран – 20 сом, каймак – 33 сом, балык консервасы – 28 сом, кой эти – 160 сом. Бардыгы – 264 сом. ... Рахмат. Биздин дүкөнгө келип туруңуз. Кош болуңуз.
Кардар:	Кош болуңуз. [Биялиев 2002: 72]

Үлгү катары алынган диалогду өзгөртүп, студенттерге алардын оюнунда башка азыктардын сүрөттөрүн көрсөтүп, буларды алгыла деп, сүрөттөгү азыктарды алдыртып, алардын санын, бааларын өзгөртүп, мисалы, *кара нандын* ордуна *ак нанды*, *балык консервасынын* ордуна *уй*, *чочко этин*, *жашылча-жемиш консерваларынын*, *бир куту айрандын* ордуна *эки куту айранды* алдыртып, алардын бааларына же сапатына, чыгарылган күнүнө карата нааразычылыкты – *Бир жума мурун 18 сом турчу, эмне кымбаттаттыңар?*, – *Сүтүңөрдүн майлуулугу аз го?*, – *Эски сүттү деле сата бересиңерби?* сыяктуу фразалар аркылуу билдиртип, «Азык-түлүк дүкөнүндө» кептик кырдаалына тиешелүү лексиканы тематикалык топ боюнча берип, аларды бышыктаса болот.

Семантизациялоонун антоним аркылуу берүү ыкмасын «Адамдын тышкы келбети жана мүнөзү» сүйлөшүү темасынын [Биялиев 2002: 25-27] мисалында көрсөтөлү. Маселен, – «*Атам узун бойлуу адам*» деп туруп, «узун бойлуу» деген сөз орус тилине «высокорослый» деп которулат дейбиз да, андан соң «Ал эми *апам жапалдаш бойлуу адам*» дейбиз. «*Жапалдаш бойлуу*» деген «*Узун бойлуу*» дегендин антоними. Демек, «*Жапалдаш бойлуу*» орус тилине кандайча которулат? деген

суроо менен студенттерге кайрылса болот. Мындай ыкма менен «**назик**» – «**орой**», «**шаиша**» – «**токтоо**», «**жалкоо**» – «**эмгекчил**», «**март**» – «**сараң**», «**тартинтүү**» – «**тентек**», «**момун**» – «**куу**» сыяктуу антонимдик түгөйлөрдүн, жуптардын маанисин семантизациялоого болот.

Түшүндүрүү аркылуу сөздөрдү семантизациялоо студенттердин эне тилинде да, кыргыз тилинде да өтүлүшү мүмкүн. Эгерде тема жеңил, мисалы, «**Үй-бүлө, тууган-урук**» темасы болсо, анда жаңы сөздөрдүн лексикалык маанисин төмөнкүдөй түшүндүрсө болот: мисалы, «**Атамдын аты – Ишен, анын атасынын аты – Молдо, Молдо мага чоң ата болот. Демек, «чоң ата» деген ким? Орусчасын айтыңызчы! Эжемдин аты – Алия, анын баласынын аты – Анвар. Анвар мага жээн болот. Демек, «жээн» деген ким? Орусчасын айтыңызчы!**

Коммуникативдик багытта окутуунун негизги жоболорунун бири катары, колдон келсе, студенттин эне тилин колдонбоо жобосу белгиленген. Бирок абстракттуу сөз алынса, аны семантизациялоонун эң эле оңой жолу – бул сөздүн маанисин студенттин эне тилине которуу. Мисалы, «**Болочок кесибим**» темасын өтүүдө «**кесип**», «**ишмердик**», «**багыт**», «**тил таануу**», «**укук таануу**» сыяктуу сөздөрдү семантизациялоонун эң оңой жана талап кылынган убакыт жагынан да эң эле үнөмдүү жолу – аларды орус тилине которуу.

Сөздүн маанисин контекст аркылуу түшүндүрүү – бул татаал, бирок тилди үйрөтүүдө семантизациялоонун өтө баалуу жолдорунун бири. Анткени контекст аркылуу студенттин тилди колдоно билүү деңгээли башка ыкмаларга караганда бат өсөт. Мисалы, «**Жашаган үйүм**» деген темада «**Үйүм Киев көчөсүндө жайгашкан. Ал беш кабаттуу, анын биринчи кабатында азык-түлүк дүкөнү жайгашкан. Батирлердин көбү чет өлкөлүктөргө квартирага берилген**» сыяктуу тексттеги лексика талданып, тексттин мазмуну студенттер үчүн

түшүнүктүү болсо, анда *«Жатаканабыз Москва көчөсүндө жайгашкан. Ал беш кабаттуу. Жатаканада айылдан келген студенттер жана аспиранттар жашашат. Биринчи кабатта филология факультетинин студенттери, экинчи кабатта укук факультетинин студенттери жайлашкан. Биз үчүнчү кабатта аспиранттар менен чогуу турабыз»* деген текст окутулса, албетте, студенттер *«жатакана»* деген жаңы сөздүн маанисин контекст аркылуу аныктай алышат, анткени *«жатакана»* деген сөздүн мааниси – бул *«студенттер жашаган жер»* дегенди билдирет.

Сабактарда жаңы сөздөрдү үйрөтүүдө алардын санын туура аныктоо – дагы бир маанилүү маселе. Анткени жаңы сөздөрдүн саны өтө көп болсо, анда алар өздөштүрүлбөй калып, студенттин тил өздөштүрүүгө карата кызыгуусун төмөндөтүшү мүмкүн. Методисттердин байкоолору боюнча чоң адам эки сааттык сабак убагында орто эсеп менен 15ке жакын жаңы сөздү өздөштүрө алат экен [Дергачева и др. 1986: 80]. Биздин байкообуз боюнча, студенттердин жөндөмдүүлөрү гана кыргыз тили сабагында мындай көрсөткүчкө жете алышат. Студенттердин көбү, башка, негизги адистиги боюнча, алар үчүн эң маанилүү сабактардан да үй тапшырмалар арбын болгондуктан, айрым учурларда жаңы сөздөрдүн бардыгын тең жаттоого жетишпей, кыргыз тили боюнча өтүлгөн теманы бышыктап, толук өздөштүрбөй калышат. Демек, жаңы лексиканы окутууда, студенттин башка сабактар боюнча үй тапшырмаларынын жалпы көлөмүн да эске алууга тийиш.

Лексикалык материалды өздөштүрүүдө жаңы сөз башында окутуучу (текст тасмага жазылса, диктор) тарабынан окулушу керек, андан соң анын лексикалык мааниси сүрөт, же буюм, же котормо, же орусча же кыргызча түшүндүрмөсү аркылуу ачылып, студенттин жеке сөздүгүнө жазылып, студент тарабынан туура окулуп, бир нече жөнөкөй сүйлөмдүн курамында колдонулушу керек. Ошондо гана жаңы сөздүн

лексикалык мааниси, грамматикалык формасы, негизги синтаксистик касиеттери түшүнүктүү болот. Мисалы, «Өзүм жөнүндө» темасын өтүүдө окутуучу теманын башында берилген темалык лексиканы окуп берип, аны студенттин жеке сөздүгүнө жаздыртат, жаңы сөздөрдү, алардын ичинде «адистик» деген сөздүн маанисин түшүндүрүп берет. Андан соң аталган сүйлөшүү темасынын чегинде «адистик» деген сөздү «Адистигим – «Лингвистика жана маданияттар аралык коммуникация» деген сүйлөм түзүүгө студентке жардам берип, аны сүйлөмдүн курамында туура пайдаланууга үйрөтөт. Бирок жаңы сөздү эстеп калуу үчүн, ал окуу материалында кийинки 10-20 сабакта кеминде 5 жолу учурашы керек [Дергачева 1986: 84]. Демек, лексикалык материалды тандоодо жана окутуу процессине киргизүүдө бул жобого таянып, сүйлөшүү темаларды бири-бирине байланыштырып, аларды тейлей турган лексика кайталангыдай кылып окутуу программасына киргизиш керек.

«Өзүм жөнүндө» темасынын логикалык жактан уландысы кылып «Болочок кесиби» темасын алса болот. Аны диалог бирдиги аркылуу ача алабыз:

Гүлбарчындын таякеси:	Болочок кесибиң эмне, кайсы факультетке өттүң?
Гүлбарчын:	Эл аралык мамилелер факультетине. Адистигим – «Дүйнөлүк экономика». Экономикалык теория жана башка адистик боюнча сабактардан тышкары дагы чет тилдери жумасына 10 саат өтүлөт. Сөзсүз түрдө англис тили, кошумча немис же француз тили жана тандоо боюнча бир чыгыш тилин окуйбуз.
Таякеси:	Анда сен чет тилдерин жакшы билген экономист болот турбайсыңбы?
Гүлбарчын:	Ооба
Таякеси:	Болочок кесибиң жакшы экен. [Биялиев 2002: 30-32]

Бул текст тасмага жазылгандыктан, студенттерге магнитофон аркылуу угузабыз. Андан соң студенттерге диалогдун репликаларын окутабыз. «Адистик» деген сөздүн колдонуу эрежелерин бышыктоо үчүн, аны эң жөнөкөй сүйлөмдөрдө колдонуу тапшырмасын беребиз. Студент мындай сүйлөмдөрдү түзөт: «Мен «Информатика жана эсептөө техникасы» адистигине өттүм. Мага адистигим жагат. Бул адистикти аяктагандар жумушсуз калышпайт. Азыркы учурда табигый-техникалык факультеттин студенттеринин көбү бул адистикте окуп жатышат». «Адистик» деген сөз түрдүү синтаксистик байланыштарда болуп, түрдүү функцияларды аткарып, анын лексикалык мааниси эсте бек сакталып, колдонуу эрежелери бышыкталат. Бул сөздү диалог бирдигинде да колдонсо болот. Мисалы, ошол эле «Болочок кесибим» темасын бышыктоодо студенттерге орусча тапшырма берилет. Анда бири «Лингвистика жана маданияттар аралык коммуникация» адистигинде окуган студент болот, экинчиси «Маданият таануу» адистигинде окуган студент болуп чыгат. Анан аларга кайсы адистикте окуйсунар, адистигиңер жагабы, анын артыкчылыктары барбы, болочокто жумуш табылабы же жокпу, бул тууралуу кыргызча сүйлөшкүлө деген тапшырма берилет. Кептик кырдаалга жараша мындай диалог болушу мүмкүн:

- Галина, сен «Орус филологиясы» адистигинде окуйсунбу?

- Жок, «Лингвистика жана маданияттар аралык коммуникация» адистигинде. Елена, сен болсо «Маданият таануу» адистигинде окуйсун, туурабы?

- Ооба. Адистигиң кызыктуубу? Силер англис тилин көп окуйсунар, туурабы?

- Туура, бул адистикти бүтүргөндө англис тилинде эркин сүйлөйбүз. Ошон үчүн бул адистик мага жагат. Жумушсуз калбайбыз.

- Менин адистигим мага жагат, бирок окууну бүтүргөндө, жумуш табылбайт болуш керек.

Албетте, мындай диалогду катасыз студенттер түзө алышпайт. Окутуучунун милдети – аппроксимация (сүйлөмдүн жалпы маанисин берүүдө кетирилген айрым каталарга көңүл бурбоо) принцибин колдонгондо да, студенттин көңүлүн калтырбай, жагымдуу психологиялык атмосфера түзүп, туура түзүлгөн сөз айкаштарын, сүйлөмдөрдү чоң жетишкендик, зор ийгилик катары баса көрсөтүп, мүчүлүштүктөрүн аз-маз ката кетиптир деп туруп, аны оңдоп коюш керек. Ошондо гана студенттин көңүлү өсүп, кыргыз тилин жан дили менен окуганга ниеттенет. Албетте, ар бир сабакта студентти кечке эле мактай берүүнүн кажети жок. Бул жерде эң негизги маселе – студенттин тил өздөштүрүүгө болгон кызыгуусун ойготуу, тилди өздөштүрө ала тургандыгына ишендирүү, окутуу мөөнөтү аяктаганга чейин түрдүү психологиялык ыкмалар аркылуу анын тил өздөштүрүүгө болгон жалпы мотивациясын керектүү деңгээлде төмөндөтпөй кармап туруу.

Лексиканы окутуу боюнча кыскача жыйынтык чыгара турган болсок, төмөнкүлөрдүн зарылдыгын белгилей кетишибиз керек:

- тилдин татаал иерархиялык система экендигин эске алып, лексиканы фонетика, морфология, синтаксис, сөз жасоо тил деңгээлдери менен байланыштырып окутуу;

- лексиканы да өзүнчө элементтерден турган тил системасы катары окутуу;

- лексиканы окутууда кырдаалдык-тематикалык принципти башкы принцип катары колдонуу;

- сөздөрдү семантизациялоодо түрдүү ыкмаларды колдонуу (алардын арасында денотаттарын (буюмдарды, алардын сүрөттөрүн) көрсөтүү, синоним жана антоним аркылуу семантизациялоо, эне тилине которуу, контекст аркылуу түшүндүрүү ж.б.);

- лексинанын үстүндө иштөөдө кырдаалга ылайыкталган диалогдорду, монолог түрүндөгү тексттерди, иллюстрациялык көрсөтмөлүү материалдарды колдонуу;

- лексиканын парадигмалык (тил деңгээлинде) жана синтагмалык (кеп деңгээлинде) байланыштарын ачык көрсөткөн көнүгүүлөргө артыкчылык берүү.

Ошондо гана студент лексикалык материалды өзүбүздү курчап турган айлана-чөйрөдөгү, объективдүү чындыктагы ар бир нерсенин, кубулуштун, сапаттык же башка белгилердин, кыймыл-аракеттин атын же алар жөнүндөгү өзүбүздүн түшүнүгүбүздү белгилеп туюндура турган тил бирдиги катары кабыл алып, сөздөр сөз айкашынын же сүйлөмдүн карамагына түшкөн учурда алардын ар биринин лексикалык маанисине грамматикалык маанилер да кошуларын, ошондо гана сөздөр бири-бири менен байланышып, сүйлөм түзүүгө, адамдар бири-бири менен сүйлөшүү, пикир алышууга шарт түзүлөрүн түшүнүп, аларды өз кебинде колдоно баштайт.

3.3.3.1.2 ФОНЕТИКАЛЫК МАТЕРИАЛДЫ ОКУТУУ

Жогорку окуу жайындагы фонетикалык курста мектепте берилген тилдин тыбыштык курамы, фонологиялык системасы, орфоэпиялык нормалары тууралуу маалыматтар, б.а., түшүнүктөрдүн бүтүндөй комплекси кайрадан кайталанып, студенттердин билими тереңдетилет.

Тилдин системасына жана анын кызматына таянуу принциби толугу менен колдонулуп, кыргыз тилиндеги негизги фонетикалык мыйзамдын (үндөштүк законунун) иштеши жана кыргыз тилинин фонетикалык өзгөчөлүгүн түзгөн тыбыштардын (фонемалардын) туура колдонулушу (туура айтылышы) биринчи эле сабактардан баштап баса белгиленеши керек.

Кыргыз тилинин тыбыштык курамын окутуу. Мектепте тилдин тыбыштык курамы толугу менен каралат. Тыбыштардын сан жагынан өтө көп эместиги бул маселени жеңилдетет.

Кыргыз тилинин тыбыштык курамын берүүдө, албетте, фонетика менен фонология, тыбыш менен фонема аттуу түшүнүктөргө өзгөчө көңүл бурулушу керек. Тил окутуу коммуникативдик багытта болгондуктан, негизги түшүнүктөр тууралуу билим экспликациялык түрдө берилиши талап кылынат.

Фонетика менен фонология – тилдин тыбыштык түзүлүшү тууралуу окуунун эки аспектиси экендиги кеңири белгилүү. Ошондуктан алардын айырмасын, тагыраак айтканда, фонетикада тыбыштардын физикалык, физиологиялык, б.а., акустикалык-артикуляциялык аспектилери изилденерин, фонологияда тыбыштардын накта лингвистикалык аспектиси, алардын тилде аткарган кызматы иликтенерин көрсөтүү талап кылынат. Жогорку окуу жайындагы кыргыз тили курсунда үндүүлөрдүн жана үнсүздөрдүн классификациясы жалаң гана теориялык түрдө эмес, алардын практикалык мааниси да ачык көрсөтүлүүгө тийиш. Өзгөчө кыргыз төл сөздөрүндө үндүүлөрдүн тизилишинин мыйзам ченемдүүлүгүн, алардын классификация боюнча бир гана топко таандык экендигин – жоон же ичке, эринчил же эринсиз, кең же кууш гана болорун көрсөтүп, кадыресе нормалуу темпте жүрүп жаткан маектешүү учурунда кепте созулма менен кыска үндүүлөрдү ажырата билүүгө үйрөтүү зарыл. Үндүүлөрдүн классификациясынын маанисин дагы сөздөгү жоон жана ичке үндүүлөрдүн жанындагы үнсүздөргө тийгизген таасирин көрсөтүү керек. Орус тилинде ичке үндүүлөрдүн жанындагы үнсүздөр алардын таасири менен ичкертүү белгиси тургандай айтылат, мисалы, *тип* – [т'ип], *телега* – [т'эл'эга]. Орустар ошол эрежени кыргыз тилиндеги сөздөрдү окуганда да колдонушат, мисалы, *кыргыз тили* – [т'ил'и], *тирек* – [т'ир'эк] (ушул сыяктуу тил

кубулуштары тууралуу «орфоэпия» жөнүндө сөз болгондо кенири токтолобуз). Үнсүздөрдүн классификациясынын маанисин, өзгөчө алардын «жумшак» же «каткалаң» болушун сөз өзгөртүүчү, форма жасоочу же сөз жасоочу мүчөлөрдүн көп болгондугуна карабастан (саны төрттөн он экиге чейин болушуна карабастан), алардын так эрежеге баш ийип уланганын баса белгилеп, башка тилдүү студентти окуунун биринчи эле күндөрүнөн кыргыз тилинин «иреттүүлүгүн», мыйзам ченемдүүлүктөрдүн, грамматикалык эрежелердин так сакталгандыгын, орус тилине салыштырганда эреже бузууларынын өтө сейрек болушун көрсөтүү – окутуучунун милдети. Окутуучулардын алдында ушундай милдет коюлганда коммуникативдик методдо каралган системалык-функциялык мамиле кылуу турмушка ашат.

Кыргыз тилиндеги басымга үйрөтүү. Кыргыз тилиндеги басымдын өзгөчөлүгүн, тагыраак атканда, басым орус тилиндегидей сөздүн ар кайсы муунуна түшпөй, акыркы муунга гана түшөрүн баса белгилөө керек. Ошону менен бирге айрым төл сөздөрдө басымдын биринчи муунга түшөрүн да көрсөтүү зарыл. Мисалы, күчөтмө сын атоочтордо: капкара, жапжашыл, улузун ж.б. Кыргыз басымынын дагы бир өзгөчөлүгү катары унуга куранды же уланды мүчөлөр улам уланган сайын, басым да аларды ээрчип, улам кийинки муунга жылып турарын да баса белгилөө керек. Мисалы: окуу, окуучу, окуучулар, окуучуларга; ырда, ырдаган, ырдагандар, ырдагандарды ж.б. Бирок ушул эреженин негизинде кыргыз тилин окуган студенттер өздөрүнүн кептеринде жак мүчөлөрү (-**мын**,- **сын**, -**сыз**, -**быз**, **сынар**, **сыздар**), суроо билдирүүчү мүчө (-**бы**:), каалоо-тилек ыңгайынын мүчөлөрү (-**айын**, -**алы**, -**алык**), сураныч, өтүнүч билдирүүчү мүчөлөр (-**чы**) уланган сөздөргө басымды туура эмес коюшкандыгын да учуратып жүрөбүз. Мисалы: «ырчымын» дегендин ордуна «ырчымын», «ырдайбыз» дегендин ордуна «ырдайбыз», «келдиңизби?» дегендин ордуна

«келдиңизби?»), «жазалы» дегендин ордуна «жазала», «айтыңызчы» дегендин ордуна «айтыңызчы» ж.б. Буга байланыштуу тийиштүү коммуникативдик темаларды жана грамматикалык материалды өтүүдө аталган мүчөлөрдүн өзгөчөлүгүн түшүндүрүп, жогорудагыдай каталарды жоюу менен, көптөгөн мисалдардын негизинде басымдын туура коюлушун бышыктоо керек.

Басымды туура коюу билгичтиги, көндүмдөрү мектепте эле түзүлүшү керек. Мисалы, орус тилин улуттук мектепте окутууда басымды туура коюу маселеси атайын түзүлгөн «Фонетика-орфоэпиялык минимумда» каралган жана ошол окуу куралынын негизинде турмушка ашууда. Тилекке каршы, орус мектепте кыргыз тили курсу боюнча «фонетика-орфографиялык минимум» али түзүлө элек.

Кыргыз тилиндеги муундун түзүлүшүн окутуу. Кыргыз тилиндеги сөздөрдү муундарга ажыратуу студенттер үчүн кыйынчылыктарды туудурбайт. Эң узун муунда үндүүнүн алдында бир, артында эки үнсүздүн болорун жеңил жаттап калышат. Мисалы: *нарк, кали, калк* ж.б. Орус тилинин сөздөрүндө муундун башында да, аягында да – 4 үнсүз тыбыш катары менен болушу мүмкүн. Мисалы: *вздогнуть, нет нужных свойств.* Сөздөрдү муундарга туура ажыратуу студенттердин туура сүйлөшүнө гана эмес, сабаттуулуктун өсүшүнө да алып келет, анткени сөздөрдү жазууда ташымалдап жазуу муундарга карай ишке ашат.

Кыргыз тилинин орфоэпиясын окутуу. Орфоэпиялык нормалар кыргыз тилинин фонологиялык системасына баш ийгендиктен, сөздөрдү адабий тилдин нормасы боюнча айтуунун пайда болушу фонетика-фонологиялык билимге байланыштуу. Ошол билимдерди өздөштүрүүдө, студенттердин адабий тил нормалары боюнча айтуу маданиятын жогорулатууда жана аны коомдогу пикир алмашуунун ийкемдүү куралына айлантуу милдетин турмушка ашырууда окутуучунун

ролу өтө зор. Албетте, студенттер орфоэпиялык нормаларды радиоуктуруулар, телекөрсөтүүлөр, ар кандай окуяларга арналган топ алдында сүйлөнгөн сөздөр аркылуу да өз алдынча өздөштүрө алышат, бирок айтылыш эрежелердин негизгилерин окутуучу сабактарда импликация же экспликациялык түрдө өтүүгө тийиш.

Адабий жана диалектилик айтылыштын айырмасын белгилөө, сөздүн жазылышы менен анын айтылышындагы айырманы түшүндүрүп берүү жана башка тилдерден кабыл алынган сөздөрдүн таасирин көрсөтүү аркылуу студенттердин туура айтуусун эффективдүү калыптандырса болот. Жогорку окуу жайларынын көпчүлүгү республиканын баш калаасында жайгашканына байланыштуу, диалектилик сөздөр жана диалектилерге мүнөздүү айтылыш кыргыз эмес студенттердин орфоэпиялык нормаларынын калыптанышына өзүнүн терс таасирин тийгизе албайт. Кыргыз тили курсунда сөздүн жазылышы менен айтылышындагы айырмачылыкты өздөштүрүү негизги маселе болуп саналат. Билимдерди минимумдоо принцибин колдонуп, көптөгөн орфоэпиялык эрежелердин арасынан төмөнкүлөрдү белгилөөнү туура деп таптык:

1) сөз ичинде жана жанаша айтылган сөздөрдө үндүү же уяң «р», «л», «й» тыбыштарынан кийин кош эринчил «б» эринтишчил «в» тыбышына өтүп айтылышын: **сабак – [савак], курбу – [курву], келбеттүү – [келветтүү], кай бир [кай вир], кара бала – [кара вала]** ж.б.;

2) биринчи сөзү каткалаң үнсүз менен аяктап, жанаша турган экинчи сөз жумшак «б» тыбышы менен башталган учурда «б» тыбышынын каткалаң «п» тыбышына өтүп айтылышын: **басып бар – [басып пар], кесип бер – [кесип пер] буламык бышыр [буламык пышыр]** ж.б.;

3) биринчи сөзү үндүү же жумшак үнсүз менен аяктап, жанаша турган экинчи сөз каткалаң «к» тыбышы менен

башталган учурда «к» тыбышынын жумшак «г» тыбышына өтүп айтылышын: **азыр кел** – [азыр гел], **кара кулун** – [кара гулун] ж.б.;

4) биринчи сөзү каткалаң «к» менен аяктап, экинчи сөз үндүү же жумшак үнсүз менен башталган учурда каткалаң «к» жумшак «г» тыбышына өтүп айтылышын: **тоок бышырдык** – [тоог бышырдык], **бак араладым** – [баг араладым] **кийик аттык** – [кийиг аттык] ж.б.;

5) сөздөрдө же жанаша турган сөздөрдө «ч» тыбышынан кийин «с», «ч», «т» тыбыштарынын бири катар турган учурда «ч» тыбышынын «ш» тыбышына өтүп айтылышын: **кечсе** – [кешсе], **өркөччү** – [өркөшчү], **күчтүү** – [күштүү] ж.б.;

6) сөз ичинде же жанаша турган сөздөрдө жумшак «з» тыбышынан кийин каткалаң «с», «т», «ч» тыбыштарынын бири катар турган учурда «з» тыбышынын каткалаң «с» тыбышына өтүп айтылышын: **пайызсыз** – [пайыссыз], **корозчо** – [коросчо], **карыз төлөндү** – [карыс төлөндү] ж.б.;

7) көбүнчө үч муунду сөздөрдө басым түшпөгөн экинчи муундагы редукцияланган кууш үндүүлөр түшүрүлүп айтылышын: **көпөлөк** – [көплөк], **күзүндө** – [күзндө], **жетипөө** – [жетшпөө] ж.б.;

8) жанаша турган сөздөрдө биринчиси үндүү менен аяктап, экинчиси да үндүү менен башталган учурда биринчи сөздүн аягындагы үндүүнүн түшүрүлүп айтылышын: **келе элек** – [келелек], **сары уул** – [саруул] ж.б.

Эгер ушул эрежелер студенттер тарабынан жакшы өздөштүрүлсө, анда алардын угуп түшүнүү жана сүйлөө көндүмдөрү да бат калыптанат.

Жогорку окуу жайларында фонетика курсунда интонация, кептик такт, фразалык жана логикалык басым тууралуу маалыматтар да берилиши керек.

Фонетиканы окутуу тилдин башка аспектилерин окутуу менен байланышып, жогорку окуу жайлары үчүн али түзүлө

элек, бирок түзүлүүгө тийиш болгон «фонетикалык-орфоэпиялык минимум» үчүн тандалган сөздөр атайы жогорку окуу жайлары үчүн түзүлө турган «жалпы лексикалык минимумга» кирген сөздөрдүн негизинде тандалышы керек.

Тил үйрөтүүнүн коммуникация-ишмердик мамиле кылуусунда фонетика менен орфоэпияга үйрөтүүдө, тыбыштар менен алардын айкаштарын өздөштүрүүдө айтылган нерсенин маанисин түшүнүүнүн зарылдыгын эске алып, тыбыштарды жалаң гана муундардын курамында эмес, эң жөнөкөй бир, эки, үч муундуу сөздөрдүн, фразалардын, сүйлөмдөрдүн негизинде окутуу талап кылынат.

Студенттердин курактык өзгөчөлүктөрү эске алынып, фонетикалык материал этап-этап менен өздөштүрүлүшү керек. Баштапкы этапта акустикалык-артикуляциялык аспектилер иштетилет (тыбыштарды жекече жана сөздүн курамында айтуу). Ошол учурда угуп түшүнүү сүйлөөгө караганда үстөмдүк кылат жана интерференцияны жоюуга багытталган ар кандай фонетикалык оюндар, көнүгүүлөр сунушталууга тийиш.

Кийинки этапта фонетика жөнүндө система катары теориялык маалыматтар бериле башталат. Бирок башынан эле окутуу процессинде кыргыз тилинде эркин, толук кандуу маектешүүнү камсыз кыла турган орфоэпиялык, артикуляциялык жана интонациялык билгичтиктер менен көндүмдөрдүн жаралышы, пайда болушу фонетиканы окутуунун түпкү максаты экендиги жетекке алынууга тийиш.

3.3.3.1.3 ГРАММАТИКАЛЫК МАТЕРИАЛДЫ ОКУТУУ

Экинчи тилдерди үйрөтүү методикасында «грамматика» терминин тактоо зарылдыгы байкалат. Анткени методика илиминде бул терминдин түрдүү мааниде колдонулушун учуратабыз. Жалпысынан бул термин «теориялык грамматика» жана «практикалык грамматика» [Рожкова 1983: 23-38]; «грамматиканын лингвистикалык системасы» жана «окутуу

(орусчасы – «учебная») грамматикасы», «оозеки кепти өздөштүрүү үчүн грамматика» жана «окууга үйрөнүү үчүн грамматика» [Климентенко, Миролюбов 1981: 364-402]; «кептин грамматикалык жагы» деп окутулуп жаткан тилдин нормаларына ылайык кеп ишмердигинде колдонулчу «инструкция эрежелери» (сүйлөмдү түзүү үчүн керектүү кыймылдарды аныктаган), «жалпылоо эрежелери» (кеп кыймылдарын аткаруу ыкмаларынын аткаруу боюнча тыянак чыгаруучу эрежелер), «тыюу салуу эрежелери» (тилдик интерференцияны жоюуга арналган эрежелер) жана «үлгү эрежелери» (айтымдын мазмунун чагылдыруу үчүн колдонулган үлгүлөр, мисалы, саламдашуу, ыраазычылык билдирүү, маалымат алуу үчүн колдонулган сүйлөмдөрдү түзүү эрежелери) деп «грамматика» түшүнүгүнүн берилип жүргөндүгүн учуратабыз [Щукин 2003: 126], [Бухбиндер 1980: 104-105]. Методика илиминде грамматика термининин түрдүү мааниде колдонулушу экинчи тилдерди үйрөтүүнүн жалпы өнүгүшүнө, түрдүү окутуу методдорунун калыптанышына, тил үйрөтүү максаттарынын өзгөрүлүшүнө байланыштуу келип чыккан.

Өзүнүн академиялык аныктамасында грамматика термини үч мааниде: 1) тилдин түзүлүшү, б.а. морфологиялык категориялардын жана формалардын, синтаксистик категориялардын жана конструкциялардын, сөз жасоо ыкмаларынын системасы, тутуму; 2) тилдин түзүлүшүн, анын категорияларын жана алардын бир-бирине карата катышын иликтеген тил таануунун бөлүмү; 3) «грамматика» термини айрым учурларда өзүнчө алынган грамматикалык категориялардын функциялары, кызматтары катары колдонулуп жүргөндүгүн көрө алабыз [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 113-115]. Албетте, бул аныктамадагы «грамматика» термини окутулуп жаткан тилди тилчи адис катары өздөштүрө тургандар үчүн ылайык экендиги

айтпаса да түшүнүктүү. Бул аныктамада «грамматика» тилдин морфология, синтаксис жана сөз жасоо ярустары бири-биринен ажыратылган, тил кубулуштарынын бардыгы тең камтылган, өтө майдаланган, жиктелген сызыктуу түрдө окутулуучу атайын илим катары берилет. Бирок тилди жаңыдан өздөштүрүп жаткандарга грамматиканы сызыктуу түрүндө окутуу оң натыйжа бербестигин тил үйрөтүү тажрыйбасы ачык көрсөтү. Башкача айтканда, тилдин бардык эрежелерин жакшы билген учурда да окуучулар окутулуп жаткан тилде туура сүйлөмдөрдү түзүүгө, алар аркылуу кырдаалга жараша пикир алышууга, кеп жаратууга жетише албагандыгын көрө алабыз. Бул кубулуштун өзөгү – окуучунун аң-сезиминде грамматикалык системанын, грамматикалык кубулуштардын функциялык планда орун албагандыгында. Демек, экинчи тилди окутууда тил системасын түзүп турган лексика, морфология, синтаксистин өз ара байланышын ачып берүү, ошол элементтердин кеп түзүүдөгү функциясын, кызматтарын көрсөтүп, аларды колдонууга үйрөтүү – эң эле негизги милдет. Бул жагынан алганда, Л.В. Щербанын «грамматика – бул ойдун түрдүү жана өз алдынча болгон предметтеринин каражаттар репертуары» деген аныктамасы өтө баалуу [Щерба 1974: 322]. Грамматикалык материалды өздөштүрүү функциялык же, б.а., алардын кызматтары планында өтүп, андан соң интуициялык түрдө кепте турмушка ашыруу планына өткөрүлүшү керек. Кепте (мейли жазуу түрүндө, мейли оозеки түрүндө болобу) окуучу тарабынан өз оюн билдирүү кептик стереотиптердин тутумун өздөштүрүү менен байланыштуу [Климентенко, Мирлобов 1981: 364]. Алардын грамматикалык маңызы кеп үлгүлөрүндө орун алган. Мына ушул себептен «практикалык грамматика», «оозеки кепти өздөштүрүү үчүн грамматика» жана «окууга үйрөнүү үчүн грамматика», «кептин грамматикалык жагын» чагылдырган «инструкция эрежелери», «жалпылоо эрежелери», «тыюу салуу эрежелери» жана «үлгү эрежелери» деп аталган жалпы

«грамматика» түшүнүгүнө кирген терминдер пайда болгон. Кеп – психологиялык жана тилдик аспектисин эске алганда, адам ишмердигинин эң эле татаал ишмердиктердин бири болгондуктан, ал методикага тыгыз байланышкан илимий тармактардын жетишкендиктерине таянып, «тил механизми» деген түшүнүктүн пайда болушуна алып келген [Шанский 1989: 105]. Аталган тил механизмдин жалпы мааниде «грамматика» деп да түшүнсөк болот.

Тил үйрөтүү методикасы лингвистика менен башка чектеш илимдерге (психологияга, социологияга ж.б.) таянгандыктан, тил үйрөтүүдө грамматика боюнча билимдердин көлөмү менен мазмуну жана аларды практикалык түрдө колдонуу маселеси дайыма ошол илимдердин жетишкендиктерине байланыштуу чечилип келген. Дүйнөлүк практикага кайрылсак, башында системалык мамиле кылуу үстөмдүк кылып, тил механизми тилдин системасы менен шайкеш жана нуктук грамматикадагы тил жарустарынын бирдиктери тууралуу ырааттуу билимдин пайда болушу тил өздөштүрүүгө барабар деп табылган. Бирок ушундай максатты көздөп башка тилди окутуу практикалык түрдө тилди пайдалана билүүгө алып келген эмес. Кийинки этап структуралык мамиле кылуу менен байланыштуу болгон. Накта лингвистикалык, б.а. системалык билимдер эркин сүйлөөгө алып келбегендиктен, тил механизмдин кептен издөө керек деген пикир күч алган. Структуралык лингвистиканын жактоочулары [Блумфильд 1967] ар бир тил орто эсеп менен уникалдуу 50000 структуралык түзүлүштөн – тил моделинен турат деп эсептешкен. Аларды өздөштүрүү үчүн эч кандай интеллектуалдык аң-сезимдүү ишмердиктин кереги жок, тил өздөштүрүүдө практиканын мааниси – көндүмдөрдүн ролу зор деген пикир баса белгиленген. Ушундай жол менен окутуу да күтүлгөн ийгиликтерди алып келбегендиктен, тил үйрөтүү методикасында тил бирдиктеринин кептеги функциясына, кызматына зор маани бериле баштады. Тилдин жалпы

функциялык жагын [Аврорин 1975], кеп ишмердигинин түрлөрүн камсыз кыла турган билгичтиктер менен көндүмдөрдүн калыптанышындагы функциялык грамматиканын ролун [Бондарко 1984; Кодухов 1988], практикалык функциялык-коммуникативдик грамматиканын негиздерин [Всеволодова 1988], синтаксистик бирдиктердин коммуникативдик маанисин [Золотова 1988], тилди өздөштүрүүдө жана колдоно билүүдө эрежелер менен интуициянын ролун [Слесарева 1988], функциялык-семантикалык талаалардын теориясы менен системалуулук – функциялуулук – коммуникациялуулуктун катышы маселесин [Скорикова 1988], тил бирдиктеринин өз функцияларын аткарууда экстралингвистикалык факторлорго (маектешүүнүн максаты менен шартына, студенттердин коммуникативдик муктаждыгына, экинчи тилди окуу мотивдерине ж.б.) болгон көз карандылыгын [Верещагин, Костомаров 1983] жана тилдин функциялык түрдүү аспектилерин аныктоо максатында изилдөөлөр жүргүзүлө баштаган. Ошол изилдөөлөрдүн корутундуларын кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүдө натыйжалуу колдонсо болот.

