

**O‘ZBEKISTON RESPUBLIKASI OLIY TA’LIM, FAN VA
INNOVATSIYALAR VAZIRLIGI**

GULISTON DAVLAT PEDAGOGIKA INSTITUTI



**TA’LIM TRANSFORMATSIYASI SHAROITIDA TILLARNI
O‘QITISHNING MUAMMOLARI VA ISTIQBOLLARI**

xalqaro ilmiy-amaliy konferensiya materiallari to‘plami

2024-yil 17-may

**Сборник материалов международной научно-практической
конференции**

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ**

17 мая 2024 года

Collection of materials of the international scientific and practical conference

**PROBLEMS AND PROSPECTS OF LANGUAGE TEACHING IN THE
CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION**

May 17, 2024

Guliston – 2024

7. Regional Variation: Uzbek address forms may vary based on regional dialects and customs. Different regions of Uzbekistan may have unique ways of addressing individuals based on local traditions and norms.

8. Educational Level: In formal contexts, the level of education of the addressee may influence the choice of address forms. Individuals with higher levels of education may be addressed with more formal language, while those with lower levels of education may be addressed with less formal language.

Understanding and appropriately using these sociolinguistic features of address in Uzbek is essential for effective communication and demonstrating respect within Uzbek society

4. Conclusion. In conclusion, the linguistic and sociolinguistic features of address in English and Uzbek languages reflect complex interplays of cultural norms, social hierarchies, and interpersonal relationships. From linguistic elements such as pronouns and honorifics to sociolinguistic factors like power dynamics and regional variations, understanding these features is essential for effective communication and navigating social interactions. By recognizing and respecting these nuances, individuals can engage with others sensitively and build positive relationships in diverse linguistic and cultural contexts.

References

1. Smith A. Effective Pedagogies for Developing Speaking Skills in High Schools: A Comprehensive Review. 2019.

2. Johnson M. Integrating Technology in High School Classrooms: Implications for teaching Speaking Skills. 2020.

3. Brown C., Davis R. Exploring the Role of classroom Culture in Enhancing Speaking Skills: A Case Study of High School Setting. 2021.

4. Garcia S., Chen, L. Exploring the Role of Classroom Culture in Enhancing Speaking Skills: A Case Study of High School Settings. 2021.

5. Lee J., Kim H. Innovative Strategies for Teaching Speaking in High School English Classrooms: A Qualitative Analysis. 2017.

6. National Research Council. Transforming High School Education: Developing Communication Competence in the 21st Century. 2016.

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Шукуруллоева Назокатхон Бахромжон кизи, преподаватель, Гулистанский
государственный педагогический институт*

email: nxonimqulova@bk.ru

Аннотация. Орфографическая компетенция, как часть лингвистической компетенции, играет ключевую роль в обеспечении языковой грамотности и эффективного коммуникационного процесса. Данная статья исследует сущность орфографической компетенции как одной из разновидностей лингвистической компетенции, выявляя её основные характеристики и значение. В работе анализируются факторы, влияющие на формирование

орфографической компетенции, а также рассматриваются методы и подходы к её развитию.

Ключевые слова: Орфографическая компетенция, лингвистическая компетенция, языковые навыки, правописание, совершенствование навыков письма, учебный процесс.

Введение. В современной методике преподавания русского языка как иностранного главной целью обучения признается формирование коммуникативной компетенции, под которой понимают способность осуществлять общение при помощи средств изучаемого языка. Обычно коммуникативная компетенция рассматривается как сложное многокомпонентное образование, причем разные авторы выделяют разный набор компонентов. Так, например, Т. И. Капитонова и Л. В. Московкин включают в нее следующие частные компетенции: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и предметную [4].

При всем множестве подходов зарубежных ученых к трактовке компонентного состава коммуникативной компетенции следует отметить в них одну общую черту: обязательным и первым из выделяемых ее компонентов является лингвистическая (или языковая) компетенция, без которой невозможно владение языком в его устной и письменной разновидностях.

