THE LINGUODIDACTIC ESSENCE OF SPEAKING AND LISTENING SKILLS IN ENGLISH AND THEIR INTEGRATION IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Begimkulova Xusnida Alisher qizi
Buxoro innovatsiyalar universiteti
O‘zbekiston Respublikasi, Sirdraryo viloyati, Boyovut tumani,
Fayz baraka ko‘chasi, 34
E-mail: ida.kamilova@bk.ru
Tel: +998 88 020 02 88
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20119231

Annotatsiya: Ushbu maqola ingliz tilini chet tili sifatida o‘qitishda (EFL) retseptiv (tinglab tushunish) va produktiv (gapirish) ko‘nikmalarning lingvodidaktik va psixolingvistik xususiyatlarini chuqur tahlil qiladi. Tadqiqotda mazkur ikki ko‘nikmaning o‘zaro bog‘liqligi, kognitiv jarayonlardagi o‘rni va zamonaviy kommunikativ metodikada integratsiyalashgan yondashuvning (Integrated Skills Approach) samaradorligi ko‘rib chiqiladi. Shuningdek, maqolada O‘zbekiston ta’lim tizimida CEFR standartlarini joriy etish sharoitida tinglash va gapirishni uzviy bog‘liq holda o‘qitishning pedagogik strategiyalari, muammolari va yechimlari ilmiy asoslanadi.
Kalit so‘zlar: Lingvodidaktika, retseptiv va produktiv ko‘nikmalar, integratsiyalashgan yondashuv, kommunikativ kompetensiya, psixolingvistika, kognitiv yuklama, CEFR, interaktiv metodlar.

Аннотация: Статья включает в себя детальный анализ лингводидактических и психолингвистических особенностей рецептивных и продуктивных навыков при обучении английскому языку как иностранному. В исследовании рассматриваются взаимозависимость этих двух навыков, их роль в когнитивных процессах и эффективность интегрированного подхода (Integrated Skills Approach) в современной коммуникативной методике. Также в статье научно обоснованы педагогические стратегии, проблемы и решения обучения аудированию и говорению как неразрывно связанным процессам в условиях внедрения стандартов CEFR в систему образования Узбекистана.
Ключевые слова: Лингводидактика, рецептивные и продуктивные навыки, интегрированный подход, коммуникативная компетенция, психолингвистика, когнитивная нагрузка, CEFR, интерактивные методы.

Abstract: This article provides an in-depth analysis of the linguodidactic and psycholinguistic characteristics of receptive (listening) and productive (speaking) skills in teaching English as a Foreign Language (EFL). The study examines the interdependence of these two skills, their role in cognitive processes, and the effectiveness of the Integrated Skills Approach within modern communicative methodology. Furthermore, the article scientifically substantiates pedagogical strategies, challenges, and solutions for teaching listening and speaking as intrinsically linked processes within the context of implementing CEFR standards in the education system of Uzbekistan.
Keywords: Linguodidactics, receptive and productive skills, integrated approach, communicative competence, psycholinguistics, cognitive load, CEFR, interactive methods.

С изменением мировых стандартов английский язык стал выжным инструментом для международного общения, науки и торговли. Для Узбекистана,

страны, быстро интегрирующейся в мировое сообщество, эффективное преподавание английского языка является стратегическим приоритетом. Этот сдвиг отражен в многочисленных государственных указах, направленных на реформирование преподавания иностранных языков. Однако сохраняется и постоянная проблема: несоответствие между пассивными знаниями учащихся (грамматика и лексика) и их активной способностью к общению (слушание и говорение).

Традиционные методики, такие как грамматико-переводной метод, исторически доминировали в образовательной системе региона. Эти методы рассматривали язык как набор правил, подлежащих кодификации, а не как инструмент взаимодействия. Следовательно, «говорение» и «слушание» часто рассматривались как второстепенные навыки или практиковались изолированно — прослушивание аудиозаписи без ответа или заучивание текстов без подлинного намерения.

Современная лингводидактика — теория преподавания языков — утверждает, что усвоение языка является целостным процессом. Человеческий мозг не обрабатывает информацию на слух и в говорении в изолированных отсеках; скорее, они являются частью непрерывного цикла кодирования и декодирования информации. Цель данной статьи — исследовать теоретическую «сущность» этих устных навыков, развенчать миф об их разделении и предложить научно обоснованную концепцию их интеграции в преподавание английского языка как иностранного.

