

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Коровина И.В., Горшенина Л.И., Прынзина А.В.</i> Инструменты формирования социокультурной компетенции при обучении английскому языку.....                                   | 3  |
| <i>Дудович Д.Л., Уварова Ю.В.</i> Отбор педагогических условий использования коммуникативного подхода при обучении современных дошкольников говорению на английском языке..... | 31 |
| <i>Мисюрева А.О., Санникова С.В.</i> CLIL-технологии в зарубежных системах образования.....                                                                                    | 45 |
| <i>Иголкина Н.И.</i> Факторный анализ мотивов и потребности в повышении квалификации преподавателей английского языка.....                                                     | 61 |
| <i>Муллина А.М., Сафонкина О.С.</i> Лингвокультурные особенности аргументации .....                                                                                            | 77 |
| <i>Faoziah E., Prihatin Y., Santoso M.E.</i> Speech errors encountered in English debate competition .....                                                                     | 99 |

## CONTENT

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Korovina I.V., Gorshenina L.I., Prynzina A.V.</i> Means of formation socio-cultural competence in teaching English..... | 3  |
| <i>Dudovich D.L., Uvarova Yu.V.</i> Selection of pedagogical conditions for teaching modern preschoolers.....              | 31 |
| <i>Misyureva A.O., Sannikova S.V.</i> CLIL technologies on the example of European countries.....                          | 45 |
| <i>Igolkina N.I.</i> Factor analysis of motives and needs for professional development of English language teachers .....  | 61 |
| <i>Mullina A.M., Safonkina O.S.</i> Lingvocultural features of argumentation .....                                         | 77 |
| <i>Faoziah E., Prihatin Y., Santoso M.E.</i> Speech errors encountered in English debate competition .....                 | 99 |

## ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Коровина Ирина Валерьевна**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии  
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет  
им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия  
korirfox@gmail.com*

**Горшенина Любовь Ивановна**

*студентка факультета иностранных языков  
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет  
им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия  
lyubogorsh@yandex.ru*

**Прынзина Алёна Викторовна**

*студентка факультета иностранных языков  
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет  
им. Н.П. Огарёва», Саранск, Россия  
alenaprinzina@yandex.ru*

---

**Аннотация.** В последние десятилетия в отечественной лингводидактике сместился вектор в формировании определенных компетенций обучающихся при изучении ими иностранного (в частности, английского) языка. В связи с повышением интенсивности межкультурных контактов граждан Российской Федерации самой востребованной компетенцией при изучении иностранных языков стала коммуникативная компетенция, которая заключается в формировании навыков эффективной устной и письменной коммуникации с представителями других культур. В современных реалиях эффективная межкультурная коммуникация требует от учащихся не только хорошо сформированных грамматических и лексических навыков, но и определенной социокультурной компетенции, которая заключается в знаниях различных культурных фактов и феноменов, а также в знании норм ведения вежливого диалога в другой культуре и умении его вести. Вопрос эффективного формирования социокультурной компетенции учащихся при обучении иностранному (в частности, английскому) языку является абсолютно новым для отечественной лингводидактики и мало освещенным, что обуславливает

актуальность и новизну исследования, результаты которого представлены в данной статье. Целью данной статьи является описание двух инструментов формирования социокультурной компетенции, которые можно использовать на занятиях по английскому языку. В качестве теоретической основы своего исследования авторы определили три ключевых компонента социокультурной компетенции, которые необходимо формировать в ходе обучения иностранному языку. Далее методом сплошной выборки авторы обнаружили в двух учебно-методических комплексах по английскому языку один инструмент формирования социокультурной компетенции – хеджинг/хеджирование, который был проанализирован на предмет его применения для формирования компонентов социокультурной компетенции. В статье приведены различные лексико-грамматические средства реализации хеджинга в английском языке и показано, как они могут применяться при формировании различных компонентов социокультурной компетенции. В дополнение к имеющемуся в учебно-методических комплексах по английскому языку инструменту формирования социокультурной компетенции (хеджингу), авторы предложили еще один современный инструмент формирования различных компонентов социокультурной компетенции, который на данный момент не включается в учебные материалы, а именно – веб-квесты. Авторы приводят примеры нескольких уже разработанных веб-квестов, которые содержат в себе различные лингвокультурные факты и наглядно иллюстрируют, как подобные веб-квесты способствуют формированию всех компонентов социокультурной компетенции.

**Ключевые слова:** компетенция, социокультурная компетенция, компоненты социокультурной компетенции, инструмент, лингводидактика, английский язык, хеджинг/хеджирование, языковые средства хеджирования, веб-квест, урок английского языка, обучающиеся, межкультурное взаимодействие.

**Для цитирования:** Коровина И.В., Горшенина Л.И., Прынзина А.В. Инструменты формирования социокультурной компетенции при обучении английскому языку // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 2. С. 3-30.

---

## Введение

Обучение иностранному языку в общеобразовательной школе предполагает формирование у учащихся социокультурной компетенции,

которая подразумевает способность грамотно выстраивать речевое поведение в условиях иноязычного общения и эффективно взаимодействовать с представителями различных культур.

При обучении иностранным языкам основной целью педагога является формирование у обучающихся коммуникативной иноязычной компетенции. При этом социокультурная компетенция является структурным элементом коммуникативной компетенции. В работах отечественных лингводидактов мы можем наблюдать некоторые различия в трактовке термина «социокультурная компетенция». Однако в большинстве работ [1; 2] в понятии «социокультурная компетенция» определена не только его содержательная сторона, но и функции данной компетенции, которые заключаются в:

«– освоении знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка,

– формировании умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом ситуаций общения и

– формировании умений понимать и интерпретировать лингвокультурные факты» [3].

Достаточно полная трактовка понятия «социокультурная компетенция» представлена в словаре [4]. Кроме общих сведений о стране изучаемого языка, авторы включают в данное понятие также «знание и принятие национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, способность пользоваться этими знаниями в процессе общения, согласно обычаям, правилам этикета, социальным особенностям и стереотипам поведения носителей языка» [4].

Что касается лингводидактического толкования понятия «социокультурная компетенция», то необходимо отметить, что «в любом

варианте описания составляющих компонентов коммуникативной компетенции присутствует социокультурная, то есть она является основным и неотъемлемым компонентом обучения иноязычному общению, поскольку без знания социокультурного фона невозможно сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах» [2]. «Наличие данной компетенции обеспечивает не только освоение культурного наследия страны изучаемого языка, но и приобщение обучающихся к общемировой культуре. Именно это показывает многогранность социокультурного аспекта обучения иностранным языкам» [5]. В первые два десятилетия XXI века развитию социокультурной компетенции учащихся посвящен ряд работ отечественных педагогов. В частности, как отмечают А.А. Филиппова и М.Д. Огарышева, «отсутствие знаний о социокультурных особенностях представителей изучаемого языка и неспособность их использовать в коммуникации могут существенно снизить качество общения с носителями языка и в определённых случаях даже привести к конфликтным ситуациям. Поэтому формирование социокультурной компетенции при обучении иностранным языкам крайне необходимо» [1]. Другими словами, «формирование социокультурной компетенции способствует воспитанию готовности к межкультурному общению» [6].

Говоря о преподавании иностранных языков, стоит отметить, что в последние десятилетия зарубежные специалисты в области лингводидактики также уделяют больше внимания формированию социокультурной и лингвокультурной компетенциям обучающихся. Необходимо отметить, что в работах зарубежных педагогов вместо социокультурной компетенции речь идет о так называемых «культурной компетенции» (cultural competence) и «кросс-культурной компетенции»

(cross-cultural competence), которые, являясь более широкими терминами, включают в себя социокультурную компетенцию, которую в отечественной лингводидактике выделяют как отдельный вид межкультурной компетенции. Говоря о безусловной связи языка народа с его культурными особенностями и особенностями социальных норм, Г. Бикан говорит, что «cultural learning, which requires special effort and experience, needs to be programmed and structured – for which ultimate goal, formal education appears to be ideal as it helps learners, through proper and deliberate methods, to acquire their cultural identity compatible with the rest of their society's identities. As the protagonists of formal education, teachers have crucial tasks at this point, particularly language teachers since language is one of the factors that makes culture distinct. In other words, because of the mediatory role of language in culture, cultural learning can be considered as a matter-of-fact concern among those who teach it» [7]. Стоит отметить, что многие авторы выявляют составляющие социокультурной компетенции, детально рассматривают подходы к ее формированию и предлагают различные инструменты к реализации данных подходов. Так, А. Алонсо в одной из своих работ отмечает, что «the most recent approaches related to sociocultural competence are the communicative and intercultural ones. The communicative approach focuses on comprehension and production tasks. <...> From an intercultural approach, learners become interculturally and linguistically proficient and develop their critical cultural awareness...» [8].

Итак, более глубокие знания о культуре и ценностях другого народа способствуют более высоким результатам обучения при освоении иностранного языка. Анализируя влияние формирования социокультурной компетенции на развитие коммуникативных навыков, мы приходим к заключению, что успешное формирование социокультурной компетенции

может оказывать положительное влияние на формирование коммуникативной компетенции только в случае полноценного и системного интегрирования элементов социокультурной компетенции в программу курса.

На настоящий момент в Российской Федерации в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования также указывается необходимость формирования социокультурной компетенции. В качестве требований к освоению предметной области «Иностранные языки» находим следующие: «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире; владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка» [9].

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что в структуре социокультурной компетенции выделяют различные компоненты. Так, в своей монографии Л.Е. Бабушкина определяет следующие «компоненты социокультурной компетенции: когнитивный (социокультурные знания), мотивационный (потребность в новой информации социокультурного характера), деятельностный (умения и навыки применять различные средства общения) и творческий (творческая активность личности)» [10]. В словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, в свою очередь, предлагают следующие компоненты «социокультурной компетенции: социокультурные знания; опыт общения; личностное отношение к фактам иноязычной культуры; владение способами применения языка; адекватное

употребление национально-маркированной лексики в речи в различных сферах межкультурного общения» [4].

На основе анализа упомянутых выше исследований компонентного состава социокультурной компетенции в рамках данной работы определим следующие структурные компоненты данной компетенции: когнитивный, мотивационный и деятельностный.

Таблица 1. Содержание компонентов социокультурной компетенции

| Структурный компонент | Характеристика компонента                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнитивный           | <ul style="list-style-type: none"><li>– знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, традициях и обычаях;</li><li>– знание особенностей речевого этикета и ритуалов общения;</li><li>– знание особенностей менталитета;</li><li>– знания национального символизма,</li><li>– знания культурно-ориентированной лексики и фразеологии;</li><li>– знание прецедентных текстов, которыми владеет носитель языка;</li><li>– знание особенностей вербальной и невербальной коммуникации носителей языка;</li><li>– страноведческие знания (географическое положение, климат, политическая и экономическая система).</li></ul> |
| Мотивационный         | <ul style="list-style-type: none"><li>– мотивация к освоению социокультурных знаний;</li><li>– способность к межкультурной коммуникации с положительным настроением и эмоциями;</li><li>– проявление уважения к ритуалам и стилю жизни представителей иного культурного сообщества;</li><li>– способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты в общении.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Деятельностный        | <ul style="list-style-type: none"><li>– способность правильно использовать словарный запас, ориентированный на культуру изучаемого языка;</li><li>– способность к поведенческой адаптации к общению в иноязычной среде;</li><li>– способность следовать нормам поведения носителей языка в условиях коммуникации;</li><li>– способность сопоставлять факты иноязычной и родной культур.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                |



Каждый структурный компонент социокультурной компетенции содержит в себе разноплановые элементы, но каждый способствует ее формированию. Целью данной статьи является рассмотрение важных инструментов формирования у учащихся социокультурной компетенции при обучении английскому языку, а конкретнее – всех ее компонентов (Таблица 1). В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что имеющиеся в школьных УМК инструменты хеджирования охватывают не все компоненты формирования социокультурной компетенции. В этой связи одной из задач нашего исследования было предложить актуальный на данный момент инструмент формирования социокультурной компетенции, который бы помогал формировать все указанные выше компоненты данной компетенции. Таким универсальным инструментом нами были определены веб-квесты.

### **Материалы и методы**

В качестве материала исследования были взяты два школьных УМК по английскому языку [11; 12] в которых нами методом сплошной выборки был отобран грамматический, лексический и текстовый материал юнитов, которые, на наш взгляд, могут обладать потенциалом для формирования не только грамматических, лексических и речевых навыков учащихся, но также и их социокультурной компетенции.

Далее с помощью аналитического метода был проанализирован отобранный нами лексический, грамматический и текстовый материал на предмет обнаружения инструментов формирования социокультурной компетенции. В текстах мы обращали внимание на упоминание культурных реалий, традиций и обычаев страны изучаемого языка, а в лексическом и грамматическом материале отбирали элементы, знание которых

способствует ведению вежливого диалога на английском языке в зависимости от регистра или уровня общения. В результате анализа мы определили один многоплановый инструмент, который может использовать учитель английского языка для формирования социокультурной компетенции учащихся. Данный инструмент – хеджинг, или хеджирование (hedging) – находится в сфере языка, так как реализуется посредством лексических единиц и грамматических категорий. Хеджинг был проанализирован с точки зрения того, какие компоненты социокультурной компетенции (Таблица 1) и как он помогает формировать. Необходимо отметить, что данный инструмент является специфичным для формирования социокультурной компетенции при изучении именно английского языка, т.к. обусловлен рядом социальных норм, принятых в англоязычных обществах (Великобритания, США).

На финальном этапе исследования нами также был определен один современный и эффективный инструмент формирования социокультурной компетенции, который на данный момент отсутствует в УМК по английскому языку, а именно – веб-квесты. В отличие от хеджирования, веб-квесты могут эффективно применяться на занятиях не только по английскому, но и другим иностранным языкам. Однако мы в своем исследовании анализировали англоязычные веб-квесты, содержащие социокультурный компонент.

## **Результаты**

### *Хеджирование/хеджинг*

Рассмотрим языковые единицы, применяемые для реализации функций хеджирования, и проанализируем, какие компоненты социокультурной компетенции помогает формировать хеджинг. Ключевыми вопросами при ведении межкультурного диалога считаются вопросы

преодоления межкультурного барьера. Для того чтобы общение было эффективным, исследователи выделили несколько стратегий успешного ведения диалога. При общении, в частности, на английском языке хеджирование / хеджинг является одним из компонентов таких стратегий, которые способствуют не только эффективному, но и вежливому, интеллигентному общению. Понятие хеджирования оказывается важным в особенности при общении на английском языке, т.к. отражает определенные ценности и нормы поведения, принятые в англоязычных обществах (Великобритания, США и др.). Хеджирование используется для выражения вежливости, снижения точности и ясности передаваемой информации, а также для частичного снятия с себя ответственности за сказанное. «How people use various hedgings to show concerns about their reputation and to preserve politeness in various social norms also proves their pragmatic competence in verbal communication in general» [13].

Языковые средства хеджирования достаточно детально проанализированы как отечественными лингвистами, так и носителями английского языка. Ознакомившись с несколькими источниками [14; 15; 16], мы сформировали достаточно полный список языковых средств хеджирования, который приводим здесь:

- модальные глаголы – глаголы, которые используются с другим глаголом (не модальным) для выражения возможности, разрешения, намерения и т.д.: can, could, may, might, will, should, would;

- эпистемические глаголы – вид модальных глаголов, выражающих знание, убеждение и используемых для снижения степени персонализации: assume, expect, speculate, suggest;

- даунтонеры (downtoners) – слова или фразы, которые уменьшают силу значения другого слова или фразы. Даунтонер или «понижающий тон»

является противоположностью акцентированию. Наиболее распространенными даунтонерами являются следующие лексемы: a bit, a little bit, a tiny bit, hardly, slightly, a little, barely, (only) just, somewhat;

- «щиты» (shields) – словосочетания, которые позволяют говорящему защитить себя от абсолютизации истинности своего высказывания. Например, такие словосочетания, как I think, I suppose и др.;

- аппроксиматоры – языковые средства, выражающие сомнение говорящего, приближенность и неточность высказывания. Аппроксиматорами выступают следующие лексемы: about, almost, approximately, around, nearly, practically, hardly, approach, kind of / sort of;

- безличные и пассивные конструкции;

- формы сослагательного наклонения;

- существительные, обозначающие обобщённые понятия: thing, possibility, point;

- черты «живого эфира» (onlineness) – неточности, оговорки, «спотыкания», колебания и раздумья, характерные для говорящего в процессе моментного, неподготовленного заранее диалога: например, «So, what about, would you like to go with me on sea holiday?»

Стоит более подробно рассмотреть наиболее употребительные инструменты хеджирования, к которым относятся модальные глаголы, даунтонеры, аппроксиматоры, «щиты» и пассивные конструкции. Рассмотрим на примерах роль модальных глаголов при выражении вежливости или сомнения со стороны говорящего:

(1) С использованием хеджинга: «The answer could be that the trees have some sort of disease» [16].

Без использования хеджирования: «The answer is that the trees have some sort of disease» [16].

В данном примере мы наблюдаем, что высказывание с использованием модального глагола *could* выглядит менее категоричным и выражает сомнение говорящего.

(2) С использованием хеджинга: «Maybe we should have a word with him about it?» [16].

Без использования хеджирования: «We should or we must have a word with him about it» [16].

В примере (2) мы видим использование модальных глаголов в обоих случаях, однако благодаря модальному наречию *maybe* высказывание приобретает более вежливый характер и выглядит менее категоричным. При этом необходимо отметить, что содержательный смысл самой фразы не меняется вне зависимости от использования/не использования модального глагола.

В качестве примера материала УМК можно привести раздел, посвященный говорению, – «Talk builder» в теме «Asking for information» [11], в котором фигурируют такие инструменты хеджирования, как модальные глаголы, а также упоминается вежливая интонация. Однако объяснение правила и упоминание о хеджинге отсутствуют (рис. 1).