В состав лингвистической компетенции методисты обычно включают фонетическую, грамматическую и лексическую компетенции. При этом незаслуженно в стороне остается орфографическая компетенция, что, несомненно, связано с недостаточной разработанностью орфографического аспекта в методике преподавания иностранных языков. Однако в последние годы ученые начинают обращать внимание и на орфографический аспект речевой деятельности. Так, методисты уже выделяют в рамках лингвистической компетенции орфографическую: «Орфографическая компетенция предполагает знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме». При этом они используют термин «орфография» в самом широком значении, включая в него и графику, и правила написания слов, и пунктуацию, и общепринятые условные обозначения, символы, типы шрифтов и т.д.

Как указывалось ранее, в данном исследовании под орфографическим аспектом речевой деятельности понимаются речемыслительные операции, обеспечивающие только правильность написания слов. Соответственно, под орфографической компетенцией мы будем понимать способность человека обеспечивать правильное написание слов в процессе письменной речи. При этом не возникает сомнения в том, что орфографическая компетенция значима не только для письменной речи, но и для чтения, так как она облегчает восприятие слов при чтении. Неправильно написанное слово может вызвать непонимание или неправильное понимание значения

слова в процессе чтения (например, при ошибках в написаниях слов *угол / уголь, бал / балл*).

Орфографическая компетенция с психологической точки зрения представляет собой совокупность сформированных у человека орфографических знаний и навыков. Отечественные психологи, психолингвисты и методисты считают, что высшей стадией работы над любым аспектом речевой деятельности является формирование и совершенствование аспектных речевых навыков. Эти речевые навыки, обеспечивающие выполнение автоматизированных речевых операций, дают возможность человеку в процессе речевой деятельности сосредоточивать свое основное внимание не на форме, а на содержании речи. Соответственно, и при обучении иностранных студентов русской орфографии необходимо стремиться к формированию и совершенствованию у них орфографических навыков.

Под **орфографическим навыком** в данном исследовании понимается способность выполнять автоматизированную орфографическую операцию в процессе письменной речи. Орфографические навыки являются частью продуктивного лексического навыка, обеспечивающего мгновенный вызов буквенного образа слова в сознании пишущего.

В психологической литературе описаны два пути формирования навыков деятельности. Навык «может рождаться «снизу» как результат подстройки или имитации или «сверху» как результат автоматизации и редукции умения»[2]. Эта закономерность имеет отношение и к орфографическому навыку.

В одном случае учащиеся запоминают написание слова, закрепляют его в процессе письменной речевой деятельности и в дальнейшем пишут слово по памяти. При этом не осуществляется анализа написаний, отсутствует опора на орфографические правила. Именно так усваивают русскую орфографию иностранные студенты. Этот путь формирования навыка.

Второй путь формирования орфографического навыка (А.А. Леонтьев называл его «сознательным») таков: учащиеся усваивают правило, выполняют осознанные орфографические операции на его основе, а затем в процессе выполнения упражнений у них формируется орфографический навык. Такого рода навыки более гибкие и стабильные, способны к переносу на другие аналогичные случаи. Установлено, что они дают возможность выполнять речевые операции, сопровождаемые самоконтролем. Второй путь обучения орфографии принят в российской средней школе при обучении как русских, так и нерусских учащихся.

В зарубежной психологической, педагогической и методической литературе подчеркивается, что второй путь («сознательный») обеспечивает более высокие результаты обучения, хотя и требует намного больших временных затрат. Интересно, что многие российские ученые считают оптимальным именно второй путь. Еще в XIX веке К. Д. Ушинский писал, что навык образуется только из знаний, и, следовательно, это результат сознательных действий, а не механических. В XX веке большинство

методистов и психологов также утверждало, что наилучшие условия для обучения орфографии создаются тогда, когда орфографические действия складываются как полностью осознаваемые.

Основу сознательного формирования орфографического навыка представляет усвоение тех или иных языковых закономерностей, и, следовательно, первым условием формирования орфографического навыка является изучение орфографических правил. По нашему мнению, и при обучении иноязычных оптимальным будет именно «сознательный» путь формирования орфографических навыков, предполагающий усвоение орфографических знаний, овладение способностью осуществлять осознанные орфографические операции на их основе и дальнейшая автоматизация этих операций.