В течение десятилетий традиционная языковая педагогика ошибочно классифицировала слушание как «пассивный» навык, рассматривая его наряду с чтением как всего лишь рецептивную способность, где учащийся выступает в роли молчаливого носителя информации. Эта терминологическая неточность нанесла значительный ущерб педагогическим стратегиям, приведя к подходу «магнитофона», когда от студентов ожидалось усвоение языка просто путем воздействия. Однако современные психолингвистические исследования радикально переосмыслили слушание как активный, конструктивный и очень требовательный когнитивный процесс. Эффективное слушание, далекое от пассивного состояния, требует от мозга обработки акустической информации с той же интенсивностью, что и при создании речи. Это деятельность по решению проблем, в которой слушатель должен активно восстанавливать предполагаемый смысл говорящего из мимолетного потока звука, часто компенсируя шум, акценты и пробелы в собственном словарном запасе.

Первый этап этого активного процесса — восприятие, составляющее физиологическую и фонологическую основу слушания. На этом этапе мозг обучающегося должен мгновенно отличать осмысленные лингвистические звуки (фонемы) от окружающего шума. Это не просто «слышание»; оно включает в себя сложное декодирование непрерывного акустического потока. В английском языке это особенно сложно из-за таких явлений связной речи, как ассимиляция, элизия и лиасон, когда границы слов размываются. Слушатель должен распознавать ударения, интонационные контуры и ритм, чтобы разделить поток на узнаваемые слуховые образы. Если студент не справляется с этим этапом восприятия — например, слышит «anice» вместо «an ice» — вся коммуникативная цепочка рушится еще до того, как можно будет даже осмыслить значение.

После восприятия мозг переходит к синтаксическому анализу — сложной синтаксической операции, в ходе которой идентифицированные звуки сегментируются на грамматические единицы. Мысленный «анализатор» слушателя группирует поступающий поток слов в осмысленные кластеры, такие как фразы, придаточные предложения и предложения. Этот этап в значительной степени опирается на кратковременную память (КПМ), поскольку слушатель должен удерживать фонологическую информацию в уме достаточно долго, чтобы присвоить

ей синтаксическую роль — мгновенно определяя, что «человек» — это подлежащее, а «преследовал» — глагол. Это требует быстрого извлечения грамматических правил и лексики из долговременной памяти для структурирования исходных аудиоданных в связный лингвистический скелет.

Наконец, процесс завершается использованием — этапом, на котором исходные лингвистические данные преобразуются в реальный смысл. Здесь слушатель выходит за рамки буквальных определений слов и соотносит поступающую информацию со своей существующей «схемой» — своей базой данных фоновых знаний, культурного контекста и логики. Здесь решающее значение приобретает нисходящая обработка информации; слушатель использует контекст, чтобы определить намерение, распознать сарказм или восполнить недостающую информацию. Например, если студент слышит «Здесь холодно», на этапе анализа понимается температура, а на этапе использования интерпретируется прагматическое значение: просьба закрыть окно. Таким образом, слушание представляет собой одновременную координацию этих трех уровней, что доказывает, что это динамичный и конструктивный навык, требующий тщательной, стратегической подготовки в классе английского как иностранного.

Для понимания основных аспектов аудирования важно понимать, как наш мозг обрабатывает звуки двумя способами: «снизу вверх» и «сверху вниз». Оба метода имеют решающее значение для плавного понимания. Обработка «снизу вверх» — это текстовый и основанный на данных подход, при котором обучающийся полностью зависит от поступающего лингвистического сигнала. В этом режиме мозг формирует сообщение по частям, начиная с самых маленьких единиц и заканчивая самыми большими. Он начинает с декодирования отдельных звуков, объединения их в слова, организации слов в фразы и, наконец, понимания общего смысла предложений. Например, обучающийся слышит звуки /k/, /æ/, /t/, распознает слово «cat», а затем обрабатывает грамматику, чтобы понять предложение. Этот подход является фундаментальным для начинающих, но может быть умственно сложным. В реальной жизни, где связная речь может приводить к изменениям и исчезновению звуков, чрезмерная опора на обработку информации «снизу вверх» часто вызывает у слушателя тревогу. Если студент сосредотачивается на расшифровке каждого слова и сталкивается с незнакомым термином или приглушенным звуком, процесс понимания может остановиться, что приводит к сбоям в коммуникации. С другой стороны, обработка информации «сверху вниз» — это концептуальный подход, при котором учащийся использует свои фоновые знания, ожидания и контекст. Вместо того чтобы фокусироваться на каждом звуке, мозг использует ситуацию для прогнозирования того, что, вероятно, будет сказано. Например, если ситуация — «В аэропорту»,