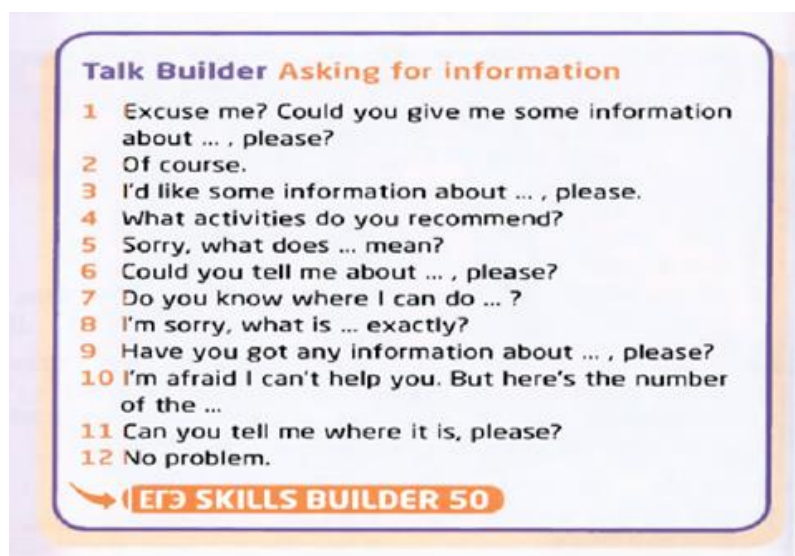


Рис. 1. Asking for information [11]

После данного правила представлены задания по составлению диалога. Подобный формат задания позволяет учащимся овладеть представленными средствами хеджинга для ведения вежливой и тактичной межкультурной коммуникации.

Кроме модальных глаголов, функцию хеджирования выполняют упомянутые выше эпистемические глаголы. Например, в УМК Spotlight в разделе «Study skills» в теме «Expressing your point» поясняется, что при выражении своего мнения нужно использовать более вежливые фразы: «In my view, it seems, I tend to, to have a tendency to.» (рис. 2)

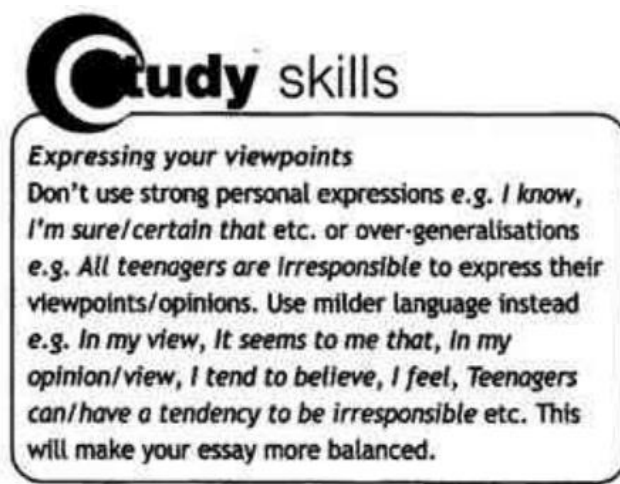


Рис. 2. Expressing your point [12]

Такую же функцию снижения категоричности высказывания выполняют аппроксиматоры:

(3) С использованием хеджинга: «It's sort of difficult to say» [16].

Без использования хеджирования: «It's difficult to say» [16].

(4) С использованием хеджинга: «Could you just post this letter for me?» [16].

Без использования хеджирования: «Could you post this letter for me?» [16].

В приведённых выше примерах четко прослеживается функция аппроксиматоров как средств хеджирования: говорящий снижает степень категоричности высказывания. В данных примерах также можно проследить желание сохранить «положительное лицо» и звучать более вежливо. Как и в случае с модальными глаголами, содержательный смысл самой фразы не меняется вне зависимости от использования/не использования аппроксиматоров.

Такие средства хеджирования, как «щиты» и пассивный залог, используются для снижения персонализации. Рассмотрим на примерах использование данных средств хеджирования.

(5) С использованием хеджинга: «We feel he should let them decide whether to buy the flat» [16].

Без использования хеджирования: «He should let them decide whether to buy the flat» [16].

(6) С использованием хеджинга: «I reckon that's the best answer to the problem» [16].

Без использования хеджирования: «That's the best answer to the problem» [16].

(7) С использованием хеджинга: «It has been generally agreed that these new video phone technologies will transform everyday life» [16].

Без использования хеджирования: «I agree that these new video phone technologies will transform everyday life» [16].

С использованием «щита» и пассивной конструкции высказывание становится менее персонализированным. В данных случаях автор отстраняется от последствий после передачи данной информации, а также снижается ответственность автора за истинность и точность информации, которую он сообщает. Более того, в примерах, где используются средства

хеджирования, прослеживается характерная для носителей английского языка осторожность и вежливость. Таким образом, данные средства хеджирования помогают вести вежливый диалог.

В УМК Choices в теме «Talking about photos» (vague language, speculation, additions) представлены характерные инструменты хеджирования: modals, shields (I think), аппроксиматоры (a kind of), downtoners (probably) и др. Название темы «Vague language» можно расценивать как отсылку к хеджированию [11].

В УМК Spotlight в теме «Passive voice» последним пунктом раскрывается роль пассивного залога в качестве инструмента хеджирования. В правиле упоминается, что пассивный залог используется с речевой функцией вежливости и избегания ответственности за действия или для более мягкого преподнесения неприятных новостей (рис. 3).

- 
- We use the passive:
- when the person/people doing the action is/are unknown, unimportant or obvious from the context.  
*The food was cooked. (We don't know who cooked it.)*  
*The shirt is being washed. (It's unimportant who is washing it.)*  
*The criminal has been arrested. (It's obvious that the police arrested the criminal.)*
  - when the action itself is more important than the person/people doing it, as in news headlines, newspaper articles, formal notices, advertisements, instructions, processes, etc.  
*Trespassers will be prosecuted.*
  - when we want to avoid taking responsibility for an action or when we refer to an unpleasant event and we do not want to say who or what is to blame.  
*Hundreds of people were injured in the train crash.*
  - to emphasise the agent.  
*The flowers were sent by the Queen herself.*
  - to make statements more formal or polite.  
*My bag has been ruined. (More polite than saying 'you've ruined my bag'.)*

Рис. 3. Passive Voice [12]



Проиллюстрированные средства хеджирования позволяют убедиться в том, что они, несомненно, способствуют формированию всех трех компонентов социокультурной компетенции. Во-первых, учащиеся используют фразы со средствами хеджирования не для того, чтобы отразить какие-либо аспекты денотативного или коннотативного значения слов, а, следовательно, и смысла целой фразы, а для того, чтобы выразить уважение к ритуалам и стилю жизни представителей иного культурного сообщества, что свидетельствует о мотивационном компоненте (Таблица 1). Во-вторых, знание средств хеджирования по сути связано со знанием особенностей речевого этикета и ритуалов общения в англоязычной среде, а также со знанием особенностей вербальной коммуникации носителей английского языка. Данные аспекты в свою очередь говорят о когнитивном компоненте социокультурной компетенции (Таблица 1). Наконец, владение средствами хеджирования вносит свой вклад в формирование способности правильно использовать словарный запас, ориентированный на культуру изучаемого языка, и способности следовать нормам поведения носителей языка в условиях коммуникации. Два данных аспекта входят в деятельностный аспект социокультурной компетенции (Таблица 1). Таким образом, первый компонент нашей гипотезы (см. Введение) был нами опровергнут, т.к. обнаруженные нами средства хеджирования способствуют формированию у учащихся всех трех компонентов социокультурной компетенции.

Исходя из выше сказанного, необходимо отметить, что способность грамотно и культурно вести диалог – это одна из важнейших задач, стоящая при обучении английскому языку. Овладевая социокультурной компетенцией, учащимся необходимо получить знания о стратегиях использования хеджинга в английском языке. Некорректное использование

средств хеджинга или полное их отсутствие в речи может привести к неверному истолкованию намерений говорящего и, как следствие, к проблемам в ходе межкультурной коммуникации. Хеджирование как ожидаемая коммуникативная стратегия вербального поведения в англоязычной среде представляет собой важнейший аспект социокультурной компетенции.

### *Веб-квесты*

Современное общество живет в век цифровизации, и большинство интересов молодежи лежит в сфере Интернета и различных онлайн-ресурсов. В связи с этим в ходе учебного процесса стоит использовать современные онлайн-ресурсы, которые были бы актуальны и интересны для детей и подростков. Кроме того, необходимо предоставлять обучающимся реальные ситуации ежедневной коммуникации, которые были бы для них актуальными при возможном общении с носителем изучаемого языка. Потенциальными возможностями для решения обозначенных задач обладает такой онлайн-ресурс, как веб-квест (web-quest).

Веб-квест, созданный на основе информационных ресурсов сети Интернет, позволяет использовать элементы проектной и исследовательской деятельности на занятиях по иностранному языку. При этом большинство заданий выполняется в игровой форме, что позволяет повысить внутреннюю мотивацию учащихся. Интерактивные веб-квесты с сюжетной линией «обеспечивают возможность самостоятельного поиска и открытия нового знания, выстраивания коммуникативного взаимодействия в учебных ситуациях, включения обучающихся в решение практических повседневных задач, требующих социокультурных знаний» [5]. Финальным продуктом прохождения веб-квестов могут выступать устные выступления, самостоятельно разработанные веб-страницы, презентации, карты

достопримечательностей страны изучаемого языка, карты путешествий, комиксы и многое другое. Всё зависит от креативности преподавателя.

Следует отметить, что содержание веб-квестов позволяет их разграничить на две группы. Первая группа веб-квестов знакомит с национально-культурными особенностями стран изучаемого языка и включает материалы о национальных обычаях, традициях, праздниках, национальной кухне, национальных костюмах, народной музыке, особенностях менталитета. Вторая группа веб-квестов содержит страноведческие материалы, направленные на изучение учащимися особенностей географического положения, климата, национальных символов, культурно-исторических достопримечательностей страны изучаемого языка. При этом каждый веб-квест содержит культурно-ориентированную лексику. Содержание веб-квестов обоих видов позволяет формировать когнитивный компонент социокультурной компетенции (Таблица 1).

Для исследования возможностей веб-квестов в формировании социокультурной компетенции обучающихся нами были проанализированы материалы англоязычных веб-квестов, находящиеся в открытом доступе в сети Интернет. В качестве первого примера приведем веб-квест «National food in the UK», который предполагает изучение гастрономических пристрастий жителей Великобритании [17]. Изучение рецептов уличной и домашней еды, а также ресторанных блюд позволяет освоить новую лексику, и в дальнейшем при проведении ярмарки-презентации приготовленных блюд в офлайн-формате – обогатить активный словарь обучающихся. В процессе работы над веб-квестом обучающиеся знакомятся с культурно-ориентированной лексикой, что отражает когнитивный компонент социокультурной компетенции (Таблица 1). Задания веб-квеста направлены

на формирование толерантного отношения к стилю жизни представителей страны изучаемого языка, развитие интереса школьников к изучению иной культуры, что определяет мотивационный компонент социокультурной компетенции (Таблица 1). Деятельностный компонент выражается в способности использовать полученные знания при общении в иноязычной среде (Таблица 1).

Выполняя самостоятельную исследовательскую работу в рамках веб-квеста «Christmas around the world» на основе онлайн-ресурсов, школьники получают информацию о географическом местоположении страны, ее символах, климатических условиях, исторических фактах, национальной кухне [18]. У обучающихся формируются знания о рождественских традициях страны изучаемого иностранного языка (когнитивный компонент), занимательные задания с красочными иллюстрациями мотивируют школьников к изучению культурного наследия (мотивационный компонент), и обучающиеся также включены в активную деятельность по подготовке рождественского поздравления на английском языке (деятельностный компонент).

Еще один ролевой веб-квест по теме «Great Britain» включает разнообразную страноведческую информацию [19]. Группы учащихся в соответствии с определенной сюжетом квеста ролью («географы», «политологи», «искусствоведы») выполняют исследовательскую работу по изучению геополитического положения Великобритании, климатических условий страны, выясняют политическое устройство Великобритании, изучают символику Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии, знакомятся с основными достопримечательностями Великобритании, знаменитыми людьми (когнитивный компонент). Результаты работы над заданиями представляются на конференции. Это позволяет создать

коммуникативную ситуацию (деятельностный компонент) и развить позитивный интерес к изучению культуры Великобритании (мотивационный компонент).

Особый интерес представляет веб-квест «What do we know about the UK?» [20]. Перед выполнением заданий веб-квеста обучающиеся делятся на две команды: «Англы» и «Саксы». Школьники получают задание познакомиться с географическим, историческим и культурным наследием Великобритании, «пройти испытания, попрактиковать язык, чтобы выжить среди иностранцев». Содержание веб-квеста ориентировано на формирование всех компонентов социокультурной компетенции. Обучающиеся при выполнении задания используют языковую и контекстуальную догадку («разгадать кроссворд и определить тему веб-квеста»), что отражает когнитивный компонент. Увлекательные видео о достопримечательностях Лондона и красочные картинки мотивируют учащихся к изучению культуры Великобритании, а интересные интерактивные задания направлены на формирование доброжелательного отношения к культурным и историческим ценностям страны (мотивационный компонент). Школьники учатся понимать социокультурные реалии другой страны при чтении и аудировании в рамках изученного материала («выяснить, что и кто повлиял на язык, каким мы его изучаем теперь»), представлять страну и культуру на английском языке («прочитать текст о культуре Британии и составить краткое описание прочитанного»), что определяет деятельностный компонент социокультурной компетенции.

### **Обсуждение результатов**

Важность формирования социокультурной компетенции учащихся при обучении иностранному (в частности, английскому) языку стала осознаваться

отечественными лингводидактами лишь в начале XXI века благодаря процессам глобализации и более тесным и обширным межкультурным контактам. В этой связи данная статья, несомненно, обладает актуальностью, т.к. предоставляет информацию о нескольких эффективных инструментах формирования социокультурной компетенции, один из которых является современным онлайн-ресурсом. В ходе проведенного исследования наша гипотеза была частично опровергнута и частично подтверждена: обнаруженный в школьных УМК по английскому языку инструмент формирования социокультурной компетенции (хеджинг) может быть эффективно применен для формирования всех трех компонентов социокультурной компетенции; предложенный нами цифровой инструмент формирования социокультурной компетенции (веб-квесты), в свою очередь, также обладает большим потенциалом при формировании всех трех компонентов социокультурной компетенции. Результаты исследования, представленные в данной статье, дают толчок для дальнейших исследований, предметом которых могут быть другие инструменты формирования компонентов социокультурной компетенции. Также материалы статьи обладают практической значимостью, т.к. описанные здесь инструменты могут непосредственно внедряться учителями английского языка в образовательный процесс.

### **Заключение**

Знание иностранного языка в отрыве от знаний об аспектах культуры страны/стран изучаемого языка и о нормах общения, принятых в данной культуре, может привести к неуспешной коммуникации даже при наличии высокого уровня владения иностранным языком. Для успешной коммуникации большую роль играют знания о социокультурных различиях

между родной культурой и чужой культурой. В этой связи развитию социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку необходимо уделять такое же внимание, как и развитию непосредственно языковой компетенции обучающихся. Для развития у обучающихся социокультурной компетенции преподаватель может применять широкий спектр методических инструментов и материалов. В данной статье рассмотрены лишь два инструмента: хеджирование (с большим количеством лексико-грамматических средств) и веб-квесты (с разнообразием форм и тематики).

#### **Библиографический список:**

1. Филиппова А. А., Огарышева М. Д. Формирование социокультурной компетенции на основании проектов «Слово года» // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь, 2020. С. 136-145 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-na-osnove-proektov-slovo-goda> (дата обращения: 10.01.2023)
2. Томашук Н. В. Роль социокультурной компетенции в обучении иностранным языкам // Евразийский научный журнал. Педагогические науки. 2019. С. 98-100 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-obuchenii-inostrannym-yazykam/viewer> (дата обращения: 12.01.2023)
3. Горшенина Л. И. Веб-квест в формировании социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка //

- Проблемы образования в условиях инновационного развития. 2022. № 1. С. 60-63 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49937022> (дата обращения: 5.01.2023)
4. Азимов Э. Г., Щукин, А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы. 496 с.
  5. Горшенина Л. И., Прынзина, А. В. Формирование лингвокультурной и социокультурной компетенций при обучении иностранным языкам // Дневник науки. 2022. № 10(70) [Электронный ресурс]. URL: [http://dnevniknauki.ru/images/publications/2022/10/pedagogics/Gorshenina\\_Prynzina.pdf](http://dnevniknauki.ru/images/publications/2022/10/pedagogics/Gorshenina_Prynzina.pdf) (дата обращения: 15.01.2023)
  6. Попова С. В., Карандеева Л. Г., Ульянов С. С. Формирование социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 73-80 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-u-obuchayuschih-sya-starshih-klassev-na-urokah-inostrannogo-yazyka-posredstvom> (дата обращения: 7.01.2023)
  7. Bican G. Enhancing the Cross-Cultural Competence of Prospective Language Teachers // Journal of Curriculum and Teaching, 2021, vol. 10, no. 3, pp. 47-57, available at: [https://www.researchgate.net/publication/354181335\\_Enhancing\\_the\\_](https://www.researchgate.net/publication/354181335_Enhancing_the_)



Cross-Cultural\_Competence\_of\_Prospective\_Language\_Teachers

(accessed: 20.01.2023). (In Eng.)

8. Alonso A. C., Alvarez M. A. Sociocultural competence under the scope of 5th and 6th grade EFL Primary school teachers // *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2021, vol. 14, no. 29, pp. 86-101, available at: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8058538.pdf> (accessed: 7.01.2023). (In Eng.)
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 17.04.2023).
10. Бабушкина Л. Е. Формирование социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами информационно-коммуникационных технологий: монография / Л. Е. Бабушкина. – Мордовский государственный педагогический институт. Саранск, 2015. 145 с.
11. Verbitskaya M., Harris M., Sikorzynska A. Choices (Pre-Intermediate, Intermediate, Student's Book). Longman. 136.
12. Эванс В. Spotlight 7,8,9 (Student's book). М.: Просвещение, Express Publishing. 210.
13. Nuraniwati T., Permatasari A. N. Hedging In Ted Talks: A Corpus-Based Pragmatic Study // *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 2021, vol. 8, no. 2, pp. 203-227, available at:

<https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/jeels/article/view/323> (accessed: 4.02.2023). (In Eng.)