Демек, методикада жаралган «тил механизми» түшүнүгү тил үйрөтүү методикасынын тарыхында башында «системалык мамиле кылуу» учурунда «тил системасы» менен байланышкан, андан соң «структуралык мамиле кылууда» «тилдик модель» менен байланышып, акырында, «функциялык мамиле кылуу» этабында, «тил каражаттарынын функциясына» баш ийдирилген.

Грамматиканын системалык жагын көмүскөдө калтырып, функциялык жактан гана үйрөтүү тилди өздөштүрүүдө алгачкы этаптарында гана жемиштүү экендигин изилдөөчүлөрдүн көбү белгилешет [Шанский и др. 1989: 108]. Ушул маселеге көп жылдардан бери көңүл бурулуп келген орус тилин экинчи же чет тил катары үйрөтүү методикасында кеп жаратууда эң эле

маанилүү грамматикалык кубулуштарды бөлүп чыгарып, грамматикалык ядро менен анын перифериясын аныктап түзүү иши азыркыга чейин соңуна чыга элек. Жаңыдан өнүгүп келе жаткан кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасында бул маселе олуттуу коюла да элек. Бирок ошондой болсо да, жогорку окуу жайлары үчүн түзүлгөн акыркы окутуу программаларында [Ибрагимов 2004], окуу китептеринде [Жусаев ж.б. 2002] айрым аракеттер жасалууда.

Саны жактан өтө көп болбогон илимий изилдөөлөрдө жана монографияларда [Култаева 2003; Рысбаев 1996] теориялык планда бул маселе ачык-айкын каралбаса да, айрым окуу китептеринде [Кундузакова, Омуралиева 1993] грамматикалык материалдарды берүүдө функциялык мамиле кылуу аракеттери байкалууда.

Эгерде башка тилде пикирлешүүнүн, маектешүүнүн жалпы түрдө максатын карап көрсөк, анда башка тилдин лексикалык-грамматикалык каражаттары аркылуу объективдүү дүйнөдө болуп жаткан, боло турган, болуп өткөн реалдуу, же ирреалдуу (тилек, үмүт кылынган, же болжолдонгон ж.б.) чындык жөнүндө кабар берүү жана кабар алуу: мына ушул лексикалык-грамматикалык каражаттардын жардамы менен бир нерсенин чындыкта өткөн чакта, учурда же болочокто бар же жок экендигин белгилөө; кайсы бир жандуу же жансыз нерселердин түрдүү кыймыл-аракеттерин өткөн чакта, учурда же келечекте аткарылгандыгы же аткарылып жаткандыгы, же аткарыла тургандыгы жөнүндө кабар берүү; ошол нерселердин сын-сыпатын аныктоо, аларга түрдүү баа берүү; кыймыл-аракеттердин багытын, аткаруудагы мүнөздөмөсүн чагылдыруу максаты коюлат. Ошондон улам сүйлөмдөр ойду билдирүүчү каражаттар катары айтылыш максаты боюнча жай, илептүү жана суроолуу сүйлөмдөр болуп, бөлүнө келет.

Жалпысынан башка улут аудиториясына кыргыз тилин окутуу тажрыйбасын эске алуу менен функциялык мамиле кылуу максатында грамматикалык ядрону түзүүчү материалга:

- ой жаратууда жана чындыкты чагылдырууда сүйлөмдүн ээлик милдетин аткара турган өтө маанилүү сөз түркүмүн – зат атоочту жана анын сан, таандык категориясын; сүйлөмдө зат атоочтун, негизинен, ээлик, толуктоочтук, бышыктоочтук милдеттердин чагылдыра турган жөндөмө категориясын;

- зат атооч аркылуу берилген ойдун предметинин кыймыл-аракетин, ал-абалын билдирүүчү этишти жана анын жак, сан, чак, ыңгай, мамиле категорияларын;

- сүйлөмдө ээлик милдетти аткара турган жактама ат атоочторду;

- сүйлөмдө аныктоочтук милдетти аткарган айтымдын объектилери менен субъектилеринин сын-сыпатын көрсөтө турган сын атоочту жана анын даражаларын; атоочтуктарды жана алардын жасалышын;

- айтымдагы кыймыл-аракеттерди мүнөздөй турган тактоочторду, алардын маанисине карай бөлүнүшүн жана жасалышын;

- кызматчы сөздөрдү: жандоочторду, байламталарды жана бөлүкчөлөрдү жана алардын түрлөрүн киргизүүгө болот.

Грамматикалык периферияга кире турган материал тил өздөштүрүүнүн алгалаган этаптарында окутулууга тийиш. Анда грамматикалык ядрону түзгөн материалды кайталоо, эске салуу менен бирге грамматикалык ядрого парадигмалык мамиледе болгон бардык грамматикалык кубулуштар каралышы мүмкүн.

Эми керектүү грамматикалык материалдын берилишин жогорку окуу жайлары үчүн колдонулуп жүргөн эски жана жаңы нуктагы окуу китептеринен карап көрөлү. Мисалы, зат атоочтун барыш жөндөмөсүнүн грамматикада окутулушун көрсөтүү үчүн нуктук грамматикага кайрылалык [Ахматов 1970: 41]. Окуу китебинде кайсы мүчөлөр аркылуу

уюштурулгандыгы, синтаксистик милдети (кыйыр толуктооч, орун жана мезгил бышыктооч) жана кайсы жандоочтор менен айкашары тууралуу айтылат. Бул жерде барыш жөндөмө жөнүндө грамматикалык кубулуш катары маалымат берилет. Бирок кепте колдонуу үчүн мындай маалымат жетишсиз. Эгерде функциялык-маанилик багытты көздөгөн окуу китебине кайрылсак [Өмүралиева, Кундузакова 1993: 54], анда ошол эле барыш жөндөмө тууралуу төмөнкү маалыматтарды ала алабыз. Теманын өзү **«Барыш жөндөмө»** деп аталбай, **«Кимге? эмнеге? кайда? деген суроолорго жооп берген сөздөрдүн колдонулушу»** деп берилген. Бул жерде түз эле барыш жөндөмөнүн колдонуу мааниси тууралуу: кыймылдын багытын, максатын билдирет деп айтылат жана кеп үлгүлөрү, мисалдар аркылуу берилет. Эми 2002-жылы жарык көргөн Жусаев Ж., Каныбекова А., А. Карабековалардын [2002] орус тайпалары үчүн арналган окуу китебине көңүл буралы: жөндөмө категориясы алтынчы сабакта берилген. Грамматикалык материал «Формы падежей имен существительных» деп аталат. Бул сабакта «Эстеп калгыла!» деген эрежеде «жөндөмө категориясы алты жөндөмө формалары аркылуу берилет» деп айтылып, жөндөмө мүчөлөрү гана келтирилген. Андан соң негизги курста «Менин иш күнүм» деп аталган сүйлөшүү темасынын чегинде сабактын грамматикалык бөлүмүндө кайрадан «Дательный и исходный падежи имен существительных» (Зат атоочтун барыш жана чыгыш жөндөмөлөрү) деп берилип, 5-көнүгүүдө «Асан Казакстанга барат, Ал самолётко билетти алдын ала сатып алуу кассасынан алат. Аэропортко автобус бул аялдамадан жөнөйт» сыяктуу сүйлөмдөрдөн «барыш жөндөмөдөгү зат атоочторду тапкыла», 6-көнүгүүдө «Автобус шаар... барат. Неберелери чоң атасы... бат-бат келип турушат. Окуучулар... каалаган тилинде окуу мүмкүнчүлүгү берилген» сыяктуу сүйлөмдөрдө «боштуктарды толтургула», 7-көнүгүүдө «Окуучулар тоого чыгышат. Үй-

бүлөбүз менен жайлоого барабыз. Ысык-Көлгө меймандар көп келишет» сыяктуу сүйлөмдөргө карата «кимге? эмнеге? кайда? деген суроолорду зат атоочторго бергиле» деген тапшырмаларды көрө алабыз. Окуу китебинин аягында жайгашкан фонетикалык-грамматикалык маалымдамада жөндөмө категориясы берилген жеринде олуттуу грамматикалык комментарийдин ордуна жөндөмөлөрдүн мүчөлөрүнүн гана таблицасы келтирилген. Китептин «Окуу материалдарын берүүнүн программасы жана усулдук жолдомосу» деп аталган бөлүгүндө грамматикалык минимумга активдүү грамматикалык материал киргизилгендиги жана окутуу түшүнүп-колдонуу (сознательно-практический) жана коммуникативдик багытта иштөө методдору колдонулгандыгы тууралуу айтылат.

Албетте, бул китепте кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутууда сүйлөшүү кырдаалдарга жараша керектүү лексикалык материал камтылып, көптөгөн түрдүү, кызыктуу грамматикалык көнүгүүлөр берилген. Бирок бул окуу китебинде грамматикалык материал, анын «инструкциялык эрежелери», «жалпылоо эрежелери» ачыгыраак, тагыраак берилсе, анын дидактикалык баалуулугу кыйла жогорулайт эле.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасына тиешелүү 1989-жылдан кийин жарык көргөн жогорку окуу жайлары үчүн жазылган окуу китептерин [Касымова ж.б. 1991; Өмүралиева, Кундузакова 1993; Сыдыкова 1995; Жусаев, Каныбекова, Карабекова 2002; Биялиев 2002; Тургамбаева, Усекова 2004] карап көрсөк, сөз жасоо грамматиканын колго алынбаган бөлүмү экендиги ачыктан ачык байкалат. Башка тилдүү студенттер үчүн жазылган окуу китептеринин көпчүлүгүндө грамматиканын сөз жасоо бөлүмү такыр эле каралбайт. Биялиевдин [2002] окуу китебинде грамматикалык маалымдамада гана маани берүүчү сөз түркүмдөрүнүн жасалышы тууралуу айтылат. Тургамбаева, Усековалардын

[2004] окуу китебинде сөз жасоого арналган материалдарды 2 жолу учуратабыз. Биринчи жолу 41-42-сабактарда «Этиштин жасалышы» деп аталган темада этиш жасоочу *-ла, -лан, -лаш* мүчөлөрү көрсөтүлөт, экинчи жолу 43-44-сабактарда «Сын атоочтун жасалышы» деген темада сын атоочтун жасалышы тууралуу башка сөз түркүмдөрүнөн морфологиялык жана синтаксистик жол менен жасалат делип, китептин аягындагы 7-8 таблицаларды кароо сунушу берилет. Аталган сабактардын курамында этиштин же сын атоочтун жасалышына арналган бир да көнүгүү орун алган эмес, башкача айтканда, сөз жасоону бышыктаганга материал камтылбай калган.

Мектеп курсунун «сөз жасоо» бөлүмүндө негиз жана анын типтери, куранды мүчөлөр тууралуу маалыматтар берилген. Жогорку окуу жайларында мектепте алынган билимдерди тереңдетүү жана өзүнчө окутуу бирдиги катары алынган сөз жасоо моделин (сөз жасоо тибин) натыйжалуу жемиштүү пайдалануу максаты коюлууга тийиш. Бул окутуу бирдиги туунду жана түзүүчү негиздер, өнүмдүү жана өнүмсүз сөз жасоо мүчөлөрү тууралуу теориялык маалыматтардын берилишин талап кылат. Ошону менен бирге сөз жасоо деңгээлинин системалуулугун чагылдырган тил материалдарында морфемалардын синонимдештиги, антонимдештиги, омонимдештиги жана көп маанилүүлүгү жөнүндө маалыматтардын берилиши зарыл. Сөз жасоону окутуп жаткан учурда аны орус тилиндеги сөз жасоо типтерине, моделдерине салыштыруу кыргыз тилинин өзгөчөлүгүн терең өздөштүрүүгө түрткү берет. Мисалы, орус тилинде абстрактуулукту туюндурган синонимдеш бир нече суффикстерге (*карьер-изм, богат-ств-о, деликатн-ость*) кыргыз тилинде бир эле сөз жасоо мүчөсү (*сулуу-дук, бай-лык*) туура келсе, айрымдарына, маселен, мааниси боюнча кичирейтүү-эркелетүүнү билдирген суффикстерге (*руч-онк-а, руч-ищ-е*) кыргыз тилинде дал келген сөз жасоо мүчөлөрү такыр эле жок (*чоң кол, кичине кол*).

Тескерисинче, кыргыз тилиндеги айрым сөз жасоочу мүчөлөрдүн орус тилиндеги эквиваленттерин табуу мүмкүн эмес: *бала-луу* (имеющий детей), *тизе-ле* (стоять на коленях) ж.б.

Сөздүн түзүлүшүн изилдөөдө анын морфемаларын механикалык түрдө жаттоо ыкмасынан алыстап, мотивацияланган, жакынкы уңгулаш сөздөрдү издеп табуу жана салыштыруу жолу аркылуу студенттерди аң-сезимдүү иликтөөгө үйрөтүп окутуу зарыл. Ошондо гана тил корунун басымдуу көпчүлүгүн түзгөн туунду сөздөрдүн түзүлүшүн окуганда бирдиктүү анализ жана синтез процесси түзүлөт.

Сөз жасоо мыйзамдарын билүү тил үйрөнүүчүлөрдүн сөз байлыгынын өсүшүнө, көптөгөн морфологиялык категорияларды, разряддарды, айрым формаларды түшүнүп өздөштүрүүгө кеңири жол ачып, орфографиялык жактан сабаттуулуктун жогорулашына алып келет.

Демек, грамматиканы окутууда анын сөз жасоо бөлүгү да зор мааниге ээ экендигин эстен чыгарбоо керек.

Мамлекеттик тилди окутуу максаттарын көздөп түзүлгөн жана түзүлө турган азыркы окуу программаларында, ошолорго ылайыкталган окуу китептеринде грамматикалык материалды коммуникативдик багытта туура берүү үчүн, аларды окутуу жана тандап алуу принциптерин туура аныктап, аларды туура колдонуу зарыл.

Грамматикалык материалды тандап алуу жана окутуу принциптери. Экинчи же чет тилдерин үйрөтүү методикасында грамматикалык материалдарды тандоо принциптери жалпы дидактикалык, лингвистикалык, психологиялык жана методологиялык принциптеринин негизинде тандалып, алардын арасында грамматикалык материалдарды өздөштүрүүдөгү аң-сезимдүүлүк (орусчасы – принцип сознательности), билимдердин бышык болушу, материалдардын түшүнүүгө жеңилдиги, тилдин грамматикалык элементтеринин кепте

колдонуу жыштыгы, өнүмдүүлүгү, үлгүлүүлүгү, зарылдыгы жана жетиштүүлүгү, функциялуулугу, системалуулугу, концентризмге баш ийиши, мотивациялоо, грамматиканы окутуу аркылуу кептик билгичтиктер менен көндүмдөрдүн этаптарга ылайык пайда болушу ж.б.у.с. принциптер киргизилген [Шанский и др. 1989; Митрофанова, Костомаров 1990; Щукин 2003].

Грамматикалык материалдарды өздөштүрүүдө аң-сезимдүүлүк принцибин туура колдонуу башка тилдеги айтымдын мазмунун, аны жараткан сөздөрдүн керектүү грамматикалык формада болушун жана айкалышуу мыйзам ченемдүүлүктөрүн, б.а. синтаксистик касиеттерин түшүнүүгө жана өз алдынча айтымдарды жаратууда сүйлөм түзүү билгичтигинин жана көндүмдөрүнүн калыптанышына алып келүүгө тийиш. Бул жагынан алганда, башка тилде айтымдын мазмунуна жараша тийиштүү лексикалык бирдиктерди туура грамматикалык формада пайдалануу жөндөмдүүлүгүн тилди колдоно билүү деп түшүнсөк болот.

Билимдердин бышык болушу принциби аң-сезимдүүлүк принциби менен тыгыз байланышат, анткени окуу материалы толук түшүнүктүү болгондо гана, ал эсте бек сакталып, түрдүү кырдаалдарда такалбай сүйлөөгө мүмкүнчүлүк берет. Каралып жаткан окутуу принциби билимдердин жеткиликтүүлүгү принциби менен да тыгыз байланышат. Тил өздөштүрүүчүлөрүн кызыктырган, жеткиликтүү жана эмоциялуу түрдө берилген грамматикалык материал көпкө чейин эсте калат. Алынган билимдер студенттин эсинде бек сакталышы үчүн, түрдүү көнүгүүлөр колдонулуп, машыгуулар уюштурулуп, өздөштүрүлгөн материал окутуу курсунда утур-утур түрдүү кептик кырдаалдарда кайталанып турууга тийиш. Ошондо гана грамматикалык эрежелер-инструкциялар, түшүндүрмөлөр өздөштүрүлүп, алар кепте дароо колдонула турган

автоматташтырылган көндүмдөрдүн пайда болушуна алып келет.

Материалдардын түшүнүүгө жеңил болуу принциби концентризмге баш ийүү принциби менен байланыштуу. Тилдеги грамматикалык кубулуштар, мисалы кыргыз тилин орус тилинен айырмалап турган таандык категориясы башында зат атоочко мүнөздүү болгон жана затты үч жактын бирине таандык кылып көрсөткөн категория экендиги эң жөнөкөй, жеткиликтүү түрдө берилүүгө тийиш. Мисалы, алгачкы сүйлөшүү темалардын катарына кирген «Өзүм жөнүндө» темасында «**Атым** – **Иван Макаров**, **улутум** – **орус**. **Үйүм Москва көчөсүндө жайгашкан**» сүйлөмдөрү аркылуу таандык категория зат атоочко таандык экендигин так көрсөтүп, кийинки концентрде, мисалы, «Өзүм жөнүндө» темасына тыгыз байланышкан «Болочок кесибим» сүйлөшүү темасын өткөндө, «**Азыркы учурда жумуштун керектүүсү – адвокаттык иш. Жаштар жумуштун акчалуусун, кадыр-барктуусун тандашат.**» деген сүйлөмдөр аркылуу таандык категория затташкан сын атоочко да тиешелүү экендигин көрсөтсө болот. Андан аркы концентрлерде таандык категориясы затташкан сөз түркүмдөрүнүн бардыгына тең тиешелүүсүн белгилөө зарыл.

Тилдин грамматикалык элементтеринин кепте колдонуу жыштыгы принциби кепте эң эле көп колдонулуучу грамматикалык бирдиктерди тандап алууну талап кылат. Албетте, ушундай грамматикалык кубулуштарды бөлүп чыгарууда атайын өткөрүлгөн омоктуу изилдөөлөргө таянуу керек, бирок тилекке каршы, ушундай изилдөөлөр азыркы учурга чейин али жүргүзүлө элек. Аталган принципке тыгыз байланышкан окутуу принциптеринин катарына грамматикалык кубулуштардын өнүмдүүлүгү (грамматикалык конструкциянын түрдүү лексикалык материал менен толуп турушу), үлгүлүүлүгү (интенцияларды билдирүүдө грамматикалык форманын кайсы бир маанини туюндуруу үчүн үлгү катары иштеши), зарылдыгы

жана жетиштүүлүгү (кайсы бир интенцияны билдирүүдө так ушундай грамматикалык форманын керектиги жана ошол форманын жана грамматикалык каражаттардын интенцияны билдирүүдөгү жетиштүүлүгү) принциптерин киргизсе болот. Аларды турмушка ашыруу жана окутуу практикасында ийгиликтүү пайдалануу үчүн, албетте, масштабдуу изилдөөлөр өткөрүлүүгө тийиш.

Маанилүү лингвистикалык принциптердин бири болуп функциялуулук принциби эсептелет. Тил үйрөтүү методикасында башка тилде кеп ишмердиги, кеп практикасы үчүн негиз боло турган эң эле керектүү, өтө кылдаттык менен алынган, минимумга жеткирилген теориялык маалыматтарды тандоо маселеси курч коюлуп, функциялык грамматикалар жаралган. Өтө көлөмдүү болгон академиялык грамматикаларда кепте (текстте) учураган сөз өзгөртүү, сөз айкашуу жана сөз жасоо кубулуштардын бардыгы тең чагылдырылып, алардын ич ара катышы татаал, көп деңгээлдүү бир системага келтирилип көрсөтүлөт. Ал системаны толугу менен өздөштүрүү лингвист болбогон башка улуттун өкүлү үчүн мүмкүн эмес жана кереги да жок.

Кыргыз тили үчүн орто мектепте грамматикалык минимум түзүлсө, жогорку окуу жайларында башка тилдүү студенттерди окутуу иши кыйла жеңил болмок. Орус тилин улуттук мектепте окутуу тажрыйбасына кайрыла турган болсок, ошол курстагы грамматикалык минимумдарга функциялуулук элементтери киргизилет. Маселен: морфологияда сүйлөмдү түзүүчү негизги бирдиктер болуп зат атооч менен этиш кеңири мүнөздөлөт. Минимумдан кепти жаратуу үчүн анчалык мааниге ээ болбогон жалпы разряддык жана категориялык аныктамалар, классификациялар алынган. Ошол эле учурда минимумдарга орус кебин колдоно билүү үчүн керектүү билгичтиктер менен көндүмдөрдү жаратууга керектүү болгон бардык жөндөмөлөрдүн маанилери жана этиштин “түр”

категориясынын маанилери кеңири мүнөздөлүп киргизилген [Единый грамматический минимум 1976].

Экинчи же чет тилдерин окутуу методикасында алгачкы этапта функциялуулук принциби функциялык-маанилик мамиле кылуунун негизинде, алгалаган этапта системалык-структуралык мамиле кылуунун негизинде турмушка ашырылат [Щукин 2003: 162]. Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутууда ушул жобону эске алуу зарыл.

Грамматиканы коммуникативдик багытта окутууда өтө маанилүү лингвистикалык принциптердин бири – бул системалуулук принциби. Ушул принципке ылайык тил бири-бири менен тыгыз байланышта болуп, чырмалашып кеткен тилдин түрдүү деңгээлдеринин элементтеринен турган бирдиктүү түзүлүш катары каралууга тийиш. Аталган принципти турмушка ашырууда бул элементтер коммуникативдик ниеттерди билдирүүчү каражаттар экендигин, грамматиканы лексика менен бирдикте окутуу зарылдыгын, тил бирдиктеринин лексикалык-семантикалык өзгөчөлүктөрү керектүү грамматикалык формада туруп, функциялык милдеттерин аткарууда билине тургандыгын, морфологияны синтаксистик негизде сөз айкаштары, сүйлөмдөр аркылуу үйрөтүү керек экендигин көрсөтүү талап кылынат.

Тил үйрөнүүчүнүн эне тилин эске алуу принциби грамматикада дагы бир маанилүү принцип катары каралат. Орус жана кыргыз тилдеринин салыштырма грамматикасына арналган изилдөөлөр морфология боюнча 1960-жылдардын ортосунда Захарова [Захарова 1965], синтаксис боюнча 1980-жылдары Чонбашев тарабынан [Чонбашев 1980] ишке ашырылган. Арийне, бул изилдөөлөрдө эң маанилүү маселелерге көңүл бурулгандыгын тана албайбыз. Бирок ошентсе да, азыркы учурда кыргыз тилин окутуу методикасы лингвистиканын азыркы өнүгүү деңгээлине туура келген жаңы

салыштырма изилдөөлөрдү талап кыларын да белгилей кетүү жөн.

Грамматиканы окутуудагы психологиялык принциптердин катарына мотивациялоо принциби кирет. Аталган принципти турмушка ашырууда окутуучу тил өздөштүрүүчүнүн окуу мотивдерин билип, аны жогорку деңгээлде кармап турууга тийиш. Окутуу процесси ийгиликтүү болуш үчүн окутуучу сабакта тил үйрөнүүчүлөрдүн кызыгууларын, курактык өзгөчөлүктөрүн, алардын тил өздөштүрүүгө болгон жөндөмдүүлүгүн, тил үйрөнүүнүн билим алуу, кесиптик же дагы башка мотивдерин билип, сабакты, колдон келишинче, натыйжалуу уюштурууга тийиш. Грамматикалык материал түшүнүктүү болуп, кыйла кызыктуу, турмушка байланышкан кырдаалдарды чагылдырган кептик материалдын негизинде бышыкталып, студенттердин эсинде бек сакталып калышы керек. Студент тарабынан сабактагы грамматикалык материал өздөштүрүлүп, алынган билимдер билгичтиктерге жана көндүмдөргө айланып, кептик кырдаалда аларды колдоно алуу жөндөмдүүлүгүн пайда кылганда гана, студент тилди өздөштүрүү мүмкүн экендигине ишенип, тил өздөштүрүү мотивациясын жоготпойт. Окутуучу студенттер менен алгачкы сабактарда таанышып, алардын жеке психологиялык өзгөчөлүктөрүн байкап, тил билимдерин баалап чыккандан кийин, окутуунун этаптарына мүнөздүү болгон билимдердин, билгичтиктердин, көндүмдөрдүн пайда болушун пландаштырат. Демек, окутуучу өзүнүн ишмердигин мотивациялоо, окуучунун жеке психологиялык өзгөчөлүктөрүн эске алуу, этаптарга ылайык билимдердин, билгичтиктер менен көндүмдөрдүн калыптанышы психологиялык принциптерине баш ийдирет.

3.3.3.2 КОММУНИКАТИВДИК КОМПЕТЕНЦИЯНЫ КАЛЫПТАНДЫРУУ ЖОЛДОРУ

Окутуу процессинде турмуштагыдай эле кеп ишмердигинин ар кандай түрлөрү аралашат: кайсы бир темага же сүйлөшүү кырдаалына арналган сабакта студенттер тексттерди окушат же угушат, аларга оозеки же жазуу түрүндө суроолорду түзүшөт, ошол суроолорго жооп беришет, өздөрүнүн ой пикирин айтышат, жарыш сөзгө чыгышат. Ошентип, сабакта кеп ишмердигинин уга билүү, окуу, жазуу жана сүйлөө, башкача айтканда, коммуникативдик компетенцияны түзгөн кеп ишмердигинин рецепциялык жана продукциялык түрлөрү айкалышат.

3.3.3.2.1. КОММУНИКАТИВДИК КОМПЕТЕНЦИЯНЫ КАЛЫПТАНДЫРУУДА КЕП ИШМЕРДИГИНИН РЕЦЕПЦИЯЛЫК ТҮРЛӨРҮНӨ ҮЙРӨТҮҮ

Кеп ишмердигинин рецепциялык түрлөрүнө окуу жана уга билүү кирет. Алардын жалпы жактары – бул кепти жазуу же оозеки түрүндө кабыл алуу. Кабыл алуу деп жөн эле башка тилде тексти окууну же угууну эмес, ошол текст аркылуу берилген жазуу же оозеки түрдөгү айтымдын маанисин түшүнүүнү кабыл алуу деп эсептейбиз.

Кеп ишмердигинин уга билүү рецепциялык түрүнө үйрөтүү. Оозеки түрдөгү айтымдын (тексттин) маанисин түшүнүү процессин уга билүү деп түшүнөбүз. Рецепциялык кеп ишмердигинин бул түрү көптөгөн факторлорго баш иет. Методикалык адабияттарда [Пассов 1977; Скалкин 1981; Дергачева и др. 1986; Алхазишвили 1988; Шанский 1989; Митрофанова и др. 1990] алардын катарына жалпысынан төмөнкүлөр киргизилет: сүйлөп жаткан адамдын дикциясынын тактыгы, дааналыгы; кебинин темпи, узактыгы, эмоциялуулугу; сүйлөмдөрдү логикалык жактан так, колдон келишинче, кыска жана ырааттуу түзө алуу жөндөмдүүлүгү; угуп жаткан адамдын

жалпы тил даярдыгы, тилди колдоно билүү денгээли, тил тажрыйбасы, башкача айтканда, алгачкы эле сөздөрдүн негизинде кептин темасын, анын багытын божомолдоо билгичтиги менен көндүмдөрүнүн калыптанган түрдө болушу, анын жалпы маданий жана кесиптик даярдыгы.

Сүйлөп жаткан адамдын дикциясы канчалык так жана даана болсо, аны башка адамдар ошончолук жеңил жана бат түшүнүшөт. Кебинин темпи өтө жай болсо, анда угуп жаткан адамдын көңүлү башка нерселерге бурулуп, алагды болуп, бат чарчайт. Эгерде сүйлөө темпи өтө жогору болсо, анда угуп жаткан адамдын кыска мөөнөттүү же оперативдүү эси (эсте сактап калуу жөндөмдүүлүгү) өтө тез ылдамдык менен берилген маалыматтарды иштете албай, бир нече сүйлөмдөн кийин маалыматтарды кабыл албай калат. Анын натыйжасында угуп жаткан адамдын айтылып жаткан кепке кызыгуусу таркайт. Айтылган кептин узактыгы да чоң роль ойнойт. Эгерде кеп өтө узак болсо, анда угуп жаткан адам чарчап, белгилүү бир мөөнөттөн кийин аны кабыл албай калат. Кеп жандуу, эмоциялуу болсо, кептеги маанилүү бөлүктөрү интонация жагынан баса белгиленсе, анда мындай кеп оңой кабыл алынат, анкени угуп жаткан адамдын көңүлү сүйлөп жаткан адамга бурулуп, ал оңой менен чарчабайт. Кептин логикалык жактан ырааттуулугу да чоң роль ойнойт, анкени кеп жалпысынан түшүнүктүү болуш үчүн, анын логикалык бөлүктөрү да кепте даана, так жана ырааттуу берилүүгө тийиш.

Аудиторго тиешелүү факторлордун эң эле негизгиси – бул анын жалпы тил даярдыгы. Тил даярдыгы түшүнүгүнө аудитордун башка тилдин фонетикалык системасы, муундардын типтери, лексикалык курамы, орфоэпиялык эрежелери, сөз түркүмдөрү жана алардын грамматикалык касиеттери, сөз айкаштарынын типтери, сүйлөмдүн синтаксистик түзүлүшү, сүйлөмдөгү баш жана айкындооч мүчөлөрдүн орун тартиби, айтылыш максаты боюнча бири-биринен айырмаланып турган

сүйлөмдөрдүн интонациясы, сөз жасоо мыйзамдары тууралуу билимдер кирет. Мындай билимдердин негизинде гана кептин алгачкы сөздөрүнөн анын темасын жана жалпы багытын аныктай алуу билгичтиги менен көндүмдөр пайда болот. Аудиторго байланыштуу дагы бир маанилүү фактор – бул анын жалпы маданий деңгээли, түрдүү стилдер менен тааныштыгы жана жалпы кесиптик даярдыгы. Албетте, аудитор үчүн бейтааныш темадагы же анын кесибине же окуусуна төп келбеген кеп түшүнүү үчүн көптөгөн кыйынчылыктарды жаратат. Демек, уга билүүгө натыйжалуу үйрөтүү үчүн жогоруда көрсөтүлгөн факторлорду эске алуу зарыл.

Жалпысынан уга билүү процесси башка тилдеги сөздөрдү таануудан башталат. Сүйлөмдөрдөгү сөздөрдү бири-биринен ажыратып таануу үчүн башка тилдин фонетикалык системасы, муундардын типтери, интонация тууралуу билим экспликациялык же импликациялык түрдө пайда болууга тийиш. Бул билим бара-бара сөздөрдү фонемаларга, муундарга ажыратуу билгичтигине жана көндүмдөргө айланышы керек. Аталган билгичтиктер менен көндүмдөрдүн пайда болушунда артикуляциялык көндүмдөрдүн ролу зор [Скалкин 1981], анткени кепти кабыл алуу процесси аудитордо сөзсүз түрдө аны ичинен айтуу (кайталоо) процесси менен коштолот. Бул себептен аудитор сүйлөп жаткан адамдын ымдоосун, жамдоосун жана анын сүйлөө органдарынын кыймылын көрүүгө муктаж болот. Ошондо гана аудитор кепти жеңилерээк түшүнө алат. Оозеки текстти туура жана тез түшүнүү үчүн аудитор фонематикалык жана интонациялык угуу жөндөмдүүлүгүн арттырууга тийиш. Фонематикалык угуу жөндөмдүүлүгү сөздөрдү туура бири-биринен ажыратып, туура түшүнүүгө жардам берет. Интонация сүйлөмдүн маанисин түшүнүүгө көмөкчү каражат. Анын жардамы менен сүйлөм айтылыш максаты боюнча жай, суроолуу, илөптүү же буйрук түрүндө экендигин ажыратуу оңоюраак болот.

3. И. Клычкова башка тилдеги кепти (текстти) түшүнүүнүн 7 деңгээлин бөлүп чыгарган [Клычкова 1983: 136-139]:

- айрым сөздөрдү түшүнүү деңгээли;
- айрым сөз айкаштарын түшүнүү деңгээли;
- айрым сүйлөмдөрдү түшүнүү деңгээли;
- тексттин жалпы маанисин түшүнүү деңгээли;
- тексттин жалпы маанисин жана деталдарын түшүнүү деңгээли;
- тексттин эмоциялык-нарктагыч маалыматын түшүнүү деңгээли;
- тексттин түрткү берүү-ниет маалыматын түшүнүү деңгээли.

Жогоруда көрсөтүлгөн деңгээлдерди уга билүүгө жана окууга да үйрөтүүнүн ыраатын кыйыр түрдө көрсөтө алган мыйзам ченемдүүлүк деп эсептесек да болот.

Айтымда сөздөрдү бири-биринен ажыратып, аларды таанып, маанисин түшүнүү үчүн, кайсы бир теманы тейлеген лексеманы анын баштапкы гана формасында (зат атооч үчүн анын баштапкы формасы – атооч жөндөмө, жекелик сан; этиш үчүн – экинчи жак, жекелик сан, буйрук ыңгай формасы) эмес, анын сөз айкаштарында жана сүйлөмдүн курамында болгон формаларында колдонулушун көрсөтүп үйрөтүү талап кылынат. Ошондо гана башка тилге мүнөздүү болгон грамматикалык, сөз жасоо мыйзамдары импликациялык же экспликациялык түрдө аудитордун эсинде сакталып, натыйжалуу уга билүү процессин шарттайт.

Демек, уга билүүнүн натыйжалуулугу фонетикалык, лексикалык, грамматикалык билгичтиктер менен көндүмдөрдүн калыптануу деңгээлине көз каранды. Аталган билгичтиктер менен көндүмдөрдүн негизинде алдын ала божомолдоо жөндөмдүүлүгү да кошо пайда болот. Тил тажрыйбасы болгон студент сөздүн, сөз айкашынын, сүйлөмдүн же айтымдын бир бөлүгүн уккан соң, анын аякталышын божомолдоп айта алат.

Мындай жөндөмдүүлүк тилди колдоно билүү деңгээлине жараша фонемалык курамын, сөз жасоо, сөз айкашуу, жөнөкөй жана татаал сүйлөмдөрдүн типтерин жакшы өздөштүргөндө гана пайда болот. Анын пайда болушунда атайын түзүлгөн көнүгүүлөр чоң роль ойнойт. Мисалы, «Болочок кесибим» темасын [Биялиев 2002: 30-32] бышыктоо максатында мындай тапшырма берилиши мүмкүн: Болочок кесипке байланыштуу текстти эки жолу уккула (текст: *Быйыл университетке өтүп, биринчи курста, укук факультетинде окуп жатам. Мен мектепте эле юрист болгум келген. Мага адистигим абдан жагат, анткени сабактар абдан кызыктуу өтөт. Бизге тажрыйбалуу окутуучулар сабак беришет. Айрым лекторлор сот, прокуратура, укук коргоо органдарынан сабак берүү үчүн чакырылат. Университетте адистикке байланыштуу лабораториялар жана методикалык кабинеттер иштейт. Ал жерден керектүү адабияттарды алып окусак болот. Китепканабыз да абдан бай. Университетте жакшы билим алуу үчүн бардык шарттар түзүлгөн*). Андан соң карточкаларга жазылган тексттеги боштуктарды толтургула, керектүү мүчөлөрдү жана сөздөрдү туура грамматикалык формасында колдонгула.