Таким образом, кроме орфографических навыков в состав орфографической компетенции необходимо включать и орфографические знания. Опираясь на положения работы В.Г. Крысько, мы предлагаем следующую их формулировку: **орфографические знания** – это совокупность усвоенных учащимся сведений, понятий орфографии. В основе формирования орфографического знания лежат такие операции, как восприятие орфографического материала (правила), запоминание этого правила и применение его на практике.

С психофизиологической точки зрения, орфографическая компетенция опирается на работу слухового, речедвигательного, зрительного, моторного, речемыслительного механизмов. В свете вышесказанного наиболее важным из перечисленных механизмов представляется речемыслительный, который определяет осознанный подход к обучению орфографическим явлениям русского языка. Осознанный подход предполагает, прежде всего, опору на орфографические правила в процессе формирования и совершенствования орфографических навыков.

Для разработки методики обучения иностранцев русской орфографии необходимо установить специфические особенности орфографической компетенции. Специфику орфографической компетенции в русском языке иллюстрируют следующие положения.

Орфографическая компетенция основывается на графической компетенции. Графическая компетенция – знание русских букв, владение при письме и узнавание при чтении совокупности начертательных средств письма (графемы, знаки препинания, знаки ударения и другие).

Орфография как буквенное обозначение состава слова является продолжением графики, следовательно, «общая задача буквенного обозначения звукового состава решается графикой и орфографией совместно» [3]. При этом графика регулирует «употребление букв в главных (основных) значениях», а орфография – «в так называемых второстепенных значениях».

Обучение русской графике чаще всего предшествует обучению русской орфографии, так как именно графическая компетенция предоставляет учащимся все необходимые средства для дальнейшего овладения

специфическими для русского языка правилами написания слов. Однако орфографическая компетенция может формироваться и одновременно с графической. Например, вводя прописные и строчные русские буквы в иностранной аудитории, преподаватель всегда указывает учащимся на функциональное назначение прописных букв.

Следует помнить, что введение русской графики и формирование у учащихся графических навыков само по себе не обеспечивает орфографической правильности письменной речи. Орфографии нужно специально обучать, но этот процесс невозможен без опоры на графическую компетенцию.

Орфографическая компетенция основывается на фонетической компетенции. Фонетическая компетенция - это, с одной стороны, знание русских звуков, их системных характеристик и сочетаемости, а с другой стороны (что для практического владения языком намного важнее), - это умение произносить их и адекватно воспринимать в чужой речи. Поскольку письменная речь вторична по отношению к устной речи (в онтогенезе и в филогенезе), то и на родном, и на неродном языках сначала формируется фонетическая компетенция, а затем на ее основе графическая и орфографическая компетенции.

Такая последовательность естественна при обучении русской орфографии иностранцев. Она дает возможность устного опережения на начальном этапе обучения (устное опережение - это такой способ организации практических занятий, при котором обучение письменной речи начинается через несколько дней и даже недель после начала обучения устной речи и, соответственно, формирование фонетической компетенции предшествует во времени формированию графической и орфографической компетенций). Впрочем, многие методисты считают, что на начальном этапе вузовского обучения русскому языку как иностранному наиболее рациональным является не устное опережение, а взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности с некоторым приоритетом аудирования и устной речи (так называемая устная основа обучения).

Тесная взаимосвязь фонетической и орфографической компетенций проявляется в орфографических ошибках. Орфографические ошибки у носителей русского языка, как правило, вызваны влиянием фонетической стороны устной русской речи: например, ошибочные написания *жызнъ, цирк, шопот, мечта* вместо *жизнь, цирк, шёпот, мечта*. Такова же природа многих ошибок и в письменных работах иностранных студентов, но, кроме того, ряд орфографических ошибок в этих работах вызывается влиянием фонетических навыков родного языка. Так, нами отмечены ошибочные написания *малчик, училься* вместо *мальчик, учился*, которые никогда не встречаются в текстах, написанных русскими учащимися.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости опоры на фонетическую компетенцию при обучении иностранцев русской орфографии.