14. Горина О. Г. Лингвистический хеджинг как коммуникативная структура (в русле корпусных исследований) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. Т. 15. № 3. С. 44-53 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-hedzhing-kak-kommunikativnaya-strategiya-v-rusle-korpusnyh-issledovaniy> (дата обращения: 30.01.2023).
15. Johansen S. H. Hedging in spoken conversations by Norwegian learners of English // Nordic Journal of Modern Language Methodology, 2020, 8(2), pp. 27-48, available at: <https://journal.uia.no/index.php/NJLTL/article/view/751/605> (accessed: 10.02.2023). (In Eng.)
16. Hedges, available at: <https://dictionary.cambridge.org/us/grammar/british-grammar/hedges-just> (accessed: 30.01.2023). (In Eng.)
17. Веб-квест «National food in the UK» [Электронный ресурс]. URL: <https://zunal.com/process.php?w=395046> (дата обращения: 30.01.2023).
18. Веб-квест «Christmas around the world» [Электронный ресурс]. URL: <https://rockinresources.com/2015/11/christmas-around-world-web-quest.html> (дата обращения: 30.01.2023).

19. Веб-квест «Great Britain» [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/vebkvest-po-angliyskomu-yaziku-po-teme-velikobritaniya-1348540.html> (дата обращения: 30.01.2023).
  20. Гусева Л. Л. Веб-квест «What do we know about the UK?» [Электронный ресурс]. URL: [https://урок.рф/library/interaktivnij\\_vebkvest\\_what\\_do\\_we\\_know\\_about\\_the\\_143530.html](https://урок.рф/library/interaktivnij_vebkvest_what_do_we_know_about_the_143530.html) (дата обращения: 30.01.2023).
- 

## MEANS OF FORMATION SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH

**Korovina Irina Valeriyevna**

*Candidate of Philology, Associate Professor, Foreign Languages Department  
National Research Ogarev Mordovia State University  
Saransk, Russia  
korirfox@gmail.com*

**Gorshenina Liubov Ivanovna**

*student of Foreign Languages Department  
National Research Ogarev Mordovia State University  
Saransk, Russia  
lyubogorsh@yandex.ru*

**Prynzina Alena Viktorovna**

*student of Foreign Languages Department  
National Research Ogarev Mordovia State University  
Saransk, Russia  
alenaprinzina@yandex.ru*

**Abstract:** In recent decades, the vector in the formation of students' competencies while studying a foreign language (in particular, English) has shifted in Russian linguodidactics. Due to the intensity of intercultural contacts of Russian citizens, the most demanded competence while studying foreign languages has become the communicative one, which consists of skills of effective oral and written communication with representatives of other cultures. Under contemporary circumstances, effective intercultural communication requires not only well-formed grammatical and lexical skills, but also socio-cultural competence, which means knowledge of various cultural facts and phenomena, as well as knowledge of the norms of polite dialogue in a different culture and the ability to conduct it. The issue of effective formation of students' socio-cultural competence when teaching a foreign language (in particular, English) is absolutely new in Russian linguodidactics and is poorly covered, which determines the relevance and novelty of the research, the results of which are presented in this article. The purpose of this article is to describe two tools for the formation of socio-cultural competence that can be used in English classes. As the theoretical base of the study, the authors identified three key components of socio-cultural competence that need to be formed while teaching a foreign language. Further, using the method of continuous sampling in two English manuals, the authors found one tool for the formation of socio-cultural competence – hedging, which was analyzed for its use for the formation of the components of socio-cultural competence. The article presents various lexico-grammatical means of implementing hedging in English and shows how they can be used in the formation of various components of socio-cultural competence. In addition to the tool for the formation of socio-cultural competence (hedging) available in the English manuals, the authors proposed another contemporary tool for the formation of various components of socio-cultural competence, which is currently not included in English manuals, - namely, web-quests. The authors give examples of several designed web-quests that contain various linguistic and cultural facts, and clearly illustrate how such web-quests contribute to the formation of all components of socio-cultural competence.

**Keywords:** competence, socio-cultural competence, components of socio-cultural competence, instrument, linguodidactics, English language, hedging, linguistic means of hedging, web-quest, English lesson, students, intercultural interaction.

**For citation:** Korovina I.V., Gorshenina L.I., Prynzina A.V. Means of formation socio-cultural competence in teaching English // *Focus on Language Education and Research*. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 3-30.

## ОТБОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Дудович Дарья Леонидовна**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и  
профессиональной коммуникации  
Самарский национальный исследовательский университет  
Россия, Самара, ул. Московское шоссе, 34  
dudovich@mail.ru*

**Уварова Юлия Валерьевна**

*магистрант  
Самарский национальный исследовательский университет  
Россия, Самара, ул. Московское шоссе, 34  
juliauvarova2010@yandex.ru*

---

**Аннотация.** Данная статья посвящена определению особенностей обучения современных дошкольников говорению на английском языке с применением коммуникативного подхода. Изучение работ отечественных и зарубежных исследователей указывает на явные отличия между поколениями Z и Альфа, что доказывает необходимость корректировки педагогических условий с учетом особенностей обучения современных дошкольников. В работе рассмотрены различные подходы к определению термина «современный дошкольник». Приведены результаты сравнительного анализа особенностей поколения Z и поколения Альфа с точки зрения методов управления процессом обучения в группе. Приведена классификация педагогических условий, которая включает три вида: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические. Выявлено, что на корректировку хода урока влияют следующие черты современных дошкольников: умение концентрироваться на одном задании в течение ограниченного промежутка времени (3-5 минут); скорость восприятия и обработки информации выше, чем у предыдущих поколений; главная мотивация – интерес; склонность работать индивидуально, а не в команде; повышенная физическая активность; восприятие большей части информации с помощью зрительного канала (картинки, экраны). Выделены негативные (технологическая зависимость, большая склонность к насилию, эгоцентризм, ограниченное социальное общение, неподчинение правилам, нетерпеливость, интровертность) и позитивные (высокий уровень визуального восприятия, параллельное выполнение нескольких задач, умение эффективно работать с числами, любознательность, творческое начало, проявление себя, быстрое развитие, сниженное понимание авторитета) характеристики современного

дошкольника, обуславливающие отбор соответствующих педагогических условий обучения современных дошкольников иностранным языкам, к которым относятся использование преимущественно визуальных средств передачи информации, в том числе компьютерных игр и современных технологий, отсутствие повторяющихся заданий в течение урока и ближайших уроков, чередование активных и спокойных заданий, индивидуальных и групповых занятий, ограниченный временной интервал каждого задания. Выделены компоненты продуктивного говорения, при этом особое внимание уделено лексическому навыку как основной составляющей этого умения. Предложенные дидактические педагогические условия определены на основе анализа специфики детского клуба, на базе которого проводилось исследование. В частности, охарактеризован педагогический процесс, который включает три этапа: презентация языкового материала, тщательная и последовательная практика, воспроизводство лексических единиц в коммуникативной ситуации.

**Ключевые слова:** современный дошкольник, поколение Альфа, педагогические условия, обучение дошкольников, особенности обучения, обучение иностранным языкам, визуальные средства, индивидуальные задания, групповые задания, планирование педагогического процесса.

**Для цитирования:** Дудович Д.Л., Уварова Ю.В. Отбор педагогических условий использования коммуникативного подхода при обучении современных дошкольников говорению на английском языке // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 2. С. 31-44.

---

## Введение

Изучение особенностей обучения дошкольников с каждым годом набирает всю большую популярность. Обучение дошкольников – это очень непростое дело, которое требует особого подхода. Игра является ведущим методом обучения детей иностранному языку. Все это дает возможность в раннем возрасте оптимально сочетать коммуникативные потребности и возможности их выражения на иностранном языке. Многие учебные пособия содержат методические материалы, в которых описан ход урока, цели, необходимое оборудование и временные рамки. Актуальность исследования вызвана тем, что в силу определенных особенностей, присущих каждому поколению, появляется потребность в коррекции

занятий, так как прописанные задания не всегда достаточны для реализации заложенного потенциала [2].

### **Методы**

Одним из важнейших педагогических условий является организация процесса обучения, а именно определение целей, задач. Вопросу о том, чему будут обучаться современные дошкольники, в ходе данной работы необходимо уделить должное внимание. С учетом анализа литературы и вынесенных выводов следует понимать цель обучения в рамках данной работы как развитие продуктивного говорения на английском языке.

Определяя компоненты продуктивного говорения, стоит обратить внимание на его лексическую и фонетическую составляющие. Так как знание лексических единиц и их фонетического звучания необходимо для осуществления коммуникации, справедливо утверждать, что развитие продуктивного говорения включает развитие лексического навыка [11].

Лексический навык стоит рассматривать как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы, адекватное замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи, и ее автоматизированное восприятие в рецептивной речи» [1]. Лексическая единица обладает формой, содержанием и сочетаемостью. В процессе речи лексические единицы подбираются с учетом заданной ситуации общения. Таким образом, компонентами продуктивного говорения является фонетическая форма лексической единицы, смысловая форма лексической единицы (выбор и сочетаемость), а также соответствие выбранных лексических единиц речевой задаче [6].

Определение дидактических педагогических условий основано на анализе выбранного для исследования учреждения. Определена действующая программа и проведен ее анализ. Выбранное дошкольное



учебное учреждение организует образовательную деятельность по нескольким направлениям: развивающие занятия, занятия музыкой и занятия по английскому языку. Занятия проводятся в форматах двух типов: индивидуальный и групповой. В группах могут заниматься от 2 до 8 детей одной возрастной категории. В данном детском клубе проводятся занятия по английскому языку в 4 разных группах два раза в неделю.

Первая группа – 8 учеников, 5 из которых ходят на английский в этот клуб второй год и 1 ребенок ходит на занятия третий год. Возрастная категория: 5,5 – 7 лет. Выбранное для занятий учебное пособие на 2022/2023 учебный год – Primary Path Foundation.

Вторая группа – 7 учеников, 6 из которых ходят на английский в этот клуб второй год и 1 ребенок начал занятия осенью 2022 года. Возрастная категория: 4,5 – 5,5 лет. Выбранное для занятий учебное пособие 2022/2023 учебный год – Super Safari 3.

Третья группа – 8 учеников, 5 из которых ходят на английский в этот клуб с сентября 2022 года, остальные 3 ученика начали занятия с сентября 2022. Возрастная категория: 3,5 – 4,5 лет. Выбранное для занятий учебное пособие 2022/2023 учебный год – Super Safari 2.

Четвертая группа – 8 учеников, 3 из которых ходят на английский в этот клуб второй год, остальные 5 учеников начали занятия с сентября 2022 года. Возрастная категория: 3,5 – 5 лет. Выбранное для занятий учебное пособие 2022/2023 учебный год – Super Safari 2.

Занятия по английскому языку имеют следующие особенности: длительность занятий – 45 минут, которые проходят в кабинете английского языка, где проводятся исключительно занятия по английскому. Занятие проводит один педагог по английскому языку без помощников. Кабинет оснащен 4 столами и 9 стульями для детей, одним взрослым столом и

стулом, белой доской, ковром, ноутбуком и колонками, книжным шкафом и шкафом с коробками игрушек. На каждом занятии используется выбранное учебное пособие и план урока согласно книге для учителя. Занятия строятся с учетом игровой направленности в условиях коммуникативного подхода. Учебное пособие построено на дедуктивном методе, используется прием PPP (Presentation, Practice and Production), состоящий из трех основных этапов. Первый этап заключается в презентации языкового материала, второй этап – тщательная и последовательная практика, которая в свою очередь позволяет отработать лексические единицы, представленные на первом этапе. Третий этап – воспроизводство лексических единиц в коммуникативной ситуации [7].

Согласно книге для учителя каждое занятие состоит из 5 этапов:

1. Warm up – разогрев.
2. Presentation – знакомство с темой.
3. Practice – практика.
4. Extension activity – расширенная практика.
5. Ending the lesson – завершение урока.

Третье и четвертое задания в большей степени направлены на развитие репродуктивной речевой деятельности, то есть воспроизведении речевого материала, готовых образцов. Иными словами, задания требуют в основном скопировать реплики педагога, подражая его звукопроизношению, что не в полной мере соответствует третьему этапу приема PPP и в большей степени относится ко второму этапу – «Practice». Продуктивная речевая деятельность – построение связных высказываний, где учащийся не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает и комбинирует их по-новому, приспособившись к ситуации общения.

## Результаты

В ходе планирования педагогического процесса большое значение имеют педагогические условия. Они представляют собой определенные обстоятельства и обстановку, в которых реализован процесс обучения, а также правила, которым он следует. Определение педагогических условий способствует поиску и использованию наиболее эффективных компонентов учебного процесса. Принято выделять следующие группы условий:

- организационно-педагогические, представляющие организацию мер воздействия (методов, форм, содержания и пр.), направленных на успешное решение образовательных задач и достижение цели;
- психолого-педагогические, обеспечивающие эффективное взаимодействие участников обучения, в ходе которого происходит развитие личности обучающегося;
- дидактические, представляющие отбор и преобразование элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения с учетом целей и условий обучения [4].

Для определения значимых особенностей современных дошкольников, влияющих на корректировку хода урока и педагогических условий, необходимо ответить на два вопроса: кого необходимо обучать и какие особенности необходимо учитывать. Данная статья посвящена изучению организационно-педагогических условий обучения современных дошкольников иностранным языкам, следовательно, необходимо начать с определения термина «современный дошкольник» и особенностей его обучения.

Стремительное развитие информационных технологий и повсеместное использование Интернета оказывает влияние на общество, а также определяет особенности современных детей. В своем исследовании

Рамадлани А.К. и Вибисоно М. подчеркнули, что «изменение менталитета каждого поколения приводит к позитивным или негативным последствиям в их поведении». Для планирования обучения современных дошкольников иностранным языкам необходимо рассматривать данный аспект как педагогическое условие [18].

Альфа-поколение – это молодое поколение, состоящее из тех, кто родился в 21 веке. Считается, что временной интервал данного поколения сосредоточен в 2010-2025 годах. К поколению Альфа относятся дети до 8 класса, дошкольники, младенцы, груднички и те, кто еще не родился. Таким образом, каждый современный дошкольник – это ребенок поколения Альфа, обладающий позитивными и негативными отличительными чертами. Рассмотрим исследования, посвященные изучению особенностей поколения Альфа.

Поколение Альфа, начинающее учиться в раннем возрасте, становится более образованным поколением по сравнению с другими. Развлечения и образование этого поколения во многом проходят у экранов. Стефанов С., Терзиев В. и Банабакова В. использовали термин «homotabletus» для этого поколения, Кайнак А. в своих исследованиях использует термин «screenager» как отличительную черту этого поколения [19, 14].

Бейтковский Дж. выделяет, что учащиеся альфа-поколения очень избалованы родителями поколений X и Y и находятся под большим влиянием своих семей [12]. Отмечается, что альфа-поколение более склонно к отзывчивости и имеет большую уверенность в себе [9].

Также Пренски М. утверждает, что альфа-поколение привыкло к «высокоскоростному обучению, установлению случайных связей, обработке визуальной и динамической информации и обучению с помощью игровых действий». В настоящее время ученики могут слушать музыку, разговаривать

по мобильным телефонам и использовать компьютеры одновременно. Соответственно, еще одним выводом исследования стало наличие различий в методах управления группой [16].

В таблице 1 показаны различия с точки зрения методов управления процессом обучения в группах, используемых учителями частных детских садов, выявленные в ходе исследования, проведенного в 2020 году профессором Турецкого университета Акдениз [10]. В целом учителя придерживались мнения, что между учащимися поколения Z и Альфа-поколения существуют отличительные черты. На основе результатов исследования установлено, что альфа-поколение обладает негативными характеристиками, такими как склонность к насилию (влияние компьютерных игр), эгоцентричность, ограниченность социального общения. При этом выделяются положительные тенденции, такие как более высокий уровень восприятия, прослушивание музыки и эффективное использование чисел (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнение поколения Z и поколения Альфа с точки зрения методов управления процессом обучения в группе

| Поколение Z                                              | Поколение Альфа                                                                                        |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Использование традиционных методов управления            | Интеграция технологий в ход урока, повышение мотивации                                                 |
| Преподавание, ориентированное на учителя                 | Ориентирование на учащихся                                                                             |
| Передача информации через звуковой канал связи           | Использование визуальных, звуковых и кинестетических методов, задействование нескольких органов чувств |
| Использование изображений и аналогичных материалов       | Предотвращение отвлекающих факторов в классе                                                           |
| Использование материалов, доступных в повседневной жизни | Наличие учебной среды, открытой для инноваций                                                          |
| Высокая степень участия в уроке                          | Проведение групповых мероприятий вместо индивидуальных                                                 |

Было обнаружено, что альфа-поколению присуще более подвижное и более эгоцентричное поведение. Они более любопытны и вспыльчивы, чем поколение Z. Им присуща более высокая самооценка, они эмоциональны и сознательны. Что касается общения, альфа-поколение определяют как более закрытое и более интровертивных, чем поколение Z. В частности, склонность альфа-поколения к использованию технологий оказывает влияние на организацию учебного процесса.

### **Обсуждение результатов**

Преподаватели, участвовавшие в исследовании, прокомментировали процесс обучения следующим образом: «Привлечь внимание может быть немного сложнее из-за технологической зависимости альфа-поколения. Использование материалов и внедрение технологий в учебный процесс неизбежно»; «Раньше ученики уделяли больше внимания уроку, ориентированному на учителя, но теперь я замечаю, что они сосредоточены на учениках и очень быстро отвлекаются; более того, у них низкая концентрация внимания»; «Альфа-поколение увлекается технологиями, и требуется некоторое время, чтобы сосредоточить их внимание на уроке. Использование аудиовизуальных материалов и внедрение технологий повышает вовлеченность обучающихся» [10].

Преподаватели придерживались мнения, что альфа-поколение ожидает использования визуальных, слуховых и кинестетических инструментов в управлении процессом обучения в группе. Они также отмечали, что ученики альфа-поколения легче отвлекаются, в то время как поколение Z слушает учителя более внимательно [8].

Многие преподаватели дошкольных образовательных учреждений, среди которых проводился опрос, признали, что они используют более традиционные методы для поколения Z и более современные методы для

поколения Альфа. Тэпскотт Д. пришел к выводу, что дидактический подход к обучению «не отвечает интеллектуальным, социальным, мотивационным и эмоциональным потребностям» нового поколения. Учащиеся предпочитают обучение, которое позволяет им исследовать, использовать полученные знания на практике, генерировать идеи и воплощать их, проявлять творческий подход и справляться с трудностями благодаря развитой многозадачности. Пренски М. поясняет, что «основанный на технологиях образ жизни поколения альфа не согласуется с ограниченным использованием технологий учителями». Это доказательство того, что альфа-поколение растет с передовыми знаниями и навыками, связанными с информационными технологиями. Таким образом, они придерживаются определенных предпочтений и стилей обучения, в отличие от предыдущих поколений. Это исследование подтверждает выводы тех, кто утверждает, что альфа-поколение учится иначе, чем предыдущие [20, 17].