Карточканын биринчи варианты: *Быйыл университет... өтүп, биринчи курста, укук факультетинде окуп жатам. Мен ... эле юрист болгум келген. Мага адистигим абдан жагат, ... сабактар абдан кызыктуу өтөт. Бизге тажрыйбалуу окутуучулар ... беришет. Айрым лекторлор сот, прокуратура, ... коргоо органдарынан сабак берүү үчүн чакырылат. Университетте адистикке байланыштуу лабораториялар жана методикалык ... иштейт. Ал жерден керектүү ... алып окусак болот. Китепканабыз да абдан ... Университетте жакшы билим алуу үчүн ... шарттар түзүлгөн.*

Карточканын экинчи варианты: *Быйыл университетке өтүп, ... курста, укук факультетинде окуп жатам. Мен*

мектеп... эле юрист болгум келген. ... адистигим абдан жагат, анткени сабактар абдан кызыктуу өтөт. Бизге тажрыйбалуу окутуучу... сабак беришет. Айрым лекторлор сот, ..., укук коргоо органдарынан сабак берүү үчүн чакырылат. Университет... адистикке байланыштуу лабораториялар жана методикалык кабинеттер иштейт. Ал жерден керектүү адабияттарды алып ... болот. Китепкана... да абдан бай. Университетте жакшы ... алуу үчүн бардык шарттар түзүлгөн.

Карточкалардын варианттарын беш алты вариантка жеткирсе болот. Мындай тапшырмаларды түзүүдө студенттин кыска мөөнөттүү же оперативдүү эсин (эсинде сактап калуу жөндөмдүүлүгүн) эсепке алуу керек. Сүйлөмдүн жалпы маанисин түшүнүү үчүн, студент анын бардык сөздөрүн эсте сактап турушу керек. Канчалык сүйлөм кыска болсо, ошончолук ал түшүнүүгө жеңил болот. Психологдордун маалыматтары боюнча алгачкы этаптарда сүйлөмдүн оптималдуу узундугу – 5-7 сөз. Кийинки этаптарда анын узундугун 10-12 сөзгө чейин жеткирсе болот [Елухина, Мусницкая 1976].

Эне тилинде да, чет тилде да текстти түшүнүү ойдун кулач жайган тышкы формасынан кыскартылган, компрессияланган түрүнө өтүүгө байланыштуу. Аудитор берилген маалыматтын мазмунун бир нече сөз менен туура айтып бере алса, анда ал текстти толук түшүндү деген тыянак чыгарса болот. Ал эми студент айтымдагы бардык сөздөрдүн маанисин түшүнүп, анын жалпы маанисин, негизги идеясын айтып бере албаса, анда бул факт студент керектүү, түшүнүүнүн жогорку деңгээлине жете албагандыгын белгилейт.

Кепти уга билүү процесси – көп деңгээлдерден турган процесс. Методисттер аны түрдүүчө түшүнүшөт. Бирөөлөр кабыл алуу, таануу, түшүнүү деңгээлдерин белгилеше, экинчилери – фонемалык, морфемалык, сөз-фраза деңгээлдерин аныкташат. И. А. Зимняянын ою боюнча, бул вербалдык (оозеки

айтылган) белгилерди таануу жана алардын ортосунда маанилик байланыштарды түзүү процесси [Зимняя 1970: 23]. Кандай гана болбосун, башка тилге үйрөтүү процессинде уга билүү билгичтиги, көндүмдөр төмөнкү формаларынан жогорку формаларына карай өнүгөт. Эгерде уга билүүнүн объектиси катары айрым тыбыштар же лексикалык мааниге ээ боло албаган муундар алынса, анда сөз эң эле алгачкы, төмөнкү деңгээл – уга билүүнүн сөз ажыратуу же таануу деңгээли жөнүндө болот. Эгерде уга билүү процессинин объектиси катары текст алынса, анда сөз кептин маанилик кабыл алуу деңгээли жөнүндө жүрөт.

Психологдордун ою боюнча кепти кабыл алуу, аны түшүнүү процесси бир нече этаптарга ажырайт: а) тыбыштык сигналдарды кабыл алуу жана аларды идентификациялоо, башкача айтканда, аларды таануу; б) таанылган сигналдар менен аудитордун мурдагы тил (артикуляциялык, мотордук) тажрыйбасынын ортосунда байланыштарды түзүү жана түшүнүү; в) кабыл алынып түшүнүлгөн маалыматтарга баа берүү (башкача айтканда, мурда билген нерселер менен маалыматтар аркылуу берилген жаңы нерселерди салыштыруу); г) айтымдын жалпы маанисин, подтексттин (башкача айтканда, текстте ачык айтылбаган, бирок тексттин түпкү оюн камтыган нерсени) ачуу.

Жогоруда көрсөтүлгөн этаптардын ийгиликтүү өтүшү негизинен факторлордун үч түрүнө баш иет. Факторлордун биринчи түрү аудитордун өзүнө тиешелүү. Атап кетсек, алар – анын айтымды эсте сактап калуу жөндөмдүүлүгү, темага карата кызыгып, ага көңүл бургандыгы жана уга билүү билгичтиги менен көндүмдөрдүн калыптануу деңгээли. Факторлордун экинчи түрү оозеки кепти, айтымды кабыл алуу шарттарына байланыштуу. Алар – оозеки кептин темпи, оозеки тексттин узактыгы, тексттин канча жолу угузулгандыгы. Методикалык

адабияттарда белгиленип жүргөн факторлордун үчүнчү түрү – оозеки тексттин жалпы мүнөздөмөсүнө байланыштуу.

Маалыматтарды айтуу темпи алардын маанилүүлүгү жана жаңылыгы менен шартталат. Маанилүү маалымат жайыраак, экинчи даражадагы, кошумча маалыматтар салыштырмалуу тез айтылат.

Сүйлөө темпи ылдам болсо, б.а. аудитордун кепти кабыл алуу, уга билүү мүмкүнчүлүгүнөн ашса, анда ал аудитордун жигердүүлүгүн басаңдатып, түшүнүү деңгээлинин төмөндөшүнө алып келет. Темп өтө жай болсо да, ал жемиштүү болбойт, анткени кабыл алуу мөөнөтү узарып, аудитордун көңүлү башка нерселерге бурулуп, синтездөө процесси татаалданып, бат чарчоо орун алат.

Маектешүү учурунда орто темп үстөмдүк кылат. Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасында бул тууралуу атайын изилдөөлөр жүргүзүлгөн эмес, бирок теле берүүлөрдү, радио уктурууларды иликтеп көрүп, минутасына 240-260 муун айтылган темпти орто темп катары шарттуу түрдө кабыл алдык. Жаңылыктарды окуган дикторлордун темпин жогорку темп деп эсептейбиз. Алардын темпи – минутасына 260-280 муун. Минутасына 240-260 муундан аз темпти жай темп деп эсептейбиз.

Методикада окутуунун алгачкы этаптарында жай темп сунуш кылынат, анткени ал артикуляциялык көндүмдөрдүн, фонематикалык билгичтиктин пайда болушун шарттайт.

Тасмага жазылган тексттин утур-утур угузулушу уга билүүнүн калыптанышында зор роль ойнойт. Методикада анын эки түрү колдонулат. Биринчи түрү: бир эле текстти, аны толугураак түшүнүү, жаңы маалыматтарды алуу жана бегирээк эсте сактап калуу максатында эки жолу угузуу. Экинчи түрү – экинчи жолу угузганда, алгачкы тексттин модификацияланган вариантын угузуу.

Окутуунун алгачкы этаптарында анча татаал болбогон монолог же диалог түрүндө түзүлгөн тексттерди [Биялиев 2002:4-21] сунуштоо ылайыктуу. Алардын көлөмү – 3-6, кийин 10-15 сүйлөмгө чейин жеткирилиши керек. Уга билүүгө үйрөтүүнү 1 минутадан ашпаган тексттерден баштоо талап кылынат. Тексттердин мындай көлөмү студенттер үчүн оптималдуу, анткени ушундай көлөмдөгү тексттер студенттердин кеп агымында сөздөрдү бири-биринен ажыратуу, аларды таануу, идентификациялоо; алардын ортосунда логикалык-маанилик байланыштарды түзүү жана бул аркылуу жалпы маанисин түшүнүү, эмне жөнүндө сөз болуп жаткандыгын жана бул маалыматтын деталдарын эстеп калуу мүмкүнчүлүктөрүнө ылайык келет. Бул тексттер студенттердин курактык өзгөчөлүктөрүнө, кызыгууларына төп келип, логикалык ырааттуулугу, себеп-натыйжалуулугу жагынан да оптималдуу болууга тийиш. Тексттер божомолдоого да жеңил болуш керек. Божомолдоону жеңилдетүүчү каражаттарга кайталоолор, кириңди сөздөр, синонимдик мүнөздөгү айтымдар ж.б. кирет.

Методикада уга билүүгө сунушталган тексттерди оор же жеңил кылуучу факторлордун бири катары анын тил формасы көрсөтүлөт. Эгерде текст узак, татаал синтаксистик конструкциялардан түзүлсө, анда уга билүүгө мындай текст татаал болот. Анткени жогоруда айтылган адамдын оперативдүү, тез эстеп калуу жөндөмдүүлүгү эксперименттердин натыйжасында аныкталган, узундугу 11 сөздөн ашпаган сүйлөмдөрдү натыйжалуу иштете алат. Активдүү формадагы сүйлөмдөр пассивдүү формадагы сүйлөмдөргө караганда оңой кабыл алынат. Абстрактуу лексикага жыш толгон текст кабыл алууга татаал болот. Текстте маалыматтар канчалык жыш болсо, бул текст ошончолук кабыл алууга, уга билүүгө оор болот. Тексттин маалыматтуулугун терминдердин, татаал түшүнүктөрдүн жыш болушу шарттайт.

Дагы бир маанилүү фактор катары тексттин логикалык-маанилик структурасы, түзүлүшү алынат. Тексттин башкы идеясы, башкы ою канчалык так, даана берилсе, ал ошончолук кабыл алууга, уга билүүгө жеңил болот.

Кадыресе маектешүүдө угулуп жаткан кепти (текстти) кагаз бетине түшүрүлгөн текстке караганда кабыл алуу татаалыраак, анткени кептин темпи сүйлөп жаткан адам аркылуу аныкталат, анын кеби бир гана жолу айтылат (кайрадан кайталана бербейт) дагы угуп түшүнүүдө сүйлөп жаткан адамдын дикциясы менен эмоциялык абалы жана ошол абалдын кепте чагылдырылышы чоң роль ойнойт. Экинчиден, адамдын көрүп эске тутуу жөндөмдүүлүгү угуп эске тутуу жөндөмдүүлүгүнө караганда жогору келет. Үчүнчүдөн, башка тилдеги текстти угуп түшүнүүдө текстти окууга караганда адам бат чарчайт. Бул себептен окууга арналган текстти уга билүүгө колдонууга болбойт, анткени ал татаалыраак болот жана оозеки кептин өзгөчөлүктөрүнө толугу менен төп келбейт.

Демек, жогоруда көрсөтүлгөн факторлорду эске алып, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутууда уга билүүгө үйрөтүү үчүн жеткиликтүү тексттерди тандоо керек. Тексттин жеткиликтүүлүгү абстракттуу сөздөрдүн, терминдердин, термин мүнөздөгү сөз айкаштарынын санынын аз болушу; сын атоочтор, тактоочтордун санынын көп болушу, жалпылаган фразалардын, түшүндүрмөлөрдүн, мисалдардын киргизилиши менен шартталат.

Уга билүүгө үйрөтүүдө биринчи кезек оозеки кептин өзгөчөлүгүнө дал келген оозеки тексттерге берилиши керек: күндөлүк турмуштагы монологго (өзү жөнүндө, үй-бүлөсү, мектеби, шаары, окуу жайы жөнүндө), күндөлүк турмуштагы оозеки диалогго (дүкөндө, көчөдө, почтада, бейтапканада, унаада ж.б. жерлерде маектешүүлөр) [Биялиев 2002: 4-98]. Бирок кийинки этапта башка функциялык тексттер да колдонулушу мүмкүн: оозеки расмий-иш монологу (баяндама,

маалыматтоо кеби, куттуктоолор); оозеки газеталык-маалыматтык монолог (хроника, репортаж, маалыматтык чыгарылыштар, комментарийлер); оозеки илимий монолог (лекция, доклад, билдирүү); угууга ылайыкталып даярдалган көркөм тексттер.

Жогоруда көрсөтүлгөндөй, оозеки кептин монолог жана диалог түрлөрү белгилүү. Алар бири-биринен атайын тандалган тил каражаттары менен айырмаланат.

Монолог – бул узакка созулган бир адамдын аудиторияга же башка жеке адамга кайрылуу айтымы. Ал аңгеме, баяндама, лекция же ораторлук кеп түрүнө өтүшү мүмкүн. Ораторлук кеп синтаксистин татаалдыгы менен айырмаланат. Айрым учурларда монолог диалогдун бөлүгү катары болуп, диалогдун курамында өнүгөт.

Диалог эки же андан көп адамдардын маалымат алмашуу максатында өткөрүлгөн маектешүүсү болуп саналат. Ал өзүнүн кыскартылган түрү менен, тагыраак айтканда, айрым сөздөрү ымдоо, жамдоо менен алмаштыруусу менен айырмаланат. Диалог эмоциялуу болуп, анда кайталоолор, тактоо суроолору орун алат. Кээ бир учурларда диалогдун максатына карата анын репликалары толукталып, жайылып, узак монологдор аралашкан диалогго өтүп кетиши мүмкүн.

Методикада уга билүүнү нормага төп келген монологдон үйрөтө баштоо жүйөлүү деп эсептелет. Айрым интонациялык конструкциялар өздөштүрүлгөндөн кийин, өтө татаал болбогон диалогдорду кабыл алууга үйрөтүү талап кылынат.

Тандалган аудиотексттер киришүү, негизги бөлүк жана корутундуга бөлүнгөн тексттерден болууга тийиш. Ошондо контекст же кырдаал толугу менен аудитордун эсинде сакталып, сөздөрдүн маанилери да туура аныкталат. Киришүү бөлүгү эмне жөнүндө сөз болорун божомолдоону жеңилдеткен эки-үч байланышкан сүйлөмдөн турушу мүмкүн. Негизги бөлүгү бири-бири менен логикалык жактан ырааттуу түрдө байланышкан

маанилик бөлүктөрдөн түзүлөт. Корутунду бөлүгү жыйынтык чыгаруучу, баа берүүчү бөлүгү болот.

Уга билүүгө үйрөтүүчү көнүгүүлөр. Айтымдын маанисин түшүнүү билгичтигин калыптандыруу үчүн, тилдик жана кептик көнүгүүлөрдүн колдонулушу талап кылынат. Тилдик көнүгүүлөр студенттерди уга билүүгө даярдоочу көнүгүүлөр болуп, кептик көнүгүүлөр уга билүүгө үйрөтүүчү каражат болуп эсептелет.

Тилдик көнүгүүлөр тилдеги полисемия, антонимия, паронимия кубулуштарын чагылдырып, сөздөрдүн контексттик маанисин ажырата билүүгө арналат. Андан тышкары, алар дагы сөз жасоо менен байланыштуу божомолдоого үйрөтөт.

Кептик көнүгүүлөр айтымдарды кадыресе маектешүүгө жакын болгон шарттарда кабыл алуу билгичтигин калыптандырууга багытталат. Алар тексттин маанилүү бөлүктөрүн маанилик ориентирлер болгон фонетикалык каражаттардын, атап кетсек, интонациянын, ритмдин, паузалардын, логикалык басымдын, темптин жай же ылдам боло башташына ылайык ажыратууга, текст деңгээлинде анын маанисин түшүнүүгө, текстти мааниси жагынан бөлүктөргө бөлүүгө үйрөтүп, тийиштүү билгичтик менен көндүмдөрдүн пайда болушуна шарт түзөт. Атап кетсек, алар: кеп агымын ажыратып, бөлөк-бөлөк деңгээлдерге таандык болгон бирдиктердин (фонема, морфема, сөз, сөз айкашы, сүйлөм же фраза) маанилерин аныктоо билгичтиги менен көндүмү; жаңы сөздөрдүн маанисин контекст аркылуу аныктай алуу билгичтиги; тексттин жалпы маанисин туюндурган сөздөрдү бөлүп чыгарып, аларды эстеп калып, алардын негизинде жалпы оозеки тексттин идеясын түшүнүү жана, ошону менен бирге, анын жалпы мазмунун эсте сактап калуу билгичтиги менен көндүмдөрү.

Кеп ишмердигинин окуу рецепциялык түрүнө үйрөтүү. Экинчи же чет тилдерин үйрөтүү методикасында [Клычникова 1973; Пассов 1977; Теоретические основы методики ... 1981:

267-317; Методика 1982; Дергачева и др. 1986: 118-135; Шанский и др. 1989: 147-160; Митрофанова и др. 1990: 201-212] окууга үйрөтүүнүн максаты – бул тил өздөштүрүүчүнүн башка тилдеги текстте болгон маалыматтарды кабыл алуу, андагы маанилик байланыштарды ачуу билгичтиги менен көндүмдөрүн калыптандыруу. Окуунун кеңири белгилүү кызматы – курчап турган дүйнө тууралуу адамзаттын жазуу түрүндө топтолгон билимдерин өздөштүрүү. Башка улуттардын өкүлдөрү үчүн окуу өлкө менен, элдин маданияты, анын рухий байлыктары, илимий жетишкендиктери менен таанышуу жолу.

Методикада окуу ишмердигинин уга билүү ишмердигине жакындыгы белгиленет, анткени аталган кеп ишмердиктеринде артикуляциялык аппарат активдүү түрдө иштеп, ички кеп түрүндө текстти айтуу (кепти кайталоо) процесси орун алат.

Окуу кеп ишмердигинин башка түрлөрүн тез калыптандыруучу тил үйрөтүү каражаты катары кабыл алынат. Башка тилде жазууга жана сүйлөөгө натыйжалуу үйрөтүүнүн шарты – окуу билгичтиги менен көндүмдөрүн калыптандыруу.

Психологиялык өнүгтөн алып караганда, окуу процесси кеп ишмердигинин рецепциялык түрү катары окуунун техникасынан жана окулуп жаткан текстти түшүнүү процессинен түзүлөт. Текстти түшүнүү – бул окуунун максаты, текст окуунун техникасы – максатка жетүү каражаты. Текст окуунун техникасы деп жазылган сөз менен анын окулуп, ичинен же сыртынан айтылышын түшүнөбүз. Методикада окуу техникасынын мындайча аныктамасы да учурайт: окуу техникасы – бул тыбыш (фонема) менен тамгалардын ортосундагы байланышты түзө билүү көндүмдөрү. Окууга туура үйрөтүү үчүн, башында тыбыштардын, муун, сөз, сөз айкашынын, андан соң сүйлөмдүн артикуляциясы калыптандырылат. Бул процесске көрүү органдары менен бирге угуу жана сүйлөө органдары да катышат. Текст окуунун техникасын өздөштүрүү үчүн, төмөнкүлөрдү билүү керек:

- тамга менен тыбыштын ортосундагы байланышты жакшы билүү;
- окуунун (орфоэпиялык) эрежелерин жакшы билүү жана аларды туура колдонуу;
- сүйлөмдөрдү синтагмаларга туура ажыратуу;
- синтагманы, сүйлөмдү, фразаларды туура интонацияга келтирүү.

Изилдөөчүлөрдүн байкоосу боюнча, тексттерди түшүнүү деңгээлдери тилдин колдоно билүү даражасын же окуунун техникасынын калыптануу деңгээлин мүнөздөбөйт, анткени алар тилди өздөштүргөн деңгээлине гана баш ийбестен, текстти окуп жаткан адамдын жалпы маданий деңгээлине, ошол тема тууралуу анын кабардар болушуна көз каранды болот. Мисалы, экономист эне тилинде физика боюнча адистик текстти окуп жаткан учурда, анын тил боюнча билими тексттин маанисин толук кабыл алуусуна кепилдик боло албайт.

Методикада окуу түшүнүгүнө нормативдик темпте тилдеги орфоэпиялык нормаларга ылайык ассимиляция, диссимиляция, редукция, аккомодация, эпентеза, протеза жана башка кубулуштарды эске алып окуй алуу билгичтиги кирет. Андан тышкары, окуу түшүнүгүнө орфоэпиялык эрежелерди колдонуп, сүйлөмдөрдүн айтылыш максаттарына ылайык жай, илептүү, суроолуу сүйлөмдөрдү аларга мүнөздүү интонацияны сактап айтуу, сүйлөмдүн маанилик бөлүктөрүн пауза, логикалык басым менен белгилөө билгичтиги менен көндүмдөрү да кирет.

Жогоруда каралган уга билүү менен окуунун ортосунда окшоштуктар бар. Кеп ишмердигинин эки түрүндө тең анализдөө жана синтездөө, окшоштуруу, айырмалоо жана жалпылоо интеллектуалдык процесстер орун алгандыгы белгиленет. Айырмачылыгына кеп материалынын берилиши (оозеки же жазылган текст түрүндө болушу) жана кабыл алуу жолу (угуу органдары же көрүү органдары аркылуу кабыл алуу) кирет. Жазылган текст угулган текстке караганда алда канча

жеңил кабыл алынат, анткени анын түшүнүүгө кыйынчылык жараткан бөлүктөрүнө бир нече жолу кайрылып, контекстти талдап, кош тилдүү сөздүктөргө кайрылса болот. Окуунун темпи жана ылдамдыгы окуп жаткан адамдын каалаганындай болот. Мындай текстти кабыл алуу убактысы да чектелбейт. Оозеки кеп (текст) бир эле жолу айтылат, кайра-кайра кайталана бербейт, анын темпин жана ылдамдыгын сүйлөгөн адам аныктайт. Бул себептен уга билүүгө керектүү билгичтиктер менен көндүмдөр абдан жакшы калыптанган түрдө болууга тийиш.

Окуу процесси уга билүүгө караганда жеңил көрүнгөнү менен, бул да абдан татаал процесс. Окууга арналган тексттер оозеки айтылган тексттерге караганда мазмуну жагынан да, грамматикалык түзүлүшү жагынан да бир топ татаал. Ошондуктан, жазуу текстинин маанисин туура түшүнүү үчүн кошумча лексикалык жана грамматикалык билимдер талап кылынат. Окутуу максатында алынган тексттин кабыл алынышына студенттин курактык өзгөчөлүктөрү, маданий деңгээли ж.б. факторлор өз таасирин тийгизет. Текстти түшүнүүгө окуп жаткан адамдын түшүнүк системасынын текстте ачыла турган түшүнүк системасынын жакындыгы; текстте камтылган подтекстти түшүнүү үчүн жалпы контекст тууралуу билими, тексттеги материалга болгон кызыгуусу; анын эсинин, ойлонуу жөндөмдүүлүгүнүн өзгөчөлүктөрү, окуу техникасынын деңгээли таасир этет.

Башка тилдеги текстти түшүнүү процессинде изилдөөчүлөр бир нече тепкичтерди белгилешет (Караңыз: [Соколов 1947: 167-190]):

1) Сөздүн үч компоненттен турган маанисин аныктоо: лексикалык маанисин (башка тилдеги сөздүн кайсы бир буюм, нерсе же чындыктын кубулушу менен байланышын), синтаксистик маанисин (сөздүн синтаксистик байланыштарын

табуу), контексттик маанисин (контексттеги конкреттүү маанисин аныктоо);

2) биринчи сөздөрдөн эле, окурмандын тажрыйбасына жараша, тексттин мазмунун божомолдоо;

3) тексттин жалпы мазмунун мааниси жагынан орчундуу бөлүктөрүнүн негизинде аныктоо.

Ошон үчүн методикада текстти окуу жана аны түшүнүү үчүн төмөнкүдөй билгичтиктер белгиленген:

- жаңы сөздүн маанисин сөз жасоо элементтери, контекст аркылуу, сөздүктүн жардамы менен аныктоо билгичтиги;

- формалуу белгилер аркылуу грамматикалык кубулуштардын маанисин аныктоо билгичтиги;

- сөз айкаштарын анын түзүүчү бөлүктөрү аркылуу таанып билүү билгичтиги;

- сүйлөмдүн структурасын анын түзүүчү элементтери аркылуу аныктоо билгичтиги;

- сүйлөмдөрдүн байланыштыруу элементтеринин негизинде анын маанилик байланыштарын аныктоо билгичтиги;

- текстте берилген фактыларды жалпылоо билгичтиги;

- текстте болгон маалыматтын негизинде корутунду чыгаруу билгичтиги;

- фактыларды баалоо жана текстти интерпретациялоо билгичтиги.

Окуу көрүү органдары аркылуу графикалык белгилерди – тамгаларды кабыл алуудан башталат.

Окуунун эң эле баштапкы этабы алфавит менен таанышуудан, тилдин фонетикалык системасын графикалык түрдө чагылдыра турган графикалык белгилердин – тамгалардын окулуп, артикуляциялык жактан туура айтылышынан башталат. Андан соң сөздөрдү, сөз айкаштарын, кыска сүйлөмдөрдү окууга өтсө болот. Бул этаптар студенттер үчүн анча чоң кыйынчылыктарды туудурбайт, анткени башка

тилдүү студенттердин көбү үчүн кириллица өз эне тилинде колдонулган графикалык система.

Методикада студенттин окуу техникасын туура өнүктүрүү үчүн, ар бир жаңы текст окутуучу тарабынан сүйлөмдөрдүн арасында жана ичинде салыштырмалуу узак жана кыска паузалар, тыныгуулар сакталып, туура интонация колдонулуп, сүйлөмдөр так, даана окулушу сунушталат. Окутуучунун текстти окуусу, эгерде текст тасмага жазылса, диктордун окуусу студенттер үчүн үлгү болот [Биялиев 2002: 4-98]. Текст окутуучу же диктор тарабынан окулуп жаткан учурда, студент да текстти ичинен окуйт. Андан соң текстти студент үнүн чыгарып окуйт. Студент тарабынан кетирилген каталар (көбүнчө **ө, у, ң**, жана **ж, з, к** тамгаларынын айтылышы) окутуучу тарабынан оңдолот. Ошол эле учурда окутуучу текстти түшүнүүгө кыйынчылыктарды туудурган лексиканы же айрым грамматикалык кубулуштарды студенттерге түшүндүрөт.

Тексттин жалпы мазмуну талданып бүткөндөн кийин, текст керектүү паузалар, логикалык басымдар, керектүү интонация менен окутуучу жана студенттер тарабынан кайра чогуу окулат.

Кыргыз тил таануу илиминде орус тил таануу илиминдегидей [караңыз: Брызгунова 1981] эле интонациялык конструкциялар атайын изилдөөгө алынып, классификацияланган [Ахматов 1968; Жапаров 1979; Дуйшеев 1980; Чанаков 1980; Иманов 1990; Өмүралиев 1990; Сыдыков 1990; Орусбаев, Токтоналиев 1991; Токтоналиев 2004].

Туура окуу үчүн интонацияга тыгыз байланыштуу болгон сүйлөмдөрдүн ортосундагы салыштырмалуу узак паузалар, б.а. тынымдар менен бирге сүйлөмдүн тутумунда синтагмалар аралык кыска паузаларды белгилөө билгичтиги менен көндүмдөрдү калыптандыруу зарыл. Бул паузалардын пайда болушу сүйлөмдүн тутумунда маанилик жана интонациялык топтордун орун алышы менен шартталат. Мисалы, *Кыргызстан*

/ 1991-жылы 31-августта / өз алдынча эгемендүү мамлекет болуп жарыяланган [Биялиев 2002: 99].

Окуу процессинде сүйлөмдөрдү маанилик топторго, синтагмаларга туура бөлүштүрүү билгичтиги текстти кырааты менен окууга жардам берет.

Методикада окуу процессинде каталарды жоюуга чоң маани берилет. Аларды дароо кетирилген жеринен, болбосо, сүйлөм же абзац бүткөндөн кийин оңдосо болот. Алгачкы этаптарда каталарды дароо оңдоо сунуш кылынат, анткени сүйлөм же абзац бүткөнчө, студент өзү кетирген катасын унутуп калышы мүмкүн. Кетирилген катаны оңдогондон кийин, сүйлөмдү толугу менен же ката кеткен сөз айкашын гана кайра окутуу керек.

Студент текстти кайра окуп, ката кетирбесе, анда ката жоюлду деп эсептесе болот.

Окуу билгичтиги менен көндүмдөрүн бышыктоо үчүн, өтүлгөн материалга белгилүү бир убакыт өткөндөн кийин кайрылуу сунушталат.

Окуу техникасынын көндүмдөрүн калыптандыруунун натыйжалуу жолу – бул үн чыгарып окуу (окутуучунун же диктордун артынан). Үн чыгарып окуганда, башка тилдин тыбыш системасы батыраак өздөтүрүлөт; фонеманын, анын графикалык элеси болгон тамганын жана аларга тиешелүү сүйлөө органынын артикуляциялык кыймылынын ортосунда байланыш түзүлөт. Бул байланыштын негизинде тамганы көрөр замат тиешелүү артикуляциялык кыймыл пайда болот. Тыбыш жаралышын шарттаган сүйлөө органынын артикуляциялык кыймылы кийинки этаптарда орфоэпиялык эрежелерге карата коррекцияланат.

Окуу техникасынын кийинки деңгээли – бул текстти ичинен окуу. Методисттердин байкоолору боюнча ичинен окуу үн чыгарып окууга караганда алда канча, кеминде 3 эсе, бат өтөт.

Ал басма сөздү, адистик боюнча адабияттарды, көркөм адабияттарды окуууга пайдаланылат.

Окуу кеп ишмердигинин графикалык тексттен маалымат алуу түрү экендигин жогоруда белгилеп кеткенбиз. Маалымат алуунун максатына ылайык окуу бир нече түргө бөлүнөт [Дергачева и др. 1986: 118-135].

Изилдеп окуунун максаты – текстти кайра айтып берүү, алынган маалыматтарды практикалык түрдө пайдалануу, эреже, инструкция катары колдонуу үчүн толук жана так түшүнүү.

Текст менен таанышуу максатында окуу – бул тексттин жалпы мазмунун түшүнүп окуу. Методисттердин айтымы боюнча андагы маалыматтар 75% гана түшүнүктүү болсо жетиштүү. Ушундай окуунун түрү керектүү тема боюнча негизги булактан тышкары дагы кошумча адабияттарды карап чыгуу учурларында колдонулат.

Текстти тез карап чыгуу максатында окуу – бул маалыматтарды тандап, блок-блок боюнча окуу. Мындай окуунун максаты – маалыматтык билдирүүнү же рефератты даярдоо.

Текстти керектүү нерсени издеп табуу максатында окуу гезит-журналдарды жана адистик боюнча адабияттарды окууга багытталган. Текст окуунун бул түрү тез карап чыгуу максатында окуудай эле тексттин логикалык-маанилик структурасын аңдап билүүгө багытталып, белгиленген маселе боюнча керектүү маалыматтарды тандап алуу билгичтигин, бир нече тексттен каралып жаткан маселе боюнча маалыматтарды тандап алып, бириктирүү билгичтигин талап кылат. Белгилеп кетүү зарыл, азыркы учурда кыргыз тили боюнча программаларда текстти тез карап чыгуу максатында окуу түрлөрүнө үйрөтүү пландаштырылган эмес. Мектепте текстти көбүнчө изилдеп окууга маани берилет. Текст белгилүү тил кубулуштарын өздөштүрүү үчүн пайдаланылат. Бирок азыркы турмуш студенттен өтө көп болгон маалыматтардын агымында

туура багыт алууну талап кылат. Мына ушул себептен окуунун текстти керектүү нерсени издеп табуу жана тез карап чыгуу максатында окуу түрлөрүнө өзгөчө чоң маани берилет.

Текстти изилдеп окууда маалыматтарды так жана толук түшүнүү максаты коюлат. Мындай тексттер көлөмү жагынан анча чоң болбойт, анткени ал сабакта иликтениши керек. Мисал катары ««Манас» эпосу» текстин карап көрөлү:

«МАНАС» ЭПОСУ

Кыргыз элинин «Манас» эпосу — эрдикти, жоокердик ар намысты, Мекенди ыйык тутууну даңазалаган залкар чыгарма. Кыргыз эли өзүнүн эркиндиги менен көз карандысыздыгын коргоп, чет элдик баскынчыларга каршы кылымдар бою баатырдык менен күрөшүп келген. Каршылык көрсөтүүнүн кубаттуу күчү, эрдик менен баатырдык гана кыргыздарды толук жок болуп кетүүдөн сактап калган. Ар бир салгылаш элдин чыныгы уул-кыздарынын көп эрдиктерин жаратып келген. Баатырдык менен каармандык даңазалап ырдоонун түбөлүктүү темасына айланган. Кыргыз элинин жалпы эле эпикалык поэмаларынын, өзгөчө «Манас» эпосунун баатырдык мүнөзү да ушуга байланыштуу... *Р.З. Кыдырбаева боюнча* [Биялиев 2002: 118-119].

Дүйнөдөгү алп эпостордун эң ириси болгон «Манас» эпосу ар дайым башка улуттардын зор кызыгууларын туудуруп келген. Башка тилдүү студенттерди биринчи кезекте бул эпостун жалпы мазмуну жана эмне себептен ал ушунчалык көлөмдүү экендиги кызыктырат. Мына ушул суроолорго жооп алыш үчүн «Манас» эпосу текстин изилдеп окуу сунушталат. Студенттерде окуунун бул түрү аркылуу эпостун жалпы мазмуну тууралуу түшүнүк пайда болуп, анын көркөмдүк өзгөчөлүктөрү аныкталат. Тексттин логикалык-маанилик структурасын талдап, студенттер бул эпос тууралуу эне тилинде анын мазмунун өтө жалпы түрдө айтып бере алышат. Изилдеп

окуу котормо менен тыгыз байланышкан кеп ишмердигинин рецепциялык түрү. Тил өздөштүрүүчү үйрөнүп жаткан тилде эркин ой жүгүртө баштамайын, анын кеп ишмердигинин бардык түрлөрү тең эне тилинен экинчи тилге жана экинчи тилден эне тилине которуу аркылуу гана жүрө тургандыгы белгилүү.

Текст менен таанышуу максатында окуу, мурда айтылгандай эле, анын жалпы мазмунун түшүнүп окуу болуп эсептелет. Ошол себептен тексттеги лексиканын 75 пайызын гана түшүнүү жетиштүү болот. Текстти окуунун ушул түрү башкы жана экинчи даражадагы, кошумча маалыматтарды ажырата билүүнү талап кылган үчүн, текст, албетте, маалыматтардын аталган түрлөрүн камтышы керек.

Тексттин ушундай түрүнүн салыштырмалуу жеңил жана жеткиликтүү болушу талап кылынат. Дагы бир текстке көңүл бурсак:

ЖАРЫК ЖАНА ИШКЕ ЖӨНДӨМДҮҮЛҮК

Начар жана тегиз эмес тийген жарыктан көрүү жөндөмдүүлүгү төмөндөйт, ал эми өзгөрүлмө жана өтө жарык болгондо, көзгө күч келип, көрүү функциялары начарлайт.