мозг учащегося готов воспринять слова, связанные со словами «рейсы», «выходы» или «посадочные талоны». Это помогает слушателю заполнить пробелы, когда аудиозапись нечеткая или когда ему не хватает словарного запаса. Если ученик слышит: «Пожалуйста, приготовьте свой [неразборчивый звук] для проверки», обработка информации сверху вниз позволяет ему предположить, что пропущенное слово, вероятно, «паспорт» или «билет», без необходимости идеально слышать звук. Эффективный подход к обучению английскому языку как иностранному предполагает создание интерактивной модели, где эти два процесса работают вместе и поддерживают друг друга. Опытные слушатели часто переключаются между ними: они используют стратегии «сверху вниз» для прогнозирования значения и стратегии «снизу вверх» для проверки этих прогнозов на соответствие реальному языку. Значительной проблемой во многих классах является строгая ориентация на точность «снизу вверх», например, с помощью диктантов. Это приучает студентов

сосредотачиваться на отдельных словах, а не на общем значении. Чтобы решить эту проблему, преподаватели должны помочь студентам сознательно использовать стратегии «сверху вниз» — например, прогнозировать содержание по заголовку перед прослушиванием — чтобы уменьшить когнитивную нагрузку и избежать паралича, который может возникнуть при пропуске конкретного слова.

В процессе изучения языка аудирование предъявляет высокие требования к кратковременной памяти (КП).В отличие от читателей, которые могут вернуться к тексту, слушателям необходимо удерживать фонологическую информацию в своей «фонологической петле» достаточно долго, чтобы понять ее, прежде чем она исчезнет. Это показывает, почему аудированию нельзя научить только с помощью тестирования; его необходимо тренировать с помощью стратегий, таких какведение записей или прогнозирование, что помогает снизить когнитивную нагрузку.

Говорение является центральным компонентом языковой компетенции и часто считается наиболее сложным из четырех языковых навыков из-за необходимости немедленного и связного изложения. Оно включает в себя интеграцию когнитивных, лингвистических и социальных процессов, которые должны функционировать одновременно и эффективно. Как продуктивный навык, говорение обязывает учащихся не только воспроизводить грамматические и лексические знания, но и применять их надлежащим образом в конкретных коммуникативных контекстах. Эта многомерная природа говорения может быть объяснена несколькими взаимосвязанными аспектами коммуникативной компетенции.

Лингвистическая компетенция обеспечивает структурную основу устной речи, включая знание синтаксиса, морфологии, лексики и фонологии. Социолингвистическая компетенция позволяет говорящим интерпретировать социальные сигналы и реагировать на них, позволяя им корректировать использование языка в соответствии с такими факторами, как статус, культурные нормы и ситуативная формальность. Кроме того, стратегическая компетенция играет компенсаторную роль, предоставляя учащимся механизмы для поддержания коммуникации, когда языковых ресурсов недостаточно, например, посредством описательных оборотов, переформулирования или использования интерактивных стратегий. Эти компоненты подчеркивают тот факт, что эффективное говорение выходит за рамки точности и включает в себя уместность и коммуникативную эффективность.

Процесс говорения основан на сложных когнитивных механизмах, которые управляют преобразованием намерения в артикулированную речь. Психолингвистические модели производства речи, в частности, модель Левельта, описывают этот процесс как последовательность взаимозависимых этапов: формирование намерения, лингвистическое кодирование и фонетическое исполнение. Первоначально говорящий устанавливает коммуникативную цель, которая затем подвергается лингвистическому кодированию посредством выбора лексических единиц и синтаксических структур. Это закодированное сообщение впоследствии преобразуется в моторные команды, которые активируют речевой аппарат.

В контексте освоения второго языка эти этапы обычно характеризуются ограниченной автоматичностью. Учащиеся должны выделять значительные ресурсы внимания на выбор и контроль форм, что может нарушать беглость речи и приводить к запинкам или сбоям в речи. Это явление подчеркивает педагогическое противоречие между обучением, ориентированным на точность, и обучением, ориентированным на беглость. Более ранние педагогические традиции подчеркивали точность и избегание ошибок, часто в ущерб коммуникативной спонтанности. Однако современные лингвистические подходы рассматривают говорение как процесс конструирования

смысла, в котором учащиеся развивают беглость речи посредством длительной коммуникативной практики, а точность постепенно повышается благодаря обратной связи и опыту.