С другой стороны, отличительные характеристики альфа-поколения включали ограниченную социальную коммуникацию из-за их зависимости от технологий, склонности работать индивидуально, а не в команде, демонстрации лидерского поведения, а не стремления к сотрудничеству. Результаты исследования также показали, что альфа-поколение меньше подчиняется правилам и больше уклоняется от ответственности за свое поведение. Им характерно непослушание, игнорирование требований и сниженное понимание авторитетности [3].

Эрбай М. описал это поколение как «обладающее всей информацией без углубления и расспросов и легко наскучивающее». Бейтковский Дж. обнаружил следующие характеристики альфа-поколения: меньше контактов с людьми, чем у предыдущих поколений, большая самодостаточность и образованность [13, 12].

## Заключение

Таким образом, подытоживая всё вышесказанное, можно сформулировать следующие значимые особенности поколения Альфа, необходимые для определения педагогических условий обучения современных дошкольников.

Негативные характеристики: технологическая зависимость (видео-игры), большая склонность к насилию, эгоцентризм, ограниченное социальное общение, неподчинение правилам, нетерпеливость, интровертность.

Позитивные характеристики: высокий уровень визуального восприятия, параллельное выполнение нескольких задач, умение эффективно работать с числами, любознательность, творческое начало, проявление себя, быстрое развитие, сниженное понимание авторитета.

Выделим значимые особенности современных дошкольников, влияющие на корректировку хода урока:

- умение концентрироваться на одном задании в течение ограниченного промежутка времени (3-5 минут);
- скорость восприятия и обработки информации выше, чем у предыдущих поколений [5];
- главная мотивация – интерес;
- склонность работать индивидуально, а не в команде;
- повышенная физическая активность;
- восприятие большей части информации с помощью зрительного канала (картинки, экраны).

Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов послужил теоретической основой данного исследования и подтвердил необходимость



внесения корректив в процесс обучения современных дошкольников иностранным языкам.

Таким образом, можно сформулировать значимые организационно-педагогические условия обучения современных дошкольников иностранным языкам: преимущественно визуальные средства передачи информации, в том числе использование компьютерных игр и современных технологий, отсутствие повторяющихся заданий в течение урока и ближайших уроков, чередование активных и спокойных заданий, индивидуальных и групповых, ограниченный временной интервал каждого задания.

#### **Библиографический список:**

1. Анисифорова Т.С., Ключкова Г.М. Развитие лексики английского языка у детей поколения Альфа посредством мобильных приложений // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. С. 158-162.
2. Баранова Е.Г., Стрелкова Н.Е. Четырехмерное образование - образовательная траектория поколения альфа. Современная модель преемственности ступеней образования // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2020. С. 37-38.
3. Дудович Д.Л. Интернет-ресурсы как средство овладения лексическими навыками при подготовке к ОГЭ / Пономарев В.К., Дудович Д.Л. // Международная конференция "Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики". 2020. С. 193-204.
4. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. 2012. С. 8-14.
5. Мухаметзянова Ф.Г., Степанова К.И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании // Глобальная экономика и образование. 2021. С. 42-50.
6. Коваленко Е.Г. Принципы формирования лексических навыков

младших школьников на уроках английского языка // The Scientific Heritage. 2020. С. 22-24.

7. Парфенова Е.В. Интегрированные занятия по развитию речи с дошкольниками [Текст] / Е.В. Парфенова, Н. Л. Пескова. - Москва, 2017.

8. Синовац М.А. Современные подходы и методы в обучении английскому языку // Интерактивная наука. 2020. №7. С. 63-66.

9. Andrea B., Gabriella H.-C., Tímea J. Y and Z generations at workplaces. Journal of Competitiveness. 2016.Pp. 90-106.

10. Apaydin C., Kaya S.F. Investigation of preschool teachers' perspectives on alpha generation. VI International Strategic Research Congress, Antalya, Turkey. 2019. Pp. 1-5.

11. Azar B. Understanding and Using English Grammar. 4th ed. Pearson Education, 2011.

12. Bejtkovsky J. The current generations: the babyboomers, x, y and z in the context of human capital management of the 21st century in selected corporations in the Czech Republic. LitteraScripta. 2016.

13. Erbay M. Yeni teknolojiler ile müzelerde eğitim. Millî Eğitim, Sayı 214, Bahar. 2017. Pp. 255-268.

14. Kaynak A. X, Y, Z Yetmez; Biraz da Alfa Olsun. Erişim Tarihi: 30.01.2019. 2019.

15. Kırpık G., Akdemir B. Kuşak farklılıkları ile kurumsal itibar algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi, Ankara, Gece Yayınları. 2018.

16. Prenksy M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon. 2001. Pp. 1-6.

17. Prensky M. Engage me or enrage me. EDUCASE Review, 40(5), September/October, 61–64. 2005. Pp. 60-65.

18. Ramadlani A.K., Wibisono M. Visual literacy and character education for alpha generation/ Universitas Negeri Surabaya; SMA Al Hikmah Surabaya and Universitas Negeri Malang; SMA Al Hikmah Surabaya, Surabaya. 2017. Pp. 1-7.

19. Stefanov S., Terziev V., Banabakova V. The undertsanding of security in the post modern society. Proceedings of ADVED 2018-4th International Conference on Advances in Education and Social Sciences. 2018. Pp. 93-102.

20. Tapscott D. Grown up digital: How the net generation is changing

your world. United States: McGraw-Hill. 2009.

## SELECTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TEACHING MODERN PRESCHOOLERS

**Dudovich Darya L.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Samara National Research University  
Russia, Samara, Moskovskoe Shosse str., 34  
dudovich@mail.ru*

**Uvarova Yulia V.**

*Graduate student  
Samara National Research University  
Russia, Samara, Moskovskoe Shosse str., 34  
juliauvarova2010@yandex.ru*

**Abstract.** This article is devoted to determining the features of teaching foreign languages to modern preschoolers. The study of the works of domestic and foreign researchers indicates clear differences between generations Z and Alpha, which proves the need to adjust pedagogical conditions taking into account the peculiarities of teaching modern preschoolers. The negative and positive characteristics of a modern preschooler are highlighted, which determine the selection of appropriate pedagogical conditions for teaching foreign languages to modern preschoolers, which include visual means of transmitting information, the novelty of the tasks used, the alternation of active and calm, individual and group tasks, and the time interval.

**Keywords:** modern preschooler, Alpha generation, pedagogical conditions, preschool education, learning features, teaching foreign languages, visual media, individual tasks, group tasks, pedagogical process planning.

**For citation:** Dudovich D.L., Uvarova Yu.V. Selection of pedagogical conditions for teaching modern preschoolers // Focus on Language Education and Research. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 31-44.

## CLIL-ТЕХНОЛОГИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

**Мисюрева Алена Олеговна**

*магистрант*

*Челябинский государственный университет*

*Россия, Челябинск*

*fominykh.aliona@bk.ru*

**Санникова Светлана Владимировна**

*к.п.н., доцент кафедры восточных и романо-германских языков*

*Челябинский государственный университет*

*Россия, Челябинск*

*Svetlana\_chspsu@mail.ru*

---

**Аннотация.** Современные социальные, политические и экономические условия требуют внедрения интегрированных подходов в систему образования с целью подготовки будущих специалистов, способных к интеллектуальной гибкости и комплексному решению задач. В данной статье отражена проблематика внедрения технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) и ее использования в образовательном процессе на примере европейских стран. Помимо этого, в статье рассматриваются истоки возникновения методики раннего обучения иностранным языкам как науки, а также различные взгляды и убеждения теоретиков и практиков данной области. Определены сущность и содержание интегрированного предметно-языкового подхода как основы формирования предметной иноязычной компетенции. Выделены основные компоненты CLIL: содержание, коммуникация, познание и культура, а также три типа языка, связанных с ним, включая язык обучения, язык для обучения и язык посредством обучения. Кроме того, описываются преимущества CLIL с точки зрения материалов, используемых на уроках, инструментального характера иностранного языка и развития языковой личности и способностей учащихся. Анализируются условия, которые приводят к разработке подобных образовательных программ в образовательной организации; выявлены трудности, возникающие при их реализации. Рассматриваются основные методологические предпосылки, которые должны лежать в основе образовательных инициатив при изучении предметов на иностранном языке. Анализируются ключевые проблемы, с которыми можно столкнуться при разработке таких программ. Выявленные проблемы свидетельствуют о необходимости преподавателям иностранного языка поиска наиболее оптимальных и целесообразных образовательных технологий по формированию у будущих филологов иноязычной коммуникативной компетенции. Также рассмотрены пути решения выявленных проблем; приведены рекомендации использования CLIL в учебном процессе. В

результате, проанализировав историю, методологию и основные особенности технологии CLIL в целом, мы приходим к выводу, что она может быть полностью или частично внедрена в систему высшего образования. Целью исследования является изучение опыта использования CLIL технологии в зарубежных системах образования. Научная новизна исследования заключается в раскрытии сущности и содержания предметно-языкового интегрированного подхода, который ориентирован на достижение двуединой цели обучения, в условиях которого второй язык применяется в качестве средства обучения предмету и являются объектом изучения. Материал статьи обосновывает актуальность, целесообразность и эффективность применения предметно-языкового интегрированного обучения на уроках английского языка, а также обобщает преимущества и недостатки его использования в обучении английскому языку.

**Ключевые слова:** преподавание, иностранный язык, предметно-языковое интегрированное обучение, билингвальное обучение, изучение языка, преподаватель, инновационная технология, интеграция, профессиональное развитие, CLIL технологии.

**Для цитирования:** Мисюрева А.О., Санникова С.В. CLIL-технологии в зарубежных системах образования // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 2. С. 45-60.

---

## Введение

Об актуальности избранной темы свидетельствует то, что на современном этапе развития образование наполняется инновационной составляющей, преобладает личностно-ориентированный тип образования. Современные образовательные учреждения все больше применяют нестандартные, нетрадиционные формы и методы обучения. Идея интегрированного обучения также занимает свою нишу в новой школе.

Проблемой является то, что применения традиционных методов изучения английского языка в академических целях становится недостаточно в условиях глобализации науки и международного обмена информацией. Технология CLIL (Content and Language Integrated Learning: предметноязыковое интегрированное обучение) является одним из видов

билингвального обучения и уже успешно применяется в 20 европейских странах.

Владение английским языком становится важным образовательным ресурсом, который расширяет выбор будущей профессии выпускников основной школы. Для обучающихся в предметно-языковой технологии открываются новые возможности продолжения образования и работы. Благодаря внедрению методики CLIL происходит развитие лингвистических и коммуникативных компетенций с учетом современного формата, необходимого для успешного личностного, общекультурного и профессионального развития учащихся. CLIL на уроках дает возможность взаимодействия на иностранном языке и при этом не требует дополнительного времени в учебном плане. Таким образом, существует объективная необходимость использования зарубежного опыта обучения предметному знанию на иностранном языке с опорой на интегрированный предметно-языковой подход.

### **Методы**

Решение поставленных задач потребовало применения такого метода и инструментария исследования, как изучение и анализ теоретических и практических работ по теме диссертационного исследования.

### **Результаты**

Инновации в развитии педагогики всегда являются актуальной областью исследований. Разработка и использование любой новой концепции требует взвешенного подхода, поскольку она всегда имеет сильные и слабые стороны. Необходимо также проверять возможное расширение области применения инновационной технологии. Изменения в политической, социальной, культурной и экономической жизни людей обычно требуют высокого уровня профессионализма в подготовке

специалистов. Современный метод интегрированного обучения, безусловно, обладает потенциалом для повышения качества образования и профессиональной подготовки.

Формирование высококвалифицированных специалистов с устойчивой целью и всеобъемлющим видением проистекает из интенсивного интереса к приобретению знаний в процессе обучения. Выявление конкретной меры является фундаментальной задачей современного высшего образования, и решение этой задачи облегчается использованием передовых технологий обучения. Одной из таких технологий является так называемое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning – далее CLIL).

Для российской системы начального и среднего образования, как отмечает в своих исследованиях В.Г. Будыкина, технология CLIL – это предметно-языковое интегрированное обучение [3, с. 150]. Проблема двуязычного обучения изначально возникла в специфических языковых зонах: в странах с несколькими официальными языками и в крупных городах. Это привело к разработке двуязычного метода обучения, впервые внедренного в школах Люксембурга в 1843 году, когда в начальных школах преподавался немецкий язык, а позже в качестве дополнительного языка был введен французский. Позже младшие школьники стали изучать два языка одновременно.

В период с 1960 по 1998 годы более 300 000 школьников во всем мире получили двуязычное образование. В 2007 году учебный план государственных школ США включал около 317 двуязычных интегрированных курсов на 10 языках. В Англии в 1966 году была создана аналогичная технология LAC (Language Across the Curriculum – использование межпредметных связей в обучении иностранному языку), которая быстро

распространилась в Англии, Австралии и Канаде. В США данная методика использовалась только для развития навыка письма и стала обозначаться термином WAC – Writing Across the Curriculum. LAC стал предпосылкой к появлению в США нового предметно-ориентированного подхода или CBI (Content-Based Instruction). В 1978 году Европейская комиссия предложила ввести двуязычное образование, первоначально только в начальной и средней школе, чтобы интегрировать иммигрантов и языковые меньшинства в национальное сообщество. Позже, в 1983 году, некоторые государственные школы ЕС начали преподавать предметы на иностранных языках в соответствии с директивой Европейского парламента.

Принцип изучения иностранных языков через этот предмет подчеркивали два ведущих педагога Центральной Европы, первым из которых был известный чешский педагог Ян Амос Коменский, который подчеркивал важность эффективного преподавания языка [2, с. 55].

Еще один учитель – Матиас Белл (родился в Словакии). Он был учителем и директором в двух средних школах в одном регионе, где пытался способствовать изучению немецкого, венгерского, словацкого и чеченского языков [2, с. 55].

Акроним CLIL создан Дэвидом Маршем, одним исследователей, работающих в сфере полилингвизма и билингвального обучения в университете Финляндии Jyväskylä, в 1994 году [2, с. 55].

В последние годы появился ряд новых национальных положений, касающихся интеграции нескольких языков, т.е. языковой инклюзии. Л.Л. Салехова является одним из самых известных исследователей билингвизма. Л.Л. Салехова выступает за использование иностранных языков как средства приобретения знаний по предмету с использованием



отдельного языка в идее «владения несколькими иностранными языками» [2, с. 56].

И.Е. Брыксина представляет модель билингвального образования в школе и предлагает методику профессионально ориентированного обучения, обеспечивающую формирование билингвальных компетенций в реальности [2, с. 57].

М. Смирнова предоставляет информацию об использовании доктрин об обучении на двух языках для зарубежной аудитории. В то же время автор рассматривает предмет физики в медицинских вузах. Она проводит исследования, организует тренинги по своим учебным материалам и делает выводы об эффективности лингвистических подходов при работе со студентами из других стран [2, с. 57]. С. А. Тарусина изучает билингвальное преподавание в условиях университета, не предрасположенного к обучению на двух языках и более, автор овладел английской грамматикой на двух языках, для которых английский впоследствии стал третьим языком [2, с. 58].

Также стоит отметить научные работы Оксаны Поляковой. В одном из ее исследований был разработан и внедрен конкурс Breakout Edu – последовательность игровых заданий, сочетающих обучение и игры на нескольких языках. В пилотном исследовании приняли участие пятнадцать многоязычных педагогов, изучавших эффективность социальных и когнитивных основ совместного обучения с помощью геймификации. На основании внедрения конкурса и анализа его эффективности О. Полякова пришла к мнению, что пилотное исследование зарекомендовало себя как действенный метод для создания социальной сплоченности и мотивации при использовании CLIL технологий [6].

В другом своем исследовании О. Полякова поднимает вопрос успешности применения CLIL. Она отмечает, что в последние годы много

исследований было посвящено интегрированному обучению (CLIL) в Испании. Эта технология тесно связана с обучением студентов конкретным неязыковым предметам, таким как музыка, физкультура или наука, с помощью иностранного языка [7].

Итак, первоначально CLIL был «зонтичным» термином, объединявшим любые практики интегрированного обучения, однако в последнее десятилетие наблюдаются сужение и конкретизация содержания и техник CLIL. Широкое распространение CLIL в Европе при еще недостаточно разработанной доказательной базе в свое время породило ряд вопросов относительно данного подхода, однако способствовало его дальнейшему развитию, в том числе в виде проведения многочисленных исследований, подтверждающих его эффективность.

Таким образом, CLIL – это инструмент для совместного преподавания контента и изучения языка. Самое важное в CLIL – это интеграция. Изучение языка включают в класс контента и наоборот, изучение контента в класс изучения языка. Итак, нужно сосредоточиться на содержании и совместном обучении. Элемент, который не менее важен – учебные навыки, которые поддерживают усвоение контента и языка. Таким образом, существует тройственная технология, которая должна быть внедрена в более широкий контекст: содержание, язык и навыки обучения. Это три основные цели образования в стиле CLIL.

Одной из его сильных сторон является смещение фокуса с изучения языка ради языка на обучение и познание мира при помощи языка.

При реализации предметно-языкового интегрированного обучения необходимо соблюдать принцип «4 Cs». «Данный принцип определяет наличие в CLIL-подходе следующих компонентов:

- Content (содержание).

- Communication (коммуникация).
- Cognition (познание).
- Culture (культура)» [4, с. 30].

Разберем вышеперечисленные компоненты. Под «Content» понимается непосредственное овладение умениями и навыками в рамках определенного предмета. К примеру, учащиеся могут изучать историю, географию и искусство той или иной местности на иностранном языке.

Компонент «Communication» предполагает использование учащимися как письменной, так и устной речи. Одной из целей CLIL-подхода является увеличение времени речи обучающихся (student talking time) и уменьшение времени речи учителя (teacher talking time).

Далее рассмотрим термин «Cognition». Неотъемлемой частью овладения новым языком является развитие мышления. В рамках CLIL-подхода развитие когнитивных навыков можно побуждать посредством различных уточняющих вопросов.