Талыгуудан алдын ала сактануу үчүн акыл эмгегинде жарыкты туура пайдалануу керек. Иш столундагы жарык менен айланадагы жарыктын айырмасы олуттуу түрдө айырмаланбашы тийиш. Чачырап, же жарым жартылай чагылышып тийип турган жарыктын пайдалуу экендигин турмуш көрсөттү. Жарыктын өзгөрүшүнө (көлөкөнүн жылышына) жана анын чаңкайып тийишине жол берилбесин. Ар кандай тунук эмес жана түсү жок айнектерди пайдаланып, жарыктын көзгө чагылышынан качуу керек. Ар түрдүү түстөгү шоолалар жана күндүзгү жарыкты берүүчү лампаларды пайдалануу иш жөндөмдүүлүгүн жогорулатат. Столдун үстүндөгү лампанын жарыгы сол жактан тийип, көлөкөсү жок жарыгы тегиз тийип турушу тийиш. Кубаттуулугу 50—70 ватт

келген лампалар сунуш кылынат. Көрүүнүн талыгуусу пайда болбоо үчүн күүгүмдө, автомашинада жатып алып, жол жүрүп бара жатканда окууга болбойт. Окуу китебинин, же жазуу кагазынын аралыгы болжол менен көздөн 30—40 см алыс аралыкта болуп, кыйгачыраак болуп турушу тийиш. Көзгө күч келген убакта жалпы эс алуу менен бирге, көздү да эс алдырып туруу керек, ал үчүн китеп, жазуулар менен байланышпаган башка түрдөгү эс алуунун болушу да зарыл. [Нанаев 1996: 218-219]

Экинчи сүйлөмдөгү тезиске айланган негизги сунуштан (талыгуудан алдын ала сактануу үчүн акыл эмгегинде жарыкты туура пайдалануу керек) тышкары, текстте дагы кошумча, башкы тезисти толуктап жайылткан, түшүндүргөн материал да келтирилген. Ушундай маалыматтар кийинки сүйлөмдөрдө берилген.

Башка методикалык тапшырма берилсе (мисалы: талыгуудан сактануу үчүн кандай шарттар түзүлүшү керек деген болсо), ушул эле текст бир нерсени издеп табуу максатында окуу тексти катарында да алынышы мүмкүн. Тексттин ушундай түрү издөөнүн стимулуна жеңил табылчу жоопторду камтышы керек (текстте кийинки сүйлөмдөрдөн алар оңой табылат). Керектүү маалыматтарды табуу билгичтигин, көндүмдөрүн өнүктүрүү үчүн бир эмес, бир нече, бир топ жалпы проблема, тема менен бириктирилген тексттер колдонулат.

Текстти тез карап чыгып окуу – бул тандоо түрүндө окуу. Жогорку окуу жайында текст окуунун ушул түрүн гезит, журнал материалдарынын негизинде «Ушул жуманын ичинде болгон окуялар», «Республиканын саясий жана экономикалык жаңылыктары» «Эл аралык турмуш», ж.б. темаларды даярдоо тапшырмасын берип иштетүү оңой. Текст окуунун бул түрү тексттин логикалык-маанилик структурасында багыт жасоо билгичтигин, көндүмдөрүн талап кылгандыгынан, ага үйрөтүүнүн даана багыттары (макалалардын аталыштары,

сүрөттөрү, сызылуу жана башка шрифт менен ажыратылган текст фрагменттери, абзацтары) бар тексттердин мисалында өткөрүү керек.

Кеп ишмердигинин бардык түрлөрүнө үйрөтүү үчүн ар кайсы функциялык стиль, жанрлардагы тексттерди колдонуу керек. Окуу тексттеринин жалпы типологиясы Т. С. Кудрявцеванын эмгегинде даана көрсөтүлгөн [Кудрявцева 1985: 16-24]. Окууга үйрөтүүдө газета-маалыматтык стилдеги хроника, маалыматтык баяндама, алдыңкы макалалар; публицистикалык стилдеги очерктер; илимий-популярдуу стилдеги атайын тармактар, дисциплиналар боюнча окуу китептердин тексттери, илимий-популярдуу журналдардын макалалары; көркөм адабият стилиндеги ырлар, аңгемелер, романдар жана пьесалардын үзүндүлөрү сунуш кылынган.

Окууга үйрөтүү үчүн алгачкы этаптарда атайын тандалган тексттер талап кылынат. Аларды тандоодо төмөнкүдөй критерийлер колдонулат: тексттин жеткиликтүүлүгү, кызыктуулугу, маалыматтуулугу, логикалык ырааттуулугу, өтүлүп жаткан грамматикалык материал менен байланышы.

Коммуникативдик методдун талабына ылайык тексттеги сөздү түшүнүү үчүн, студент аны башында угуп, анын жазылышын көрүп, андан соң аны окуп айтат. Алгачкы этапта текстке кире турган жаңы сөздөр башында окутуучу тарабынан окулуп, доскага жазылып, андан соң студент тарабынан туура окулушу керек. Мына так ушундай ыкма биздин окуу китебизде бардык сүйлөшүү темаларын өтүүдө сунуш кылынат [Биялиев 2002: 4-98]. Алгачкы этаптардан баштап студентти биринчи тамгалардан эле сөздү таануу көндүмдөрүн калыптандыруу талап кылынат. Сөздү алгачкы тамгалардан, сөз айкашынын биринчи сөзүнөн, сүйлөмдү алгачкы сөз айкашынан, тексттин жалпы темасын алгачкы сүйлөмдөрдөн билүү жөндөмдүүлүгү методикада алдын ала божомолдоо (вероятностное прогнозирование) деп аталат.

Окуу процессинде студенттердин сөз байлыгы унгулаш сөздөрдүн эсебинен байыйт. Бул жерде негизги маселе – студенттерге сөз жасоо моделдерин үйрөтүү. Анын рационалдуу жолу – аналогия ыкмасын колдонуу. Мисалы, «Болочок кесибим» темасын [Биялиев 2002: 30-32] өтүүдө текстте «котормочу» деген жаңы сөз учураса, анын маанисин ачууда «котормо» орусча «перевод» деп которуларын айтып, мурда өтүлгөн «жумушчу» сөзү менен салыштырылып, «котормочу» деген сөз «жумушчу» деген сөздөгүдөй эле бирдей сөз жасоо модели аркылуу жасалгандыгын кабарлап, эми «котормочу» деген сөз эмнени билдиргендигин сураш керек.

Окууга үйрөтүүнүн алгачкы этаптарында кош тилдүү сөздүктөр менен иштөөгө үйрөтүү зарыл.

Окуу көндүмдөрүн калыптандыруучу көнүгүүлөр. Методикада окуу көндүмдөрүн калыптандыруу үчүн, аларды камсыз кылган механизмдерди эске алуу зарылчылыгы баса белгиленет. Көнүгүүлөрдүн арасында окуунун техникасын өркүндөтүүгө, окуу процессинин ылдамдыгын жогорулатууга, тексттеги негизги ойду бөлүп чыгаруу билгичтигин калыптандырууга, сөз жасоонун негизинде алдын ала божомолдоо көндүмдөрүн өркүндөтүүгө жана формалдык-логикалык компетенцияны түзүүгө арналган көнүгүүлөр орун алууга тийиш.

Окуунун техникасын өркүндөтүүчү көнүгүүлөргө орфоэпиялык эрежелерге баш ийдирип айтуу көндүмдөрүн калыптандыруучу түрдүү фонетикалык көнүгүүлөр; сүйлөмдөрдү синтагмаларга туура ажыратуу жана андан соң аларды кырааты менен окуу ж.б.у.с. көнүгүүлөр кирет.

3.3.3.2 КОММУНИКАТИВДИК КОМПЕТЕНЦИЯНЫ КАЛЫПТАНДЫРУУДА КЕП ИШМЕРДИГИНИН ПРОДУКЦИЯЛЫК ТҮРЛӨРҮНӨ ҮЙРӨТҮҮ

Кеп ишмердигинин продукциялык түрлөрүнө сүйлөө жана жазуу кирет. Жалпысынан, сүйлөө – оозеки түрдө өткөрүлгөн көп багыттуу кеп ишмердиги. Методикада анын негизги милдети болуп контакт, адамдардын арасында өз ара мамиле түзүү, таасир этүү, далилдөө, ишендирүү, бир нерсе жасоодон баш тарттыруу, сүйлөшүүнүн предметине карата өзүнүн эмоциялык мамилесин билдирүү эсептелет. Сүйлөө түрдүү нерселердин аталышын атоодон тартып, суроого жооп берүү, бир нерсеге кубанып, же, тескерисинче, капаланып, өз мамилесин билдирүү, же бир нерсе тууралуу кенири баяндоо формасында өтөт.

Сүйлөө же айтымды, оозеки фразаны жаратуу – бул башынан аяк эсте сакталып турган даяр тексти айтуу эмес. Бул чыгармачыл акт. Ошондой болсо да, анын кайсы бир бөлүгү, тактап айтканда, сүйлөшүү стилиндеги, мисалы, *Кичи пейилдикке, айтып коюңузчу; Салыматсызбы, иштериңиз, ден соолугуңуз кандай, бала-чака, келин-кесек, айыл-апа аманбы? Ата-энеңизге салам айтыңыз! Көрүшкөнчө саламатта болуңуз!* сыяктуу айтымдар клише, даяр фразалар түрүндө алынып, маектешүүдө эсте сакталган даяр кептик бирдиктер катары айтылат.

Кеп ишмердиги ойлонуу менен тыгыз байланышкан психикалык ишмердиктин татаал формасы болуп саналат. «Ишмердиктин өзүнүн максаты, бирдиктүү мотивациясы болот... Ал субъект тарабынан бирдиктүү акт катары аңдалат. Ишмердик бири-биринен ажырап турган кыймылдардан түзүлөт. Алардын ар биринин жалпы ишмердиктин максатына ылайыкталган, аткарыла турган иретине карата аныкталган максаттары болот» [Леонтьев А. А. 1977: 59].

Ар бир жайылган байланышкан айтым өзүнүн жаралуу процессинде бир нече тепкичтерден өтөт. Алардын ар бири белгилүү ойлонуу жана айтым жаратуу кыймылдарынан түзүлөт. Мына ушул себептен ар бир тепкичи, этабы керектүү билгичтиктер менен көндүмдөрдүн тутуму менен камсыз болушу керек.

Кеп ишмердиги теориясында айтымдын жаралышы төрт тепкичке бөлүнөт:

- 1) мотивация (кеп куруунун себеби, түрткүсү),
- 2) кеп интенциясынын (кеп оюнун) калыптанышы,
- 3) ички программалоо (ички кеп же ичинен айтылган кеп),
- 4) программанын реализациясы же турмушка ашырылышы (тышкы кеп же сүйлөп айтылган кеп) [Шанский и др. 1989: 161].

Психологияда мотивация же кеп айтууга түрткү болгон себеп айтымдарды жаратууда алгачкы фаза болуп эсептелет. Айтымдын мотивдери ар кандай болушу мүмкүн. Турмуштук кырдаалда кеп актысына түрткү, мотив болуп дайыма тилдин чегинен сырткары турган нерселер кызмат өтөйт. «Биз бир нерсени жөн эле айтыш үчүн сүйлөбөйбүз. Биз бир нерсе жөнүндө кабарлоо же кимдир бирөөгө таасир берүү үчүн, кимдир бирөөнүн көңүлүн бир нерсеге бурдуруш үчүн жана башка себептер менен сүйлөйбүз. Башкача айтканда, кептин мотиви накта кеп ишмердиги чөйрөсүндө эмес, андан жогору турган – коммуникативдик чөйрөдө жатат» [Капинос 1978: 59]. Демек, монолог түрүндөгү айтымдын түрткүсү – кимдир-бирөөгө таасир этүү, бир нерсеге ишендирүү, кайсы бир окуяга, көрүнүшкө карата өз оюн, пикирин билдирүү.

Диалог кебиндеги мотив – бул аңгемелешүүчүнүн суроо, сунуш, буйрук же маектешүүчүнүн бир нерсе тууралуу көз карашын билүүнү туюндурган репликасына жооп кайтаруу муктаждыгы. Мотив айтымдын жаралышына түрткү болгону менен, эч кандай мазмунга ээ боло албайт. Мазмундун пайда

болушу айтымдын жаралышынын кийинки этабы, кеп интенциясы фазасы менен байланыштуу.

«Интенция» сөзү кыргызчага «каалоо, бир нерсе кылууга көңүлдөнүү» деп которулат. Демек, биз аны «айтуу каалоосу» деп түшүнсөк болот. Бул этапта субъект эмне айтарын билет, темасы такталып, жалпы мазмуну аныкталат. Ушул эле этапта айтымдын маалымдоо, сүрөттөө же далилдөө максаты белгилүү болуп, сүйлөшүүнүн экстралингвистикалык факторлору баамдалат.

Кийинки этап – бул ички программалоо же ички кеп жаратуу, тышкы жайылган кепке даярдык көрүү этабы. Бул этапта айтыла турган ойдун түзүлүшү, аны туюндуруучу элементтердин бирдиктүү структурага топтолушу өтө жалпы түрдө өтөт.

А. Р. Луриянын ою боюнча, ички кеп кандайдыр бир так, белгилүү бир калыпка келтирилбей, түрүлгөн түрдө болуп, функциялык мүнөздөмөсү боюнча предикаттык түзүлүшкө дал келет. Ал өзүнүн курамына айрым гана сөздөрдү жана алардын потенциалдык байланыштарын камтыйт. Эгерде ички кепте **«сатып алуу»** деген сөз болсо, анда бул сөздүн бардык айкашуу мүмкүнчүлүктөрү камтылат: **бир нерсе сатып алуу, бирөөдөн сатып алуу** ж.б. [Лурия 1979: 196].

Бул этапта биринчи жолу айтымдын жалпы синтаксистик мүнөздөмөсү пайда болуп, анын эң башкы маанилик элементтери жана алардын ырааты аныкталат. Эң башкы маанилик элементтери – бул айтымдын мазмундук негизин түзгөн субъект, предикат, объект сыяктуу компоненттери.

Ички кептен тышкысына өтүү айтымды, фразаны, кепти жаратуу процессинин аягында, акыркы фазасында турмушка ашат. А. А. Леонтьевдин айтуусу боюнча, бул процесс – атайын коддорго таандык болгон, бири-биринен даана, ачык ажыратылбаган маанилер чынжырларынын жайылып, материялык формага келүү процесси. Ошол чынжырлар

объектилик-тилдик маанилерге ээ болгон, биринин артынан бири жайгашкан сөздөрдүн түзүлүшү катары жайылат [Леонтьев А. А. 1970: 88].

Аталган тепкичтерден ийгиликтүү өтүү жана айтымды, фразаны жаратуу үчүн тиешелүү билгичтиктер менен көндүмдөрдүн калыптанышы талап кылынат. Аларсыз башка тилде сүйлөө мүмкүн эмес.

Психологияда жалпысынан монологдук айтымды жаратууда мотивация фазасында негизинен уга билүү билгичтиги менен көндүмдөр талап кылынат. Эгерде адам ага карата айтылган кепти түшүнбөсө, анда айтылган кепти түшүнүүдөн башка эч кандай башка мотивация пайда болбойт.

Кеп интенциясы фазасында айтымдын максатын (маалымдоо, мүнөздөө, далилдөө) таба, аныктай алуу, билүү; кеп кырдаалын баамдоо, аны толук элестетүү, экстралингвистикалык факторлорду эсепке алуу; айтымдын темасын таба билүү билгичтиги менен көндүмдөрдүн зарылдыгы аныкталган.

Ички программалоо фазасында кеп боло турган нерсенин (объектинин) негизги жактарын ажырата билүү; сүйлөшүү кырдаалын адекваттуу түрдө баамдоо, айтымдын негизги түйүндүү маселелерин белгилеп, аларды микротемалар аркылуу жайылтуу; айтымдын негизги композициялык бөлүктөрүн, микротемалардын иретин аныктай алуу билгичтиги менен көндүмдөр керек.

Тышкы кепке өтүү фазасында айтымды баяндоо, сүрөттөө, ой жүгүртүү, далилдөө түрүндө түзүү; кырдаалга карата тил каражаттарын туура пайдалануу, башкача айтканда, тил каражаттарынын стиль жагынан туура колдонулушун көзөмөлгө алуу; микротемаларды сүйлөм түрүндөгү предикаттык бирдиктер аркылуу жайылтуу; предикаттык бирдиктерди байланыштыруу ыкмаларын колдонуу билгичтиги талап кылынат. Андан тышкары дагы айтымдын баяндоо, сүрөттөө,

далилдөө максатына ылайыкталган интонацияны (сүйлөө тонун (үндүн бийиктигин), сөздөгү жана логикалык басымдарды) туура колдонуу, үндүн катуу же акырын чыгышын, сүйлөөнүн темпин көзөмөлдөө билгичтиги менен көндүмдөр калыптанууга тийиш.

Сүйлөөгө ошол учурдагы түзүлгөн шарт өз таасирин тийгизет. Шарт экстралингвистикалык факторлор аркылуу мүнөздөлөт. Алардын катарына сүйлөшүү кырдаалы, сүйлөшкөндөрдүн өз ара мамилелери, алардын жалпы маданий жана интеллектуалдык деңгээлдери, ошого жараша алардын сүйлөшүү процессинде колдонулган ымдоо, жаңдоосу ж.б. факторлор да кирет. Аталган факторлордун таасирине байланыштуу тил каражаттары түрдүүчө колдонулат. Мына ушул себептен оозеки сүйлөө кагаз бетине түшүрүлгөн кептен (тексттен) айырмаланып турат. Оозеки айтымда (кепте) кириңди сөздөр, сырдык сөздөр, кыскартылган же, башкача айтканда, эллипстүү сүйлөмдөр, синонимдик мүнөздөгү кайталоолор жана башка каражаттар колдонулат. Оозеки маектешүүдө сүйлөшүү кырдаалдын өзүнөн көп нерселер түшүнүктүү болуп, аны вербалдык түрдө туюндуруунун кажети жок болот. Андан тышкары, сөздөрдүн, керек болсо, сүйлөмдөрдүн айрымдары ымдоо, жаңдоо менен алмашылат. Демек, экстралингвистикалык факторлордун тутуму, башкача айтканда, сүйлөшүү кырдаалы сүйлөөнүн монолог түрүндө же диалог бирдиги курамындагы репликалар түрүндө өтүшүн шарттайт.

Монолог жана диалог кептеринин айырмачылыгы. Монолог айтымы өзүнүн табияты боюнча кептин кеңири жайылган түрү, себеби, монолог айтымында маектешүү кырдаалынан түшүнүктүү болгон ымдоо, жаңдоого окшогон кептик эмес маалыматтар диалогго караганда салыштырмалуу аз колдонулат. Монолог айтымын жаратууда атайын билгичтиктер талап кылынат. Аларды калыптандырууда өзгөчө көңүл айтымдын лексикалык, грамматикалык жана стилистикалык

жактан туура болушуна, айтымдын коммуникативдик максаттарына, кырдаалга төп келишине бурулат [Дергачева и др. 1986: 108].

Албетте, диалог кеби оозеки ишмердиктин бир түрү катары оозеки монолог кебине жакын. Бирок бул экөө бир-биринен айырмаланбай да койбойт. Мындай айырмачылыкты методисттер кеп айтымынын калыптануусунун биринчи эле этабында – мотивация фазасында – белгилешет. Диалог кебинде «кептин коммуникация процесси эки же андан көп адамга бөлүнөт. Суроо бир адам тарабынан берилет, ага жооп экинчи адам тарабынан кайтарылат. Ушундай жагдайда айтымдын мотиви болуп маектешүүчүнүн суроосуна жооп кайтаруу каалоосу эсептелет жана адамга активдүү айтымды жаратууга түрткү болгон атайын мотивдин кереги жок. Демек, бул жерде айтым активдүү эмес, реактивдүү, жооп кайтаруу процесси болуп калат» [Лурия 1979: 189]. Диалог активдүү контактылуулугу менен мүнөздөлөт. Диалогдун катышуучулары репликалары менен алмашышат, алардын контактысы динамикалуу, интенсивдүү болот.

Диалог катышуучуларынын контактысы белгилүү бир кырдаалда өтүп, ошол кырдаалды билүүнү, аны эсепке алууну талап кылат жана кептин (репликалардын) кемтик болушуна алып келет. Мисалы: сессия учурунда кайсы бир аудиториянын жанында мындай сүйлөшүү өтүшү мүмкүн:

- *Кимдер кирип кетти? (экзаменге кимдер киришти?)*
- *Староста жана беш алам дегендер!*
- *Асанчы? (Асан да кошо кирдиби?)*
- *Ал экинчи кабатта жүрөт.*

Монологго караганда диалогдо грамматикалык жактан толук эмес сүйлөмдөр көбүрөөк орун алып, жөнөкөй синтаксистик конструкциялар, эллипс түзүлүштөрү, илептүү сүйлөмдөр, суроолор, кайталоолор, сырдык сөздөр колдонулат. Мына ушул себептен студенттердин диалог жаратуу билгичтиги

менен көндүмдөрүн калыптандырууда методисттер кыскартылган суроо, жоопторго үйрөтүүнү сунуш кылышат. Мисалы:

- *Даярдандыңбы? (контролдук ишке)*
- *Ооба!*
- *Жардамдашасыңбы?*
- *Ыгы келсе.*

Оозеки монологго караганда диалогдо экстралингвистикалык каражаттар: ымдоо, жаңдоо, тыным, интонация көбүрөөк колдонулат.

Диалог бири-бири менен байланышкан, кайсы бир теманы ачууга, талкуулоого арналган эки же андан көп адамдын репликаларынын, айтымдарынын тутуму. Жалпы бир тема тууралуу маектешүүчүлөрдүн маалыматка ээ болушу, ымдоо, жаңдоо аркылуу темага карата эмоциялык баанын, мамиленин түшүнүктүүлүгү тилдик каражаттарды үнөмдүү колдонууга мүмкүнчүлүк берет. Методисттер диалогдун дагы бир касиетин белгилеп жүрүшөт: Ал касиети – кеп темасынын бат өзгөрүшү, алардын спонтандуу болушу же, башкача айтканда, өзүнөн-өзү эле өнүккөнсүп, кандайдыр бир так карманган эрежеге, жобого баш ийбегендиги. Бул себептен узак сүйлөшүүнү (диалогду) бир нече бөлүктөргө ажыратса болот. Алар өзүнүн семантикалык, грамматикалык, интонациялык жактан кандайдыр бир бүтүндүккө ээ болуп, диалог бирдигин түзөт. Так ушундай диалог бирдиктери, методисттердин ою боюнча, диалог кебине үйрөтүү максатында материал катары колдонулууга тийиш.

Өзүнүн коммуникативдик багытталышына жараша диалог бирдиктеринин үч түрү белгилүү: 1) маалымат алуу максатын көздөгөн суроо-жооп диалог бирдиги; 2) бир нерсени жасоого же андай кыймылдан баш тартууну максат кылган буйрук, өкүм чыгаруу диалог бирдиги; 3) маалымат алмашууну көздөгөн билдирүү диалог бирдиги.

Диалог кебинин жаралышы көптөгөн экстралингвистикалык факторлорго баш иет. Методикада маектешүү чөйрөсү жана ошого жараша маектешүүчүлөрдүн социалдык ролдору экстралингвистикалык факторлор катары көрсөтүлөт. Диалог кебинин жаралышы анын катышуучуларынын социалдык статусуна, курагына, алардын өз ара мамилелерине, эмоциялык абалына, маектешүүнүн предмети жөнүндө кабардар болушуна ж.б. баш иет. Ушул факторлордун баары тең диалогдогу тил каражаттардын тандалышына өз таасирин тийгизбей койбойт.

Демек, сабакта жана үй тапшырмасы катары берилген окуу диалог текстин түзүүдө диалог кырдаалын, колдон келишинче, толук сүрөттөп, катышуучулардын социалдык ролдорун да кеңири чагылдыруу керек [Биялиев 2002: 4-98].

Диалогго катышуу үчүн жалпысынан методикада төмөнкүдөй билгичтиктер менен көндүмдөрдүн калыптанышынын зарылдыгы белгиленет: дурус калыптанган уга билүү билгичтиги менен көндүмдөрү; айтымдын семантикалык маанисине жараша дароо кептик жүрүм-турум жана тилдик каражаттар аркылуу өз мамилесин билдире алуу билгичтиги менен көндүмдөрү; суроо түзүү билгичтиги менен көндүмдөрү; маектешүүчүнүн темасын колдоо, анын негизинде маектешүүчү менен тез контакт түзүү, бир темадан экинчи темага өтүү билгичтиктери менен көндүмдөрү.

Диалогго катышып сүйлөө билгичтиги менен көндүмдөрдүн калыптанышы түрдүү структуралык типтеги диалог бирдиктерин өздөштүрүүнүн негизинде жүрүүгө тийиш. Диалог бирдиги деп структуралык, интонациялык, семантикалык толуктугу менен мүнөздөлгөн диалог репликаларынын айкашын түшүнөбүз. Диалог бирдиктеринин үч структуралык-семантикалык түрү белгиленген:

1) маалымат тууралуу кабар берүү жана ошол кабарга болгон кеп реакциясы;

2) маалымат тууралуу суроо жана ага болгон кеп реакциясы;

3) кыймылга түрткү берүү жана бул түрткүгө болгон кеп реакциясы.

Диалогдун бул түрлөрү көбүнчө кырдаалдык диалогду тейлейт. Кырдаалдык диалогдон тышкары тематикалык маектешүү жана дискуссия да белгилүү.

Диалог бирдиктери эки, үч, төрт мүчөлүү болушу мүмкүн. Бирок эң кеңири тараганы – эки репликадан турганы.

И. Г. Чистякова диалог бирдиктеринин төмөнкүдөй негизги структуралык-семантикалык түрлөрүн келтирген: (Караңыз: [Чистякова 1988].)

I. Маалымат тууралуу суроо жана ага болгон кеп реакциясын камтыган диалог бирдиктери.

Төмөнкү схема боюнча түзүлгөн эки мүчөлүү диалог бирдиктери:

- 1) реплика – маалымат тууралуу суроо;
- 2) реплика – ырастоо, түшүндүрүү.

Репликаларды байланыштыруу каражаттары:

а) лексикалык кайталоо. Мисалы:

- ***Балдар, силерге мектеп жагабы?***
- ***Жагат, жагат.***

б) накта же контексттик синоним аркылуу байланыш.

Мисалы:

- ***Эмне үчүн балдар, кыздар көрүнбөйт?***
- ***Окуучулар стадионго кетишти.***

в) ат атооч аркылуу байланыш. Мисалы:

- ***Асан кайда?***
- ***Ал жаңы эле чыгып кетти.***

Төмөнкү схема боюнча түзүлгөн үч мүчөлүү диалог бирдиктери:

- 1) реплика – маалымат тууралуу суроо;
- 2) реплика – тактоо суроосу;

3) реплика – жаңы маалыматтарды берүү.

Репликаларды байланыштыруу каражаттары – лексикалык кайталоолор. Мисалы:

- *Россиянын искусство чеберлеринин концертинде баргың келеби?*

- *Алар шаарга келдиби?*

- *Кечинде филармониянын алдына саат жетиден кечикпей келип кал.*

II. Маалымат тууралуу кабар берүү жана ага болгон кеп реакциясын камтыган диалог бирдиги.

Төмөнкү схема боюнча түзүлгөн эки мүчөлүү диалог бирдиги:

1) реплика – сунуш;

2) реплика – билдирүү, айтылганга кошумчалоо.

Репликаларды бириктирүү каражаттары – репликалардын бирдей башталышы, кайталоолор. Мисалы:

- *Кечинде Ч. Т. Айтматовдун жаңы китебинин бет ачар кечесине баралы.*

- *Баралы. Коллегаларыбызды да кошуп алалы.*

III. Кыймылга түрткү берген жана түрткүгө болгон кеп реакциясын камтыган диалог бирдиги.

Төмөнкү схема боюнча түзүлгөн үч мүчөлүү диалог бирдиги:

1) реплика – сунуш;

2) реплика – тактоо суроосу;

3) реплика – маалымдоо, түшүндүрүү.

Репликаларды байланыштыруу каражаттары – семантикалык каражаттар (бирдей темага бириккен репликалар) жана лексикалык каражаттар (ат атоочту колдонуу). Мисал:

- *Эл менен жакшы бол ...*

- *Ата, мен бирөөлөр менен урушканымды көрдүңүзбү?*

- *Сен талашканды жакшы көрөсүң.*

Диалог бирдигинин негизинде диалог кебине үйрөтүү студенттердин жалпысынан түрдүү суроо берүү, өтүнүү, буйрук берүү, макул болуу, макул болбоо, ырастоо, колдоо көрсөтүү, каршы чыгуу түрүндө жооп кайтаруу билгичтиги менен көндүмдөрүнүн калыптанышын талап кылат.

Жогорку окуу жайында кыргыз тилин үйрөтүүдө оозеки диалог кебинин төмөнкү жанрлары актуалдуу: күндөлүк турмуштук диалог (дүкөндө, көчөдө, бейтапканада ж.б. жерлердеги сүйлөшүүлөр); оозеки илимий, расмий-иштиктүү диалог (полилог-сүйлөшүүлөр, диспут, дискуссиялар).

Монолог кеби бир адамдын кеби болгондуктан, ал өзүнүн ырааттуулугу, иреттүүлүгү жана пландуулугу менен мүнөздөлөт. Диалогдо маектешүүчүлөрдүн кеби өзгөрүп турган кырдаалга баш ийип, маектешүүчүнүн репликасына көз каранды келет. Мына ушул себептен маектешүүнү жана анын ар бир бөлүгүн мурдатан толугу менен пландаштырган болбойт. Ага спонтандуулук (бир нерсенин атайын даярдалбай, бир замат жаралышы), кептин өнүгүүсүнүн кайсы бир планга баш ийбестиги мүнөздүү. Бирок негизинен, маектешүүдө бир нерсе тууралуу керектүү маалымат алуу, же тескерисинче, маектешүүчүнү кайсы бир иш-аракетти, кыймылды аткарууга түрткү берүү максатында ага маалымат берүү, бир нерсе тууралуу өтүнүү же бир нерсени сунуштоо маектешүүдө эртели-кеч турмушка ашырылат. Ар бир элдин кеп маданиятына, анын салтка айланган кептик этикетине жараша сүйлөшүүнүн түпкү максаты маектешүүдө дароо эле же бир топ убакыт өткөндөн кийин баары бир ачыкка чыгат. Албетте, мындай максатка жетүү үчүн маектешүүнү узакка созуу, маектешүүнү түрдүү ыкмалар менен колдоо, кепти туура багытка салып олтуруп, өз максатына жетүү билгичтиги менен көндүмдөрүн калыптандыруу талап кылынат. Бул – тилди өздөштүрүүнүн, сүйлөй билүүнүн жогорку деңгээли. Албетте, мындай деңгээлде жетиш үчүн азыркы учурда жогорку окуу жайларында башка

улуттар үчүн кыргыз тилин үйрөнүүгө бөлүнгөн сааттар аздык кылат.

Жогорку окуу жайында сүйлөшүүгө үйрөтүүнүн максаты жана андай окутуунун мазмуну. Чет же экинчи тилдерге үйрөтүүнүн ар бир этабында тилди мыкты өздөштүрүү жалпы максаты менен бирге, ар бир этапка ылайыктуу максаттар да коюлат. Жогорку окуу жайларында кыргыз тилин үйрөтүү максаты – бул билгичтик менен тандалган тил материалынын негизинде студенттин күндөлүк турмушунда орун алган кырдаалдардын чегинде сүйлөшүүнү; кесиптик жана өлкө таануу материалдар менен тааныштырып, алардын мазмунун кыска аннотация түрүндө айтып берүүнү жана орус тилинен кыргыз тилине, кыргыз тилинен орус тилине которууну үйрөтүү. Бул максатты турмушка ашырууда окутуунун мазмуну так аныкталууга тийиш. Аны лексикалык жана грамматикалык материал, кеп үлгүлөрү: диалог бирдиктери, монологдордун түрлөрү, тексттер жана кептик билгичтиктер менен көндүмдөр түзөт.

Жогорку окуу жайларынын көпчүлүгүндө билим алып жаткан башка тилдүү студенттерди баштооч (алфавиттен баштаган) жана алгалаган (орто мектептерде кыргыз тили курсун окуган) негизги эки топко бөлүп окутуу практикасы колдонулат.

Баштооч топтордун студенттери 144 саат окуп, негизги синтаксистик түзүлүштөрдү, аларда колдонула турган сөздөрдүн грамматикалык формаларын, 800 сөздүн тегерегинде болгон лексикалык минимумду өздөштүрүүгө тийиш. Окуу материалы катары оозеки кепте гана колдонулган кеп этикети формалары да алынууга тийиш. Бул мөөнөттүн аралыгында төмөнкүдөй билгичтиктердин пайда болуусу күтүлөт: өтүлгөн сүйлөшүү темалардын чегинде 10-12 сүйлөмдөн турган оозеки же жазылган тексттин мазмунун кыскача айтып берүү; лексикалык жана грамматикалык минимумда колдонулган каражаттарды

пайдаланып, уктурулган же жазылган текст тууралуу өз пикирин билдирүү; текстте чагылдырылган кырдаалга байланыштуу суроолорго жооп берүүгө жөндөмдүү болуу.

Сүйлөөгө үйрөтүү үчүн керектүү болгон тилдик жана кептик көнүгүүлөр. Методикада көнүгүүлөр сүйлөөгө өбөлгө түзүүчү каражат катары каралат. Аларды аткарууда студенттин көңүлү сөздүн грамматикалык формасына же формасы менен маанисине бирдей бурулат. Алар байланыштуу кеп материалынын, же болбосо, байланышпаган кеп материалынын негизинде аткарылышы мүмкүн.

Албетте, тилдик көнүгүүлөр ар кайсы темаларды же кырдаалдарды башаламан чагылдырган материалга эмес, логикалык жактан бир темага же кырдаалга байланган материалга негизделүүгө тийиш. Мисалы, окутуу процессиндеги «Жумуш күнүм» сүйлөшүү темасына байланышкан тилдик көнүгүүлөргө кайрыла турган болсок [Биялиев 2002: 51], анда субъектинин бир жакка багыт алуу кыймыл-аракетин туюндурган синтаксистик конструкцияларды окутууга жана аларды бышыктоого аракет жасалгандыгын көрө алабыз. Мисалы, монолог түрүндө студент тарабынан айтылган «Жумуш күнүм» текстинен кийин диалогдук айтымдарды жаратуу билгичтигин өркүндөтүү үчүн төмөнкүдөй суроолорду берсе болот:

- *Демек, эртең мененки саат жетиде кайда жөнөйсүз?*
- *Окууга, университетке* (бул оозеки сүйлөшүүгө мүнөздүү болгон кыска (эллипстүү) жооп. «*Эртең мененки саат жетиде окууга, университетке жөнөйм*» – бул толук формасы).
- *Окуудан кийин кайда барасыз?*
- *Кафеге барып түштөнөм.*
- *Андан соң кайда жөнөйсүз?*
- *Китепканага.*
- *Анан кайда барасыз?*

- *Үйгө келем.*
- *Андан соң эшикке чыгасызбы?*
- *Ооба, машыгууга барам.*
- *Анан түз үйгө келесизби?*
- *Жок, досума барам.*
- *Үйгө канчада келесиз?*
- *Саат ондордо.*

Дагы мындай тилдик тапшырмаларды берсе болот: студенттер күн аралыгында бара турган жерлери доскага атооч жөндөмө формасында жазылгандан кийин, аларга төмөнкүдөй сууроолорду берип, туура формасын түзүүгө машыктырса болот:

- *Эртең менен кайда барасыз?*
- *Окууга.*
- *Анан?*
- *Кафеге.*
- *Андан соң?*
- *Китепканага.*
- *Андан кийин?*
- *Спорт машыгуусуна.*
- *Дагы кайда барасыз?*
- *Досума.*
- *Акырында эмне кыласыз?*
- *Үйгө келем.*

Эгерде студент ката форма колдонсо, анда «*Кайда? Кимге? Эмнеге?*» деген суроолорду кайталап, акыркы муунга басым жасап, аларды доскага жазып, барыш жөндөмөнүн уланды мүчөлөрүн суроолордун курамында астын сызып көрсөтүп, аларды кайра бөлөк жазып (-га), анын фонетикалык варианттарын (-ге, -го, -гө, -ка, -ке, -ко, -кө) кашанын ичинде көрсөтүп, таандык мүчөсү менен жана анысы жок сөздөрдүн барыш жөндөмөдөгү формасын туура түзүүгө жардам берилет.