Взаимосвязь фонетической и орфографической компетенции

проявляется в близости (но не тождественности) фонетической и орфографической терминологии. Так, фонетисты используют термин «гласный» (звук), а специалисты по орфографии - «гласная» (буква), то есть буква, обозначающая гласный звук. При этом можно отметить следующее: некоторые орфографические термины, например, термин «непроизносимые согласные», с точки зрения фонетиста вообще бессмысленны.

Орфографическая компетенция основывается на морфологической и словообразовательной компетенциях. Помимо обоснования морфологичности русской орфографии М.В. Ломоносов показал, что изучение орфографии одновременно способствует освоению моделей словообразовательной и словоизменительной производности, которые, в свою очередь, связаны с развитием мыслительных и речевых способностей трансформировать смысл и делает речь связной и свободной, заменяя простые формы сложными. Эта мысль впоследствии была продолжена русскими лингвистами и методистами XIX века. Например, И.И. Срезневский настаивал на необходимости «безупречного владения правописанием - не по навыку только, не потому, что так принято теми или другими корректорами, а сознательно, вследствие требований строя языка и строя мысли» [5].

Обучение орфографии во многих случаях оказывается невозможным, если учащиеся не владеют грамматическими знаниями, умениями и навыками. Вот, что пишут об этом современные методисты: «Характер русской орфографии таков, что, не разграничивая частей речи и их форм, ученик не сможет применить целый ряд орфографических правил» [6]. Эта мысль находит отражение и в современных обзорных работах методистов по русскому языку как иностранному: «Обучение орфографии ... составляет часть работы по грамматике».

Орфографическая компетенция тесно связана с лексической компетенцией. С первого дня обучения в российском вузе иностранные студенты знакомятся с новыми словами, при этом в процессе изучения лексики русского языка у них формируется лексическая компетенция, обеспечивающая понимание значения слова или вызов слова в сознании для дальнейшего использования в речи - так называемые рецептивные и продуктивные лексические навыки. Вызов слова означает, что в сознании говорящего (пишущего) возникает не только его значение, но и его звуковая и буквенная формы. Это означает, что орфографические навыки можно рассматривать в качестве компонентов лексических навыков.

Следует также учитывать, что характер написания слова часто обусловлен его семантикой (например, написания *компания* или *кампания*). Это отмечал еще В.А. Богородицкий: «Слова, одинаковые по звукам, но различающиеся по значению, получают некоторые отличия на письме...» [1].

Таким образом, поскольку орфография – это правила написания слов, то процессы формирования и совершенствования орфографической и лексической компетенции должны быть неразрывно связаны.

Взаимосвязанное влияние лексической и орфографической компетенций реализуется и в том, что при обучении орфографии иностранных студентов необходимо опираться на лексический минимум, которым они владеют. Орфографический анализ слов, входящих в лексический минимум, позволяет отобрать круг орфографических правил, необходимых для изучения на данном конкретном этапе обучения. Важно также и то, что примеры к орфографическим правилам, взятые из этого минимума, будут понятны студентам.

Рассмотрение специфики орфографической компетенции позволяет сделать вывод, значимый для методики обучения русскому языку как иностранному: орфографическая компетенция не только связана с графической, фонетической, морфологической и словообразовательной, лексической компетенциями, но во многом обусловлена ими и основывается на них. Это означает, что в процессе обучения она должна формироваться и совершенствоваться в тесной взаимосвязи с этими компетенциями.

Анализ целостного процесса обучения иностранных студентов российских вузов, представленный в научно-методических работах позволяет предположить, что оптимальным временем для совершенствования орфографической компетенции иностранных студентов является период обучения на I курсе вуза. Иностранные студенты, поступившие на I курс вуза после обучения на подготовительных факультетах, владеют русским языком в объеме Первого сертификационного уровня. К этому времени у них сформированы графическая и фонетическая компетенции, они уже изучили основные случаи формообразования и словообразования, владеют словарным запасом в объеме 3000 лексических единиц.