И последний компонент – «Culture». Язык неотделим от культуры, в которой он зародился. CLIL знакомит учащихся с культурологическим пластом различных народов и формирует позитивное отношение к другим культурам.

Практическая реализация CLIL-подхода осуществляется путем использования следующих стратегий: «Scaffolding» (обучение с поддержкой (помощью)), «Rich Input» (активное взаимодействие и продвинутый результат), «Rich Interaction» (активное взаимодействие и продвинутый результат), Adding the (Inter-)cultural Dimension (добавление (меж) культурного измерения), Make it H.O.T. (мышление высокого порядка), Sustainable Learning (устойчивое обучение).

Интегрированное обучение основано на конструктивистских принципах, поэтому оно использует методы, ориентированные на обучающихся, чтобы позволить обучающимся создавать свои собственные знания и таким образом достичь поставленных целей. Учебные материалы должны способствовать развитию всех основных компонентов CLIL: содержания, познания, общения и культуры – в соответствии с некоторыми конкретными критериями. Во время учебного процесса учащиеся должны активировать свои схемы, обсуждать свои предварительные концепции, получать информацию из различных источников, участвовать в задачах, в которых они могут исследовать, наблюдать, делать выводы, сравнивать, анализировать, оценивать и т. д. Все эти мероприятия необходимо проводить таким образом, чтобы они давали учащимся возможность приобрести не только предметные знания, но и когнитивные и интерактивные навыки.

Можно отметить, что, концепция «навыков XXI века» не только помогает устранить недостатки традиционной системы образования, но и предлагает новые пути для развития образовательных методов и технологий. Технология CLIL является действенным инструментом в достижении целей по применению интегрированного обучения. Внедрение элементов данной методики даст возможность учащимся не только получить традиционное образование, но и развить в них способность меняться, адаптируясь под требования современного общества.

Стоит рассмотреть опыт зарубежных стран на примере Кастилии-Ла-Манче (автономное сообщество Испании). Так, в 2014 году в правила двуязычного обучения в Кастилии-Ла-Манче были внесены поправки в Приказ от 16.06.2014 г. путем введения педагогического инструмента под названием «языковые программы». Основным нововведением этого

регламента является то, что он устанавливает поэтапную типологию из трех типов языковых программ: (i) вводные, в которых предмет преподается полностью через иностранный язык; (ii) программы развития, в которых два предмета преподаются с помощью использования оборотов речи и (iii) передового опыта, в которых три предмета преподаются на иностранном языке и по крайней мере один из преподавателей должен быть аккредитован на уровне C1. Отметим, что в 2016-2017 учебном году в Кастилии-Ла-Манче действовали 607 языковых программ, распределенных по 529 колледжам и институтам.

Этот экспоненциальный рост двуязычного образования в Кастилии-Ла-Манче показывает, что диверсификация в программах инициирования и развития создает неравенство, которое администрация пытается устранить, вводя новую норму-предложение, предусматривающую реализацию единой программы, которой должны будут воспользоваться в течение определенного периода времени и с учетом минимального и максимального процента учебных программ, проводимых на иностранном языке.

Двуязычная система и программа CLIL на примере Кастилии-Ла-Манче показали значительный прогресс с момента их внедрения. Обеспечение высокой квалификации всех учащихся на обоих языках является одной из основных целей, которые должна преследовать система в этом все более глобализованном мире.

Приведем несколько примеров заданий с применением CLIL. На курсах истории в Великобритании и Соединенных Штатах Америки студенты опираются на изученные предметы, создают ментальные карты, они учатся комментировать, сравнивать, противопоставлять различные периоды истории и исследовать причины и последствия основных событий. Хотя CLIL может быть наиболее подходящей технологией для преподавания и

изучения языка в Великобритании и США, по-прежнему существует нехватка технологий типа CLIL и отсутствие программ подготовки учителей для подготовки как учителей языка, так и учителей-предметников к преподаванию CLIL.

Однако сейчас в языковых школах и университетах больше опираются на международную известность данного подхода, определенную «моду» в качестве соревновательного элемента. Следует отметить общие с Испанией, Великобританией и Соединенными Штатами Америки при внедрении подхода проблемы: малое количество знакомых с методикой преподавателей, недостаточный уровень английского языка преподавателей-предметников, недостаточный уровень владения предметом преподавателей-филологов, недостаточный для полноценного обучения уровень языка учащихся, необходимость в изменении существующих программ и связанных с ними документов и т. д.

### **Обсуждение результатов**

Одной из важнейших проблем являются образовательные условия для внедрения образовательных технологий CLIL, нехватка квалифицированных преподавателей.

Вторая проблема заключается в том, что для обеспечения эффективности образовательного процесса следует адаптировать реальную информацию к каждому обучаемому и ориентироваться на интересы группы.

Третья проблема заключается в том, что нет сотрудников, которые могли бы преподавать обучающимся, используя технологию CLIL. Эту проблему можно решить следующим: подготовить квалифицированных учителей и преподавателей для создания специализированных образовательных программ по различным специальностям университета [1, с. 25].

Для решения вышеуказанных проблем необходимо рассмотреть следующие рекомендации: необходимо оценить уровень предметной и иноязычной компетенции различных возрастных групп, т.е. учитель должен обеспечить поддержку в процессе обучения. В результате общение, повторение и постановка задач на иностранном языке будут способствовать повышению уровня уверенности, а также помогут создать подходящую среду обучения. Изучение предмета на иностранном языке является сложным, но оно способствует развитию творческого и критического мышления [1, с. 26].

Метод преподавания CLIL позволяет учащимся систематически опираться на свои предыдущие знания с помощью так называемых «строительных лесов». Этот термин использовался для обозначения взаимодействия с учителем, который помогает учащимся выполнять задания и оказывает помощь в решении проблем [2, с. 54].

### **Заключение**

Методика CLIL активно развивается как в России, так и за рубежом, и признана одной из самых успешных, поскольку позволяет одновременно вести два и более предмета, одним из которых является иностранный язык. Несмотря на то, что использование педагогических концепций в обучении иностранному языку сопряжено с определенными трудностями, а в России этот метод еще не получил достаточного развития, исключительный подход также основан на уже известных и освоенных концепциях. С учетом всех этих факторов при применении методики возникают следующие возможности:

- 1) мотивация учащихся значительно повышается, когда они видят реальное применение своих языковых навыков;
- 2) сознательное и свободное использование иностранного языка в повседневном общении;

3) расширение кругозора за счет знакомства с другими культурами и ценностями;

4) подготовка к дальнейшему обучению в выбранной ими области специализации;

5) развивать и совершенствовать свои лингвистические и коммуникативные навыки.

### Библиографический список:

1. Байгожина А.Д. Проблемы использования технологии CLIL в условиях билингвального и полилингвального обучения // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы. 2021. С. 24-27.

2. Барыбина Н.В. История возникновения и развития концепции предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 67-3. С. 53-58.

3. Будыкина В.Г. Технология CLIL в развитии современного иноязычного образования // Образование магистров: проблемы и перспективы развития. 2022. С. 150-152.

4. Зудова С.А. Применение технологии CLIL в учебном процессе // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. 2020. С. 28-33.

5. Мироненко Е.С. Применение технологии CLIL при разработке дополнительных общеобразовательных программ: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2021/04/2021-1-36.pdf>

6. Полякова О. Оцените успех CLIL [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/326522418\\_Assess\\_for\\_CLIL\\_success](https://www.researchgate.net/publication/326522418_Assess_for_CLIL_success)

7. Полякова О. Прорыв в образовании и устойчивое обучение учителей CLIL [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/361501230\\_Educational\\_Breakout\\_and\\_Sustainable\\_CLIL\\_Teacher\\_Training](https://www.researchgate.net/publication/361501230_Educational_Breakout_and_Sustainable_CLIL_Teacher_Training)



8. Реализация принципов CLIL технологии в образовательном процессе технического вуза [Электронный ресурс]. URL: [http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/40101/1/Galitsina\\_Realizatsiya\\_17.pdf](http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/40101/1/Galitsina_Realizatsiya_17.pdf)
9. Эффективность CLIL на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://znanio.ru/media/effektivnost-clil-na-urokah-anglijskogo-yazyka-2648439>
10. A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/1/73>
11. Assessing the capabilities of CLIL technology in development students' foreign language professional skills [Электронный ресурс]. URL: <https://japer.in/article/assessing-the-capabilities-of-clil-technology-in-development-students-foreign-language-professional-dromnfainkw6sh>
12. CLIL: классика или новинка языкового обучения? [Электронный ресурс]. URL: <https://novator.team/post/1045>
13. CLIL Approach and Educational Technologies: ClassLabs, Teachers' Digital Literacy, and High School Students' Opportunities [Электронный ресурс]. URL: <https://www.igi-global.com/chapter/clil-approach-and-educational-technologies/251317>
14. CLIL technology as an innovative method to learn foreign languages at University [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/clil-technology-as-an-innovative-method-to-learn-foreign-languages-at-university>
15. Developing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through Technology-Enhanced Content and Language-Integrated Learning (T-CLIL) Instruction [Электронный ресурс]. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34220281/>
16. Online Specialization in CLIL/AICLE and Task-based Language Teaching through Technology [Электронный ресурс]. URL: <https://www.uoc.edu/en/studies/postgraduate-courses/expert-diploma-aicle-clil-technology-languages>

17. Some aspects of using clil technology in the educational process [Электронный ресурс]. URL: [https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/394?locale=en\\_US](https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/394?locale=en_US)

18. Teaching technology with CLIL methodology: A case study [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/261342219\\_Teaching\\_technology\\_with\\_CLIL\\_methodology\\_A\\_case\\_study](https://www.researchgate.net/publication/261342219_Teaching_technology_with_CLIL_methodology_A_case_study)

19. Teaching the CLIL technology to rising IT teachers [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2021.2012811?journalCode=nile20>

20. Use of ICT in CLIL-classes for the Future Teachers Training [Электронный ресурс]. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3543407.3543424>

## CLIL TECHNOLOGIES ON THE EXAMPLE OF EUROPEAN COUNTRIES

**Misyureva Alena O.**

*graduate student, Chelyabinsk State University,  
Russian Federation, Chelyabinsk,  
fominykh.alyona@bk.ru*

**Sannikova Svetlana V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Oriental  
and Romano-Germanic Languages  
Chelyabinsk State University  
Russia, Chelyabinsk  
Svetlana\_chspsu@mail.ru*

**Abstract.** Modern social, political and economic conditions require the introduction of integrated approaches to the education system in order to prepare future specialists capable of intellectual flexibility and complex problem solving. This article reflects the problems of introducing the technology of subject-language integrated learning (CLIL) and its use in the educational process on the example of European countries. In addition, the article discusses the origins of the methodology of early teaching of foreign languages as a science, and the various views and beliefs of theorists and practitioners in this field. The essence and content of the integrated subject-language approach as the basis for the formation of subject foreign language competence are determined. The main components of CLIL are highlighted: content, communication, cognition and culture, as well as three types of language associated with it, including language of instruction, language for instruction and language through instruction. In addition, the advantages of CLIL are described in terms of the materials used in the lessons, the instrumental nature of a foreign language, and the development of the language personality

and abilities of students. The conditions that lead to the development of such educational programs in an educational organization are analyzed; the difficulties arising in their implementation are identified. The main methodological prerequisites that should underlie educational initiatives in the study of subjects in a foreign language are considered. The key problems that can be encountered in the development of such programs are analyzed. The identified problems indicate the need for foreign language teachers to search for the most optimal and appropriate educational technologies for the formation of foreign language communicative competence in future philologists. The ways of solving the identified problems are also considered; recommendations for using CLIL in the educational process are given. As a result, after analyzing the history, methodology and main features of the CLIL technology as a whole, we come to the conclusion that it can be fully or partially introduced into the higher education system. The aim of the study is to study the experience of using CLIL technology in foreign education systems. The scientific novelty of the study lies in the disclosure of the essence and content of the subject-language integrated approach, which is focused on achieving the dual goal of learning, in which the second language is used as a means of teaching the subject and the object of study. The material of the article substantiates the relevance, expediency and effectiveness of the use of subject-language integrated learning in English classes, and also summarizes the advantages and disadvantages of its use in teaching English.

**Keywords:** teaching, foreign language, subject-language integrated education, bilingual education, language learning, teacher, innovative technology, integration, professional development, CLIL technologies

**For citation:** Misyureva A.O., Sannikova S.V. CLIL technologies on the example of European countries // *Focus on Language Education and Research*. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 45-60.

## ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ И ПОТРЕБНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Иголкина Наталия Ивановна**

*Доцент, факультет иностранных языков и лингводидактики, кафедра  
английского языка и межкультурной коммуникации  
Саратовский национальный исследовательский государственный  
университет им Н.Г. Чернышевского  
410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83  
nataigolkina@mail.ru*

**Аннотация.** Современная система образования предлагает преподавателю широкий выбор форм повышения квалификации в рамках формального и неформального образования. Выбор программы повышения квалификации зависит от педагогов и определяется теми целями и задачами, которые стоят перед ними. Чтобы оценить степень влияния мотивов и потребностей педагогов на принятие решения о повышении квалификации был проведен опрос, в котором в качестве респондентов выступили преподаватели и учителя английского языка (N=103), которые работают в государственных и частных образовательных учреждениях и имеют разный опыт педагогической работы. Участникам опроса было предложено оценить актуальность 15 возможных мотивов повышения квалификации по пятибалльной шкале. В результате проведенного опроса и статистической обработки полученных результатов были получены данные, которые позволяют оценить и сравнить степень влияния предложенных мотивов и потребностей на принятие решения о повышении квалификации. Сравнение средних баллов показало, что, по оценкам респондентов, актуальность предложенных мотивов и потребностей демонстрирует существенный (от 1,7 до 4,1 балла) разброс, что позволило построить иерархию мотивов и потребностей, побуждающих преподавателей английского языка к повышению квалификации. Наиболее важными были названы: «необходимость языкового развития» (средний балл – 4,1), «собственное любопытство и любознательность» (средний балл – 4), «стремление разнообразить уроки и уйти от рутины» (средний балл – 3,9). Наименее актуальными оказались «неуверенность в своих силах» (средний балл – 1,7), «запрос учеников» (средний балл – 2) и «софинансирование со стороны работодателя» (средний балл – 2,2). В статье также приводятся данные, полученные в результате проведения факторного анализа полученных оценок. Методом выделения главных компонент определены четыре фактора (объясняют 68,9% суммарной дисперсии), которые побуждают педагогов повышать свою квалификацию. Выявлено, что самым существенным является фактор (факторный вес 44,2%), который описывает стремление к профессиональной реализации с сохранением эмоциональной стабильности. Три остальных фактора с общим факторным весом 24,7% показывают, что

необходимость в повышении квалификации осознается с опытом (2-й фактор) и проявляется как готовность уверенных в своей компетенции педагогов соответствовать возникающим запросам при условии софинансирования со стороны работодателя (3-й фактор). Четвертый фактор показывает, что мотивом к повышению языковой компетенции становится желание справиться с неуверенностью в своих силах.

**Ключевые слова:** преподаватель английского языка, повышение квалификации, факторный анализ, мотивы, потребности, формальная форма повышения квалификации, неформальная форма повышения квалификации, информальная форма повышения квалификации, методическая компетенция, содержание программ повышения квалификации, профессиональные сообщества педагогов.

**Для цитирования:** Иголкина Н.И. Факторный анализ мотивов и потребности в повышении квалификации преподавателей английского языка // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 2. С. 61-76.

---

## Вступление

Не вызывает сомнения тот факт, что в рамках современных условий постоянно меняющегося запроса общества к содержанию профессиональной компетенции концепция «longlife learning» или «образование через всю жизнь» стала нормой. С одной стороны, это ответ на быстро меняющуюся конъюнктуру рынка труда, когда людям приходится кардинально менять сферу своей профессиональной деятельности. С другой стороны, даже находясь в рамках одной профессии, есть необходимость постоянно повышать свое мастерство ввиду быстро меняющихся обстоятельств, технологий, требований и возможностей профессионального роста [1]. Деятельность педагогов не является исключением, более того, предметная сфера преподавателей иностранных языков требует постоянного поддержания высокого уровня языковых навыков и аспектов речевой деятельности. Другими словами, им приходится не только повышать

уровень педагогической, методической и психологической компетенции, но и развивать навыки и умения в предметной области.

В некоторых исследованиях отмечается, что в современных условиях одним из ключевых факторов востребованности преподавателя становится его персональный бренд. Взаимодействуя с обществом, они создают свой личный имидж, который принято называть «персональный бренд», и все активнее начинают использовать доступные маркетинговые инструменты, осваивая таким образом области, которые ранее не имели отношения к преподавательской работе [2]. Современная система повышения квалификации (ПК) педагогов характеризуется тем, что в ответ на вызовы нашего времени предлагает новые формы повышения квалификации [3]. Напомним, что для традиционной *формальной* формы свойственны такие процедуры, как лицензирование образовательного учреждения, реализовывающего программы ПК, стандартизация этих программ, а также обязательная аттестация слушателей с последующей выдачей документов (удостоверений и дипломов) в случае успешного обучения. Сейчас все большую популярность приобретает *неформальная* форма повышения квалификации, которая основывается на открытой, гибкой структуре, что позволяет ей реагировать на потребности людей и/или корпораций [4; 5].

Неформальное образование может реализовываться в разных видах, например, в виде деятельности неформальных профессиональных сообществ и групп повышения квалификации педагогов [6]. Такие сообщества создаются либо добровольно и спонтанно, либо в результате планирования педагогической деятельности для решения определенной профессиональной задачи. Примером таких профессиональных сообществ являются ассоциации учителей [7]. Как показывают исследования,

повышение квалификации является одним из наиболее важных направлений деятельности региональных ассоциаций учителей [8].

Потенциал социальных сетей как образовательной среды стал толчком для появления новых форм образовательных курсов в самых разных областях. Неформальное образование в виде профессиональных сообществ в социальных сетях представляет собой пример одной из таких активно развивающихся форм за счет педагогических и дидактических возможностей компьютерно-опосредованной коммуникации [9; 10]. Более того, сетевые профессиональные сообщества создают возможности реализации *информального* образования, характеризующегося неструктурированным случайным процессом получения знаний [11]. Сочетание разных форм повышения квалификации (формальной, неформальной, информальной) позволяет реализовать индивидуализированные маршруты непрерывного профессионального развития педагога [12; 13].