Кептик көнүгүүлөрдө көңүл айтымдын мазмунуна бурулат. Алар аркылуу табигый сүйлөшүү шарттарына жакын болгон айтымдарды, фразаларды түзүү билгичтиги калыптандырылат. Мисалы, ошол эле «Күн тартиби» темасын өтүүдө студент күн тартибин айтып бергенден кийин анын ата-энесинин, бир туугандарынын, туугандарынын, тааныштарынын күн тартиби тууралуу сураса болот.

Методикада сүйлөөгө үйрөтүүчү кептик көнүгүүлөр даярдалган жана спонтандуу, башкача айтканда, даярдалбаган кепке (сүйлөөгө) үйрөтүү көнүгүүлөрүнө ажырайт.

Даярдалган кепке үйрөтүү даярдалбаган, эркин кепке үйрөтүүнүн баштапкы этабы болуп саналат. Ага жетүү үчүн түрдүү тилдик жана кептик көнүгүүлөр сунуш кылынат. Мисалы, тилдик көнүгүүлөрдүн арасында төмөнкүдөйлөрү белгилүү:

- 1) имитациялык;
- 2) утур-утур кеп үлгүсүн кайталоо;
- 3) кеп үлгүсүн трансформациялоо (айрым жерлерин өзгөртүү).

Кептик көнүгүүлөр өз ара төмөнкүдөй бөлүнгөндүгүн көрө алабыз:

1) даярдалган кепке үйрөтүүчү көнүгүүлөр: а) үлгү-текстти өзгөртүү; б) сүрөт, видеофильм, телеберүү сыяктуу маалыматтар булагына таянуу менен берилген сөздөрдүн, жалпы пландын, теманын аталышынын негизинде айтымдарды өз алдынча жаратуу;

2) эркин кепке үйрөтүүчү көнүгүүлөр: а) сүрөт, фильм ж.б. маалымат булагына таянуу менен эркин кеп жаратуу; б) студенттердин турмуштук жана кептик тажрыйбасына таянуу менен кеп айтуу, сүйлөө.

Чет тилинде сүйлөө билгичтиги бат өзгөрүп турган сүйлөшүү кырдаалына ылайык ой туюндуруучу керектүү синтаксистик конструкцияны тиешелүү лексика менен

толтурууга негизделет. Мындай билгичтик окутуу процесси максималдуу түрдө реалдуу маектешүүгө жакындаса гана ийгиликтүү калыптанышы мүмкүн. Демек, тилдик көнүгүүлөрдү аткарууда турмушта орун алган кырдаалдарда ой туюндуруу ыкмасы өздөштүрүлүп жаткандыгын, грамматикалык материал керектүү гана каражат экендигин баса белгилөө керек.

Даярдалган монолог кебине үйрөтүүчү көнүгүүлөрдө мындай тапшырмалар орун алышы мүмкүн: *Байланышкан текстти айрым өзгөрүүлөрү менен айтып бергиле (баш же аяк жагын өзгөрткүлө, жаңы каармандарды киргизгиле, композициясын анча-мынча өзгөрткүлө); Угузулган аңгеменин темасын аныктагыла, планын түзгүлө; Таяныч сөздөр, сунушталган тема, пландын жардамы менен сүйлөшүү кырдаалын сүрөттөп, аңгеме түзгүлө; Сүрөттөрдүн, баарына белгилүү болгон кинофильмдердин мазмунун айтып бергиле.*

Даярдалган диалог кебине үйрөтүүчү көнүгүүлөрдүн тапшырмалары мындай болушу мүмкүн: *Текстке карата суроо бергиле; Берилген суроолорго кыска, толук, жайылган жооп бергиле; Угузулган (окулган) монолог текстин колдонуп, аны диалог түрүндөгү текстке айландыргыла; Диалогдогу репликаларды толуктап, жайылткыла. Даярдалбаган монолог кебине үйрөтүүчү көнүгүүлөрдө мындай тапшырмалар орун алышы мүмкүн: Текстти окуп, аны атагыла, эмне себептен так ушундайча атаганыңардын себебин түшүндүрүп бергиле; Сүрөт тууралуу айтып бергиле (сүрөт өтүлүп жаткан кептик темасы менен байланышы жок болууга тийиш); Каармандарга (окуя өтүп жаткан жерге, мезгилге ж.б.) мүнөздөмө, окулган текстте баа бергиле.*

Даярдалбаган диалог кебине үйрөтүүчү көнүгүүлөрдө төмөнкүдөй тапшырмалар болушу мүмкүн: *Суроолорго жооп бергиле, жообуңарды кыскача чечмелеп бергиле; Кайсы бир теманын тегерегиндеги жалпы сүйлөшүүгө катышкыла.*

Репликалар түрүндө угулган нерселерге өз мамилелериңерди билгизгиле.

Аталган кептик көнүгүүлөр студенттердин тил өздөштүрүү деңгээлине ылайык келип, мотивацияланган, белгилүү бир максатты көздөгөн болуп, алардын акыл калчоо ишмердигин активдештирүүгө тийиш. Көнүгүүлөр турмушка ылайык келген, типтүү кырдаалдарды жана мисалдарды камтышы керек.

Даярдалбаган кепти жаратууда окутуучу студенттердин көңүлүн маектешүүгө муктаж кылган жаңы маалыматтарды алууга бурдурушу керек.

Мындай көнүгүүлөрдү аткарууда окутуучунун милдети – студенттердин түрдүү кеп ишмердигин арттыруу (маалымат берүү жана аны кабыл алуу, ал тууралуу өз пикирин билгизүү, маалыматка баа берүү ж.б.).

Сүйлөөдөгү кептик билгичтикти көзөмөлгө алуу. Окутуу процессиндеги туура уюштурулган көзөмөлдөө окутуучуга убакытты натыйжалуу пайдаланууга, көнүгүүлөрдүн пайдалуулугун текшерүүгө жана окутуу процессине керектүү өзгөрүүлөрдү киргизүүгө мүмкүнчүлүк берет.

Методикада сүйлөө билгичтиги сандык жана сапаттык көрсөткүчтөр аркылуу мүнөздөлөт. Сандык критерийлерге белгилүү бир убакыттын аралыгында (минутасына) айтылган фразалардын саны; айтымдын жайылгандык даражасы; кептин предметине карата айтылган жеке ой-пикирдин саны; диалог кеби үчүн – реакциянын ылдамдыгы, репликанын стимулдарга төп келиши, фразалар аралык байланыштардын ар түрдүүлүгү, эмоциялык–нарктагыч элементтердин жана сүйлөшүү формулаларынын бар болушу кирет.

Сапаттык критерийлерге төмөнкүлөр кирет: айтымдын талкууланып жаткан темага төп келиши; айтымдын логикалык жактан ырааттуу түзүлүшү; колдонулган кептик моделдердин көп болушу; айтымдын грамматикалык жактан тууралыгы.

Кеп ишмердигинин жазуу продукциялык түрүнө үйрөтүү. Кеп ишмердигинин продукциялык түрү катары жазуунун төмөнкүдөй өзгөчөлүктөрү белгилүү: жазууда кепке шыктандыруучу жана кепти кандайдыр бир деңгээлде жөнгө салып турган маектешүүчү жок. Башкача айтканда, жазып жаткан адам өзүнүн потенциалдуу окурманын көрбөйт, анын кепке карата мамилесин божомолдоп гана биле алат, ошондуктан анын кеби көбүрөөк толукталып, кеңейтилген, жайылган түрдө болору белгиленет. Жазуу кебинин толуктугу төмөнкү нерселер менен байланыштуу: окуй турган адам жазып жаткан адамдын кырдаалы тууралуу кабардар эмес болушу мүмкүн, ошол себептен жазып жаткан адам баары түшүнүктүү болуш үчүн кырдаалды кеңири түшүндүрүүгө аргасыз болот. Сүйлөшүп жаткандар кырдаалдын ичинде болуп, ал жөнүндө толук кабар алып, кептеги айрым жерлерди кыскартып таштап кетүүгө мүмкүнчүлүк алышат. Мына ушул себептен оозеки кеп өзүнүн толук эместиги, кемтик сүйлөмдөрүнүн жыштыгы менен мүнөздөлөт. Ошол эле убакта оозеки кепте айрым сөздөр айтылбай, кемип калат да, анын орду маектешүүнүн ымдоо, жандоо, интонация, тыным ж.б. экстралингвистикалык каражаттарынын бир нечеси менен толукталат. Буларды жазуу кебинде колдонууга мүмкүн эместиги аны көп ойлонуштуруп курууга аргасыз кылат. Жазып жаткан адамдын өз кебин жаратууда убактысы сүйлөөгө караганда алда канча көп болот, бул себептен ал жазуу түрүндөгү кебин (айтымын) ар тараптан ойлонуп, логикалык жактан тууралап, кептин формасына атайын көңүл буруп, лексикалык каражаттарды иргеп түзүүгө мүмкүнчүлүк алат. Ошондуктан жазуу түрүндөгү кеп жайылган, толукталган түрдө болуп, логикалык жактан ырааттуу, лексикалык курамы бай, синтаксистик түзүлүшү боюнча оозеки айтымга (кепке, текстке) караганда алда канча татаал жана бул себептен уккулуктуу, композициялык түзүлүшү боюнча татаал жана кызыктуу болот [Пассов 1977].

Жазуу түрүндө текстти жаратуу процесси сүйлөөнүн механизмдерине таянат жана төмөнкүдөй ишмердиктерге негизделет: текстти түзө турган лексиканы тандап алуу; сүйлөмдүн маанилик түзүлүшүн негиздөөчү айтымдын предикатын бөлүп чыгаруу жана предикаттык мамилелер системасын аныктоо; текстте сүйлөмдөр аралык ички байланыштарды уюштуруу жана текстти кенири пландоо.

Эгерде сүйлөө көбүнчө диалог формасында өтө турган болсо, жазуу көбүнчө монолог формасында өткөрүлөт. Монолог – бул сүйлөөнүн же жазуунун текст түрүндөгү натыйжасы. Психологдордун байкоосу боюнча жазуу түрүндөгү текст, башкача айтканда, жазуу түрүндөгү чыгарма ой жүгүртүү процессинин натыйжасы катары башында ички кеп катары калыптанат. Бул ички кеп ой жүгүртүү процессин тышкы кеп (жазуу түрүндөгү кеп, текст) менен байланыштырып турат. Методикада монологдук текст семантикалык, логикалык жана кептик деңгээлдерден турган түзүлүш катары эсептелет. Семантикалык жана логикалык деңгээлдери айтымдын ички кеп фазасына төп келсе, кеп деңгээли тышкы кеп (жазуу түрүндөгү текст) фазасына дал келет. Ички кеп фазасында микротемалар аныкталып, алар жайылып, логикалык жактан керектүү ыраатта түзүлөт. Бул фазада киришүү, негизги бөлүк, корутунду сыяктуу тексттин маанилүү композициялык бөлүктөрү аныкталат. Семантикалык жана логикалык татаал түзүлүштөр кеп деңгээлинде бири-бири менен байланышып, материялык формага (жазылган текст түрүнө) келет.

Жаза билүүгө үйрөтүүдө монолог кебин талдоо студенттердин жаза билүүгө керектүү болгон билгичтиктер менен көндүмдөрдүн калыптанышына жардам берери шексиз.

Монолог айтымынын жаралуу процесси жана анын тил калыбына келиши бир катар экстралингвистикалык факторлорго баш иет. Бардык монолог айтымдары объектисине, максаттарына жараша сүрөттөө, баяндоо жана ой жүгүртүүгө

бөлүнөт. **Монолог-мүнөздөөнүн** мисалы, катары төмөнкү текстти келтирсек болот:

«Радиодогу жарнамадан үзүндү»

Саламатсыздарбы, урматтуу «Кыргызстан жаштары» радиосунун угармандары! Көз ачып жумганча жаркыраган жай да келип, мектеп окуучуларынын жайкы каникулдары, студенттердин сессиясы башталды. Ал эми иштегендердин баары тең ушул мезгилде Ысык-Көлдүн жээгин эңсешет. Быйыл кереметтүү көлүбүздүн жээгиндеги эс алуу үйлөрү, пансионаттары, курорттору бардык эс алуучуларды кабыл алууга даяр. Азыркы кезде көлдө жакынкы жана алыскы чет мамлекеттерден келген миңдеген туристтер эс алып жатышат. Аларды, биринчи ирет, көл суусунун дарылык касиети, экинчиден, биздин көлдөгү эс алуу жайларынын Кара деңиз же Турция, Греция, Кипр эс алуу жайларына караганда бааларынын салыштырмалуу арзандыгы кызыктырбай койбойт. Албетте, ар кандай кызматтар же, батыштын терминин колдонгондо, «сервиз» азырынча батышка салыштырганда артта калууда, бирок кыргыздар айтат эмеспи – «Көч бара-бара түзөлөт» деп, анын баары тең кыска мөөнөттө ордуна келет деген ойдобуз. Ал эми сиздер, урматтуу мекендештер, базар күндөрүнө, үч күнгө, бир же толук эки жумага пансионаттарга жолдомолорду сатып алсаңыздар болот. Сиздердин эс алууңузда бардык шарттар түзүлгөн: күндүз көлдүн жээгинде кайык, катамаран, скутер менен камсыз болгон, спорт аянтчалары, суусундуктарды сатуучу жана тамак-аш даярдоочу жайлары иштеген таза пляждар ачык, кечинде көптөгөн дискотека, караоке, бильярд менен жабдылган кафе, бар, ресторандар сиздерди тосуп алууга даяр [Биялиев 2002: 49-50].

Сүрөттөөнүн объектиси катары буюмдар, адамдар, табияттын кубулуштары алынат. Сүрөттөөнүн максаты – «чындыктын кайсы бир моментин, учурун тартып калуу,

жөнөкөй эле аталыштын ордуна предметтин образын ачуу» [Лосева 1980: 77]. Сүрөттөөдө баяндоо объектиси статикалык абалда болот. Мындай абалды туюндуруу үчүн баяндагыч ыңгайдагы этиштердин бир гана чагы колдонулат. Сүрөттөөнүн объектисин образга айландыруу максатында метафора, эпитет, салыштыруу сыяктуу эмоциялык-экспрессиялык боёк берген поэтикалык каражаттар, түрдүү синтаксистик конструкциялар табият күчтөрүн жана кубулуштарын жандуу нерсе катарында көрсөтүү үчүн кеңири колдонулат.

Баяндоо:

АЛЫКУЛ ОСМОНОВ

Алыкул Осмонов өтө кыска өмүр сүрсө да, кыргыз совет адабиятын, асыресе поэзиясын профессионалдык даражага көтөргөн, жаңы сапаттагы улуттук көркөм сөз казынасына салмактуу үлүш кошкон калемгер. Анын чыгармачылык мурасы көп сандаган ырлар менен поэмалардан, котормолордон, пьесалардан курулат. Бирок ал мурастын чордондуу жери — оригиналдуу поэтикалык чыгармалар.

Осмоновдун ысмы улуттук китепкөйлөрдүн аң-сезиминен ардактуу орун ээлеген. Анын мыкты ырлары, поэмалары, поэтикалык котормолору кайта-кайта басылып жатат, окуу китептеринен жана хрестоматиялардан түшпөй келет, айрым оригиналдуу жана котормо пьесалары республикалык театрларда коюлуп жүрөт. Жазуучунун чыгармачылыгы орто мектептерде, жергиликтүү жогорку окуу жайларынын кыргыз филологиясы факультеттеринде атайын окутулат. Айтор, Алыкулдун чыгармачылык мурасы калкыбыздын азыркы рухий дүйнөсүндө активдүү өмүр сүрүүдө. Осмоновдун поэтикалык китептери орус тилинде да бир нече жолу басылып чыгып, союздук окурмандардын энчисине айланды, көрүнүктүү советтик жазуучулардын жакшы баасын алды. Деги биздин акындын ысмы бүткүл өлкөлүк адабий чөйрөгө, асыресе улуттук

адабияттардын тарыхый-теориялык маселелерин изилдеп жүргөн адистерге, акын-жазуучуларга, ыр ышкыбоздоруна тааныш.

А.Осмоновдун тунгуч ыр китептери – «Таңдагы ырлар» (1935); «Жылдыздуу жаштык», «Чолпонстан» (1937). А. Осмонов көптөгөн сүйүү ырларын, «Толубай сынчы», «Мырза уул», «Күлүйпа», «Майдын түнү» жана башка поэмаларды жазган. Акын чебер драматург да болгон. Котормолорунун эң белгилүүлөрү – Шота Руставелинин «Жолборс терисин кийген баатыр» жана А. С. Пушкиндин «Евгений Онегин» поэмалары.

С. Жигитов боюнча [Биялиев 2002:129-130]

Баяндоонун объектиси катары өтүп жаткан окуя же статикалык эмес абалдар алынат. Анын негизги белгиси – бул баяндоонун ыкчам болушу. Кенири колдонула турган тил каражаттарына биринин артынан бири уланган кыймыл-аракетти туюндурган этиштер; бир нерсенин жаралышын, аткарылгандыгын туюнткан этиштер, мезгилдин өтүшүн туюнткан бышыктоочтор, киринди сөздөр жана конструкциялар, илептүү сүйлөмдөр, сырдык сөздөр, бөлүкчөлөр, каратма сөздөр ж.б тил каражаттары кирет.

Ой жүгүртүүлөр:

«Туура, азыркы учурда «мамлекет турмушубузду оңоп, баарын уюштуруп берет» деп отура берген болбойт. Жаңы коомдук мамилелердин калыптануу кырдаалында мамлекеттин ролу да өзгөрдү. Ошол себептен дүйнөлүк тажрыйбаны иликтеп, ишкердик, атаандаштыкты күчөтүп, өлкөнүн экономикасын, жалпы турмуш деңгээлин ар бир адам өз алдынча көтөрүүгө аракет жасашы керек».

Монолог-ой жүгүртүүнүн объектиси – далилдей турган жагдай. Максаты – көрсөтүлгөн жагдайдын аныктыгын, тууралыгын далилдөө. Жалпы мүнөздөмөсү: композициялык

жактан так уюштурулушу, негизги үч бөлүгүнүн – тезис, аргументация жана корутундунун – даана байкалып турушу.

Келтирилген тексттерден кептин ар кандай функциялык-маанилик типтери өзүнүн калыптанышы үчүн ар башка тил каражаттарын талап кылгандыгын, түрдүү максаттар үчүн түзүлгөндүгүн көрсөк болот.

Монолог кеби сөзсүз түрдө кептин көрсөтүлгөн үч типтеринин бирине кирет. Студенттер кыргыз тилинде кепке үйрөнүп жатканда, аларды дагы бир билгичтикке – кептин максатына жана объектисине жараша айтымды баяндоо, мүнөздөө же ой жүгүртүү калыбында түзүү билгичтигине – үйрөтүү керек. Тил маектешүүнүн түрдүү чөйрө-сфераларын тейлеп, алардын ар биринде ошол чөйрөгө ылайык өзүнүн керектүү функциялык-стилдик түрүндө кызмат өтөйт.

Жалпы адабий стилде төмөнкү негизги функциялык стилдер белгилүү: илимий, расмий-иштиктүү же иш-кагаздар стили, публицистикалык, сүйлөшүү стили, көркөм чыгармалардын стили [Караңыз: Усубалиев 1994; Аширбаев 2004].

Турмуш-тиричилик чөйрөсүндө оозеки-сүйлөшүү стили колдонулат.

Бир эле темага арналган эки башка текстте оозеки-сүйлөшүү стили менен илимий стилдин айырмачылыгын төмөнкүдөй диалог бирдиктеринен жана монологдон көрсөк болот:

Асан досуна кайрылды:

- *Марат, кечээ карындашым мектептен келип, Юдахин жөнүндө реферат жазышым керек деди. Сенде ошол адам тууралуу китептер жокпу?*

- *Китепти сурайсың да, мен ал кишинин ким экенин да билбейм.*

- *Кантип билбейсиң? Ошол кишинин сөздүктөрүн баарыбыз тең эле колдонуп жүрбөйбүзбү?*

- *Чын эле, мен азыр гана ким жөнүндө сөз болуп*

жатканын түшүндүм.

Атактуу түрколог, тилчи Юдахин Константин Кузьмич 1980-жылы 31-майда Орск шаарында туулган. Ленинград шаарында Чыгыш институтун аяктап, Ленинград Мамлекеттик университетинде, Москва Чыгыш таануу институтунда иштеген.

Кыргызстанга 1944-жылы келип, кыргызча-орусча, орусча-кыргызча сөздүктөрдү түзүп, 1965-жылы СССР Мамлекеттик сыйлыгына татыктуу болгон. К.К.Юдахин түрк тилдери боюнча көптөгөн илимий эмгектерди жараткан. [Омуралиева, Кундузакова 1993:]

К. К. Юдахин улуу кыргыз акыны Токтогул Сатылгановдун чыгармаларынын, «Манас» эпосунун орусча которулушуна редактор болгон.

Сүйлөшүү стилине ички эркиндик, каалаган кеп каражаттарын колдонуу мүнөздүү жана ал расмий эмес шартта жакын адамдардын маектешүүсүн тейлөөгө багытталгандыгы белгилүү. Ага эмоциялуулук, баа берүүчүлүк, синтаксистик түзүлүштүн жөнөкөйлүгү, алардын айрым учурда кыскарган түрдө колдонулушу, илөптүү, суроолуу, буйрук сүйлөмдөрүнүн, каратма сөздөрдүн көп болушу ж.б. мүнөздүү. Илимий стиль маалыматтык мүнөзү, түзүлүшүнүн ырааттуулугу, логикалык тактыгы, жайылган синтаксистик конструкциялары, чакка көз каранды болбогон этиштердин колдонулушу менен мүнөздөлөт.

Башка функциялык стилдер да атайын тил каражаттардын колдонулушу менен шартталат (Караңыз: Виноградов 1981; Шмелёв 1977; Кожина 1981; Васильева 1981 ж.б.)

Оозеки жана жазуу түрлөрүндө болгон монологдо функциялык стилдердин бардыгы колдонулушу мүмкүн. Оозеки монологдо көбүнчө жөнөкөй сүйлөшүү стили менен публицистикалык стиль колдонулат, жазуу монологунда – илимий, расмий-иштиктүү, көркөм чыгармалардын стилдери орун алат.

Жаза билүү билгичтиги бир катар көндүмдөрдүн негизинде калыптанат. Алар төмөнкүдөй көндүмдөр: каллиграфия – жазуу белгилерин графикалык жактан туура жазуу; орфография – сөздөрдү жазуу эрежелерин өздөштүрүп, аларды жазууда колдонуу; керектүү лексикалык бирдиктерди жана грамматикалык эрежелерди колдонуу; композиция – текстте ойлорду туюндуруу жана аларды бири-бири менен логикалык, стилдик жактан байланыштыруу.

Каллиграфия менен орфография жаза билүүнүн техникасын түзөт.

Тыбыштар же фонемалар оозеки кептин, тамгалар – жазылган кептин эң жөнөкөй элементтери экендиги маалым. Тамгалар аркылуу тыбыштар белгиленет.

Кыргыз тамгаларын жазууда орус тилдүү студенттер эч кандай кыйынчылыктарга учурашпайт, анткени кыргыз тилинин жазуусунда орус элинин жазуу системасы – кириллица колдонулат. Бирок ошондой болсо да, жаза билүүгө үйрөтүүдө негизги жоболордун бири – бул каллиграфиялык көндүмдөрдүн калыптанышы жана анын негизинде жазылган тексттин түшүнүктүү болушу, башкача айтканда, кайсы тамганын жазылгандыгынын түшүнүктүүлүгү.

Методикада жаза билүү билгичтигин калыптандырууда колдонулган көнүгүүлөрдүн эки түрү белгилүү. Алар – кепке даярдоочу жана кептик көнүгүүлөр. Аталган эки түрү тең коммуникативдик мүнөздө болууга тийиш.

Кепке даярдоочу көнүгүүлөр текстке же иллюстрацияга карата суроолорду түзүү, жообун берүү мүнөздөгү тапшырмалар. Мындай көнүгүүлөрдүн максаты – ой жүгүртүүдө ассоциациялык байланыштарды кенейтүү жана аны менен бирге теманы тейлеген лексикалык материалды түрдүү грамматикалык формаларда колдонууга машыктыруу. Мисалы, бир эле иллюстрациядагы окуяны жазуу түрүндө баяндап берүүдө сүйлөмдө баяндоочтун милдетин аткарган этиштерди келер,

учур же өткөн чак формасында колдонсо болот. Мисалы, иллюстрацияда азык-түлүк дүкөнү тартылса, этиштин түрдүү чак формаларын колдонуп, жазуу түрүндө жооп алыш үчүн, мындай суроолорду берсе болот: ***Бүгүн элдер кайсы азыктарды алганы жатышат? Элдер көбүнчө кандай азыктарды алышат? Бүгүн дүкөндө кандай азыктар сатылды?*** Андан тышкары, синонимдик жана антонимдик алмашууларды өткөрсө болот. Мисалы, суроо: ***Дүкөндө жүргөн элдер жеңил кийим кийинишип, шортычан жүрүшөт. Сиздин оюңуз боюнча, жыл мезгилине жараша алар кайсы азыктарды көбүрөөк алышат?*** Жооп: ***Алар балмуздак, суусундуктарды, ширелерди башка азыктарга карганда көбүрөөк алышат.*** (Бул мисалда «азык» деген жалпы түшүнүк «балмуздак, суусундук, шире» сыяктуу контексттик синонимдер менен алмашылган).

Алгалаган этапта жаза билүүгө үйрөтүү көнүгүүлөрдүн бири – бул дилбаян (сочинение). Бирок азыркы учурда кеп ишмердигинин бул түрүн аткарууга студенттердин көбүнүн жалпы тил өздөштүрүү деңгээли жетиштүү эмес. Алар көбүнчө жалаң, арасына жайылган сүйлөмдөрдү кошуп, өтө жөнөкөй тексттерди гана түзө алышат. Окутуу практикасында орус тилдүү студенттер тарабынан татаал, багыныңкы сүйлөмдөрдү колдонуу учурлары өтө сейрек кездешет. Бирок келечекте жаза билүү көнүгүүлөрүнүн бул түрүн да сөзсүз өркүндөтүш керек. Дилбаяндын материалы катары адабий чыгармалар, тарыхта белгилүү болгон окуяга арналган сүрөт, репродукция, кинофильм ж.б. алынышы мүмкүн.

Дилбаянды жаздырууда анын планы түзүлүүгө тийиш. План менен бирге негизги маанилик бөлүктөрү, алардын ирети, байланыштыруу каражаттары аныкталып, маанини чагылдыруучу лексика тандалышы керек.

Чет тилдерин окутуу методикасында дилбаян жазууга үйрөтүүнүн эң эле жөнөкөй жана натыйжалуу жолу катары ар бир сүйлөшүү темадан кийин ага карата кат түрүндө кыскача

дилбаян жазуу сунушталат. Мындай дилбаяндын негизинде студенттердин типтүү каталары доскага жазылып, алар талданып, ар бир студентке жеке тапшырмалар берилет. Окутуу практикасында тил тайпасынын чоң болушуна (орто эсеп менен 15 студент) байланыштуу окутуучу өтүлгөн теманы бышыктоо жана студенттердин сүйлөө көндүмдөрүн жетиштүү деңгээлде калыптандыруу үчүн алардын тексттерин угуп, бири-бирине суроо бердиртип, жоопторун көзөмөлгө алып, анын ортосунда ар бир студенттин тексттин үстүртөн карап чыгууга, каталарынын бардыгын болбосо да, окуп үлгүргөнүн гана оңдой алат. Эгерде окутуучу дептерди толугу менен окуп, каталардын бардыгын тең жоюуну максат кыла турган болсо, анда сабак өзүнүн коммуникативдик (жандуу сүйлөшүү, пикир алышуу) багытталышын жоготуп коюшу мүмкүн. Андан тышкары, чет же экинчи тилди окутууда апроксимация принцибин колдонуу керек. Бул принциптин маңызы – баштапкы этаптарда студентти сүйлөтүш үчүн, анын тилди өздөштүрө аларына ишенимин жаратыш үчүн, айрым майда каталарга көз жумуш керек. Бара-бара аларды оңдосо болот. Эгерде окутуучу ар бир кетирилген катаны оңдош үчүн студентти токтотуп, анын катасын баса белгилеп, аларды кечке талдай берсе, анда студентте тилди өздөштүрүү мүмкүн деген ишенимдин ордуна тескерисинче, тилди өздөштүрүү мүмкүн эмес деген ишеним пайда болот. Натыйжада үй тапшырмасын аткарууга көп убакыт, бардык күчүн сарптаган студент көзгө көрүнгөн, өзү сезген ийгиликтерге жетишпесе, эмгеги окутуучунун мактоосуна арзыбаса, анда ал кыргыз тилин үйрөнүүдөн баш тартат. Мындай кырдаалдан оолак болуш үчүн, окутуучу студенттин дептериндеги студент тарабынан өз алдынча үй тапшырмасы катары түзүлгөн текстти текшерип, каталарды оңдоп, текстти кайрадан окутуп, оңдолгон текстти көчүрүп жазуу жана аны жаттоо тапшырмасын берет. Мындай жол менен жаза билүүгө үйрөтүү практикада оң натыйжа берерин байкап жүрөбүз.

Кийинки этаптарда окутуучу студенттин дептерин алып, астына коюп, студенттин темага арналган баяндоосун угуп жатып, сүйлөө учурунда студент түзгөн текстте катанын бар, жогун текшерип, ката кетирилсе, аны оңдойт.

Демек, жаза билүүгө үйрөтүү үчүн окутуу процессинде сүйлөй билүүдөгүдөй эле мотивация фазасынан кийин кеп фазасында айтымдын максатын аныктай алуу (маалымдоо, мүнөздөө, далилдөө), кеп кырдаалын баамдоо, аны толук элестетүү, экстралингвистикалык факторлорду эске алуу; ички кеп фазасында объектинин негизги жактарын аныктай билүү, айтымдын башкы маанилик элементтерин баамдай билүү, башкы маанилик элементтерди ырааттуу (логикага ылайыкташтырып) түзүү; тышкы кеп (жазуу түрүндөгү текст) деңгээлинде айтымды баяндоо, мүнөздөө, ой жүгүртүү калыбында түзүү, тил каражаттарын кырдаалга ылайыктап колдонуу, микротемаларды темага дал келген предикаттык бирдиктер (сүйлөмдөр) аркылуу жайылтуу, предикаттык бирдиктерди биринин артынан бирин улап, жарыш же аралашма ыктары менен байланыштыруу жана керектүү тил каражаттарын колдонуу билгичтиги менен көндүмдөрүн калыптандырууга тийиш.

КОММУНИКАТИВДИК БАГЫТТА ӨТҮЛҮҮЧҮ САБАКТЫН ҮЛГҮСҮ

Коомдо түзүлгөн шарттарга ылайык Кыргызстан-Россия Славян университетинде кыргыз тили экинчи тил катары курсунун билим берүү жана тарбиялоо максаты менен милдеттери жалпысынан төмөнкүдөй аныкталган: күндөлүк турмуш-тиричилик кырдаалдарында, билим берүү системасында жана кесиптик чөйрөдө (чектелген лексиканын негизинде) коммуникативдик компетенцияны калыптандыруу, башкача айтканда, кеп ишмердигинин рецепциялык жана продукциялык түрлөрүндөгү керектүү билгичтиктер менен көндүмдөрдү

калыптандыруу; кыргыз тилинде маектешүү маданиятын өстүрүү жана кыргыз элинин рухий дөөлөттөрүн ыйык тутуу, тилдик жана өлкө таануу материалынын негизинде студенттин инсан катары маданий жана интеллектуалдык деңгээлинин өсүшүн камсыз кылуу.

Бир нече жыл катары менен апробациядан утур өткөрүлүп түзөтүлгөн материалдар окутуунун мазмунун аныктап, тактоого негиз түздү. Алар, негизинен, «Кыргыз тили: Жогорку окуу жайларындагы башка улуттардын студенттери үчүн окуу китеби» [Биялиев 2002] деп аталган окуу китебине киргизилген. Окутуунун мазмунуна аталган окуу китебинде камтылган төмөнкүлөр киргизилди: а) маектешүүнүн чөйрөлөрү, кырдаалдары жана темалары; б) фонетикалык, лексикалык, грамматикалык, өлкө таануу, лингвистикалык өлкө таануу материалдарын өзүнө камтыган жана маектешүүгө негиз түзгөн тексттер; в) маектешүүнүн белгиленген чөйрөлөрүндө жана кырдаалдарында зарыл болгон билимдер, билгичтиктер менен көндүмдөр; г) адаптацияланган жана адаптацияланбаган тексттерди которуу билгичтиги менен көндүмдөрү (которууга арналган тексттерди караңыз).

Жогорку окуу жайында каралган (288 саат) сааттар боюнча окутулган студент окутуу аяктагандан кийин «Жалпы европалык классификация» боюнча (3-главаны, 1-параграфты караңыз) эң жөнөкөй жана тилди эркин колдонуу деңгээлинин биринчи тепкичиндеги билимдерге, билгичтик менен көндүмдөргө (караңыз: А2, В1 деңгээлдери) ээ болууга тийиш. Чечмелеп келгенде, студент конкреттүү кеп кырдаалында тааныш болгон айтымдар менен фразаларды угуп түшүнүп, аларды өз кебинде колдонууга тийиш: ал бирөөлөр менен таанышып, башка адамдарды бири-бирине тааныштырып, жашаган жери, окуусу, иши, ата-энеси, туугандары жөнүндө айтып берип, ар кандай маалыматтардын деталдарын тактап, ал үчүн түшүнүксүз болгон жерлерин кайра сурап билип, айтылган

пикирлер менен макул болуп же ага каршылыгын билдирип, күмөн санап, таң калып, колдоо көрсөтүп, тыюу салып, бир нерсени сунуштап, сунуштардан баш тартып; ыраазычылыгын, нааразычылыгын жана көптөгөн башка интенцияларды кеп аркылуу турмушка ашырууга жөндөмдүү болууга тийиш. Андан тышкары ЖОЖдогу кыргыз тилин окутуу курсун бүтүргөн студент иш кагаздарын, анын ичинде арыздардын, анкеталардын, көрсөтмөлөрдүн, буйруктардын, протоколдордун, актылардын, баяндама жазуулардын, эмгек жана соода контракттардын, кызматтык нускамалардын, маалымдамалардын, ишеним каттардын түрлөрүн, өмүр баян, тил кат, ишеним кат, резюме сыяктуу иш кагаздарын жаза билүүгө тийиш. Окутуу курсунун аягында студент окуунун, анын ичинде таанышуу, бир нерсени издеп табуу, өздөштүрүү максатында окууларга үйрөнүп, кыргыз тилинен орус тилине жеңилдетилген (адаптацияланган) жана жеңилдетилбеген (адаптацияланбаган) тексттерди андан аркы аннотациялоо же кыскача мазмунун айтып берүү максатында которууга, анча татаал болбогон, аннотациялык пландагы тексттерди орус тилинен кыргыз тилине которууга кудурети жетиши керек. 288 саатка ылайыкталган кыргыз тили курсунун алдында окулуп жаткан эмгектин автору тарабынан жогоруда көрсөтүлгөн максат коюлган. Мындай максатка жетишүү үчүн төмөнкүдөй милдеттер аткарылууга пландаштырылган: а) жөнөкөйдөн татаалга, белгилүү нерселерден белгисиз нерселерге, сандык өзгөрүүлөрдөн сапаттык өзгөрүүлөргө карай ж.б. жалпы дидактикалык принциптерди колдонуп, окутуу материалын студент тарабынан өздөштүрүүгө жеңил жана логикалык жактан ырааттуу кылып, маектешүүнүн күндөлүк кырдаалдарында сүйлөшүүгө үйрөтүү; б) маанилүү деп тандалып алынган маектешүү кырдаалдарына карата коммуникативдик багытта кыргыз тилинде кеп ишмердигинин рецепциялык жана продукциялык түрлөрүнө окутуунун технологиясын иштеп

чыгуу; в) лексикалык жана социомаданий материалды грамматикалык материал менен интеграциялоо жана грамматиканы кептик коммуникацияга «баш ийдирүү»; г) студенттин негизги адистигине байланыштуу сабактарга терс таасирин тийгизбегендей кылып, кыргыз тили сабагынын өздөштүрүлчү материалынын көлөмүн байкоо жүргүзүү жана эксперимент аркылуу туура аныктоо; д) студенттердин билимдерин жана өздөштүрүү процессинин натыйжалуулугун көзөмөлгө алуунун натыйжалуу чараларын иштеп чыгуу; ж) көзөмөлдөөнүн натыйжаларына ылайык окутуу процессине керектүү өзгөртүүлөрдү жана түзөтүүлөрдү киргизүү.