Помимо когнитивных и лингвистических факторов, аффективные переменные оказывают значительное влияние на устную речь учащихся. Гипотеза аффективного фильтра Крашена дает теоретическое объяснение сдерживающему эффекту негативных эмоциональных состояний, таких как тревога, страх оценки и низкая самооценка. Эти аффективные барьеры особенно заметны в устной речи, которая требует от учащихся демонстрации своей развивающейся компетентности перед публикой. Когда аффективный фильтр активизируется, учащиеся могут ограничивать свою речь, полагаться на минимальные ответы или вообще избегать говорения.

С педагогической точки зрения, эффективное обучение устной речи требует целенаправленного снижения аффективных препятствий. Это включает в себя создание в классе атмосферы доверия, поощрения и терпимости к ошибкам. Переосмысливая ошибки как показатели прогресса в развитии, а не как недостатки, учителя могут способствовать развитию автономии учащихся и их готовности к общению. Такие условия способствуют устойчивому устному взаимодействию, позволяя учащимся обрести уверенность, усвоить языковые модели и постепенно достичь коммуникативной компетентности в устной речи.

Зачем интегрировать? Разделение навыков, например, обучение аудированию во вторник и говорению в четверг, нереалистично. В реальном общении роли говорящего и слушающего постоянно меняются.

Гипотеза взаимодействия Майкла Лонга убедительно доказывает необходимость интеграции. Она предполагает, что люди изучают язык посредством согласования значений.

Пример:

Говорящий А: «Я пошел в банк». (Неоднозначно: на берег реки или в финансовый банк?)

Говорящий Б (Слушатель): «Вы имеете в виду за деньгами?» (Проверка понимания - Говорение).

Говорящий А (Слушатель): «Да, чтобы получить наличные». (Уточнение).

В этом обмене оба человека слушают и говорят одновременно. Ввод информации при слушании меняется в зависимости от вывода информации при говорении. Это «взаимодействие» заставляет учащегося улучшать использование языка.

Гипотеза о результативности Меррилла Суэйна утверждает, что одного лишь слушания недостаточно. Учащиеся должны создавать язык посредством говорения, чтобы осознать, чего они не знают.

Слушание помогает понять основную идею.

Говорение требует внимания к правильной грамматике и форме.

Интеграция: напрямую связывая задания на слушание с заданиями на говорение, мы подталкиваем ученика к переходу от пониманиясмысла к правильному созданию языка.

В контексте узбекской системы высшего образования и школьного обучения переход к интегрированному подходу требует применения специфических методологических основ.

TBLT является золотым стандартом интеграции навыков. На уроке TBLT основное внимание уделяется выполнению конкретной задачи, а не просто отработке грамматического правила.

Задача: «Спланируйте поездку на отдых для вашей группы с бюджетом в 500 долларов».

Интеграция:

Студенты *слушают* варианты путешествия или прогнозы погоды (Ввод).

Студенты *обсуждают* и согласовывают варианты в группах (Говорение + Слушание).

Студенты *представляют* свой план (Говорение).

Класс *слушает* и голосует за лучший план (Слушание).

Интегрированное обучение содержанию и языку (CLIL) набирает популярность в Узбекистане. Здесь английский язык используется для преподавания предмета (например, истории или биологии).

В CLIL акцент делается на содержании. Лекция (слушание) естественным образом переходит в семинарскую дискуссию (говорение). Интеграция происходит органично, поскольку цель состоит в понимании предмета с использованием языка в качестве средства.

Это очень эффективная и простая техника интеграции.

У ученика А есть карта с обозначенными зданиями.

У ученика Б есть та же карта, но с обозначенными другими зданиями.

Они должны описать свои карты друг другу (говорение) и понять указания (слушание), чтобы составить полную карту.

Лингводидактическая ценность: она создает подлинную коммуникативную потребность. Ученики должны точно слушать, чтобы выполнить задание.

Хотя теория верна, внедрение интегрированных навыков в Узбекистане сталкивается с практическими трудностями, которые необходимо преодолеть.

Существующие системы тестирования (часто это тесты с множественным выбором для вступительных экзаменов) отдают приоритет чтению и грамматике. Если «говорение» и «слушание» не оцениваются на важных экзаменах, учителя и ученики склонны их недооценивать.

Решение: Постепенное внедрение многопрофильного тестирования на основе CEFR (например, многоуровневая сертификация в Узбекистане) является позитивным шагом. Оценка в классе должна отражать это, оценивая интерактивную работу, а не только письменные тесты.