Особо активно профессиональные сетевые сообщества развиваются преподавателями иностранных языков. Существуют разные виды таких сообществ, которые используются как эффективные платформы для формирования и развития профессиональной компетенции, а также позволяют решать актуальные задачи повышения квалификации педагогов и оперативно реагировать на потребности, что показала ситуация пандемии [14; 15].

В ответ на требования времени меняются не только формы повышения квалификации, но и содержание программ, направленных на формирование педагогических и методических компетенций. Например, в работах ряда исследователей обоснована необходимость деонтологической подготовки учителей, под которой понимается формирование морально-нравственного поведения современного учителя с опорой на этические ценности [16], а

также необходимость опираться на выявленные особенности, свойственные в первую очередь российским учителям [17]. Пандемия может служить еще одним примером, который показывает, как меняющиеся обстоятельства, запрос общества и самих педагогов заставляет все формы образования оперативно трансформировать содержание своих программ, меняя приоритеты и условия реализации обучения самих педагогов [18; 19].

Однако, следует отметить, что при любых внешних обстоятельствах основной движущей силой реформирования системы профессионального развития педагога остается сам педагог. Именно его мотивы и потребности формируют актуальные запросы в рамках формальной и неформальной форм ПК. Эти запросы определяются целым рядом причин, например, изменениями государственных стандартов, появлением новых методов и технологий, результатами научно-исследовательских изысканий, необходимостью расширять знания в предметной области и др. В ситуации выбора между предложениями как от системы формального, так и неформального образования педагог делает выбор программы, во многом руководствуясь личными мотивами. Цель нашего исследования состояла в том, чтобы определить, какие факторы побуждают преподавателей английского языка повышать свою квалификацию и что влияет на выбор программы ПК.

### **Материал и методы исследования**

Материалом исследования стали результаты опроса преподавателей и учителей английского языка (N=103), которые работают в государственных (вузы – 33,3%, школы – 37,3 %, СПО – 1,6%, частный сектор – 27,8%) и частных образовательных учреждениях разного уровня образования с опытом работы от года до 36 лет, а также будущих преподавателей иностранного языка, среди которых были студенты без педагогического опыта. Многие



респонденты отметили, что совмещают работу в государственных учебных заведениях с частной практикой.

Респондентам предлагалось ответить на два типа вопросов: открытые и закрытые. Открытые вопросы позволили получить данные об участниках опроса, их потребностях и мотивах при определении стратегии повышения квалификации и совершенствования профессиональной компетенции. В ответах на закрытые вопросы участникам предстояло оценить актуальность 15 возможных мотивов повышения квалификации (0 – совсем неактуально, 5 – в высшей степени актуально), а также оценить уровень своей методической компетенции по пятибалльной шкале. Предложенный перечень мотивов и потребностей, побуждающих педагогов повышать квалификацию, был составлен в результате бесед с преподавателями иностранных языков, изучения литературы по данной тематике и опросов руководителей:

- необходимость языкового развития;
- возможность увеличения дохода;
- повышение конкурентных преимуществ на рынке труда;
- требование руководства;
- собственные любопытство и любознательность;
- стремление быть лучшим;
- перспектива смены вида деятельности (например, начать готовить к экзаменам, заняться разработкой учебных материалов, работа с другой возрастной группой и др.);
- стремление разнообразить уроки, уйти от рутины;
- профилактика профессионального выгорания;
- возможность расширить профессиональные контакты;
- неуверенность в своих силах;

- возможность заявить о себе;
- перфекционизм;
- софинансирование со стороны работодателя;
- запрос учеников.

Опрос проводился дистанционно с использованием Google Forms и носил анонимный характер. Обработка полученных результатов была осуществлена с помощью программы статистического анализа IBM SPSS Statistics, версия 22. В качестве статистических методов анализа полученных данных использовались метод анализа средних значений, факторный анализ методом главных компонент, корреляционный анализ.

### **Результаты**

В результате проведённого опроса и статистической обработки полученных результатов были получены следующие данные, которые позволяют оценить и сравнить степень влияния предложенных мотивов и потребностей на принятие решения о повышении квалификации (*Таблица 1*). Сравнение средних баллов свидетельствует о том, что, по оценкам респондентов, данные мотивы и потребности демонстрируют существенный (от 1,7 до 4,1 балла) разброс и позволяют построить иерархию мотивов и потребностей, побуждающих преподавателей английского языка повышать квалификацию. Наиболее важными были названы: «необходимость языкового развития» (средний балл – 4,1), «собственное любопытство и любознательность» (средний балл – 4), «стремление разнообразить уроки и уйти от рутины» (средний балл – 3,9). Наименее актуальными оказались «неуверенность в своих силах» (средний балл – 1,7), «запрос учеников» (средний балл – 2) и «софинансирование со стороны работодателя» (средний балл – 2,2).

Участникам опроса было предложено оценить уровень своей педагогической и методической компетенции по пятибалльной шкале, средний балл опрошенных по этому показателю составил 4,1 балла. 61,1% опрошенных предпочли бы повысить языковую компетенцию, а 26,2% – методическую компетенцию, если бы у них была возможность выбора, 12,7% затруднились с выбором.

Таблица 1. Иерархия мотивов и потребностей в повышении квалификации в зависимости от среднего балла.

| Перечень мотивов и потребностей                         | Средний балл (0-5 баллов) | Стандартное отклонение |
|---------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Необходимость языкового развития                        | 4,1                       | 0,7                    |
| Собственные любопытство и любознательность              | 4,0                       | 1,1                    |
| Стремление разнообразить уроки, уйти от рутины          | 3,9                       | 1,4                    |
| Повышение своих конкурентных преимуществ на рынке труда | 3,6                       | 1,6                    |
| Возможность увеличения дохода                           | 3,6                       | 1,7                    |
| Стремление быть лучшим                                  | 3,5                       | 1,7                    |
| Возможность расширить профессиональные контакты         | 3,5                       | 1,6                    |
| Профилактика профессионального выгорания                | 3,4                       | 1,6                    |
| Перспектива смены вида деятельности                     | 3,2                       | 1,6                    |
| Требование руководства                                  | 2,6                       | 1,7                    |
| Возможность заявить о себе                              | 2,5                       | 1,5                    |
| Перфекционизм                                           | 2,5                       | 1,7                    |
| Софинансирование со стороны работодателя                | 2,2                       | 1,7                    |
| Запрос учеников                                         | 2,0                       | 1,9                    |
| Неуверенность в своих силах                             | 1,7                       | 1,7                    |

С помощью проведения процедуры факторного анализа методом главных компонент было выделено четыре фактора, объясняющих 68,9% общей суммарной дисперсии (Таблица 2). Фактор 1 объясняет 44,2% общей суммарной дисперсии, фактор 2 – 10,2%, фактор 3 – 7,9%, фактор 4 – 6,6%.

Таблица 2. Матрица факторного веса показателей мотивов и потребностей в повышении квалификации у преподавателей английского языка (в скобках указан порядок переменных от высшего к низшему в зависимости от факторного веса)

|                                                         | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 4 |
|---------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Опыт работы                                             |          | ,636 (2) |          | ,373 (3) |
| Уровень педагогической и методической компетенции       |          | ,708 (1) | ,525 (1) |          |
| Необходимость языкового развития                        | ,        |          |          | ,693 (1) |
| Возможность увеличения дохода                           | ,784 (6) |          |          |          |
| Повышение своих конкурентных преимуществ на рынке труда | ,830 (1) |          |          |          |
| Требование руководства                                  |          |          |          |          |
| Собственное любопытство и любознательность              | ,795 (5) |          |          |          |
| Стремление быть лучшим                                  | ,816 (4) |          |          |          |
| Перспектива смены вида деятельности                     | ,778 (7) |          |          |          |
| Стремление разнообразить уроки, уйти от рутины          | ,816 (4) |          |          |          |
| Профилактика профессионального выгорания                | ,762 (8) |          |          |          |
| Возможность расширить профессиональные контакты         | ,815 (3) |          |          |          |
| Неуверенность в своих силах                             |          |          |          | ,451 (2) |
| Возможность заявить о себе                              | ,824 (2) |          |          |          |
| Перфекционизм                                           | ,700 (9) |          |          |          |
| Софинансирование со стороны работодателя                |          |          | ,518 (2) |          |
| Запрос учеников                                         |          |          | ,491 (3) |          |

### Обсуждение

На основании результатов, представленных в Таблице 2, были определена четырехфакторная структура мотивов и потребностей в повышении квалификации преподавателей английского языка. Наибольшая нагрузка проявилась у первого фактора, который содержит наибольшее число переменных величин с высоким факторным весом и объясняет 44,2% суммарной дисперсии. Это значит, что те переменные, которые вошли в этот фактор, оказывают наибольшее влияние на развитие анализируемого вопроса. Из Таблицы 2 видно, какие девять показателей с наибольшим

факторным весом (от 0,7 до 0,83) определяют характер данного фактора. Анализ данных показателей показывает, что их можно сгруппировать следующим образом. С одной стороны, это показатели, которые говорят о стремлении педагогов самореализоваться в профессии, найти признание своей профессиональной компетенции на рынке труда («повышение своих конкурентных преимуществ на рынке труда», «возможность заявить о себе», «возможность расширить профессиональные контакты» и др.) С другой стороны, педагоги хотят получать эмоциональное и материальное удовлетворение от своей профессиональной деятельности («стремление разнообразить уроки, уйти от рутины», «собственные любопытство и любознательность», «возможность увеличения дохода», «профилактика профессионального выгорания» и др.). Фактор можно охарактеризовать как «стремление к профессиональной реализации с сохранением эмоциональной стабильности».

Суммарная факторная нагрузка второго, третьего и четвертого факторов составляет 24,7%, что означает, что переменные со значимыми показателями, которые входят в эти факторы, выступают дополнительными условиями в структуре мотивации педагогов повышать свой профессиональный уровень. Второй фактор показывает, что осознание в необходимости повышения методической компетенции осмысливается в большей степени с опытом. Корреляционный анализ показал, что наблюдается умеренная прямая корреляция  $r=0,459$  при  $p=0,01$  между показателем опыта работы, которых выражен в годах, и оценкой своего уровня методической и педагогической компетенции. Тот факт, что в нашем опросе принимали участие как педагоги с опытом, так и те, кто только приобретает практический опыт в статусе молодого педагога или студента, позволяет предположить, что развитие методической компетенции менее

актуально для молодых коллег. Возможно, это явление можно объяснить эффектом Даннинга-Крюгера, который представляет собой когнитивное искажение, при котором люди с низким уровнем профессиональной компетенции приходят к неправильным выводам, принимают неудачные решения и при этом неспособны осознавать свои ошибки и признать недостаточный уровень квалификации из-за плохо развитых профессиональных навыков и нехватки знаний [20].

Сочетание компонентов третьего фактора позволяет выдвинуть предположение, что при высоком уровне оценки своей методической компетенции педагог готов повышать свою квалификацию в случае, если такое повышение необходимо для реализации запроса учеников при готовности работодателя принимать участие в софинансировании этого процесса. Это может говорить о том, что реагировать на узкие запросы готовы педагоги с высоким уровнем уверенности в своих методических умениях.

Анализ компонентов четвертого фактора показывает, что необходимость в языковом развитии может быть связана с потребностью преодолеть неуверенность в своих силах, что актуально как для начинающих педагогов, так и для опытных, которые зачастую теряют навыки владения английским языком в ситуациях преподавания учащимся низких уровней. Необходимо добавить, что, по полученным данным, в ситуации выбора 61,1% респондентов предпочли бы повысить языковую компетенцию, тогда как только 26,2% участников опроса стали бы повышать методическую компетенцию. Такие данные можно объяснить следующим образом, во-первых, необходимость повышать уровень языковой компетенции осознается как опытными, так и менее опытными коллегами. Во-вторых, руководство образовательных учреждений чаще организывает

мероприятия по повышению методической квалификации, а ответственность за уровень языковой подготовки полностью лежит на педагогах и, как следствие, такие курсы финансируются ими самостоятельно. В-третьих, это объясняется тем, что в данной выборке респонденты дали довольно высокую оценку уровню своей методической компетенции – 4,1 балла по пятибалльной шкале.

### **Выводы**

В результате проведенного исследования нами была определена иерархия мотивов и потребностей в повышении квалификации и выявлена четырехфакторная структура мотивов и потребностей преподавателей английского языка в повышении квалификации. Основным фактором, побуждающим преподавателей английского языка развивать свою компетентность, связан с их стремлением реализоваться в своей профессии, найти признание и при этом работать в эмоционально комфортной атмосфере. Менее значимыми факторами являются необходимость поиска способов решения методических задач на качественно новом уровне, желание соответствовать запросам учеников, а также необходимость совершенствовать свои языковые навыки. Обобщая полученные данные, можно утверждать, что внутренняя мотивация педагога, его эмоциональное состояние являются главной движущей силой, побуждающей педагогов повышать уровень своей профессиональной компетенции, что объясняет распространение неформальных форм повышения квалификации.

### **Библиографический список:**

1. Фирсова С.П., Лобаева К.А. Условия и факторы эффективности профессионального развития преподавателя иностранных языков // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-i-factory-effektivnosti->

professionalnogo-razvitiya-prepodavatelya-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 09.02.2023).

2. Фролова Н.Х., Дулова Е.В., Зазерина Н.А. Изменение концепта "учитель" // Жизненно важные навыки 21 века: новые подходы к иноязычному образованию и переводу. Материалы III международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Борисовой Людмилы Михайловны, Коломна, 2021. С. 120-127.

3. Иголкина Н.И. Повышение квалификации преподавателей английского языка: подходы и онлайн-ресурсы // Образование в современном мире. сборник научных статей. под редакцией проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2017. С. 27-33.

4. Фрумина Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / под ред. Г.А. Ключарева. – М.: ИС РАН, 2008. С.274-292.

5. Ройтблат О.В. Новые подходы к повышению профессионализма педагогов: модель неформального образования // МНКО. 2011. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-povysheniyu-professionalizma-pedagogov-model-neformalnogo-obrazovaniya-1> (дата обращения: 08.02.2023).

6. Нерадовская О.Р. Неформальные профессиональные сообщества и группы повышения квалификации педагогов системы общего образования: отличительные признаки // Ped.Rev. 2018. №2 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnye-professionalnye-soobschestva-i-gruppy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-sistemy-obshchego-obrazovaniya-otlichitelnye> (дата обращения: 08.02.2023).

7. Соловьева Т.В. Неформальное повышение квалификации работников образования через Ассоциации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-povyshenie-kvalifikatsii-rabotnikov-obrazovaniya-cherez-assotsiatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov> (дата обращения: 09.02.2023).



8. Белинова Н.В., Гуцу Е.Г., Деменева Н.Н., Зайцева С.А., Ханова Т.Г. Анализ основных направлений деятельности региональных ассоциаций учителей // ПНиО. 2021. №6 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-napravleniy-deyatelnosti-regionalnyh-assotsiatsiy-uchiteley> (дата обращения: 08.02.2023).

9. Донской А.Г., Сахно О.А., Макашова В.Н. Профессиональные сетевые сообщества как ресурс неформального повышения квалификации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. №2 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-setevye-soobschestva-kak-resurs-neformalnogo-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov> (дата обращения: 08.02.2023).

10. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммуникативных исследований // Образовательные технологии и общество. 2005. Т. 8. №2. С. 257-265.

11. Гаврилова И.В., Запруднова Л.А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. №10. С. 1197-1200. – URL <https://moluch.ru/archive/114/29876/> (дата обращения: 24.01.2021).

12. Гладкова Ю.А., Соломенникова О.А. Индивидуализация как тренд непрерывного профессионального образования современного педагога // Вестник РМАТ. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-kak-trend-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya-sovremennogo-pedagoga> (дата обращения: 08.02.2023).

13. Рябова В.А. Комплексное сопровождение профессиональной адаптации молодых педагогов для успешного старта карьеры // Focus on Language Education and Research. Vol. 3. №4. 2022. Pp.17-25. ISSN 2686-7516 (Online) <https://fler.press/fler/article/view/10633> (дата обращения: 08.02.2023).

14. Иголкина Н.И. Профессиональные сообщества в социальных сетях как неформальная система повышения квалификации педагогов английского языка (на примере сети ВКОНТАКТЕ) // Образование в современном мире : сборник научных статей / под ред. Ю.Г. Голуба. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2019. Вып. 14. С. 16-20.

15. Новое в обучении профессиональному английскому языку: цифровая культура и цифровое образование: коллективная монография / под ред. М.Ю. Копыловской. — Москва : ФЛИНТА, 2021. 248 с.

16. Матушак А.Ф., Павлова О.Ю., Санникова С.В. Педагогические условия деонтологической подготовки будущих учителей // АНИ: педагогика и психология. 2019. №4 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-deontologicheskoy-podgotovki-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 08.02.2023).

17. Fomichev I., Frolova N., Ivanova R., Ivanov A., Frolov S. Comparative studies of the modern educational discourse: the teacher's portrait // Freedom and Responsibility in Pivotal Times, Proceedings of International Forum «Freedom and responsibility in pivotal times» (FaR 2021). Том 125. Future Academy, 2021.

18. Mironova O. Developing Training Course for Language Teachers // Focus on Language Education and Research. Vol. 2. №2. 2021. Pp.41-44. ISSN 2686-7516 (Online) <https://fler.press/fler/article/view/10095> (дата обращения: 08.02.2023).

19. Волобуева Т.Б. Адаптивное повышение квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. №3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-povyshenie-kvalifikatsii-pedagogov> (дата обращения: 09.02.2023).

20. Сергеева Е.К. Эффект Даннинга – Крюгера как одно из метакогнитивных искажений и его влияние на действия индивида // Academy. 2020. №8 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effekt-danninga-kryugera-kak-odno-iz-metakognitivnyh-iskazheniy-i-ego-vliyanie-na-deystviya-individa> (дата обращения: 05.02.2023).