Рассмотрение специфики орфографической компетенции позволяют сделать следующие выводы:

1. Орфографическая компетенция - это способность обеспечивать правильное написание слов в процессе письменной речи. Она является одинаково значимой как для письменной речи, так и для восприятия письменного текста при чтении.

2. С точки зрения психологии, в состав орфографической компетенции входят орфографические знания и орфографические навыки. Орфографические знания - это совокупность усвоенных учащимся сведений, понятий орфографии. Орфографический навык - это способность учащегося выполнять автоматизированную орфографическую операцию в процессе письменной речи.

3. При совершенствовании орфографической компетенции следует учитывать ее психофизиологические механизмы (слуховой, речедвигательный, зрительный, моторный, речемыслительный).

4. Орфографическая компетенция основана на графической, фонетической, морфологической и словообразовательной, лексической компетенциях, и, следовательно, в процессе обучения она должна формироваться и совершенствоваться в тесной взаимосвязи с этими компетенциями.

Литература

1. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. – М.-Л.: АН СССР, 1935. – 27 с.
2. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). – М.: Изд. Моск. ун-та, 1970. – 88 с.
3. Моисеев А. И. Основной принцип русской орфографии: морфологический или фонетический? // Русский язык в школе. – М., 1995. № 1. – С. 59-63.
4. Капитонова Т. П., Мараховская И. П., В. В. Программа курса русского языка для иностранных студентов. Первый уровень. / Стародуб. – СПб.: Златоуст, 1998. – 130 с.
5. Срезневский И. И. О русском правописании. Письмо. – СПб.: Печатня Головина, 1867. – 32 с.
6. Тростенцова Л. А. Обучение русскому языку как целенаправленный процесс (морфологический аспект). – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.

EVFEMIZMNING LINGVISTIK TUSHUNCHA TALQINIGA YONDASHUVLAR EVOLYUTSIYASI

Ibragimova So'g'diyona Ikrom qizi, magistrant, Termiz davlat pedagogika instituti

e-mail: ibragimovasugdiyona3@gmail.com

Annotatsiya. Ushbu maqola evfemizmning lingvistik tushuncha sifatida talqin qilinishiga yondashuvlar evolyutsiyasini o'rganadi. Tadqiqot usullari sifatida evfemizm bo'yicha mavjud adabiyotlar va nazariy manbalarning tahlili, qiyosiy va tavsifiy metodlar qo'llanilgan. Maqolada evfemizmga berilgan ta'riflar tahlili, evfemizmlarning funksiyalari va turlari, shuningdek, zamonaviy tilshunoslikda evfemizm tadqiqiga yondashuvlar o'zgarishi natijalari bayon etilgan. Maqola yakunida evfemizm tushunchasini o'rganishda yangi yo'nalishlar va istiqbolli sohalar muhokama qilingan hamda xulosalar berilgan.

Kalit so'zlar: evfemizm, lingvistik tushuncha, yondashuvlar evolyutsiyasi, tabu, neytral muqobil, yumshatish.

Evfemizm tilshunoslikning muhim tushunchalaridan biri bo'lib, uning mohiyati va ahamiyatini tushunish uchun turli yondashuvlar mavjud. Evfemizm tushunchasiga berilgan ta'riflar va uning talqini vaqt o'tishi bilan o'zgarib, rivojlanib borgan. Ushbu maqolada evfemizmni lingvistik hodisa sifatida o'rganish evolyutsiyasi tahlil qilinadi, uning funksiyalari va turlari ko'rib chiqiladi hamda zamonaviy tilshunoslikda evfemizm tadqiqiga yondashuvlardagi o'zgarishlar o'rganiladi.

Tadqiqot usullari sifatida evfemizm bo'yicha mavjud adabiyotlar va nazariy manbalarning tahlili, qiyosiy va tavsifiy metodlar qo'llanildi. Evfemizmni o'rganishda V.P. Moskvina [1], A. Katsev [2], B. Warren [3] kabi olimlarning ishlari muhim ahamiyat kasb etadi. Moskvina evfemizmlarni ularning vazifalariga ko'ra tasnifladi, Katsev evfemizatsiya jarayonining psixolingvistik va ijtimoiy