Сунуш кылынган методика боюнча өткөрүлгөн окутуу процессинин өзгөчөлүгүн бир сабактын мисалында ачууга аракет жасайлы.

Экинчи же чет тилин үйрөтүү методикасында сабактардын түрлөрү негизинен үч типке бөлүнгөндүгүн көрө алабыз [Щукин 2003: 256-275]. Сабактардын биринчи тибине маектешүү каражаттарын өздөштүрүү боюнча сабактар, экинчи тибине – маектешүү ишмердигин өздөштүрүү, үчүнчү тибине – мурда аталган сабактардын эки тибинин комбинациясы болгон сабактар кирет. Биринчи типтеги сабактарда тилди практикалык колдонуунун лингвистикалык базасы калыптанып, фонетикалык, лексикалык, грамматикалык, социомаданий жана өлкө таануу билимдери пайда болот. Бул билимдер менен кошо кептик көндүмдөр да калыптанат, алардын ичинде – фонетикалык, лексикалык жана грамматикалык көндүмдөр. Экинчи типтеги сабактарда маектешүүнүн рецепциялык жана продукциялык ишмердиктери өздөштүрүлөт. Бул сабактарда уга билүү, жазуу, сүйлөө, окуу жана которуу билгичтиктери калыптанат. Сабактардын үчүнчү тиби же б.а., комбинацияланган сабактар тил үйрөтүү практикасында үстөмдүк кылат.

Биз да окутуу процессинде сабактардын үчүнчү тибин кеңири колдонобуз. Мисалы, сунуш кылынган окуу китеби боюнча «Адамдын тышкы келбети жана мүнөзү» деп аталган тогузунчу теманы [караңыз: Биялиев 2002: 25-27] өтүүдө, сабак мындайча башталат. Сабактын башында уюштуруу моменти орун алат. Сабак айдын жана жуманын кайсы күнүнө туш келгендиги, аба-ырайынын абалы, сабакка катышпай калган студенттердин аты-жөнү, себеби, үй-тапшырмасы такталат. Андан соң окутуучу тарабынан сабактын максаты («Үй-бүлөм» темасынын тегерегинде маек курууга үйрөнүү, керектүү көндүмдөр менен билгичтиктерди бышыктоо жана «Адамдын тышкы келбети жана мүнөзү» темасына тиешелүү тил каражаттарын өздөштүрүү) айтылат.

Сабактын биринчи бөлүгүндө көбүнчө өтүлгөн тема бышыкталып, андан соң жаңы тема өтүлөт. Мына ушундай планга ылайык студенттер өтүлгөн тема («Үй-бүлөм») боюнча өз алдынча түзүлгөн жана мурунку сабакта окутуучу тарабынан текшерилген тексттерин айтып беришет. Студент тексттин айтып бергенден кийин окутуучу башка студенттерге жана үй-бүлөсү жөнүндө айтып берген студенттин өзүнө төмөнкүдөй суроолор же талаптар менен кайрылышы мүмкүн: *«Урматтуу студенттер, сиздер Денистин үй-бүлөсү жөнүндө айтып бергенин толук түшүндүңүздөрбү?» «Кайсы жери түшүнүксүз болуп калды?»*, *«Марина, Денистин үй-бүлөсү канча кишиден турат экен?»*, *«Светлана, Ольга Денистин эжесиби же карындашыбы?»*, *«Олег, Денистин үй-бүлөсүндө ким экономист?»*, *«Денис, Олег туура жооп бердиби?»*, *«Жанна, эми сиз өзүңүз Дениске суроо бериңиз! ... Кайсы суроо берериңизди билбей жатасызбы? Суроолордун баарын берип коюштубу? Анда Денистен кыргызча сураңыз: «Есть еще экономисты среди ваших родственников?» Жанна, Денистин эжеси моделдик агенттикте иштейт экен, туурабы? Мен*

билем, сиз да модель болгуңуз келет. Ошон үчүн Денистен сураныңыз, сизди эжеси менен тааныштырсын!»

Мына ушундай суроолор аркылуу студенттердин уга билүү көндүмдөрү жана билгичтиктери калыптанат. Студенттер туура эмес интонацияны колдонсо, орфоэпиялык каталарды кетирсе, айтууда кыйынчылыктарды туудурган «К», «Г», «Ж», «Ө», «Ү», «Ң» тыбыштарын туура эмес айтышса, окутуучу ката кетирилген сүйлөмдү, сөз айкашын, сөздү туура айтып, студенттерге кайталатат. Ошону менен бирге студенттердин коммуникативдик компетенциясы да жаралып өркүндөйт. Алар маалымат алууга, бир нерсени тактоого, суранууга, өз пикирин билдирүүгө жана башка каалоо-ниетин вербалдык түрдө (сүйлөп) билдирүүгө үйрөнүшөт.

Албетте, студенттер үй-бүлөсү жөнүндө айтып берердин алдында алар текст түзүү жана аны кагаз бетине түшүрүү иштерин аткарышкан. Бул иш мурунку сабакта окутуучу тарабынан текшерилген. Окуу китебинде «Үй-бүлө» темасынына тиешелүү 1-көнүгүүдө мындай тапшырма берилген: «Үй-бүлөнөр жөнүндө жазгыла, таандык мүчөлөрдү туура колдонула. Үй-бүлөнөр чакан болсо, башка жакын туугандарыңарды да текстке кошкула». Студенттер түзүлгөн тексттерин бир сүйлөмдөн окушкан. Окутуучу ар бир сүйлөмдү угуп, текстте орун алган орфоэпиялык, орфографиялык, грамматикалык, стилистикалык каталарды бирде өзү белгилесе, бирде башка студенттерди текстти кунт коюп угушун талап кылып, аларга же текстин окуп жаткан студентке оңдоттурган. Бул ишти аткарууда апроксимация принциби жетекке алынган.

Бул принципке ылайык окутуунун баштапкы этабында одоно, коммуникациянын өтүшүнө тоскоолдук кылган каталар баса белгиленип, оңдолушу керек. Студентти утур-утур токтотуп, майда каталардын бардыгын тең оңдой берүүнүн кажети жок. Эгерде сабакта ар бир майда ката кеңири талдана турган болсо, анда студенттин тил өздөштүрүүгө болгон

ишеничи төмөндөп олтуруп, биротоло жоголуп кетиши да мүмкүн. Студенттер көпчүлүк учурда аналогия принциби боюнча башка бирөөнүн текстиндеги ката талданып жаткан учурда, өзүнүн текстинен окшош каталарды өз алдынча таап, аларды жойгонго аракеттенет. Майда каталарды окутуунун кийинки этабында, студент анча-мында сүйлөп калганда, «мен сүйлөй алат экенмин, тилди өздөштүрсө болот экен» деген анын ишеничи пайда болгондон кийин оңдосо болот.

Студент үй-бүлөсү жөнүндө текстин окуп жаткан учурда, окутуучу өзгөчө кызыктуу маалыматтарды камтыган сүйлөмдөрдү башка студенттерге оозеки которот. Студент тексти окуп бүткөндө, окутуучу башка бир студенттен тексттин мазмунун кыскача орус тилинде айтып берүүнү суранат. Эгерде студент айрым жерлерин түшүнбөй калса, анда окутуучу тексттеги так ошол сүйлөмдөрдү тексттин ээсине кайрадан окутат жана студентке которот. Мындай көнүгүүлөрдүн мааниси өтө зор. Студенттер сүйлөшүү темасына тиешелүү сөздөрдү (алар окуу китебинде темалык лексика катары берилген): *ата-баба, ата, ана, чоң ата, чоң эне, байке, ага, эже, уни, карындаш, сиңди, жеңе, жезде, бажса, тай ата, тай эне, таажеңе, таажезде, жээн, бөлө, кайын ата, кайын эне, кайнага, небере, чөбүрө, аял, күйө, жесир, бойдок, үйлөнгөн, өгөй, өгөй ата, өгөй эне, тууган, турмуш курган, ажырашкан* жана башкаларды дептерине көчүрүп, маанисин окуу китебинин аягындагы кош тилдүү сөздүктөн таап [караңыз: Биялиев 2002: 261-270], аларды активдүү түрдө, бөлөк-бөлөк эмес, сөз айкашынын, сүйлөмдүн курамында колдонууга үйрөнүшөт. Албетте, алардын сөз айкашында жана сүйлөмдүн курамында айкашуу касиеттери ушул сөздөрдүн грамматикалык касиеттерине баш иет. Мына ушул сөздөрдү сүйлөмдө субъектилик же объектилик мааниде колдонууда каталар кетирилсе, мисалы студент «*Атамдын эки униси бар*» деген сүйлөмдүн ордуна «*Атам эки униси бар*» сүйлөмүн түзсө, анда

окутуучу зат атоочтун жөндөмө категориясын башынан аяк экспликациялык (ачык) түрдө окутпай, «*Кимдин эки иниси бар, кимдин?*» деп, илик жөндөмөнүн «*-дын, (-дин, -дун, -дүн, -тын, -тин, -тун, -түн)*» уланды мүчөсүн баса белгилеп, студент өзү ката кетирилген сөздүн туура формасын тапкыдай кылып, бул грамматикалык категорияны импликациялык түрдө үйрөтөт. «*Эжемден жездем эки жаш улуу*» деген сүйлөмдүн ордуна «*Эжемге жездем эки жаш улуу*» сүйлөмү түзүлүп калса, аны да так ушундай ыкма менен: «*Кимден жездем эки жаш улуу, кимден?*» деген суроо аркылуу студенттин өзүнө катасын ондотот. Мына ушул ыкманы колдонуп, башка сөз түркүмдөрүнүн грамматикалык касиеттери импликациялык түрдө үйрөтүлөт. Бирок үчүнчү главада белгиленгендей, баары бир сөз түркүмдөрү тууралуу студенттин системалык түшүнүгү калыптанууга тийиш. Бул түшүнүктүн пайда болушуна сунуш кылынган окуу китебинде кыскача грамматикалык маалымдагыч чоң жардам берет. Ал фонетикадан тартып, татаал сүйлөмдүн синтаксисин да өзүнө камтыйт [караңыз: Биялиев 2002: 194-259].

Өз алдынча текст түзүү («Үй-бүлө» тексттин жазуу түрүндө түзүү) иши кеп ишмердигинин продукциялык, б.а., жазуу түрүн калыптандырат. Бул иш аркылуу студенттер орфографиялык гана эрежелерди эмес, орфоэпиялык эрежелерди да кошо өздөштүрүшөт. Анткени сөздөрдүн жазылышы менен айтылышынын ортосундагы айырмачылыктарды окутуучунун жардамы менен иликтегенге мүмкүнчүлүк алышат.

Сабактын экинчи бөлүгүндө «Адамдын тышкы келбети жана мүнөзү» деп аталган жаңы сүйлөшүү темасына киришүүдө башында үй тапшырмасы катары берилген темалык лексиканын дептерге көчүрүлүшү, окуу китебинин аягындагы кош тилдүү сөздүктөн сөздөрдүн маанилеринин табылгандыгы текшерилет [караңыз: Биялиев 2002: 25]. Андан соң «Парктагы маектешүү» диалогу тасмадан угузулат. Тасмадан угузулгандан кийин

студенттер кезеги менен ар бир репликаны окушат. Орфоэпиялык эрежелер бузулса, окутуучу сөздөрдүн туура айтылышын баса белгилеп, кайрадан ошол сөздү же сүйлөмдү толугу менен студентке окутат. Андан соң студент окуган сүйлөмүн которгонго аракет кылат. Эми мына ушул диалогду келтирели:

Мира:	Сен экөөбүз эки башка окуу жайларында окуйбуз. Университетте баштаган альбомуң барбы?
Жылдыз:	Жок. Сеники жаныңда барбы?
Мира:	Ооба. Азыр көрсөтөм.
Жылдыз:	Сүрөттөрүң аябай көп экен. Сен окубай эле сүрөттөргө түшүп жүрө бергенсиң го?
Мира:	Бул деген эстелик да! Сен картайып кемшиңдеген кемпир болгондо, эмнени эстейсиң? Менин, жок дегенде, сүрөттөрүм бар.
Жылдыз:	Тамашалайм. Кана, баштайлы! Биринчи сүрөттө узун бойлуу, арык чырай, кара тике чачтуу, сымбаттуу, кең далылуу, кырдач мурун жигит ким? Менимче, сен ага ашыксың!
Мира:	Жаңылдың! Бул менин бөлөм – Асылбек. Ал абдан акылдуу, токтоо, тыкан, ыймандуу жана эмгекчил.
Жылдыз:	Өтө эле мактап салдың го? Андай адамдар индиялык кинолордо гана болот. Бөлөндүн жанындагы сулуу, орто бойлуу, арык, сары узун чачтуу, көзү көк, өтө назик көрүнгөн кыз ким?
Мира:	Деканыбыздын кызы – Олеся. Ал тырышчаак, кичи пейил, жароокер кыз.
Жылдыз:	Бул жигит ким? Өзү дарбыздай тоголок, жапалдаш бойлуу, быйпык мурун, делкең кулак, буттары кыска неме экен.
Мира:	Бул биздин эң шайыр жигитибиз. Ал аябай куудул, тамшакөй, бат тил табышкан, чечкиндүү, бирок аябай кекчил. Өзү тууралуу тамашаларды жаман көрөт

Жылдыз:	Булчу, упузун, арык, чачы тармал, кара тору, мурду жазы бала ким? Улуту кыргызбы?
Мира:	Бул Эмил. Кыргыз. Өзү аябай жалкоо, коркок, таарынчаак, бирок баскетбол жакшы ойнойт. Дагы бир жакшы жери – аябай жакшы ырдайт. Үнү жагымдуу.

Мына ушундай диалогдорду окутуу жана котортуу аркылуу окутуучу студенттердин окуу көндүмдөрү менен билгичтиктерин өркүндөтөт. Бул иш жат жазууну жазууда, кыргызчадан орусчага жана орусчадан кыргызчага которууда абдан пайдалуу. Андан тышкары котормо иши аркылуу импликациялык (жашыруун) түрдө эки тилдин грамматикалык системалары салыштырылып, сүйлөмдөгү баш жана айкындооч мүчөлөрдүн сүйлөмдөгү орун тартиби үйрөтүлүп, сөздөрдүн айкашуу касиеттери да окутулат.

Бул диалог окулуп, которулгандан кийин окутуучу окуу китебиндеги 1-көнүгүүнү үй тапшырмасы катары берет [караңыз: Биялиев 2002: 27]. Андагы тапшырма мындай: *«Үй-бүлөңөрдү, жакын тууганыңарды мүнөздөп бергиле (4-5 адамды). Мүнөздөмөнү кагаз бетине түшүргүлө. Мүнөздөп жатып, сын атоочтун салыштырма жана күчөтмө даражаларын, иреттик сан атоочторду жана атоочтуктарды колдонгула»*. Кийинки сабакта окутуучу өз алдынча түзүлгөн тексттерди текшерет, каталарды студенттер менен чогуу жоёт.

Сабактын аягында жыйынтык чыгарылат. Окутуучу студенттердин кайсы теманын тегерегинде сүйлөшүүгө үйрөнүшкөндүгүн, кандай билимдер, көндүмдөр жана билгичтиктер пайда болгондугун белгилеп, студенттердин сабакка болгон даярдыгы жана катышуу деңгээли, жигердүүлүгү тууралуу кыскача айтып, аларга баа коюп чыгат. Ал, колдон келишинче, начар же орто окуган студенттердин ар бир

ийгилигин баса белгилеп, көңүлүн көтөрүп, ушундай жол менен жагымдуу психологиялык атмосфера түзүп, алардын окууга болгон кызыгуусун арттырат.

3.3.3.3 ОКУТУУ КАРАЖАТТАРЫ

Экинчи же чет тилдерин окутуу методикасында базистик категория болуп эсептелген окутуу каражаттары түшүнүгү түрдүүчө чечмеленгендигин байкай алабыз. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбовдор [Теоретические основы методики ... 1981: 151-197] окутуу каражаттарына окуу китебин, окутуучу үчүн китепти, аудиовизуалдык каражаттарды киргизишсе, О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров, М. Н. Вятютнев, Э. Ю. Сосенко, Е. М. Степановалар [Методика преподавания русского языка ... 1990: 246-251] алардын катарына «окутуучу – окуучу – окуу китеби» үч бурчтугунун ортосундагы өз ара катыштарды жана окутуунун техникалык каражаттарын кошупкан. Азыркы учурда экинчи же чет тилдерин окутуу методикасында окутуу каражаттары түшүнүгүнө көптөгөн жаңы элементтер киргизилген. Мисалы, орус тилин чет тили катары окутуу методикасында окутуу каражаттары бирдиктүү окутуу каражаттары системасын түзөрүн белгилей алабыз [Караңыз: Щукин 2003: 213-255]. Бул системага окутуучу үчүн окутуу каражаттары, тил өздөштүрүүчүлөр үчүн окуу каражаттары, окутуунун аудиовизуалдык каражаттары, окутуунун техникалык каражаттары болуп окутуу каражаттары 4 ири топко бөлүнөт. Ал эми аталган ар бир топ өзүнө бир нече элементтерди камтыйт. Окутуучу үчүн окутуу каражаттарына тил үйрөтүү боюнча билим берүү стандарты, окутуучу үчүн методикалык китеп, маалымдагыч жана илимий адабияттар, методикалык адабияттар киргизилген. Тил өздөштүрүүчүлөр үчүн окуу китеби, окуу үчүн китеп (хрестоматия), кеп ишмердигинин сүйлөө түрүн өнүктүрүү үчүн китеп, көнүгүүлөр жыйнагы, орус тили боюнча (грамматикалык) маалымдагыч, кош тилдүү

сөздүктөр даярдалган. Аудиовизуалдык каражаттарга фонограммалар, видеограммалар, видеофонограммалар кирет. Окутуунун техникалык каражаттарына тыбыштарды жазып угузуу техникалык каражаттар, шоола техникалык каражаттары, тыбыштарды жазып угузууну шоола менен бириктирген техникалык каражаттар жана компьютердик камсыздоо каражаттары киргизилген.

Биздин оюбузча, окутуу каражаттарынын аталган 4 топко бөлүштүрүлүшү алардын бардык түрлөрүн толугураак чагылдырууга мүмкүнчүлүк берет. Окутуу каражаттарынын мындайча жиктелгендиги кыргыз тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасында алардын кайсы түрлөрү али иштелип чыкпагандыгын жана кайсы багытта аракеттенүү керек экендигин көрсөтүүгө жардам берет.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары коммуникативдик багытта үйрөтүүдө жогоруда аталган 4 топтун курамындагы элементтердин иштелип чыккандыгын иликтеп көрөлү.

Окутуучу үчүн окутуу каражаттары. Алардын арасынан бардык жогорку окуу жайлары үчүн милдеттүү түрдө жетекке алына турган окутуу каражаты болуп тил окутуу боюнча билим берүү стандарты эсептелет. Билим берүү стандарты методиканын жалпы денгээлин, анын жетишкендиктери менен бирге келечектүү жаңы багыттарын да чагылдырууга тийиш. Кыргыз тили мамлекеттик тил болгондуктан, тил боюнча билим берүү стандартта окутуунун бардык профилдери, тагыраак айтканда, мектептик профиль, жогорку окуу жайларына даярочу профиль, жогорку окуу жайынын (филологиялык / филологиялык эмес) профили, жогорку окуу жайынан кийинки жана тил боюнча курстардын профили да кошо аныкталууга тийиш. Жалпы алганда, билим берүү стандартында кыргыз тилин экинчи же чет тили катары окуган адам кыргыз тилинде билим алууга жана түрдүү кесиптердин өкүлдөрүнө карата тилдик квалификациялык талаптарга ылайык кесиби боюнча

ишмердик өткөрүүгө керектүү жана жетиштүү тил боюнча билимдердин, билгичтиктер менен көндүмдөрдүн минимуму чагылдырылышы керек. Бул билим берүү стандартынын негизинде окутуу программалары, окуу китептери жана окуу куралдары иштелип чыгарылат. Кыргыз тилине карата Билим берүүнүн мамлекеттик билим берүү стандартында [1996] жогорку окуу жайларында кыргыз тилин үйрөтүүдө мындайча максаттар жана милдеттер көрсөтүлгөн: «Орто мектептин программасын бышыктоо. Эң эле кеңири тараган күндөлүк кырдаалдарда баарлашууга керектүү болгон жаңы лексикалык-грамматикалык материалды окуу. Кеп ишмердигинин ар кандай түрлөрү жана кептин (оозеки, жазуу, монологдук, диалогдук) формалары. Лексикалык-грамматикалык минимумду өздөштүрүү. Илимий (илимий-техникалык) котормо курсу. Илимий адабияттарды рефераттоо жана аннотациялоо курсу».

Тил боюнча Мамлекеттик билим берүү стандартында жогоруда көрсөтүлгөн европалык (анын ичинде орус тили да бар) тилдериндегидей эле төмөнкү нерселер чагылдырылууга тийиш:

- түрдүү сертификаттык деңгээлдердин чегинде окутуу процессинин натыйжасында окутуунун түпкү максаттарынын лингводидактикалык сыпаттамасы;

- калыптаныла турган коммуникативдик, тилдик, социомаданий, кесиптик компетенциялардын негизин түзгөн билимдер, билгичтиктер жана көндүмдөр түрүндөгү окутуунун мазмунунун мүнөздөмөсү;

- тил өздөштүрүүчү түшүнүп, аларга аралаша турган жана өзүнүн коммуникативдик ниетин турмушка ашыра турган баарлашуу, маектешүү темаларынын, чөйрөлөрүнүн, кырдаалдарынын тизмеги;

- тил өздөштүрүү деңгээлин аныктоого ылайыкталган тесттердин үлгүлөрү. [Караңыз: Государственный

образовательный стандарт по русскому языку ... 1999-2000; Щукин 2003: 214-215].

Бул жагынан алып караганда, кыргыз тилин үйрөтүү боюнча билим берүү стандартында көп нерселер эске алынган эмес.

Билим берүү стандартынын негизинде иштелип чыккан жана конкреттүү окуу шарттарына ылайыкталып, окутуунун мазмунун аныктаган инструкциялык-методикалык документ болуп программа эсептелет. Бул документте кыргыз тилине бөлүнгөн сааттарга жараша окутуунун максаты, милдеттери, өздөштүрүлө турган билимдер, билгичтиктер менен көндүмдөрдүн тизмеси берилет. Ушул эле документте колдонула турган адабияттардын тизмеси, тил өздөштүрүү деңгээлине карата талаптар да ачык көрсөтүлүүгө тийиш. Мындай программалардын үлгүсү боло турган Мамлекеттик тилди жогорку окуу жайларында окутуунун типтүү программасы иштелип чыккан [Ибрагимов 2004]. Бирок азыркы учурда ар бир окуу жайында жумушчу программалары өз алдынча түзүлүүдө, анткени аларда тил үйрөтүү методикасы боюнча түрдүү көз караштар орун алган. КРСУда коммуникативдик багытты көздөгөн жана 272 жана 408 аудиториялык саатка ылайыкталган жумушчу программасы (бул эмгектин тиркемесинде берилген) иштелип чыгып, анын негизинде окуу китеби да жазылган [Караңыз: Биялиев 2002].

Окутуучу үчүн китепте окутуу процессинде колдонулуп жаткан окуу китебине [Караңыз: Биялиев 2002] карата методикалык комментарийлер камтылууга тийиш. Азыркы учурда үч окуу каражатынан турган окутуу комплексинин аудио тиркемеси бар маектешүүгө жана котормонун негиздерине үйрөткөн окуу китеби гана жарык көрдү. Калган эки окутуу каражаты, атап кетсек, бул маектешүүдө грамматикалык эрежелерди туура колдонууга үйрөткөн грамматикалык көнүгүүлөр китеби жана окутуучулар үчүн китеп апробациядан

өткөрүү стадиясында. Окутуучулар үчүн атайын китеп жазылбаса да, жарык көргөн окуу китебинин киришүү бөлүгүндө коммуникативдик багытта окутуу боюнча так методикалык сунуштар берилген. Студенттерде тилдин грамматикалык системасы тууралуу түшүнүк пайда болушу үчүн сөз болуп жаткан окуу китебинин тиркемесинде фонетикадан тартып, татаал сүйлөмдүн синтаксисине чейинки негизги грамматикалык материалды камтыган кыскача грамматикалык маалымдама берилген.

Методикалык адабияттар. Кыргыз тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасы боюнча атайын жазылган саналуу эмгектер бар. Алардын арасында кыргыз тилинин лексикасын орус мектептеринин баштооч класстарында окутуунун теориялык негиздерине арналган К. Добаевдин докторлук диссертациясы [Добаев 1999], окуу орус тилинде жүргүзүлгөн мектептердин I-IV класстарына кыргыз тилин окутууда окуучулардын маек кебин өстүрүү жолдорун аныктаган С. Рысбаевдин кандидаттык диссертациясы [Рысбаев 1995], өзбек мектебинин V классында кыргыз тилин окутууда окуучуларды кеп маданиятына үйрөтүүнүн негиздерине арналган А. Акматованын кандидаттык диссертациясы [Акматова 2004], «Кыргыз тилин бөтөн тил катары окутуунун методикасы» деп аталган Ү. Култаеванын кыргыз тилин орус мектептеринде окутуу маселелерине арналган окуу методикалык куралы. Жогорку окуу жайларында кыргыз тилин экинчи же чет тили катары окутуу методикасына арналган эмгектер али жазыла элек.

Маалымдоочу жана илимий адабияттар. Кыргыз тилин башка улут, негизинен орус тилдүү студенттерге үйрөткөн окутуучу чыныгы билингв болууга тийиш. Ал эки тилди тең (орус жана кыргыз тилдерин) мыкты өздөштүргөн, орус тилинде эркин, сабаттуу сүйлөй алган, эки тилдин тең фонетикасын, лексикологиясын, морфологиясы менен синтаксисин мыкты

билген адис болуш керек. Мындай кесиптик даярдыкка жетүүдө маалымдагычтар, окуу китептери жана илимий адабияттар өзгөчө чоң роль ойнойт.

Орус тилинин фонетикасына, лексикологиясына, грамматикалык түзүлүшүнө, стилистикасы менен кеп маданиятына арналган илимий эмгектер, монографиялар жана окуу китептери өтө арбын.

Кыргыз тил илими кайрыла турган болсок, ал да өнүккөн илимдердин катарында жана түркологияда өзүнүн татыктуу ордун ээлейт. Анын пайда болуу этабында В. В. Радлов, П. М. Мелиоранский, А. Ф. Катанский сыяктуу революцияга чейин эмгектенген орус окумуштуулары кыргыз тилинин фонетикалык, лексикалык маселелерине арналган изилдөөлөрүн жана башка түрк тилдери менен салыштырууларын өткөрүшкөн [Караңыз: Жалилов 1996: 37]. Калыптануу жана өнүгүү этаптарында анын фонетикалык бөлүгүнө, тактап айтканда, кыргыз тилинин тыбыштык системасына, тыбыштык өзгөрүүлөрүнө, муундун түзүлүшүнө, интонациясы менен басым маселелерине арналган изилдөөлөрдүн арасынан Т. К. Ахматов [Ахматов 68; 70], Ж. С. Сыдыков [Сыдыков 1990], А. О. Орусбаев, К. Т. Токтоналиев [Орусбаев 1974; Орусбаев, Токтоналиев 1991; Токтоналиев 1991; 2004], Т. Садыков [Садыков 1992; 1995] сыяктуу окумуштуулардын эмгектерин белгилеп кетсек болот. Орфоэпиялык маселелер М. Мураталиевдин [Мураталиев 1969] эмгегинде каралган. Кыргыз тилинин жазуусунун өнүгүш этаптары, алфавити, тамгалар менен тыбыштарды белгилөө өзгөчөлүктөрү Э. Абдулдаев, Е. А. Супрундун [Абдулдаев, Супрун 1969], Т. К. Ахматов, С. Давлетов, К. Сартбаев, С. Иманалиевдердин [Ахматов, Давлетов ж.б. 1980], Т. К. Ахматовдун [Ахматов 1986] эмгектеринде каралган. Орфография эрежелери С. Үсөналиевдин [Үсөналиев 1973], Э. Абдулдаев, Д. Исаевдердин [Абдулдаев, Исаев 1986] эмгектеринде иликтенген. Лексикология менен лексикографияга

зор салым кошкон окумуштуулар – Ж. С. Шүкүров [Шүкүров 1955] Б. М. Юнусалиев [Юнусалиев 1959; 1985], К. К. Юдахин [Юдахин 1965], Б. О. Орузбаева [Орузбаева 1994], Ж. Мамытов, З. Кулумбаева [Мамытов, Кулумбаева 1971], Ш. Жапаров [Жапаров 1971], Б. Ш. Усубалиев [Усубалиев 1987]. С. Өмүралиева [Ахматов, Өмүралиева 1990]. Диалектологияга тиешелүү маселелер А. Биялиевдин эмгегинде [Биялиев А. 2000] иликтенген. Морфология жана синтаксис маселелерин олуттуу изилдеген окумуштуулар – И. А. Батманов [Батманов 1936; 1940], К. Дыйканов [Дыйканов 1955], С. Кудайбергенов [Кудайбергенов 1957; 1979], Б. М. Юнусалиев [Юнусалиев 1958; 1985], А. Турсунов [Турсунов 1959], Б. Үмөталиева [Үмөталиева 1965], К. К. Сартбаев [Сартбаев 1975], А. Жапаров [Жапаров 1979; 1991] Ж. Мукамбаев, А. Осмонкулов [Мукамбаев, Осмонкулов 1979], А. Иманов, А. Сапарбаев [Иманов, Сапарбаев 1988; Иманов 1995; Сапарбаев 1997], С. Ибрагимов [Ибрагимов 2001], Т. Т. Токоев [Токоев 2006] ж.б. Сөз жасоо маселелери Б. О. Орузбаеванын [Орузбаева 1964;], С. Давлетов, С. Кудайбергеновдун [Давлетов, Кудайбергенов 1980], Э. Абдулдаев, С. Давлетов, А. Иманов, А. Турсуновдордун [Абдулдаев, Давлетов ж.б. 1986] эмгектеринде каралган. Пунктуациялык маселелер А. Турсунов [Турсунов 1969], Б. Өмүралиев [Өмүралиев 1990] тарабынан олуттуу изилденген. Функционалдык стилдердин, стилдик каражаттардын иликтенишин Т. Аширбаевдин эмгектеринен [Аширбаев 2001; 2004] учуратабыз. Текст маселесин ар тараптан караган окумуштуулардын катарында С. Ж. Мусаев [Мусаев 2000], С. Өмүралиева [Өмүралиева 2002], Т. С. Маразыковдор [Маразыков 2005 а, 2005 б, 2005 в]. Демек, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутууда кыргыз тил илимине байланыштуу маселелерди карап чыгууга керектүү болгон адабияттардын саны жетиштүү деген тыянак чыгарсак болот.

Тил өздөштүрүүчүлөр үчүн окуу каражаттарына биринчи кезекте окуу китеби кирет. КРСУда окутуу процесси 2002-жылдан тартып бул эмгектин автору тарабынан жазылган окуу китеби [Биялиев 2002] аркылуу жүрүп жатат. Бул окуу китебинин аудиотиркемесин жаздырууда Кыргыз телерадиосунун дикторлору катышкан. Кошумча материалдар катары студенттердин адистиктери боюнча атайын тандалган жана жыйнак катары чыгарыла турган тексттер, апробациядан өткөрүлүп жаткан грамматикалык көнүгүүлөр китебинин материалдары колдонулууда. Тил өздөштүрүүчүлөр үчүн өтө пайдалуу окуу каражаты болуп сөздүктөр эсептелет. Орус тилин үйрөнүп жаткандар үчүн алардын түрлөрү өтө көп: түшүндүрмө сөздүктөр [Краткий толковый словарь ... 1978], энциклопедиялык сөздүктөр [Лингвистический энциклопедический словарь 1990], кош тилдүү сөздүктөр [Англо-русский и русско-английский словарь 1990], этимологиялык сөздүктөр [Шанский, Боброва 1994], орфографиялык сөздүктөр [Орфографический словарь русского языка 1979], орфоэпиялык сөздүктөр [Орфоэпический словарь русского языка 1983], фразеологиялык сөздүктөр [Жуков 1966], синонимдер сөздүктөрү [Словарь синонимов русского языка 1970, 1971], антонимдер сөздүктөрү [Львов 1978], Сөздөрдүн колдонуу жыштыгы сөздүктөрү [400 наиболее употребительных слов ... 1978], лингвистикалык терминдер сөздүктөрү [Розенталь, Теленкова 1975], сөздөрдүн айкалышуу сөздүктөрү [Словарь сочетаемости слов ... 1978]. Албетте, аталган сөздүктөрдүн бардыгы тең бирдей колдонулбайт. Айрымдары окутуунун алгачкы стадияларында керек болсо, башкалардын кереги тилди дурус өздөштүргөндө гана тийиши мүмкүн.

Кыргыз тилин үйрөнүп жаткан башка тилдүү студенттер үчүн төмөнкүдөй сөздүктөрдүн жардамы тийиши мүмкүн: түшүндүрмө сөздүктөр [1969; 1984], синонимдер сөздүгү [Жапаров, Сейдакматов 1984], омонимдер сөздүгү [Исаев ж.б.

1969], фразеологиялык сөздүк [1980], фразеологиялык сөздүк, [Абдулдаев, Сейдакматов 1990], диалектологиялык сөздүк [Мукамбаев 1976], орфографиялык сөздүк [Карасаев 1984], орфографиялык сөздүкчө [Сартбаев Үсөналиев 1990], чет тилдик сөздөр сөздүгү [Карасаев 1986], морфемалык сөздүк [Мукамбетов, Осмонкулов 1978], ономастикалык сөздүктөр [Жапаров 1981; Өмүрзаков 1988], кыргыз тилинин кыскача этимологиялык сөздүгү [Сейдакматов 1988], орусча-кыргызча сөздүктөр [Карасаев, Батманов 1938; Карасаев, Шукуров, Юдахин 1944, 1957], кыргызча-орусча сөздүктөр [Юдахин 1965], орусча-кыргызча фразеологиялык сөздүк [Хмельницкая, Биялиев 1977], орусча-кыргызча жана кыргызча-орусча антонимдер сөздүгү [Мураталиева, Колесников, Шербаков 1986].