## FACTOR ANALYSIS OF MOTIVES AND NEEDS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

**Igolkina Natalia Ivanovna**

*Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics,  
Department of English and Intercultural Communication  
Saratov National Research State University,*

410012, Russia, Saratov, Astrakhan str., 83  
nataigolkina@mail.ru

**Abstract.** The modern education system offers teachers a wide range of forms of professional development approaches in the framework of formal and non-formal education. The choice of a professional development program depends on teachers and is determined by the goals and objectives that they face. In order to assess the influence of teachers' motives and needs on the decisions to take a professional development course, a survey was conducted in which the respondents were English teachers (N=103) working in public and private educational institutions with different teaching experience. The survey participants were asked to assess the relevance of 15 possible motives for professional development on a five-point scale. The obtained results and its statistical processing allowed us to assess and compare the degree of the influence which the proposed motives and needs have on the teachers' decisions concerning professional development. The comparison of average scores showed that, according to the respondents, the relevance of the proposed motives and needs demonstrates a significant (from 1,7 to 4,1 points) spread, which allowed us to build a hierarchy of the motives and needs that encourage English teachers to improve their skills. The most important were the following: "the need for language development" (average score – 4,1), "own curiosity and curiosity" (average score – 4), "the desire to diversify lessons and get away from routine" (average score – 3,9). The least relevant were "self-doubt" (average score – 1,7), "students' request" (average score – 2) and "co-financing by the employer" (average score – 2,2). The article also provides the result of the factor analysis of the obtained estimates. Principal component analysis identified four main components encouraging teachers to improve their skills that explain 68,9% of the total variance. It was revealed that the most significant factor (factor weight 44,2%) is the teachers' desire for professional realisation while maintaining emotional stability. The other three factors with the total factor weight of 24,7% show that the need for advanced training is realised by teachers as their teaching experience accumulates (2nd factor) and as the result of the willingness of experienced teachers to meet emerging learners needs and demands, provided co-financing from the employer (3rd factor). The fourth factor shows that the motivation for improving language competence may be generated by the desire to gain more confidence.

**Keywords:** English language teacher, professional development, factor analysis, motives, needs, formal form of professional development, informal form of professional development, implicit form of professional development, methodological competence, content of professional development programs, teachers' professional communities.

**For citation:** Igolkina N.I. Factor analysis of motives and needs for professional development of English language teachers // Focus on Language Education and Research. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 61-76.

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АРГУМЕНТАЦИИ

**Муллина Алсу Минреисовна,**

магистрант

Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва,  
Саранск, Россия  
alsumullina@gmail.com

**Сафонкина Ольга Сергеевна**

кандидат философских наук, доцент кафедры английской филологии  
Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва,  
Саранск, Россия  
olga.safonkina@gmail.com

---

**Аннотация.** В настоящее время в результате повышения интереса к предпринимательской деятельности на международной арене исследование межкультурной деловой коммуникации становится особо актуальным. В связи с этим важной проблемой становится изучение и оптимизация процессов межкультурной коммуникации между представителями разных стран. Одним из важнейших этапов в установлении деловых отношений с другими компаниями, в том числе и с организациями, находящимися в других странах, является проведение деловых переговоров с представителями данных организаций, от успешности проведения которых напрямую зависит дальнейшее построение деловых взаимоотношений между организациями, а также характер и долгосрочность данных взаимоотношений. Умение профессионально проводить международные деловые переговоры во многом зависит от уровня межкультурной компетенции партнеров, от умения эффективно общаться с представителями других культур, а также от умения убеждать партнера по коммуникации в своей точке зрения. Убеждение в рамках деловой коммуникации происходит посредством аргументов. Причем степень убедительности приведенных аргументов зависит от особенностей национальной культуры партнера по коммуникации. В связи с этим в данной статье авторы показывают результаты своего исследования, направленного на выявление культурных особенностей, влияющих на использование различного стиля мышления и на применение различных способов аргументирования в национальных культурах. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка установить взаимосвязь между существующими культурными параметрами, шаблонами мышления, а также используемыми способами аргументации. Исследование проводилось на стыке лингвокультурологии, психологии и деловой коммуникации. Научная новизна исследования заключается в подходе к изучению способов аргументации с учетом национальной специфики мышления разных народов. Используя такие методы как дедуктивный метод, анализ и сравнение, авторы определили культурные параметры, определяющие выбор способа аргументации представителями разных лингвокультурных общностей. Более

того, авторы выделили и описали характерные особенности каждого из рассматриваемых способов аргументации и привели примеры из использования в речи носителями разных языков. В результате исследования авторами была установлена взаимосвязь между культурными особенностями определенного этноса, стилем мышления и предпочтительным способом аргументации. Такой взгляд на процесс аргументации будет представлять интерес для специалистов в области деловой коммуникации, межкультурной коммуникации и теории аргументации.

**Ключевые слова:** убеждение, аргументация, контекстуальность, индивидуализм, коллективизм, аналитическое мышление, холистическое мышление, дедукция, индукция, абдукция.

**Для цитирования:** Муллина А.М., Сафонкина О.С. Лингвокультурные особенности аргументации // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 2. С. 77-98.

---

## Введение

В современном мире предпринимательская деятельность начинает приобретать все больший интерес. Для максимизация получаемой прибыли предприниматели стремятся расширить свое производство, найти новых партнеров, поставщиков и потребителей для своих товаров и услуг как в своей стране, так и за рубежом. Подобная тенденция приводит к ускоренному развитию не только экономических отношений между организациями в одной стране, но и к развитию международных экономических отношений.

Построение партнерских отношений с другой организацией начинается, в первую очередь, с деловых переговоров, т.е. с нахождения такого варианта взаимодействия, который удовлетворял бы обе стороны переговоров и был бы выгоден обеим организациям. Особое место в данном виде деятельности принадлежит убеждению партнера по коммуникации в том, что он должен предпринять действия, необходимые убеждающему для достижения какой-либо организационной цели. Другими словами,

убеждающий пытается оказать «интеллектуальное психологическое воздействие, основанное на передаче логически выстроенной информации и ставящей целью добровольное ее принятие в качестве побудительного мотива» [1].

Для того, чтобы в результате убеждения слушающий не только принимал информацию, но и соглашался бы с ней, говорящий использует определенные способы обоснованной и убедительной аргументации. Иными словами, аргументы должны обладать аргументационной состоятельностью, которая зависит от рациональности приведенных доводов. Однако в условиях международного бизнеса в процесс переговоров могут быть вовлечены партнеры из различных стран. Данный фактор может оказать важное влияние на ведение переговоров в связи с тем, что представители различных этносов, не объединенных общим происхождением, языком, традициями и культурными особенностями, могут иметь различные представления об устройстве мира и причинности. Также данный фактор может влиять и на использование человеком тех или иных когнитивных процессов [2]. Таким образом, стиль мышления и, как следствие, выбор способа аргументирования имеют непосредственное отношение к менталитету народа и свойственным ему этнокультурным особенностям, а изучение влияния культурных особенностей на мышление представителей разных народов имеет ключевое значение для оптимизации международных переговорных процессов и для достижения взаимопонимания между представителями разных народов.

### **Материалы и методы**

Исследованием аргументации как способа практического применения существующих риторических фигур и теорий логики в России занимался философ и логик начала XX века С.И. Поварнин. Среди современных

отечественных и зарубежных ученых, работающих в данной области, стоит выделить А.А. Ивина, Г.И. Рузавина, И.А. Герасимову, Д. Уолтона, А.А. Волкова, Ф. ван Еемерена, Р. Гротендорста, А.М. Каплуненко и других.

Также следует отметить исследования Ф. ван Еемерена и Р. Гротендорста о прагма-диалектическом подходе в теории аргументации. Согласно данной точке зрения, рациональность аргумента зависит от контекста его применения и каждое сообщество само определяет приемлемость и эффективность доводов, приводимых в процессе аргументации. Таким образом, для оптимизации международных переговорных процессов и для достижения взаимопонимания между представителями разных народов изучение влияния культурных особенностей на мышление представителей разных народов имеет ключевое значение.

Для достижения данной задачи авторами была предпринята попытка проведения исследования, состоящего из нескольких этапов.

1) Первый этап включал в себя анализ научных трудов, посвященных изучению особенностей мышления и поведения в различных национальных культурах. В число рассмотренных нами трудов вошли такие основополагающие исследования в области лингвокультурологии, как исследование Г. Хофстеде "Cultures and organizations: software of the mind" и исследование Э. Холла "Beyond culture".

2) Вторым этапом исследования стало выделение из числа представленных в указанных выше трудах культурных параметров, которые оказывают наибольшее влияние на стиль мышления и, как следствие, на способ аргументации, присущий разным народам.

3) На третьем этапе исследования нами были проанализированы выделенные в труде Ричарда Е. Нисбетта «Культура и системы мышления:

сравнение холистического и аналитического познания» шаблоны мышления, а также отмечены их основные особенности.

4) Четвертый этап представлял собой сопоставление существующих шаблонов мышления и выделенных нами на первом этапе исследования культурных параметров.

5) Пятый этап данного исследования включал в себя рассмотрение присущих разным шаблонам мышления способов аргументации, а также выделение наиболее характерных для них особенностей.

6) Финальным этапом исследования стал сопоставительный анализ выявленных на предыдущих этапах исследования культурных параметров, шаблонов мышления и способов аргументации.

### **Результаты**

Проанализировав представленные в научных трудах культурные параметры, мы пришли к выводу, что наибольшее влияние на особенности аргументирования того или иного народа оказывают контекстуальность, а также такой параметр культурных различий как индивидуализм / коллективизм.

Так, параметр контекстуальности был введен в науку американским антропологом Э. Холлом в книге “Beyond culture”, где автор разделяет культуры на высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные на основании отношения их представителей к социальному контексту, то есть к обстоятельствам, в которых происходит то или иное событие. При этом чем выше уровень контекстуальности в культуре, тем больше информации закодировано в неязыковом контексте. В культурах же с низкой контекстуальностью вся информация или большая ее часть вербализована, то есть выражена с помощью языка.



Второй культурный параметр, влияющий на формирование способа аргументации, индивидуализм / коллективизм, был введен Г. Хофстеде в труде “Cultures and organizations: software of the mind”. Под индивидуализмом автор понимает ориентацию человека на собственную личность, при которой человек рассматривает себя как отдельное независимое целое. Под коллективизмом, напротив, понимается ориентация на общество, к которому человек принадлежит, а также отождествление себя с этим обществом. В связи с данными характерными чертами в индивидуалистических культурах подчеркиваются личные достижения человека. Причем достижения отдельного человека ценятся больше, чем достижения группы. Коллективистские культуры, напротив, фокусируются на заслугах группы, возвеличивая совместные усилия и стабильность в обществе. Как результат, представители стран с высоким уровнем коллективизма тяготеют к работе в группе, совместному принятию решений и использованию аргументов, которые подтверждают выгоду для других членов общества.

Данные организационные и лингвокультурные особенности влияют на формирование у представителей различных этносов различных шаблонов мышления, которые определяют восприятие информации и аргументов. Американский психолог Ричард Е. Нисбетт выделяет следующие шаблоны мышления: аналитическое (критическое, рациональное) мышление и холистическое (синтетическое) мышление. Ученый подразделяет их на основании четырех факторов, в число которых входят: фокус внимания, отношение к противоречиям, восприятие изменений и казуальная атрибуция [2].

Так, аналитический шаблон мышления предполагает «отделение объекта от контекста, тенденцию к фокусированию внимания на свойствах

объекта при отнесении его к той или иной категории, а также использование правил, характеризующих категории для объяснения и предвосхищения поведения объекта» [3]. Главной его чертой является тенденция к вычленению отдельных элементов из целого. Аналитичность мышления присуща прежде всего жителям Соединенных Штатов Америки, а также народам западных стран, в число которых входят Франция, Германия, Италия, Нидерланды и др., и отражает характерные для данных культур особенности мышления. Так, во-первых, обладатели аналитического мышления склонны к преуменьшению роли контекста. Как результат, при поиске причины тех или иных событий люди с данным шаблоном мышления видят их в определенном объекте и игнорируют при этом ситуационные факторы, то есть ориентируются на диспозициональные факторы [4]. Например, при анализе поведения человека люди с аналитическим шаблоном мышления будут объяснять его чертами характера данного человека, а не особенностями ситуации, в которой он так себя повел. Данная особенность называется термином «корреспондирующая тенденциозность» или склонность к «фундаментальной ошибке казуальной атрибуции».

Во-вторых, представители аналитического мышления группируют объекты и события по принципу принадлежности к определенным категориям. Как результат, они склонны к переносу свойств одного объекта на другой объект, если они принадлежат одной и той же категории. Более того, для них более привычны и понятны категории, основанные на правилах.

В-третьих, аналитичность мышления сказывается на отношении людей к конфликтным ситуациям и противоречиям. Представители аналитического шаблона мышления в таких ситуациях используют формальный логический подход [4]. Другими словами, для решения неоднозначных задач, в которых

существует несколько противоречивых вариантов ответа, они склонны всегда выбирать лишь одно из двух представленных утверждений. Аналогично, в спорных ситуациях люди с аналитическим мышлением выберут одну сторону конфликта.

В-четвертых, при оценке убедительности приводимых аргументов люди с аналитическим мышлением, в первую очередь, полагаются на правила логики. Более того, они способны отказаться от ранее принятых убеждений и опыта. Среди используемых ими тактик аргументации выделяют рациональные логические аргументы, которые отталкиваются от противоречия, развитие точки зрения и границ и так далее [5].

Таким образом, люди с аналитическим шаблоном мышления склонны к игнорированию контекста, к группированию объектов на основе их принадлежности к какой-либо категории, к выбору одного из двух противоречивых аргументов и к тенденции полагаться на правила логики. При этом фокусирование на объекте отдельно от контекста является чертой, характерной для низкоконтекстуальных культур, а поведение в конфликтных ситуациях отражает склонность к индивидуализму. Данные результаты анализа дают основание полагать, что люди с аналитическим типом мышления зачастую являются представителями низкоконтекстуальных индивидуалистических культур.

В свою очередь, холистический шаблон мышления, наиболее присущий народам Восточной Азии, характеризуется «ориентацией на контекст или целостное поле, вниманием к взаимоотношениям между объектом и полем, а также стремлением объяснить и предсказать события, основываясь на данных отношениях» [3]. Данная холистичность мышления порождает характерные для данных народов особенности когнитивных процессов. Они склонны воспринимать мир и происходящие в нем события

целостно. Характерным для них также является интуитивное и, в связи с этим, достаточно быстрое принятие решений.

Обладатели холистического стиля мышления убеждены, что понимание причин происходящих событий лежит в понимании контекста, в которых данные события имеют место быть. Иными словами, они не подвержены фундаментальной ошибке атрибуции, о которой говорилось выше. Возвращаясь к примеру анализа поведения человека, люди с холистическим мышлением будут обращать внимание на окружающие обстоятельства, его социальный статус и так далее. Убежденность в важности контекста приводит к тому, что люди с холистическим типом мышления значительно зависимы от поля, им сложно проанализировать объект вне поля и, в целом, выделить объект из контекста, но, в то же время, им легче обнаружить связи между объектами.

Кроме того, ориентированность представителей холистического мышления на контекст приводит к тому, что они «группируют объекты и события на основе функциональных взаимоотношений и взаимоотношений часть-целое» [2]. В отличие от представителей аналитического мышления, им также тяжело усвоить категории, в основе которых лежат правила.

В-третьих, холистичность мышления влияет на отношение к противоречивым и конфликтным ситуациям. В любом конфликте представители холистического типа мышления будут стараться учесть интересы обеих сторон и прийти к компромиссу, а при анализе двух противоречивых суждений они постараются рассмотреть оба как потенциально истинные и объединить их в одно суждение. Такое поведение объясняется, в первую очередь, верой в то, что «противоположные суждения могут быть верными одновременно и что каждое, в конечном счете, может быть преобразовано в свою противоположность» [4]. Данный подход в науке

называется наивным диалектизмом, и для него характерна тенденция к использованию диалектических аргументов, содержащих противоречия.

В-четвертых, люди с холистическим мышлением полагаются на интуицию, предыдущий опыт и ранее сложившиеся убеждения при оценке событий, объектов и приводимых аргументов в том числе. Среди используемых ими в процессе аргументации тактик присутствует обращение к эмоциям, представление реальных историй их жизни людей в качестве доводов, использование метафор, аргументов, «основанных на принципах холизма и непрерывности» и так далее. При аргументировании своей точки зрения они часто склоняются к объяснению различных «ситуативных факторов» [2].

Обобщая вышесказанное, люди, характеризующиеся холистичностью мышления, придают большое значение контексту, группируют объекты на основе их взаимоотношений, стараются найти компромисс в любой конфликтной ситуации и основывают свои предположения о будущих событиях на интуиции и полученном ранее опыте. При этом, внимание, уделяемое контексту, указывает на высококонтекстуальность людей с холистическим типом мышления, а поведение в конфликтных ситуациях указывает на желание сохранить гармонию между членами общества, и, следовательно, на склонность к коллективизму. Таким образом, представители холистического мышления относятся к высококонтекстуальным и коллективистским культурам.

В связи с особенностями различных шаблонов мышления аналитический и холистический стили мышления определяют предпочитаемый способ аргументации в рамках этноса. В отечественной и зарубежной литературе существует несколько классификаций способов аргументации. Наиболее популярным является подход, выделяющий

дедуктивный, индуктивный и абдуктивный способы аргументации, которые различаются между собой по типу связи в умозаключении.

Так, этносы с доминирующим аналитическим мышлением пользуются в основном индуктивным и дедуктивным способами аргументации, которые регулируются строгими правилами вывода. Данные способы аргументации характеризуются тем, что вероятность истинности заключения в них может быть рассчитана с помощью различных формализмов [6]. Более того, для них характерно предпочтение основанных на фактах конкретных доказательств. Дедуктивный способ аргументации (*principles-first reasoning*) представляет собой способ, при котором от общих принципов и понятий приходят к более частным. Доказательство в нем представляет собой демонстрацию результата применения общего принципа [7].