Во многих классах английского языка как иностранного в государственных школах обучается более 30 учеников. Организация работы в парах (говорение/слушание) может привести к высокому уровню шума и трудностям в контроле.

Решение: Строгое управление групповой динамикой и использование «пирамидальных дискуссий» (начало в парах, переход к группам по 4 человека, затем ко всему классу) могут превратить «шум» в продуктивное взаимодействие.

Доступ к аутентичным аудиоматериалам (аудиозаписи носителей языка) исторически был ограничен.

Решение: Цифровая революция демократизировала доступ. Теперь учителя могут использовать подкасты, YouTube и инструменты преобразования текста в речь с помощью ИИ. Задача теперь состоит в отборе материалов, соответствующих уровню учащихся (i+1).

Представленный лингводидактический анализ показывает, что говорение и слушание следует рассматривать не как дискретные или последовательные языковые навыки, а как взаимозависимые процессы, совместно лежащие в основе коммуникативной компетенции. Эти навыки функционируют в динамической взаимосвязи, в которой развитие навыков слушания напрямую способствует более

точному произношению, просодии и интонации в устной речи. В то же время когнитивные и артикуляционные требования, связанные с говорением, способствуют повышению осведомленности о синтаксических, фонологических и дискурсивных особенностях языка, тем самым облегчая более эффективное и осмысленное понимание на слух. С психолингвистической точки зрения, обработка человеческого языка в своей основе является интерактивной; следовательно, методы обучения, искусственно изолирующие навыки, рискуют привести к фрагментарному или «инертному» языковому знанию, которое остается недоступным во время спонтанного общения.

В свете этих соображений становится очевидным, что эффективное обучение языку должно выйти за рамки традиционных линейных моделей, которые отдают приоритет грамматическим знаниям в ущерб коммуникативному использованию. Для того чтобы языковое образование в Узбекистане соответствовало международно признанным рамкам компетенций, таким как Общеевропейские рамки компетенций владения иностранными языками (CEFR), необходим педагогический сдвиг в сторону интегрированной, циклической модели развития навыков. Такой подход подчеркивает непрерывное взаимодействие между входящей и исходящей информацией, позволяя учащимся обрабатывать язык целостно в значимых контекстах. В рамках этой парадигмы роль учителя эволюционирует от передатчика лингвистической информации к посреднику в коммуникативном опыте, стратегически разрабатывая задания и сценарии, в которых аудируемая информация естественным образом вызывает устную речь. Благодаря постоянному вовлечению в эти интегрированные практики, учащиеся с большей вероятностью разовьют не только формальные знания английского языка, но и способность эффективно, уместно и уверенно участвовать в реальных коммуникативных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андерсон, А., и Линч, Т. (1988). Аудирование. Издательство Оксфордского университета. (Фундаментальные теории активного слушания).
2. Бахман, Л. Ф., и Палмер, А. С. (1996). Тестирование языка на практике. Издательство Оксфордского университета. (Оценка коммуникативной компетенции).
3. Браун, Х. Д. (2007). Преподавание на основе принципов: интерактивный подход к языковой педагогике. Pearson Education.
4. Совет Европы. (2001/2020). Общеевропейские рамки компетенций владения иностранными языками: обучение, преподавание, оценка. Издательство Кембриджского университета. (Стандарт CEFR).
5. Го, К. К. М. (2002). «Изучение тактик понимания на слух и моделей их взаимодействия». System, 30(2), 185-206.
6. Хинкель, Э. (2006). «Современные перспективы обучения четырем навыкам». Ежеквартальный журнал TESOL, 40(1).
7. Джалолов, Дж. Дж. (2012). Методика обучения лингвистике. Тошкент: O'kитувчи. (Местная методологическая база).
8. Крашен, С. (1985). Гипотеза входных данных: проблемы и последствия. Лонгман.
9. Лонг, М. Х. (1996). «Роль языковой среды в усвоении второго языка». В книге «Справочник по усвоению второго языка». Academic Press.
10. Нунан, Д. (2004). Обучение языку на основе задач. Cambridge University Press.
11. Ричардс, Дж. К. (2008). Обучение аудированию и говорению: от теории к практике. Cambridge University Press.
12. Рост М. (2011). Обучение и исследование аудирования. Пирсон Образование.

13. Суэйн, М. (2005). «Гипотеза о выходе: теория и исследования». В Справочнике исследований в области преподавания и изучения второго языка.
14. Узбекистон Республики «Президентские карорлари». (2021). «Чет тилларини органишни оммалаштириш тизимини тубдан такомиллаштириш хора-тадбирлари тогрисида».