Окутуунун аудиовизуалдык каражаттары. Дүйнөлүк (англис, орус) тилдерди окутууда фонограмма, видеограмма, видеофонограмма сыяктуу аудиовизуалдык каражаттардын кеңири колдонулгандыгын көрө алабыз. Орус тилин окутуу максатында иштелип чыгарылган фонограммалардын түрлөрү, башкача айтканда, окуу китептеринин аудиотиркемелери катары берилген граммафондук табактар, магниттик тасмалар жана тил үйрөнүүчүлөр үчүн атайын радиоберүүлөр өтө көп [Караңыз: Щукин 2003: 228-235]. Видеограммалар катары түрдүү буюмдар, окутуу максатында атайын тартылган сүрөттөр, репродукциялар, слайддар, диафильмдер, фото сүрөттөр, таблицалар, схемалар колдонулат. Кинофильмдер, видеофильмдер, телеберүүлөр, компьютердик программалар видеофонограммаларга карайт. Бул жагынан алганда, кыргыз тилин окутуу методикасында мындай аудиовизуалдык каражаттар жаңыдан гана пайда болуп келе жаткандыгын белгилей алабыз.

Окутуунун техникалык каражаттары. Дүйнөлүк практикада тил өздөштүрүүчүнүн билимдери менен кошо

билгичтиктерин жана көндүмдөрүн калыптандырууга көмөк көрсөткөн техникалык каражаттардын катарында магнитофон, диктофон, фильмоскоп, эпипроектор, кодоскоп, компакт-диск, кинопроектор, видеомагнитофон, компьютер ийгиликтүү колдонулуп жүргөндүгү белгилүү. Азырынча кыргыз тилин үйрөтүү процессинде аталган техникалык каражаттардын арасынан магнитофон менен видеомагнитофон гана кеңири колдонулат.

3.3.4 КЫСКАЧА КОРУТУНДУ

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасын дүйнөлүк, мисалы, англис же орус тилдерин экинчи же чет тили катары үйрөтүү методикаларына салыштырганда, анын көптөгөн маанилүү маселелери иштелбей калгандыгын көрө алабыз. Бул себептен аны илим катары мындан ары өнүктүрүү үчүн кыргыз тилинин өзгөчөлүгүн эске алуу менен окутуунун мыйзам ченемдүүлүктөрүн, максаттарын, мазмунун, каражаттарын, ыкмаларын, методдорун жана системасын, ошону менен бирге, окутуу жана тарбиялоо процесстерин изилдөө зарылчылыгы келип чыгат.

Орто мектепте жана жогорку окуу жайларында колдонулуп жүргөн окуу китептерин иликтеп чыгып, окутуу процессинин үстүндө байкоо жана талдоо жүргүзүүнүн натыйжасында кыргыз тилин чет, экинчи тил катары мектепте жана жогорку окуу жайларында үйрөтүү методикасынын кемчиликтери анын телчигүү этабында болгондугуна жана эне тилин окутуу методикасынын өтө зор таасиринен чыга албагандыгына байланыштуу экендигин белгилей алабыз. Мына ушул себептен дүйнөлүк тилдерди экинчи же чет тили катары үйрөтүүнүн өтө бай тажрыйбасын терең өздөштүрүүнүн натыйжасында кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү боюнча түзүлгөн шарттарга ылайык дүйнөлүк деңгээлге жооп берген жалпы тил үйрөтүү концепциясы иштелип чыгууга тийиш.

Жалпы тил үйрөтүү концепциясы өлкөдөгү бала-бакчадан тартып, орто мектепти, атайын кесиптик орто окуу жайларын, түрдүү багыттардагы жогорку окуу жайларын жана атайын ачылган тил үйрөтүү курстарын да кошо камтып, мамлекеттик билим берүү стандарттарында жана программаларында чагылдырылышы зарыл.

Мамлекеттик билим берүү стандарттарында жана программаларында кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү процессинин багыты аныкталып, бул чөйрөдө болгон жетишкендиктерге, ийгиликтерге ылайык жаңы максаттар жана милдеттер белгиленип турууга тийиш.

Бала-бакча, орто мектеп же жогорку окуу жайы үчүн иштелип чыккан методикага да өлкөдө башка улуттардын кыргыз тилин өздөштүрүү деңгээли жогорулаган сайын коррективалар киргизилип, өзгөрүүлөр орун алышы керек. Мисалы, бир нече жылдан кийин башка улуттардын өкүлдөрү бала-бакчада эле жалпысынан түз мамиле кылуу, анын чегинде болгон коммуникативдик метод аркылуу күндөлүк турмуштук кырдаалдарда эркин сүйлөшүүгө үйрөнүшсө, анда орто мектепте функциялык-маанилик методду колдонуп, мектеп окуучуларын, алардын жалпы билим алуу деңгээлине жараша, кыргыз адабий тилинин негиздерине үйрөтсө болот. Мына ушундай кырдаал түзүлсө, анда жогорку окуу жайларында, кандай гана адистик болбосун, кыргыз тилинде жогорку кесиптик билим берүү, адабий тилдин нормаларын терең үйрөтүү, кесиптик ишмердикте талап кылынган илимий, публицистикалык стилди окутуу кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүнүн милдети болуп калышы мүмкүн. Мына ушундай милдетти аткарууда, биздин оюбузча, грамматикалык-катормо методдун ыкмалары ылайыктуу. Демек, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүдөгү негизги маселе – кыргыз тилин өздөштүрө турган контингенттин (бала-бакча балдары, орто мектеп окуучулары, жогорку окуу жайларынын

студенттери, кыргыз тили боюнча атайын курстардын угуучулары) тилди өздөштүрүү деңгээлин туура аныктоо, бул контингенттин окутуу мөөнөтүнө жана окутуу шарттарына ылайык келген жана аткарыла турган оптималдуу милдеттерди коюу, мына ушул милдеттерге жараша окутуу методун көптөгөн методдордун арасынан туура тандап алуу.

Кандай гана метод тандалбасын, аны окутуу процессинде колдонуп, турмушка ашырууда бардык методдорго таандык болгон жалпы жоболор (окутуунун максаты, окутуунун мазмуну, окутуунун ыкмалары) жетекке алынууга тийиш.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасы үчүн тилди өздөштүрүү деңгээлин аныктоо маселеси өтө маанилүү. Англис, орус жана башка дүйнөлүк тилдерди экинчи же чет тили катары үйрөтүү методикасында бул маселе олуттуу иштелип чыккан. Мисалы, АКШда англис тилин үйрөтүүдө 12 деңгээл аныкталса, европалык жана орус тилдерин окутууда жалпысынан 6 деңгээл белгиленген. Тил үйрөнүүчүнүн тил өздөштүрүү деңгээлин аныктоодо кеп ишмердигинин рецепциялык, продукциялык жана репродукциялык түрлөрүнүн өнүгүшүн туура аныктоо максатында ар кандай тесттер иштелип чыгарылган. Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасында бул иш али алдыда.

Бул эмгекте жогорку окуу жайларынын башка тилдүү студенттеринин тил өздөштүрүү деңгээли, окутуу шарттары, окутууга бөлүнгөн жалпы сааттардын көлөмү эске алынып, коммуникативдик багыттагы тил үйрөтүү методикасы сунушталган.

Мына ушул илимий эмгектин автору тарабынан кыргыз тилинин материалында иштелип чыгып сунуш кылынган коммуникативдик багыттагы тил үйрөтүү методикасы орто мектептин программасын бекемдөөгө, негизги күндөлүк кырдаалдарда баарлашууга керектүү жаңы лексикалык жана грамматикалык материалдарын, кеп ишмердигинин

(рецепциялык, репродукциялык, продукциялык) жана кептин (оозеки, жазуу, монолог, диалог) түрлөрүн, ошону менен бирге котормо ишинин негиздерин өздөштүрүүгө багытталган.

Бул эмгекте коммуникативдик багыттагы сунушталган методика «методика» термининин экинчи – «окутуунун технологиясы» маанисине жакын маанисинде колдонулуп, кыргыз тилинин материалында окутуунун мыйзам ченемдүүлүктөрү, максаты, милдеттери, мазмуну, каражаттары, ыкмалары, жалпы алганда, бүтүндөй системасы чыгылдырылат. Ошондой эле студенттердин лингвистикалык жана коммуникативдик компетенцияларын калыптандыруу жолдору ачык көрсөтүлөт.

ЖАЛПЫ КОРУТУНДУ

Өлкөнүн эгемендүүлүгүнүн жана суверендүүлүгүнүн эң эле башкы белгилеринин бири – бул анын мамлекеттик тили, башкача айтканда, коомдо негизги болуп эсептелген экономикалык, саясий, социалдык, маданий жана билим берүү чөйрөлөрүнүн түпкү улуттун тили аркылуу тейлениши. Аталган чөйрөлөр мамлекеттик болуп жарыяланган тилде тейленген шарттарда гана мамлекеттик тил өзүнүн статусуна толук жооп берет. Тилекке каршы азыркы учурда аталган чөйрөлөрдүн бардыгы тең кыргыз тилинде тейленбегендигине күбөбүз. Мына ушул ишти жөнгө салууда алгачкы этаптардын бири болуп башка улуттардын өкүлдөрүнө кыргыз тилин үйрөтүү эсептелет.

Башка улуттардын өкүлдөрүн кыргыз тилине үйрөтүү процессинин натыйжалуулугу кыргыз тилин экинчи же чет тили катары үйрөтүү методикасынын калыптанышынын, анын өнүгүшүнүн жалпы деңгээлине байланыштуу. Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасын башка тилдерди, мисалы орус, англис тилдерин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасына салыштырсак, анын азырынча жаш илим экендиги айтпаса да түшүнүктүү болот. Бул илимдин өнүгүшүн аталган тилдерди окутуу методикасынын өнүгүү деңгээлине жеткирүү үчүн, биринчи кезекте кыргыз тилинин материалында методологиялык мааниге ээ болгон маселелер илимий изилдөөлөрдүн предмети катары алынып, алар олуттуу чечилүүгө тийиш.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары окутуу методикасын алдыга жылдыруу үчүн дүйнөлүк практикада кабыл алынган терминологиялык аппаратты колдонуу, аны түзгөн терминдердин маанисин тактоо, мына ушул терминдердин негизинде маанилүү жоболорду иштеп чыгуу маселеси келип чыгат.

Дүйнөлүк практикада кеңири колдонулган терминдерге, алардын арасында «тил», «кеп», «кеп ишмердиги», «кеп ишмердигинин рецепциялык жана продукциялык түрлөрү» түшүнүгүнө кирген «окуу», «сүйлөө» «уга билүү», «жазуу» ишмердиктери, «тилдик компетенция», «кептик компетенция», «коммуникативдик компетенция» ж.б.у.с. терминдерине таянуу менен иштелип чыккан «тилди үйрөтүү теориясы» менен «тилди өздөштүрүү теориясынын» жоболору кыргыз тилинин материалында иштелип чыгууга тийиш. Бул маселелер биринчи главада каралган.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү процессин натыйжалуу, жеңил кылуу үчүн, дүйнөлүк тил үйрөтүү практикасында түрдүү тил үйрөтүү методдору катары сунушталган жана белгилүү бир системага, нукка салынган табылгалар, иштелип чыккан жоболор, байкалган мыйзам ченемдүүлүктөр жетекке алынууга тийиш. Чет өлкөлүк методисттердин бери дегенде 2,5 миң жылдан ашкан тил үйрөтүү тажрыйбасы илимий изилдөөнүн объектиси болууга толук татыктуу. Мына ушул себептен Батышта жана АКШда эң эле маанилүү болуп эсептелген тил үйрөтүү методдоруна 2-главада кыскача мүнөздөмө берилип, алардын өзгөчөлүктөрү, тил үйрөнүүдө коюлган максаттарга, окутуу мөөнөтүнө жана окутуунун көптөгөн башка шарттарына жооп бериши жана ылайыктуулугу аныкталган.

Кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүү методикасын өркүндөтүү максатында, биринчи кезекте, тил үйрөтүү практикасы, кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүнүн жалпы тарыхы, учурдагы абалы иликтенүүгө тийиш. Мына ушул багытта өткөрүлгөн изилдөөнүн негизинде билим берүү системасын толугу менен камтыган, бала-бакчадан тартып, орто мектепти, жогорку окуу жайларын, атайын ачылган тил үйрөтүү курстарын өз кучагына алган кыргыз тилин чет, экинчи тил катары үйрөтүүнүн жалпы концепциясы, анын негизги

жоболору пайда болушу мүмкүн. Мына ушул концепцияга ылайык билим берүү системасынын ар бир тепкичи кыргыз тилин окутуу процессинде өзүнө тиешелүү милдеттерин аткарууга тийиш. Анын милдеттери да республикада башка улуттардын кыргыз тилин колдоно билүү деңгээлинин өзгөрүлүшүнө ылайык такталып туруушу керек.

Тилди колдоно билүү деңгээлин туура аныктоодо Европа өлкөлөрүндө, Орусияда жана АКШда иштелип чыккан тил өздөштүрүү деңгээлинин классификаторлору өзгөчө мааниге ээ. Алардын жардамы менен тил үйрөнүүчүлөрдүн тил өздөштүрүү деңгээли тууралуу ишенимдүү маалыматтарды алууга мүмкүн. Мына ушундай классификаторлордун жоболоруна таянуу менен тиешелүү маалыматтар алынган. Алардын негизинде жогорку окуу жайларына өткөн башка тилдүү студенттердин кыргыз тилин өздөштүрүү деңгээли аныкталып, көптөгөн тил үйрөтүү методдордун арасынан, окутуунун максаты жана жогорку окуу жайларында түзүлгөн шарттар эске алынып, коммуникативдик мамиле кылуу, коммуникативдик метод ылайыктуу окутуу ыкмаларынын топтому, системасы катары табылган.

Илимий изилдөөдө анын негизги дидактикалык жана коммуникативдик принциптери, окутуунун мазмуну түшүнүгүнө кирген лингвистикалык компетенцияны (лексикалык материал, фонетикалык материал, грамматикалык материал) жана коммуникативдик компетенцияны (кеп ишмердигинин рецепциялык жана продукциялык түрлөрүн) түзүүчү материалдар иштелип чыгып, окуу процесси үчүн ылайыкталып сунушталган.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Anthony, Edward M. 1963. Approach, Method, and Technique. *ELT Journal*, 17 (2), 63-67.
2. Asher, James. 1977. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
3. Bowen, J.D., Madsen, H., and Hilferty, A. 1985. *TESOL Techniques and Procedures*. Rowley, MA: Newbury House.
4. Bromberg, M., Liebb, J., and Traiger, A. 1988. *504 Absolutely Essential Words*. New York: Barron's.
5. Brown, H. Douglas. 1999. *New Vistas: An Interactive Course in English. Getting Started, Books 1 and 2*. Upper Sadle River, NJ: Prentice Hall Regents. 2000, Book 3; 2001, Book 4. White Plains, NY: Pearson Education.
6. Bruner, Jerom. S. 1962. *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Harvard University Press.
7. Celce-Murcia, Marianne. (ed.) 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
8. Chomsky, N. 1959. A review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language* 35 (1) : 26-58.
9. Coleman, A. 1929. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: Macmillan.
10. Coles, M., and B. Lord. 1975. *Access to English*. Oxford: Oxford University Press.
11. Freeman, Daniel B. 1982. *Speaking of Survival*. New York: Oxford University Press.
12. Fries, C.C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
13. Gattegno, Caleb. 1972. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Second Edition. New York: Education Solutions.
14. Geffner, A. *Barron's ELS Gude to American Business English*. NY: Barron's Educational Series.

15. Gibbons, John. 1985. The Silent Period: An examination. *Language Learning* 35: 255-67.
16. Halliday, M.A.K. 1970. Language Structure and Language Function. In J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*, pp 140-65. Harmondsworth: Penguin.
17. Hartley, B., and P. Viney. 1979. *Streamline English*. Oxford: Oxford University Press.
18. Hartley, B., and P. Viney. 1978. Oxford: Oxford University Press.
19. Hewings, M. 1999. *Advanced Grammar in Use. A self-study reference and practice book for advanced learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Hornby, A.S. 1954. *A Guide to Patterns and Usage in English*. London: Oxford University Press.
21. Hornby, A.S., Gatenby, E.V., and Wakefield, H. 1953. *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press.
22. Hymes, D. 1972. On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-93. Harmondsworth: Penguin.
23. Kelly, L.G. 1969. *Twenty-five Centuries of Language Teaching*. New York: Newbury House.
24. Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
25. Krashen, Stephen D. 1997. *Foreign Language Education: The Easy Way*. Culver City, CA: Language Education Associates.
26. Krashen, Stephen D. and Terrell, Tracy D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
27. Langi, Uinise T. 1984. The natural approach: Approach, design, and procedure. *TESL Reporter* 17: 11-18.
28. Lozanov, Georgi. 1979. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.

29. McCarthy, M. and O'Dell, F. 1999. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Molinsky, Steven J., and B. Bliss. 1989. Side by Side. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
31. Murphy, R. 1994. Essential Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Nunan, David. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
33. Ostrander, Sheila and Schroeder, Lynn. 1979. Superlearning. New York: Dell Publishing.
34. Palmer, H. E., and F. G. Blandford. 1939. A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Basis. Cambridge: Heffer.
35. Parnwell, E.C. 1988. The New Oxford Picture Dictionary. New York: Oxford University Press.
36. Prator, Clifford H. 1991. Cornerstones of Method and Names for the Profession. In Celce-Murcia, Marianne.(ed.) 1991. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 11-22.
37. Redman, S. and Show, E. 1999. Vocabulary in Use. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Richard-Amato, P.A., 1996. Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom, From Theory to Practice. Second Edition. White Plains, NY: Addison-Wesley.
39. Richard-Amato, Patricia A. 1996. Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice. New York: Longman.
40. Richards, J.C., and Rodgers T.S. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
41. Richards, Jack C., & Rodgers, Theodore S. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. New York: Cambridge University Press.

42. Richards, Jack C., & Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York: Cambridge University Press.
43. Rivers, Vilga M. 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
44. Schiffler, Ludger. 1992. *Suggestopedic Methods and Applications*. Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers.
45. Scovel, Thomas. 1979. Review of *Suggestology and Outlines of Suggestopedy* by Georgi Lozanov. *Tesol Quarterly* 13: 255-66.
46. Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
47. Thewlis, S.H. 2000. *Grammar Dimensions. Forms, Meaning, and Use*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
48. Vai, M. 1998. *The Heart of the Matter*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
49. Van Ek, J.A. and Alexander, L.G. 1975. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
50. Wilkins, David A. 1976. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
51. Wilkins, David A. 1976. *National syllabus*. Oxford: Oxford University Press.
52. Yalden, J. 1983. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design, and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.
53. Zandvoort, R. W. 1945. *A Handbook of English Grammar*. Groningen: Wolters.
54. «4000 наиболее употребительных слов русского языка / Под ред. Н.М. Шанского. – М., 1978.
55. Абайдулова М. С., Бугазов Х. Б., Харакоз П. И. *Русский язык. Для учащихся 2 класса кыргызской школы, обучающихся с шестилетнего возраста. – Б.: Мектеп, 1987. – 159 с.*
56. Абдиев Ш., Шаршеев Н., Шатманов С. Алиппе. *Учебник киргизского языка для 1 класса русской школы. – Фрунзе: Мектеп, 1992.*

57. Абдувалиев И. Садыков Т. Азыркы кыргыз тили: Морфология. Жогорку окуу жайларынын филол. фак. студенттери үчүн окуу китеп. – Б.: «Айбек» фирмасы, 1997. – 296 б.

58. Абдулдаев Э. Азыркы кыргыз тили: Фонетика. Орфоэпия. Графика жана орфография. Лексикология жана фразеология. – Б.: Кыргызстан, 1998. – 256 б.

59. Абдулдаев Э. Исаев Д. Кыргыз орфографиясынын эрежелери: Практикалык колдонмо – Фрунзе: Мектеп, 1986. – 118 б.

60. Абдулдаев Э., Давлетов С., Иманов А., Турсунов А. Кыргыз тили. – Ф.: Мектеп, 1986. – 352 б.

61. Абдулдаев Э., Сейдакматов К. Кыргыз тилинин фразеологиялык сөздүгү: Мектеп окуучулары үчүн. – Фрунзе: Мектеп, 1990. – 118 б.

62. Абдулдаев Э., Супрун Е. А. Тилдин жана жазуунун келип чыгышы. – Фрунзе: Мектеп, 1965. – 87 б.

63. Абдыкул Жапар. Синтаксический строй кыргызского языка. Ч. 1: Учеб. для вузов. – Б.: Мектеп, 1991. – 431 с.

64. Абдыкул Жапар. Синтаксический строй кыргызского языка. Ч. 2: Учеб. для вузов. – Б.: Мектеп, 1991. – 352 с.

65. Абдыраева Э. К., Алаева С. А., Рысбаев С. Кыргыз тили. Окутуу орус тилинде жүргүзүлгөн орто мектептердин 2-классы үчүн окуу китеби. – Б.: Педагогика, 1999.

66. Абылаева Н., Ибрагимов С. Сарылбекова З. Кыргыз тили: Окутуу орус тилинде жүргүзүлгөн мектептердин 11-классы үчүн окуу китеби. – Б.: Технология, Мамлекеттик тил жана энциклопедия борбору, 2002. – 252 б.

67. Абылаева Н., Орусбаев А., Рысбаев С. Кыргыз тили. Учебник для учащихся 3 класса русской школы. – Б.: Мектеп, 1993.

68. Айылчиева Д. А. Пособие для аспирантов и соискателей по написанию, оформлению и защите диссертаций – 2-е изд., испр. и доп. – Б., 2000. – 88 с.

69. Акматова А. А. Ўзбек мактебинин V классында кыргыз тилин окутууда окуучуларды кеп маданиятына үйрөтүүнүн негиздери. Пед. илим. канд. ... автореферат.: 13.00.02. – Б.: 2004. – 20 б.

70. Актанов Т. Батманов И. Учебник киргизского языка для русских групп госучреждений: Начальный курс. – Изд. 2-е. – Фрунзе-Казань, 1938. – 138 с.

71. Алхазишвили А. А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. – Тбилиси: Ганатлеба, 1984. – 225 с.

72. Алхазишвили А. А. Основы владения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.

73. Алхазишвили А. А. Психологическая основа создания естественных речевых ситуаций в учебной обстановке. — В кн.: Иностранные языки в высшей школе, 1974, вып. 9.

74. Алымова А., Мусаев С. Кыргыз тили. Окуу орус тилинде жүргүзүлгөн мектептердин 5-классы үчүн. – Б.: Мектеп, 1999.

75. Андреев Н.Д. Статико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языковедении. – Л.: Наука, 1967. – 403 с.

76. Андриевская-Левенстерн Л. С. Методика обучения французскому языку. — М., 1973.

77. Андриянова В. И. Теория и практика обучения узбекских школьников устноречевому общению на русском языке: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Ташкент, 1997. – 39 с.

78. Андрушко С. Я. Методика обучения устноречевой коммуникативной деятельности на ситуативной основе в группах углубленного изучения английского языка: – Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. – Одесса, 1990. – 194 с.

79. Аникина М. Н. Начинаем изучать русский. Лестница. Практикум. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 2004. – 260 с.

80. Арбекова Т. И. Лексикология английского языка (практический курс). Учеб. пособие для II-III курсов ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1977. – 240 с.

81. Арбекова Т. И., Власова Н. Н. Английский на все случаи жизни – English for all occasions. – М.: Высшая школа, 1971. – 228 с.

82. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 259 с.

83. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1990. – 167 с.

84. Ахманова О. С. Современная лингвистическая теория и методика преподавания языка. — Русский язык за рубежом, 1967, № 1.

85. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов (около 7000 терминов). – М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 607 с.

86. Ахматов Т. К. Жалпы тил илими. – Фрунзе, 1986. – 44 б.

87. Ахматов Т. К. Звуковой строй современного киргизского литературного языка. Ч. 1. – Фрунзе: Мектеп, 1968. – 191 с.

88. Ахматов Т. К. Звуковой строй современного киргизского литературного языка. Ч. 2. – Фрунзе: Мектеп, 1970. – 111 с.

89. Ахматов Т., Аширбаев Т. Иш кагаздары: Мамлекеттик тилде иш жүргүзүү. – Б.: Мамл. тил жана энциклопедия борбору, 2001. – 344 б.

90. Ахматов Т. К., Давлетов С., Сартбаев К., Иманалиев С. Тил илимине киришүү. – Фрунзе: Мектеп, 1980. – 172 б.

91. Ахматов Т. К., Өмүралиева С. Кыргыз тили: Фонетика, лексика. – Фрунзе: Мектеп, 1990. – 234 б.

92. Ахматов Т., Аширбаев Т. Иш кагаздары. Мамлекеттик тилде иш жүргүзүү. – Б.: Мамлекеттик тил жана энциклопедия борбору. 2001. – 344 б.

93. Ахматов Т. К. и др. Киргизский язык. Учебник для русских групп вузов Киргизской ССР. – Фрунзе: Мектеп, 1975. – 302 с.

94. Аширбаев Т. Кыргыз тилинин стилистикасы. Фонетикалык, сөз жасоо жана лексикалык стилистика. – Б.: Педагогика, 2000. – 202 б.

95. Аширбаев Т. Кыргыз тилинин стилистикасы. Фонетикалык, сөз жасоо жана лексикалык стилистика. – Б.: Педагогика, 2001. – 172 б.

96. Аширбаев Т. Кыргыз тилинин стилистикасы: (Стилистиканын жалпы маселелери): Жогорку окуу жайларынын студенттери үчүн окуу китеби. – Б.-Ош: Кыргызстан, 2000. – 122 б.

97. Аширбаев Т. Кыргыз тилинин стилистикасы: морфологиялык жана синтаксистик стилистика. – Б.: Педагогика, 2001. – 172 б.

98. Аширбаев Т. Кыргыз тилинин стилистикасы: функционалдык стилдер: 4- китеп. – Б.: Бийиктик, 2004. – 128 б.

99. Аширбаев Т. Тилдик каражаттардын стилистикалык табияты. – Б.: Педагогика, 2000. – 126 б.

100. Байкова Л. С. Теория и практика коммуникативного обучения русскому языку в национальном вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. (13.00.02) – М. 1985. – 38 с.

101. Балабан М. А. Некоторые основные вопросы методики обучения иностранным языкам. — В кн.: Психология в обучении иностранному языку. М., 1967.

102. Бархударов С. Г. Некоторые лингвистические проблемы, связанные с обучением русскому языку нерусских. – Рус. яз. в нац. школе, 1968, №3.

103. Батманов И. А. Грамматика киргизского языка. Вып. 3. – Фрунзе, 1940. – 72 с.

104. Батманов И. А. Методика преподавания киргизского языка русским // Методика преподавания киргизского языка в русскоязычных учебных заведениях. – Б.: КРСУ, 2000.

105. Батманов И. А. Части речи в киргизском языке. – Фрунзе: Киргизгосиздат, 1936. – 48 с.

106. Батманов И. А., Бакинова Г., Яншансин Ю. Азыркы кыргыз тили: 1 бөлүм. – Ф.: Кыргызокуупедмамбас, 1956. – 111 б.

107. Бейко Б. В. Разновидность бесед в учебной речевой ситуации и методике их применения. — В кн.: Тезисы докладов 9 научно-практической конференции: Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе ВИИЯ. М, 1973, № 13.

108. Бекджанова Р. Б., Орузбаева Б. О., Хван Р. П. Разговорник русско-киргизский = Кыргызча-орусча сүйлөшмө. – Ф.: КСЭ, 1988. – 384 б.

109. Беляев Б. В. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. // Иностранные языки в школе, 1965, № 3.

110. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгиз, 1965. – 174 с.

111. Беляев В. Б. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам. – Вопросы психологии, 1960, №6

112. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.

113. Берман И. М. Методика обучения английскому языку (в неязыковых вузах). — М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.

114. Берман И. М., Бухбиндер В. А. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений. — В кн.: Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. М., 1967.

115. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). — М.: Русский язык, 1977. – 262 с.

116. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М., 1988.

117. Биялиев А. Кыргыз адабий тили жана анын адабий нормасы. – Б., 2002. – 192 б.

118. Биялиев А. Кыргыз диалектологиясы (окуу китеби ЖОЖдор үчүн). – Б.: ИИМОП, КМУУ, 2000, – 100 б.

119. Биялиев К. А. Кыргыз тили: Жогорку окуу жайларындагы башка улуттардын студенттери үчүн окуу китеби. – Б.: КРСУ, 2002. – 272 б.

120. Блинов В. М., Краевский В. В. О некоторых закономерностях методики как науки. — Советская педагогика, 1969, № 6.

121. Блумфильд Л. Краткое руководство по практическому изучению иностранных языков// Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М.: Прогресс, 1967. – с. 15-32.

122. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во Акад. Пед. Наук РСФСР, 1959. – 347 с.

123. Бодуэн де Куртенэ А. И. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во Акад. Наук ССР, 1963. – т. 1,2. – 391 с.

124. Бондалетов В. Д., Вартапетова С. С., Кушлина Э. Н., Леонова Н. А. Стилистика русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит. в нац. школе» / Под ред. Шанского Н. М. – 2-е изд., дораб. – Л.: Просвещение, 1989. – 223 с.

125. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – М., 1983.

126. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.

127. Букарева М. М. Интенсификация самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности студентов с использованием ТСО при формировании профессиональных умений переводчика: – Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. – М., 1986. – 293 с.

128. Быстрова Е. А. Обеспечить свободное владение языком.- Русский язык в национальной школе, 1986, №6, с.12-13.

129. Быстрова Е. А. Теоретические основы обучения русской фразеологии в национальной школе. – М.: Педагогика, 1985. – 136 с.

130. Вайсбурд М. Л. Виды ситуаций, используемых в обучении диалогической речи. — В кн.: Тезисы второго Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы. София, 1973.

131. Васильев И. А. Лингвистические основы обучения киргизскому произношению в русской аудитории // Методика преподавания киргизского языка в русскоязычных учебных заведениях. – Б.: КРСУ, 2000.

132. Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.

133. Васильева А. Н. Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов филологов. – М., 1981.

134. Васильева М. И. Формирование коммуникативных умений в процессе усвоения лексической полисемии иностранными студентами-филологами: – Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. – Л., 1985. – 240 с.

135. Ведель Г. Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков. (на материале немецкого языка) — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1974. – 271 с.

136. Верещагин Е. М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 90 с.

137. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм). — М., 1969.

138. Верещагин Е. М. Психология двуязычия и преподавания русского языка иностранцам. – В кн.: Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М.: Русский язык, 1972.

139. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
140. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
141. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963 – 255 с.
142. Вишневецка К. Лингводидактическое обоснование системы обучения рецептивным видам речевой деятельности с использованием ТСО: (на мат-ле обучения рус. яз. в неяз. вузах ПНР) : – Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. – М., 1984. – 127 с.
143. Воловик А. В. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам: (Из опыта зарубежной методики): – Дис. ... кан. пед. наук.: 13.00.02. – М., 1988. – 207 с.
144. Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. Пособие для учителей сред. школы. Сост.: Синявская Е. В., Васильева М. М., Калинина С. В. – М.: Просвещение, 1978. – 192 с.
145. Всеволодова М. В. Основания практической функционально-коммуникативной грамматики русского языка // Языковая системность при коммуникативном обучении /Под ред. О.А. Лаптевой, Н.А. Лобановой, Н.И. Формановской. – М.: Русский язык, 1988, с. 26-36.
146. Второй иностранный язык: современные технологии обучения: Сб. материалов межвуз. научно-метод. конф. /Кырг.-Росс. Славян. Ун-т. – Б.: Изд-во КРСУ, 2003. – 322 с.
147. Выготский Л. С. Мышление и речь. – В кн.: Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.
148. Выготский Л. С. Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1965.
149. Вятютнев М. Н. Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного: –

Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М.: ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1983. – 37 с.

150. Вятютнев М. Н. О методах обучения языкам// Русский язык в национальной школе. 1970. №6

151. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. (Метод основы). – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.

152. Галеева М. М., Журавлева Л. С., Нахабина М. М., Протасова Т. Н., Шипицо Л. В. Старт – 1. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Вводный и элементарный курсы. Книга для студента. – М.: Рус. яз., 1986.

153. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. — «Вопросы психологии», 1963, М» 5.

154. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 223 с.

155. Гасанова П. М-А. Теоретические основы обучения чтению студентов-нефилологов на базе функциональной грамматики: – Дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. – М., 1991. – 535 с.

156. Гасина А. А. Разговорный английский для начинающих. – М.: Арис-пресс, 2003. – 288 с.

157. Гегечкори Л. Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке (на материале французского языка): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02. – М., 1977. – 41 с.

158. Гиниатуллин И. А. К вопросу о методическом содержании понятия «речевая ситуация». — В кн.: Вопросы филологии и методики обучения иностранным языкам. Свердловск, 1969, вып. 3.

159. Гмурман В. Е. Принцип дидактики // Учительская газета. 1938. 7-9 июня.

160. Горн А. Г., Мамбеткалиев С., Токтоналиев К. Т. Кыргыз тилин тез үйрөтүү: Жаңы окуу баштаган студенттер ж-а эр жеткендер үчүн. – Интенсивный курс киргизского языка: Начал. период для студентов и взрослого населения. – Б.: Мектеп, 1991. – 112 б.

161. Городилова Г. Г. Психологический аспект индивидуальной работы. В кн.: Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972.

162. Гохлернер М. М. Понятие «единица усвоения» при обучении грамматическим явлениям иностранного языка. — В кн.: Психология грамматики. М., 1968.

163. Грамматика киргизского литературного языка. Ч. 1. Фонетика и морфология. – Фрунзе: Илим. – 1987. – 402 с.

164. Гришелева Н. М. Коммуникативно ориентированная работа над лексикой в процессе формирования диалогического общения: (нем. яз. языковой вуз): – Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. – М., 1987. – 276 с.

165. Гулакян Б. С. Лингвистическое обоснование типового учебного фонетико-орфоэпического материала. – Рус. Яз. в нац. Школе. 1986, №10, с.11.

166. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В. А. Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX веков. – М., 1956. – С. 68-86.

167. Давлетов С., Кудайбергенов С. Азыркы кыргыз тили: Морфология. Жогорку окуу жайларынын филология фак. студенттери үчүн окуу китеби. – Ф.: Мектеп, 1980, – 236 б.

168. Дергачева Г. И., Кузина О. С., Малащенко Н. М. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 2-изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1986. – 239 с.

169. Дадвани Л. И. Оптимизация обучения английскому языку на первом этапе неязыкового вуза: (на базе адаптивной

системы и релаксопедии): – Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. – Киев, 1987. – 207 с.

170. Дүйшеев Ж. Интонация простого повествовательного предложения в современном киргизском литературном языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Фрунзе, 1980 – 25 с.

171. Дүйшеев Ж. Мектепте көркөм окуунун методикасы. – Б., 2005. – 223 б.

172. Дүйшеев Ж. Сүйлөө маданияты жана стилистикасы. 1-бөлүм. – Б., 2005. – 199 б.

173. Дүйшеев Ж. Сүйлөө маданияты жана стилистикасы. 2-бөлүм. – Б., 2005. – 191 б.

174. Добаев К. Д. Теоретические основы обучения лексике киргизского языка в русскоязычной начальной школе: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Иссык-Кульский гос. ун-т им. К. Тыныстановы. – Каракол, 1999. – 336 с.

175. Друцев Э. С. Социально-коммуникативный подход к формированию содержания и методов обучения связной русской речи в национальной школе: – Дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.02. – М., 1991. – ... с.

176. Дыйканов К. Имя существительное в киргизском языке /АН Респ. Кыргызстан, Ин-т языка и л-ры. – Фрунзе, 1955. – 104 с.

177. Дыйканов К. Кыргыз тили таблица түрүндө. – Алматы: Экспресс-печать, Кайнар, 1989. – 393 б.

178. Дыйканова Ч. К., Сулайманова Л. С., Төлөкова Э. Т. Кыргыз тилин үйрөнөбүз. Мы изучаем киргизский язык. – Б., 1997. – 280 б.

179. Евгеньева А. П. и др. Словарь синонимов русского языка. Т. 1., Т.2., – М., 1970, 1971.

180. Единый грамматический минимум по русскому языку для I-III классов национальной школы. Проект. – М., 1974.

181. Единый грамматический минимум. – М., 1976.

182. Единый лексический минимум для национальной школы. – М., 1986.

183. Единый лексический минимум русского языка для национальной средней школы. – М., 1976.
184. Единый лексический минимум. – М., 1985.
185. Единый орфографический минимум. – М., 1976.
186. Единый типовой календарный план организации учебного процесса по русскому языку для студентов-иностранцев I-V курсов естественных факультетов МГУ / Под ред. Беляковой Н. Н. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1981. – 176 с.
187. Единый фонетико-орфоэпический минимум. – М., 1976.
188. Единый фразеологический минимум. – М., 1975.
189. Ефремова Т. Ф. Словообразовательный минимум. Проект. – Русский язык в национальной школе. №6, 1985.
190. Жалилов А. Азыркы кыргыз тили: I бөлүк: Тил илиминен маалымат, фонетика, графика, орфография, лексикология. – Б.: Кыргызстан, 1996. – 232 б.
191. Жапаров А. Кыргыз тилинин синтаксиси. – Фрунзе: Мектеп, 1979. – 324 б.
192. Жапаров Н. Р. Мамлекеттик тил – Государственный язык: Ч. 1: первый уровень. – Б., 2005. – 308 с.
193. Жапаров Ш. Азыркы кыргыз тилиндеги синонимдер. – Фрунзе: Мектеп, 1971. – 64 б.
194. Жапаров Ш. Кыргыз адам аттарынын сөздүгү. – Фрунзе: Мектеп, 1979. – 463 б.
195. Жапаров Ш., Сейдакматов К. Кыргыз тилинин синонимдер сөздүгү. – Фрунзе, Илим, 1984. – 468 б.
196. Ждан А. М., Гохлернер М. М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 256 с.
197. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи. — Иностранные языки в школе, 1965, № 4. – 2-11 с.

198. Жинкин Н. И. Речь. Психология / Под ред. А. А. Смирнова и др. — М., 1962.
199. Жинкин Н. И. Механизмы речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 370 с.
200. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи. — Вопросы языкознания, 1964. №6.
201. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. — М., 1966.
202. Жусаев Ж., Каныбекова А., Карабекова А. Кыргыз тили: Учеб. для русск. групп вузов страны и самостоятельно изучающих гос. язык Кырг. Респ. — Б.: Шам, 2002. — 320 с.
203. Закон Кыргызской ССР “О государственном языке Киргизской ССР” от 23 сентября 1989 г.
204. Заневский Я. Л. Лингводидактические основы обучения русскому языку как иностранному научных работников: (Принципы, языковое содержание обучения, этапы и виды речевой деятельности): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — Белосток, 1983. — 295 с.
205. Заневский Я. Л. Лингводидактические основы обучения русскому языку как иностранному научных работников: (Принципы, языковое содержание обучения, этапы и виды речевой деятельности): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — М., 1984. — 43 с.
206. Зарубина Н. Д. Методика обучения связной речи. — М.: Русский язык, 1977. — 47 с.
207. Захарова Г. В. Развитие коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам: (Историко-методический аспект): — Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. — М., 1991. — 174 с.
208. Захарова О. В. Сопоставительная грамматика русского и кыргызского языков. Морфология. — Фрунзе: Мектеп, 1965. — 159 с.
209. Звегинцев В. А. Язык как фактор компьютерной революции// Научно-техническая информация. — М., 1985. Серия 2.

210. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 307 с.
211. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. – М.: Просвещение, 1968. – 338 с.
212. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 248 с.
213. Зимняя И. А. О смысловом восприятии речи. – В кн.: Психологические вопросы обучения иностранному языку. – М., 1970.
214. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989.
215. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
216. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранным языкам). — В кн.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.
217. Зимняя И. А. Речь и речевая деятельность в ситуации вербального общения. — 9-я научно-методическая конференция «Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». Тезисы докладов. М., 1973.
218. Зимняя И. А., Леонтьев А. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. — В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1971.
219. Золотова Г. А. О коммуникативной значимости синтаксических единиц // Языковая системность при коммуникативном обучении /Под ред. О. А. Лаптевой, Н. А. Лобановой, Н. И. Формановской. – М.: Русский язык, 1988, с. 5-17.
220. Зотеева И. Н. Характер межпредметных связей и их реализация в обучении иностранному языку в средней школе (на мат. фр. яз.): – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1989. – 212 с.

221. Ибрагимов С. Кыргыз тили. Окутуу орус тилинде жүргүзүлгөн мектептердин 8-классы үчүн окуу китеби. – Б.: Педагогика, 1999. – 136.

222. Ибрагимов С. Кыргыз тилинин синтаксиси. – Б.: Кыргыз Мамлекеттик Пед. Университети, 2001. – 186 б.

223. Ибрагимов С. Мамлекеттик тилди жогорку окуу жайларында окутуунун типтүү программасы. – Б., 2004. – 74 б.

224. Ибрагимов С. Тил илиминин негиздери. (Жогорку окуу жайларынын студенттери үчүн.) – Б.: Раритет Инфо, 2000. – 172 б.

225. Игнатова Т. Н. Английский язык. Интенсивный курс: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа. 1988. – 256 с.

226. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1981. – 144 с.

227. Изаренков Д. И. Речевая ситуация и обучение диалогической речи.— В кн.: Вопросы обучения русскому языку студентов-иностранцев. М., 1974.

228. Изучение функционирования языка и уровни владения русской речью учащимися союзных республик. – М., 1986.

229. Илеева К. Д., Гузик А. А. Русская речь. Учебник для одиннадцатилетней кыргызской школы. Издание третье, доработанное. – Б.: Кыргызстан, 1996, 288 с.

230. Ильясов И. И., Рябова Т. В. Концепция управления усвоением и обучение иностранному языку. — В кн.: Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1970.

231. Имамов А., Гурвич П. Б. К вопросу значения и содержания некоторых основных терминов, связанных с проблемой ситуации в обучении устной речи. — В кн.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1976, т. 12.

232. Иманалиев С., Үсөналиев С. Кыргыз тилинин справочниги. Тил илими, лексика, фонетика, морфология,

орфография, жазуу, синтаксис боюнча. – Фрунзе: Мектеп, 1979. – 156 б.

233. Иманов А. Кыргыз тили (жогорку окуу жайларында сырттан окуган студенттер үчүн) – Б.; 1990. –280 б.

234. Иманов А. Кыргыз тилинин синтаксиси. – Б.: 1995, – 390 б.

235. Иманов А., Сапарбаев А. Кыргыз тилинин синтаксиси. – Фрунзе: Мектеп, 1988. – 344 б.

236. Исаев Д., Осмонова Ж., Жапаров Ш., Коңкобаев К. Кыргыз тилинин омонимдер сөздүгү. – Фрунзе: Илим, 1969.

237. Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1965.

238. Ительсон Л. Б. Проблемы современной психологии учения. М.: Знание, 1970.

239. Казанский Н. Г. Основы советской педагогики. Принцип обучения. – Л., 1948.

240. Кайдалова А. И., Калинина И. К. Современная русская орфография. Изд. 2-е, испр. Учеб. пособие для вузов по специальности «Журналистика». – М.: Высшая школа, 1973. – 287 с.

241. Каменецкая В. Г., Каменецкая И. Г. Русское слово. Учебник для пятого класса киргизской школы. Часть первая. – Фрунзе: Мектеп, 1990. – 256 с.

242. Каменецкая В. Г., Каменецкая Н. Г. Русское слово. Книга для чтения в пятом классе киргизской школы. Часть вторая. – Фрунзе: Мектеп, 1989. – 254 с.

243. Камянова Т. ENGLISH. Практический курс английского языка. – М.: Изд-во «Славянский дом книги», 2003. – 384 с.

244. Капинос В. И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности. – Русский язык в национальной школе, 1978, №4, с.59.

245. Капитонова Т. И., Щукин А. Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1987. – 231 с.
246. Карасаев Х. Өздөштүрүлгөн сөздөр. – Фрунзе: Кыргыз Совет Энциклопедиясынын Башкы редакциясы, 1986. – 423 б.
247. Карасаев Х. Кыргыз тилинин орфографиялык сөздүгү. – Фрунзе: Кыргыз Совет Энциклопедиясынын Башкы редакциясы, 1983. – 576 б.
248. Карасаев Х. Накыл сөздөр. – Фрунзе: Кыргызстан, 1982. – 336 б., 1987. – 344 б.
249. Карасаев Х., Батманов И. А. Орусча-кыргызча сөздүк. – Казан, 1938.
250. Карасаев Х., Шукуров Ж., Юдахин К. К. Орусча-кыргызча сөздүк. Москва, 1944, 1957.
251. Касымова Б. и др. Изучаем кыргызский язык. – Фрунзе: Мектеп, 1991. – 222 с.
252. Кириллова Е. П. Ситуативный характер устной речи и средства создания ситуации в учебном процессе. — В кн.: Труды Тбил ин-та ин. яз. 1964, т. 7.
253. Китайгородская Г. А. Система интенсивного краткосрочного обучения иностранных языкам /метод активизации возможностей личности и коллектива: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. /АПН СССР. НИИ содержания и методов обучения. – М., 1987. – 33 с.
254. Клементьева Т. Б. Повторяем времена английского глагола: Учеб. пособие. – Киев, 1994. – 207 с.
255. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранных языках. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
256. Кодухов В. И. Общее языкознание. – М., 1974.
257. Кодухов В. И. Функции языка и речи и функциональная грамматика // Языковая системность при коммуникативном обучении / Под ред. О. А. Лаптевой, Н. А.

Лобановой, Н. И. Формановской. – М.: Русский язык, 1988, с. 17-26.

258. Кожина М. Н. К основам функциональной стилистики. – Пермь: Кн. изд-во, 1968. – 251 с.

259. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1977. – 222 с.

260. Кокорина С. И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 131 с.

261. Колшанский Г. В. Логика и структура языка. – М.: Высшая школа, 1965. – 240 с.

262. Колшанский Г. В. О понятии глубинной и поверхностной структуры в языке. – В кн.: Глубинные и поверхностные структуры в языке. – М., 1972.

263. Колшанский Г. В. Паралингвистика. – М.: Наука, 1974. – 81 с.

264. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 176 с.

265. Комков И. Ф. Методика преподавания иностранных языков: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. – Минск, Высш. школа, 1979. – 352 С.

266. Коровин Ф. Г., Чонбашев К. С. Русский язык. Синтаксис. Учебник для XI класса киргизской средней школы. Изд. 2, перераб., доп. – Фрунзе: Мектеп, 1991. – 175 с.

267. Коршунова Я. Б. Ситуация и узус речи. — В кн.: Страноведение и преподавание русского языка иностранцам. М., 1972.

268. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1988. – 157 с.

269. Кравченко О. Ф., Ярмолюк А. В. 516 упражнений по грамматике английского языка (с грамматическими пояснениями для школьников). – М.: Лист, 1999. – 384 с.

270. Кравченко О. Ф., Ярмолюк А. В. 516 упражнений по грамматике английского языка (ключи к упражнениям). – Изд. 2-е, исправл. – М.: Лист, 2000. – 160 с.

271. Краевский В. В. Метод обучения в дидактике и методике обучения языку// Русский язык в национальной школе. 1970. № 6.

272. Красикова В. В., Хмельницкая Н. Л. Русская речь. Учебник для 3 класса кыргызской школы. Изд. 4, переработанное. – Б.: Кыргызстан, 1996. 320с.

273. Краткий толковый словарь русского языка / Под ред. В. В. Розановой. – М.: 1978.

274. Кудайбергенов С. Кыргыз тилинде этиштин жасалышы. – Фрунзе: Мектеп, 1979.

275. Кудайбергенов С. Кыргыз тилиндеги сөз өзгөртүү системасы. – Фрунзе: Кыргызокуупедмамбас, 1957. – 120 б.

276. Кудайбергенов С. Подражательные слова в киргизском языке. – Фрунзе, 1957.

277. Кудрявцева Т. С. К созданию теории учебного текста: текстовый минимум. – В кн.: Текст, контекст, подтекст. – М., 1988.

278. Кудрявцева Т. С. Учебный текст как объект лингводидактического описания. – Болгарская русистика, 1985, №5, с. 16-24.

279. Кузин Ф. А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. – М.: Ось, 1998. – 208 с.

280. Култаева Ү. Б. Кыргыз тилин бөтөн тил катары окутуу методикасы. – Б.: 2003. – 200 б.

281. Кыргыз адабий тилинин грамматикасы. 1-бөлүк. Фонетика жана морфология. – Фрунзе: Илим, 1980. – 532 б.

282. Кыргыз адабий тилинин грамматикасы. Морфология. – Фрунзе: Кыргызокуупедмамбас, 1964.

283. Кыргыз тилинин грамматикасы. – Фрунзе: Мектеп, 1973 – 247 б.

284. Кыргыз тилинин жазуу эрежелери: Жаңы редакциясы. – Б.: Мамлекеттик тил жана энциклопедия борбору. – 2002. – 32 б.
285. Кыргыз тилинин программасы: Орус мектептеринин III-VIII класстары үчүн. – Фрунзе: Мектеп, 1978. – 15 б.
286. Кыргыз тилинин программасы: Окуу орус тилинде жүргүзүлгөн мектептердин I-VIII класстары үчүн. – Б., 1991.
287. Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү/ Ред. Э. Абдулдаев, Д. Исаев. – Фрунзе: Мектеп, 1969. – 775 б.
288. Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү: 2 томдук / Кырг. ССР И.А., Тил жана адабият ин-ту:/ Ред. Э. Абдулдаев, Д. Исаев. – Фрунзе, 1984.
289. Кыргыз тилинин фразеологиялык сөздүгү. Ф.: Илим, 1980. – 324 б.
290. Кыскараева Г., Токтоналиев К., Өмүрзаков К. Аскерге чакырылуучулар үчүн кыргызча-орусча тил ачар – Кыргызско-русский разговорник для призывников. – Б.: Мектеп, 1991. – 128 б.
291. Ладо Р. Обучение иностранному языку // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М.: Прогресс, 1967. – с. 52-84
292. Леонтьев А. А. К определению речевой ситуации. — 9-я научно-методическая конференция «Речевая ситуация в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». Тезисы докладов. М., 1973.
293. Леонтьев А. А. О речевой ситуации и принципе речевых действий. — Русский язык за рубежом, 1968, № 2.
294. Леонтьев А. А. Психология общения. – Тарту: Тарт. ун-т, 1974. – 219 с.
295. Леонтьев А. А. Использование текстов для обучения русскому языку иностранцев. – В кн.: Психоллингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М., 1977.

296. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 87 с.
297. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
298. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
299. Леонтьев А. А., Утес С. Новые тенденции в психологии и педагогике и их значение для методики преподавания русского языка: VI Международный конгресс МАПРЯЛ. Основной секционный доклад. Будапешт, 1986.
300. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности. – В кн.: Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. – с. 5-21
301. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл. ред. В. Н. Ярцева, – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
302. Ломтев Т. П. Язык и речь// Вестник МГУ, Филология, журналистика. 1961. – №4, – С. 65-70.
303. Лосева М. Как строится текст. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.
304. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
305. Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
306. Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка. – М.: Русский язык, 1948. – 381 с.
307. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.
308. Максимов В. И. Еще раз о грамматической теории и практике обучения языку // Вопросы языкознания 1980, №1
309. Мамлекеттик тил боюнча расмий материалдардын жыйнагы /Кыргыз жана орус тилдеринде/ – Б.: Бийиктик, 2005. – 48 б.

310. Мамытов Ж., Атакишиева М. Кыргыз тили. Окутуу орус тилинде жүргүзүлгөн мектептердин 7-классы үчүн окуу китеби. – Б.: Кыргызстан, 1996.

311. Мамытов Ж., Кулумбаева З. Азыркы кыргыз тили: Лексикология. – Фрунзе: Мектеп, 1971.

312. Маразыков Т. С. Кыргыз тилинде текстти интеграциялоочу лингвистикалык каражаттар. – Б.: Бийиктик, 2005. – 166 б.

313. Маразыков Т. С. Текст таануу жана анын айрым маселелери. – Б.: Бийиктик, 2005. – 144 б.

314. Маразыков Т. С. Экстралингвистикалык факторлордун тексттеги интеграциясы. – Б.: Бийиктик, 2005. – 167 б.

315. Матецкая Е. И. Учебно-речевые ситуации в обучении иностранным языкам. — Иностранные языки в школе, 1974, № 6.

316. Медынский Е. Н. О принципах советской дидактики // Советская педагогика. 1937. № 5-6.

317. Методика (Зарубежному преподавателю русского языка) / Под ред. Леонтьева А. А., Королевой Г. А. 3-изд., испр. – М., 1982

318. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе. – Л., 1986.

319. Методика преподавания русского языка в национальной школе. Под ред. Н.З. Бакеевой, З.П. Даунене. – Л., 1986.

320. Методика развития речи на уроках русского языка /Под ред. Ладъжинской Т. А. – М., 1980.

321. Миловидов В. А. Подготовка к TOEFL. – М.: Рольф, 2000. – 416 с.

322. Миролубов А.А. История развития методики обучения иностранным языкам в СССР. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1973.

323. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, Инфра – М, 2002. – 448 с.

324. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 269 с.

325. Михайлова О. Э. Общая методика обучения иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов. — М., 1975. – 218 с.

326. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1994. – 21 с.

327. Мукамбаев Ж. Кыргыз тилинин диалектологиялык сөздүгү. – Фрунзе: Илим, 1976. – 723 б.

328. Мукамбаев Ж., Осмонкулов А. Кыргыз тилинин морфемалык сөздүгү. – Фрунзе: Мектеп, 1976. – 379 б.

329. Мураталиев М. Кыргыз адабий тилинин орфоэпиялык маселелери. – Фрунзе: Илим, 1969.

330. Мураталиева Ж. Морфологияны синтаксистик негизде окутуу: Мугалимдер үчүн илимий-методикалык окуу куралы. – Б.: Сүрөт-Басма-Салону ЖЧК, 2003. – 192 б.

331. Мураталиева Ж., Колесников Н. Т., Щербаков С. В. Орусча-кыргызча жана кыргызча-орусча антонимдердин сөздүгү. – Фрунзе, 1986.

332. Мусаев С. Ж. Текст: прагматика, структура. – Б., 2000. – 206 б.

333. Мусаев С. Ж. Тесттин коммуникативдик структурасы. ДД. – Б., 2000. – 338 б.

334. Мэки В. Отбор. – В кн.: Проблемы отбора учебного материала / Под ред. Вятютнева М.Н. – М., 1971.

335. Нанаев К. Т. Кыргыз тили. Медик-студенттер жана медицина кызматкерлери үчүн окуу китеби. – Б.: Шам, 1996. – 288 б.

336. Новицкая Т. М., Кучин Н. Д. Практическая грамматика английского языка: Учебник. – 5-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1983. – 399 с.
337. Обратный словарь русского языка / Под ред. А.А. Зализняк и др. – М., 1974.
338. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. А. Миролюбова и др. – М., 1967.
339. Общая психология /Под ред. А. В. Петровского. – М., 1970.
340. Оганесян С. С. Лингводидактические основы создания и использования аудиовизуальных средств обучения русскому языку в национальной школе: (на материале школ с арм. яз. обучения) : – Дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. – М., 1985. – 382 с.
341. Орузбаева Б. О. Кыргызский язык: Краткий грамматический очерк. – Б.: Илим, 1998. – 72 с.
342. Орузбаева Б. О. Лингвистикалык терминдердин орусча-кыргызча сөздүгү. – Ф.: Илим. 1972.
343. Орузбаева Б. О. Сөз курамы. – Б.: Илим, 2000.
344. Орузбаева Б. О. Сөз. – Б.: Илим, 1994. – 260 б.
345. Орузбаева Б. О. Словообразование в киргизском языке. – Фрунзе, 1964.
346. Орузбаева Б. О., Хван Р. П. Самоучитель киргизского языка. – Б.: Гл. ред. кырг. энцикл., 1993. – 144 с.
347. Орусбаев А. Кыргызская акцентуация. – Фрунзе, 1974. – 111 с.
348. Орусбаев А. О., Токтоналиев К. Т. Кыргыз тилинин фонетикасы боюнча изилдөө. – Б.: Илим, 1991. – 226 б.
349. Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р. И. Аванесова. – М., 1983.
350. Осмонкулов А. Эне тилин окутуунун тарыхынан. – Фрунзе: Мектеп, 1983. – 224 б.
351. Основы методики обучения устной речи на иностранном языке / Под ред. В. А. Бухбиндера. – Киев, 1980.

352. Өмүралиев Б. Кыргыз тилинин синтаксисин окутуунун методикасы. – Фрунзе: Мектеп, 1990. – 268 б.
353. Өмүралиев Б. Мектепте кыргыз тилинин синтаксисин (жөнөкөй жана татаал сүйлөм) окутуунун методикалык негиздери: Пед. илим. д-ру ... дис.: 13.00.02 / И. Арабаев атын. Кырг. мамл. пед. ун-ти. – Б. 1997. – 364 б.
354. Өмүралиева С. Текст: семантика, структура. – Б., 2002. – 233 б.
355. Өмүралиева С., Кундузакова С. А. Изучаем кыргызский язык. Учебное пособие для начинающих. Часть 1. – Б.: Алтынай, 1993. – 116 с.
356. Өмүралиева С., Кундузакова С. А. Изучаем кыргызский язык. Учебное пособие для начинающих. Часть II. – Б.: Алтынай, 1993. – 108 с.
357. Өмүралиев С. Ө. ж.б. Кыргыз ССРинин география аттарынын сөздүгү. – Фрунзе, 1988.
358. Павлов В. М. Языковая способность человека как объект лингвистической науки // Теория речевой деятельности: Проблемы психолингвистики. – М., 1968. – С. 36-68.
359. Пазухин Р. В. О месте языка в семиологической классификации.— Вопросы языкознания, 1968, № 3.
360. Пассов Е. И. Ситуация, тема, социальный контакт. — «Иностранные языки в школе», 1975, № 1. – с. 53-58.
361. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
362. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.
363. Педагогика // Под ред. П. Н. Груздова. – М., 1940.
364. Перовский Е. И. Предмет и структура методики обучения наукам и ее связь с другими науками. – Советская педагогика, 1953, №9
365. Полат Е. С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы (на материале английского языка): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Ленинград, 1988. – 35 с.

366. Постановление Правительства Кыргызской Республики от 21 апреля 1992 года № 180 "Об утверждении Типовой инструкции по ведению делопроизводства в местных Советах народных депутатов, местных государственных администрациях, министерствах, государственных комитетах, административных ведомствах, государственных, кооперативных и общественных организациях, учреждениях, на предприятиях республики Кыргызстан".

367. Постановление Правительства Кыргызской Республики от 27 октября 1989 года №288 "О мерах по реализации Закона Кыргызской ССР "О государственном языке Кыргызской ССР".

368. Программа интенсивного курса обучения киргизскому языку для взрослого некоренного населения и студентов вузов / Сост.: Горн А. Г., Мамбеткалиев С., Токтоналиев К. Т. – Б.: Мектеп, 1991. – 25 с.

369. Программа по кыргызскому языку для преподавателей курсов и самостоятельного изучения (с примерным лексическим минимумом). Сост.: Абдулдаев Э., Абдулдаева А. – Б.: Мектеп, 1992. – 78 с.

370. Программа по русскому языку для 1,5-2- месячных курсов повышения квалификации зарубежных преподавателей. /Сост.: Метс Н. А. и др. – изд. 2-е, перераб. – М.: Русский язык. 1985. – 38 с.

371. Программа по русскому языку для иностранных учащихся, обучающихся в средних специальных учебных заведениях СССР и методические указания к ней. /Сост.: Володина Г. И. и др. – М.: Русский язык, 1984. – 49 с.

372. Программа по русскому языку для краткосрочных курсов /Сост.: Дорофеева Г. М. и др. – М.: Русский язык, 1978. – 56 с.

373. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР /Под ред. Митрофановой О. Д., Голубевой А. И. – 2-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1985. – 48 с.

374. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. /Сост.: Галеева М. М. и др. – М.: Русский язык, 1985. – 80 с.

375. Рахимова М. Р., Абдыкеримова М. А., Курбанова Н. У. Педагогиканын теориясы, системасы жана технологиясы. Окуу куралы. – Б.: ОсОО «Атлантикс», 2003. – 212 б.

376. Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку. — М., 1956.

377. Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. – М., 1947.

378. Риверс С. М. Принципы советской дидактики // Советская педагогика. 1940. №1.

379. Рогова Г. В. О принципах обучения иностранным языкам. — Иностранные языки в школе, 1974, № 6. – с. 85-96.

380. Рожкова Г. И. Ситуация как обучающий прием развития речи.— Русский язык в национальной школе, 1968, № 5.

381. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 125 с.

382. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.

383. Русский язык: Энциклопедия. – М., 1979. – 431 с.

384. Рысбаев С., Абылаева Н. Кыргыз тили. Учебник кыргызского языка для 4 класса русской школы. – Б.: Кыргызстан, 1995. – 100 с.

385. Рысбаев С. К. Окуу орус тилинде жүргүзүлгөн мектептердин 1-4- класстарында кыргыз тилин окутууда окуучулардын маек кебин өстүрүү жолдору: Пед. илим. канд. ... дис. : 13.00.02 / Кыргыз билим берүү ин-ту. – Б., 1995. – 194 б.

386. Рыт Е. М. Основы методики преподавания иностранных языков. – М., 1930.

387. Садыков Т. Основы кыргызской фонологии и морфонологии. – Б., 1992.

388. Салистра И. Д. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Учпедгиз, 1958. — 324 с.
389. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1966. — 252 с.
390. Сапарбаев А. Синтаксистик окуунун негиздери. — Б.: «Кыргызстан-Сорос» фонду, 1997. — 248 б.
391. Сартбаев К. К. Тил илими (айрым материалдар). — Фрунзе: Мектеп, 1975. — 196 б.
392. Сартбаев К. К. Классификация частей речи в киргизском языке. — Фрунзе: Илим, 1975.
393. Сартбаев К. К. Түрк тилдеринин салыштырма грамматикасы. — Фрунзе: Кырг. ССР илимдер акад. басмасы, 1962. — 111 б.
394. Сартбаев К. Түркологияга киришүү. — Фрунзе: Мектеп, 1987. — 266 б.
395. Сартбаев К., Үсөналиев С. Орфографиялык сөздүкчө. — Фрунзе, 1990.
396. Саяхова Л. Г., Ашурова С. Д. Словарно-фразеологическая работа в национальной школе. — Л., 1982.
397. Саяхова Л. Г. Лексика как система в методике её усвоения. — Уфа, 1979.
398. Сборник государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: — Ч. 2. / Сост.: Рыскулова Ф. И. — Б., 2004. — 388 с.
399. Сейдакматов К. Кыргыз тилинин кыскача этимологиялык сөздүгү — Фрунзе, 1988.
400. Скалкин В. Л. Английский язык для общения: Учеб. пособие для неяз. вузов. — М.: Высшая школа. 1986. — 192 с.
401. Скалкин В. Л. Основы теории обучения устной язычной коммуникативной деятельности (вузы расширенных программ по ин. языку): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — Одесса, 1986. — 36 с.
402. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М.: Русский язык, 1981. — 248 с.
403. Скребнев Ю. М. О разграничении и противополжении понятий «язык» и «речь» // Уч. зап. /

Башкир. гос. ун-т. – 1964. – Вып. 15. Сер. Филол. Наук, №6. – С. 5-12.

404. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – М., 1978.

405. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. – М., 1956. – 260 с.

406. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.

407. Соколов А. П. Психологический анализ понимания иностранного текста. – Изд. АПН РСФСР, 1947, вып. 7, с.167-190.

408. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. – 2-е изд. – М.: Наука, 1977. – 341 с.

409. Сосенко Э. Ю. Создание речевых ситуаций на уроке. — Русский язык за рубежом, 1970, № 3.

410. Соссюр Ф. Де. Курс общей лингвистики // Соссюр Ф. Де. Труды по языкознанию. – М., 1977. – С. 31-273.

411. Супрун А. Е. Лекции по теории речевой деятельности. Пособие для филол. фак. вузов. – Минск: Белорус. фонд Сороса, 1996. – 287 с.

412. Супрун А. Е., Скирдов В. Д., Ахматов Т. К. Грамматика русского языка. Синтаксис. Учебник для 8-9 классов киргизской школы. 2-изд. – Фрунзе: Мектеп, 1991. – 239 с.

413. Сыдыков Ж. С. Фонетическая структура современного киргизского литературного языка и диалектов. – Фрунзе, 1990. – 185 с.

414. Сыдыкова Д. А. Кыргызский разговорный язык. Учебное пособие для студентов. – Б., 1995. – 223 с.

415. Тагаев М. Д., Симонова О. Г. Русский язык. Учебник для 6 класса киргизской школы. Изд. 2, стереотипное. – Б.: Мектеп, 1992. – 223 с.

416. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: – Дис. ... док. пед. наук: 13.00.02. – Одесса, 1991. – ... с.

417. Ташматова К. А. Я говорю по-русски. Учебник для детей 1 класса кыргызской школы. 7-изд. – Б.: Кыргызстан, 1996.

418. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова; Науч.- исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.

419. Типовая программа. – М., 1986.

420. Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1978. – 727 с.

421. Токоев Т. Т. Кыргыз тилиндеги экспрессивдүү синтаксистик конструкциялар. – Б.: ЧП «Абыкеев», 2006. – 209 б.

422. Токтоналиев К. Т. Кыргыз тилиндеги айтымдын коммуникативдик-функционалдык жана интонациялык структурасы. – Б. 2004. – 308 б.

423. Токтоналиев К. Т. Кыргыз тилинин фонетикасы боюнча изилдөөлөр. – Б.: Илим, 1991. – 226 б.

424. Торопцев И. С. Язык и речь. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 199 с.

425. Тургамбаева А. С., Усекова А. А. Кыргыз тили: Жогорку окуу жайларындагы баштоочу топтордун студенттери үчүн окуу китеби. – Б.: Учкун, 2004. – 264 б.

426. Турсунов А. Кыргыз тилиндеги этиштердин келер чагы менен учур чагы. – Фрунзе, 1959.

427. Турсунов А. Кыргыз тилинин тыныш белгилери. – Фрунзе: Мектеп, 1969. – 108 б.

428. Указ Президента Кыргызской Республики от 20 сентября 2000 г. № 268 “О программе развития государственного языка Кыргызской Республики на 2000 – 2010 годы”.

429. Усубалиев Б. Антонимдер жана аларды окутуу. – Фрунзе: Мектеп, 1987. – 144 б.

430. Усубалиев Б. Ш. Көркөм чыгармага лингвистикалык илик. – Б., 1994. – 196 б.

431. Ушаков Д. Н., Крючков С. Е. Орфографический словарь. – М.: Просвещение, 1976. – 224 с.
432. Үмөталиева Б. Имя прилагательное в киргизском языке. – Фрунзе, 1965.
433. Үсөналиев С. Кыргыз орфографиясын окутуунун очерки. – Фрунзе: Мектеп, 1973.
434. Фигурновский И. А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. – М., 1961.
435. Фоменко Ю. В. Язык и речь: Учеб. пособие /Новосиб. гос. пед. ин-т. – Новосибирск: НГПИ, 1990. – 76 с.
436. Фоменко Ю. В. К вопросу о единице языка // Изв. СО АН СССР. – 1979. – №11. – Сер. обществ. наук. – Вып. 3. – с. 119-125.
437. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология: Учебник для ин-тов и ф-тов иностр. яз. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1983. – 335 с.
438. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (Подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа. 1989. – 236 с.
439. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02.- М., 1990. – 32 с.
440. Хмельницкая Н. А., Биялиев А. Орусча-кыргызча фразеологиялык сөздүк. – Фрунзе: Мектеп, 1977. – 203 б.
441. Христорождественская Л. П. Английский язык. Практический курс в 2 частях. Часть 1. – Минск: ООО «Харвест», 2001. – 416 с.
442. Чанакон Р. Интонация вопросительного предложения в современном киргизском литературном языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Фрунзе, 1980. – 18 с.
443. Черемисина М. И. Лекции по лингвистике: Язык. Речь. Текст. – Новосибирск, 1970. – 124 с.
444. Чикобава А. С. К вопросу о взаимоотношении мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции // Язык и мышление. – М., 1967. С. 16-30.

445. Чистякова И. Г. Говорение – активный компонент устного речевого общения. – В кн.: Практическая методика обучения русскому языку в средних и старших классах. – Л., 1988.

446. Шакирова Л. З., Саяхова Л. Г., Закирьянов К. З. и др. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учеб. пособие для учащихся нац. групп пед. уч-щ. / Под ред. Л. З. Шакировой. – Л.: Просвещение. 1990. – 416 с.

447. Шанский Н. М. Русский язык. Лексика. Словообразование. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.

448. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. – М., 1994.

449. Шанский Н. М., Успенский М. Б. Интернациональное и национальное в учебниках русского языка для национальных школ: Социально-лингвистический аспект Советского Социалистического образа жизни. – М., 1981.

450. Шанский Н. М., Черемисина Н. В. Специфика и система лингвистических дисциплин на факультетах русского языка и литературы национальных вузов. // Русский язык в национальной школе, 1975, №1.

451. Шанский Н. М., Резниченко И. Л., Кудрявцева Т. С. и др. Что значит знать язык и владеть им. – Л.: Просвещение. 1989. – 192 с.

452. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – Л.: Просвещение, 1977. – 295 с.

453. Шатманов С., Адиев Ш., Шаршеев Н. Кыргыз тили. Учебник “Киргизский язык” для 2 класса русской школы. – 3-е изд., испр. и доп. – Б.: Мектеп, 1994. – 164 с.

454. Шмелёв Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. – М.: Наука, 1977. – 167 с.

455. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.

456. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. — М.: Учпедгиз, 1963. – 190 с.

457. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
458. Шүкүров Ж. Ш. Кыргыз тилиндеги татаал сөздөр. – Фрунзе: Кырг. ССР ИА басмасы, 1955. – 80 б.
459. Щарнас В. И. Методические основы словарной работы. Учебная лексикография. // Рус.яз. за рубежом, 1973, №2.
460. Щарнас В. И. Об основном методе обучения // Русский язык в национальной школе. 1981. № 3.
461. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. – В кн.: Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
462. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: Высшая школа, 1947. – 112 с.
463. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
464. Юдахин К. К. Кыргызча-орусча сөздүк. – Москва: Сов. энциклопедия, 1965. – 976 с.
465. Юнусалиев Б. М. Кыргызская лексикология. Ч. 1. – Фрунзе: Кыргызокуупедмамбас, 1959.
466. Юнусалиев Б. М. Тандалган эмгектер. – Ф.: Илим. 1985. – 375 б.
467. Языковая системность при коммуникативном обучении: Сб. статей / Под ред. Лаптевой О. А., Лобановой Н. А., Формановской Н. И. – М.: Русский язык, 1988. – 163 с.
468. Яценко И. И. Влияние принципов и приемов проблемного обучения на восприятие художественного текста иностранными студентами-нефилологами: (продвинутый этап): – Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02. – М., 1989. – 233 с.

Илимий-практикалык басылма

КУТМАНБЕК БИЯЛИЕВ

**КЫРГЫЗ ТИЛИН ЧЕТ ТИЛИ КАТАРЫ
ОКУТУУНУН МЕТОДОЛОГИЯСЫ**

Жооптуу редактору *Чыманов Ж.А.*

Тех. редактору *Рыспек кызы А.*

Корректорлор *Аманалиева Г., Дуйшекеева Н.*

Компьютерге тергендер *Керимкулова Н., Аалиев Т.*

Компьютердик калыпка салган *Салиев Э.Ж.*

Терүүгө 16.12.2015-жылы берилди.

Басууга 17.12.2015-жылы кол коюлду.

Форматы 60x84 ¹/₁₆. Көлөмү 22,5 басма табак.

Нускасы 500 даана. Заказ № 48.

«Аврасия Пресс» ЖЧК басмаканасында басылды
Бишкек ш., Шабдан баатыр көчөсү, 1 А