Применяемые в ходе аргументации доводы должны в полной мере обосновывать выдвигаемый говорящим тезис. Дедуктивные аргументы довольно легко проанализировать, так как они детальны и не оставляют места для вольной интерпретации. Тезис, или вывод, при дедуктивном способе аргументации стоит в начале, а поддерживающие его аргументы идут за ним. Таким образом дедуктивная цепочка состоит из трех составляющих: «общее суждение, наблюдение и логический вывод» [8]. Например: «Администрация Рязанской области доводит до вашего сведения, что ЗАО «Рязанские узоры» является одним из ведущих предприятий легкой промышленности региона. Продукция предприятия пользуется стабильным спросом более чем у 100 оптовых потребителей России, стран ближнего и дальнего зарубежья. Изделия, производимые коллективом, неоднократно завоевывали золотые и серебряные медали на российских и международных выставках... С целью расширения торгово-экономических связей... просим поручить соответствующим

подразделениям подобрать для Торгового дома «Рязанские узоры» крупных и надежных оптовых и розничных покупателей» [9]. При этом поддерживающие аргументы зачастую представляют собой разные виды силлогизмов, в число которых входят простые категорические силлогизмы, чисто разделительные силлогизмы, условно-категориальные силлогизмы, разделительно-категорические силлогизмы и так далее. Характерным для дедукции также является перенос истинности значения поддерживающих аргументов на истинность вывода. Вследствие этого, при дедуктивном аргументировании если исходные данные истинны, то и вывод истинен. Таким образом, в данном способе аргументации между аргументами и тезисом обязательно сохраняются отношения логического следования.

В отличие от дедуктивного способа, индуктивный (*inductive pattern, applications-first reasoning*) совершается в направлении от частного к общему. При индуктивном способе аргументации к выводу приходят на основе примеров из реальной жизни с экстраполированием исходных данных. Например: «The high quality of our products is well known and universally acknowledged and we are confident that a trial order would convince you that, at the prices quoted, the goods are offering are excellent value of money» [10]. Иными словами, при индуктивном способе аргументации «на основании принадлежности признака отдельным предметам или части некоторого класса предметов делают вывод о принадлежности этого признака всему классу предметов в целом» [11]. Например: «Договор со стороны Вашей компании до сих пор не исполнен и двери до сих пор не доставлены. Местонахождение товара неизвестно, а сотрудники Вашей компании никакого внятного ответа о судьбе груза, сроках доставки и исполнении договора дать не могут. Все это дает нам право признать груз утраченным» [12].

Индуктивные аргументы построены так, что доводы в них точны и подробны. Вывод индуктивного типа аргументации, как правило, идет в самом конце приведенного аргумента, в то время как поддерживающие его суждения, то есть доводы, идут в начале. Например: «As we need the articles we ordered to complete deliveries to our customers, we must ask you to arrange for replacement to be dispatched at once» [13].

Аргументы, используемые при индуктивном способе аргументации, зачастую основаны на вероятности и статистических данных. Популярно в данном способе применение различных примеров, методов единственного сходства и различия, метода сопутствующих изменений, метода остатков, аналогии, а также обобщения. Однако, в подобных аргументах существует возможность, что даже если исходные условия верны, заключение может быть ложно. Следовательно, при индуктивном способе аргументирования обоснование тезиса может быть лишь частичным.

Следующий способ аргументации, к которому тяготеют люди с холистическим мышлением, является абдуктивным. Он представляет собой «творческий способ рассуждения, предполагающий неожиданное сопоставление и реструктурирование данных, которое может привести к «озарению» и появлению новых гипотез» [14]. Данный способ отражается в предпочтении наиболее правдоподобной гипотезы, в выборе наиболее правдоподобного объяснения в данном контексте. При абдуктивном способе аргументации аргументирующая сторона формулирует несколько гипотез для выведения вывода и пытается выбрать наиболее достоверную из них [6]. Гипотезы при этом сравниваются на основании внешних, контекстуальных условий, которые могут их подкреплять, что отражает ориентацию представителей холистического мышления на контекст [15]. Более того, при абдуктивном способе аргументации две гипотезы могут



сосуществовать без взаимоисключения, что коррелирует с третьим принципом холистического мышления, а именно с его диалектичностью.

Абдуктивная аргументация начинается с сопоставления незнакомого со знакомым и анализа ранее установленных фактов, что полностью коррелирует с четвертым принципом холистического мышления, а именно с тенденцией полагаться на интуицию и жизненный опыт. Затем идет поиск различных объяснений существования данных фактов. Наконец, происходит выбор наилучшего и наиболее правдоподобного из всех найденных объяснений и выведение гипотезы, то есть вывода. Данный вывод либо имеет характер предположения и представлен в форме вопроса, либо он вербально не выражен и представляет собой производное от представленных ранее доказательств. Например:

«A: 你们销售得了这么多吗?

B: 在美国, 祁门红茶很畅销。滇红·川红的销售也不错» [16].

A: Вы правда сможете продать так много (чая)?

B: В Америке цимэньский черный чай продается очень хорошо. Дяньский и чуаньский черные чаи тоже продаются неплохо.

Данный пример является отрывком из деловых переговоров двух китайских компаний. В нем мы сталкиваемся с абдуктивным выводом, в котором реципиент должен понять сам, исходя из представленных доводов: если все виды чая хорошо покупаются, следовательно, их возможно продать в большом количестве. Таким образом, в результате применения абдуктивного способа аргументации слушающий получил новую информацию, которая не была вербально продемонстрирована говорящим, но была имплицирована в его речь.

Следует отметить, что вывод в абдукции может быть опровергнут появлением новых сведений и является наиболее правдоподобным лишь в данном конкретном контексте. Данная характеристика также имеет прямую связь с ориентированностью обладателей холистического мышления на контекст.

В процессе аргументации использующие абдукцию культуры редко используют гарантии и точные доказательства, то есть в данных культурах используются субъективные доказательства в противовес точным доказательствам дедуктивного и индуктивного способов аргументации. В результате чего вывод данного способа аргументации имеет вероятный характер. Частое обращение к человечности и эмоциям убеждаемой стороны также характерно для абдуктивного способа аргументации. Например: «Продукт опробован в течение 6 лет на 3000 пользователей. Многократно оценен пользователями как «лучший из виденных». Чрезвычайно высоко оценен людьми, занимающими руководящие посты в очень крупных фирмах» [17].

В приведенном примере аргумент строится на обращении к эмоциям человека посредством использования стилистически окрашенных слов и словосочетаний, таких как «лучший из виденных» и «чрезвычайно высоко». Более того, аргументом выступает демонстрация авторитетного мнения («оценен людьми, занимающими руководящие посты»), что также оказывает влияние на эмоциональное состояние реципиента. При этом довольно редким для абдукции явлением является использование контраргументов и опровержений. В процессе аргументации представители абдуктивного способа работают коллективно для получения общего решения. В связи с этим данный способ также считается коллаборативным.

Таким образом, абдуктивный способ аргументации отражает все наиболее значимые характеристики холистического мышления, а именно предпочтительную ориентацию на контекст, диалектичность и опору на интуицию и опыт. В связи с этим мы можем сделать вывод, что абдуктивным способом аргументации пользуются представители холистического мышления, которые в свою очередь являются представителями культур с высоким уровнем контекстуальности и коллективизма.

Следует отметить, что аргументы подразделяются на прямые и не прямые (косвенные). Прямой способ аргументации характеризуется прямой направленностью на слушающего. В ходе данного способа используются прямые доказательства, которые обосновывают тезис непосредственно. Из прямых аргументов логично вытекает тезис. При этом расположение аргументов и тезиса в процессе аргументации может быть любым. Например: «Мы работаем напрямую с поставщиками, что дает вам возможность экономить минимум 10% при каждом заказе. При средней сумме заказа 100 тысяч в месяц, вы сохраняете у себя 120 тысяч в год» [17].

Прямой стиль аргументации характерен для индивидуалистических культур. Данная особенность связана с тем, что для них поддержание хороших взаимоотношений и гармонии с партнером по коммуникации не является одной из ведущих целей общения. Следовательно, они не боятся говорить напрямую с человеком и убеждать его в своей правоте. Например: «Сообщаем Вам, что документы ... в архив на хранение не поступали, в связи с чем подтвердить стаж Вашей работы в названной МТС за указанные годы не представляется возможным» [18].

Косвенный способ аргументации хоть и фокусируется на убеждении реципиента, оформлен таким образом, что обращение идет к другому лицу. Обоснование истинности тезиса происходит в данном способе аргументации

через использование антитезиса, то есть утверждения, которое противоречит тезису. Например: «**你说的**这些问题我们公司也确实存在，但是你必须承认一个事实 **我们公司在赢利**这就说明我们公司目前实行的体制有它的合理性» (Проблемы, о которых вы говорили, и правда существуют в нашей компании. Однако вы должны признать тот факт, что наша компания в данный момент получает прибыль, что свидетельствует о том, что существующее в нашей компании устройство целесообразно) [19].

Примером косвенной аргументации может послужить также аргументация, в которой посредством публичного обращения к оппоненту обращаются на самом деле к аудитории. Более того, для косвенного способа характерно использование слов и словосочетаний, указывающих на неуверенность («возможно», «вероятно» и т.д.), риторических вопросов, а также пассивных конструкций. Приведем пример косвенного аргумента, найденного нами в речи носителя китайского языка:

A: **美国的**顾客对产品的质量是很挑剔的。

B: **潘先生**今天参观了我们厂，挑出什么毛病了吗？

A: **没有!**" [16].

A: Американские потребители очень привередливы к качеству товаров.

B: Господин Пан, во время сегодняшнего визита на нашу фабрику заметили ли Вы какие-то недостатки?

A: Нет!

В данном примере коммуникант А хочет убедиться в качестве покупаемого товара. Коммуникант В, в свою очередь, в качестве аргумента использует риторический вопрос, целью которого является ненавязчивое

подведение собеседника к нужной мысли. Так, в примере отсутствие недостатков на рабочем месте говорит о высоком качестве производимого товара.

Косвенный способ аргументации присущ народам с высоким уровнем коллективизма, так как для них важно сохранение в отношениях гармонии и взаимопонимания. К их числу можно отнести Корею, Японию и Китай [20].

### **Обсуждение результатов**

Обобщая вышесказанное, мы приходим к выводу, что лингвокультурные особенности различных народов оказывают непосредственное влияние на то, каким образом его представители выстраивают аргументацию и как они воспринимают аргументы других людей. В первую очередь, это связано с тем, что такие лингвокультурные особенности, как уровень контекстуальности и индивидуализм/коллективизм, влияют на формирование у народов определенного шаблона мышления. Так, низкоконтекстуальные и индивидуалистические культуры тяготеют к аналитическому шаблону мышления и, как следствие, к дедуктивному и индуктивному способам аргументации. Культуры же с высоким уровнем контекстуальности и коллективизма, напротив, тяготеют к холистическому мышлению и, как следствие, к абдуктивному способу аргументации.

Более того, такая лингвокультурная особенность, как индивидуализм/коллективизм, определяет также тенденцию к использованию прямого либо косвенного способа аргументации. Так, в связи со своими культурными особенностями представители индивидуалистических стран тяготеют к прямому способу аргументации. Коллективистские страны, в свою очередь, предпочитают использовать косвенный способ в процессе аргументации своей точки зрения.

## **Заключение**

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод о том, что для лучшего понимания представителей других культур в процессе деловых переговоров, а также для эффективного убеждения делового партнера в истинности демонстрируемых суждений необходимо принимать во внимание специфику мышления, характерную для того или иного народа. Она, в свою очередь, напрямую зависит от присущих народу лингвокультурных особенностей. Следовательно, для оптимизации процесса деловых переговоров в рамках межкультурной коммуникации ключевое значение принимает исследование национальных культур и их взаимосвязи со стилями мышления представителей данных культур. Данное направление может стать достаточно перспективным в области исследования межкультурной бизнес-коммуникации.

## **Библиографический список:**

1. Попова Т.А., Пузырёва Л.О. Психология делового общения: учеб. пособие. Пермь, 2019. 168 с.
2. Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2011. 68 с.
3. Rescher N. Plausible Reasoning: An Introduction to the Theory of Knowledge. Albany: State University of New York Press, 1976. 124 p. (In Eng.)
4. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 488 с.
5. Gelfand M.J., Brett J.M. The Handbook of Negotiation and Culture, available at: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3261241/mod\\_resource/content/0/The%20Handbook%20of%20Negotiation%20and%20Culture.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3261241/mod_resource/content/0/The%20Handbook%20of%20Negotiation%20and%20Culture.pdf) (accessed: 11.12.2022). (In Eng.)
6. Лисанюк Е.Н. Логико-когнитивная теория аргументации: дис. ... док. философ. наук. Санкт-Петербург, 2015. 297 с.

7. Lebedeva M.M., Zinovieva E.S. International Negotiations in the Digital Age: Textbook. Moscow: Aspect Press Ltd., 2022. 248 p.
8. Культура научного мышления: учебно-методическое пособие / М.Е. Юдина, О.М. Смирнова, А.А. Торопова, Т.Н. Семенова. М.: РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2022. 166 с.
9. Кирсанова М.В., Анодина Н.Н., Аксенов Ю.М. Деловая переписка: учебно-практическое пособие. 3-е изд. М.: ИНФРА-М, 2022. 136 с.
10. Верещагина Л.В., Седина И.В. Практикум по переводу официально-деловой документации. Саранск: Изд-во Мордов. ун-ва, 2020. 152 с.
11. Клепикова Л.В., Лысенко Н.Н. Логика: учебное пособие. Изд. 2-е, испр. М.: РУТ (МИИТ), 2020. 174 с.
12. Касаткина К.А., Косс Е.В., Андрюхина Н.В. Коммерческий перевод: практикум. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2020. 135 с.
13. Деловая корреспонденция = Business Correspondence: учебно-методическое пособие / Э.В. Рунцова. Минск: БГУ, 2020. 159 с.
14. Хорошилов Д.А. Психология социального познания в изменяющемся обществе: дис. ... д.психолог.н. Москва, 2021. 318 с.
15. Tannen D. The Argument Culture: Moving from debate to dialogue. NY: Random House, 1998. 348 p. (In Eng.)
16. Хуан В. Практический курс делового китайского языка. Пекин: Sinolingua, 2002. 335 с.
17. Азимов С. Продажи, переговоры. Практика, примеры. Санкт-Петербург: Питер, 2023. 320 с.
18. Деловой иностранный язык (русский): учебное пособие / Л.А. Попутникова. Караваево: Костромская ГСХА, 2020. 61 с.
19. Чжан Ю. Китайский коммуникативный стиль в контексте делового дискурса [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/129483702.pdf> (дата обращения 30.11.2022).
20. Yama H. Thinking and Reasoning across Cultures, available at: [https://www.researchgate.net/publication/325100505\\_thinking\\_and\\_reasoning\\_across\\_cultures](https://www.researchgate.net/publication/325100505_thinking_and_reasoning_across_cultures) (accessed: 14.11.2022). (In Eng.)

## LINGVOCULTURAL FEATURES OF ARGUMENTATION

**Mullina Alsu M.**

graduate student

National Research Mordovia State University

Saransk, Russia

alsumullina@gmail.com

**Safonkina Olga S.**

Candidate of Philosophical Sciences,

Associate Professor of the English Philology Department

National Research Mordovia State University,

Saransk, Russia

olga.safonkina@gmail.com

**Abstract.** In current times the study of business communication is becoming particularly relevant due to the increasing interest in entrepreneurial activity. In this regard, the study and optimization of the processes of intercultural communication between representatives of different countries become all the more important. One of the crucial stages in establishing business relations with other companies, including organizations located in other countries, is business negotiation process with representatives of these organizations, the success of which directly affects the further building of business relationships between organizations, as well as the nature and the longevity of these relationships. The ability to professionally conduct international business negotiations largely depends on the level of intercultural competence of the partners, on the ability to communicate effectively with representatives of other cultures, as well as on the ability to convince your business partner of your point of view. Persuasion in business communication occurs through arguments. Moreover, the degree of persuasiveness of the arguments depends on the characteristics of the national culture of the communication partner. In this regard, in the article, the authors show the results of their research aimed at identifying cultural characteristics that influence the use of different thinking styles and the use of different ways of argumentation in national cultures. As a research task, the authors defined an attempt to establish the relationship between existing cultural parameters, patterns of thinking, as well as the methods of argumentation used. The study was conducted at the intersection of linguoculturology, psychology and business communication. The scientific novelty of the study lies in the approach to the study of methods of argumentation, taking into account the national specifics of the thinking patterns of different peoples. Using such methods as the deductive method, analysis and comparison, the authors determined the cultural parameters that determine the choice of the method of argumentation by representatives of different linguistic and cultural communities. Moreover, the authors identified and described the characteristic features of each of the considered methods of argumentation and gave examples from the use in speech by speakers of different languages. As a result of the study, the authors established the relationship between the cultural characteristics of a certain ethnic group, the style of thinking and the preferred method of argumentation. Such a view of the argumentation process will be of interest to specialists in the field of business communication, intercultural communication and argumentation theory.



**Keywords:** persuasion, argumentation, contextuality, individualism, collectivism, analytical thinking, holistic thinking, deduction, induction, abduction.

**For citation:** Mullina A.M., Safonkina O.S. Lingvocultural features of argumentation // *Focus on Language Education and Research*. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 77-98.

## SPEECH ERRORS ENCOUNTERED IN ENGLISH DEBATE COMPETITION

**Faoziah Elly**

English Department, Faculty of Teaching Training and Education  
Universitas Pancasakti Tegal  
Tegal, central java, Indonesia  
faoziahe@gmail.com

**Prihatin Yoga**

English Department, Faculty of Teaching Training and Education  
Universitas Pancasakti Tegal  
Tegal, central java, Indonesia

**Santoso Masfuad Edy**

English Department, Faculty of Teaching Training and Education  
Universitas Pancasakti Tegal  
Tegal, central java, Indonesia

---

**Abstract.** Debate was chosen as a teaching learning approach for enhancing speaking skills in English learners because it requires students to communicate with one another. Without referring to the text, they clash in English, both openly and informally. Debate provides an excellent opportunity to hone one's public speaking skills. The English debate is one of the competitions designed to assist students improve their public speaking skills. English debate necessitates thorough grasp of the language as well as proficiency in delivery and presentation. The purpose of this study was to investigate the types and frequency of speech errors committed by participants in an English debating competition. This is a qualitative descriptive study. This study included 12 participants: six from the Gonzaga competition and the other six from the SETARA competition. As research instruments, observations, analyses, and reports were used. The Clark and Clark theory of speech faults was applied in the study. The researchers discovered 860 data containing speech errors, with the following error types showing the highest to lowest frequency of occurrence: filled pause 34,61%, silent pause 25,00%, repeats 17,09%, retraced false start 11,16%, slip of the tongue 3,84%, unretracted false start 3,14%, stutters 3,26%, interjections 1,16%, and correction 0,07%. Based on the data analysis, the researchers find that practically all participants made mistakes throughout their speeches. The cognitive, psychological, and social factors that cause speakers to make errors in their speech were also identified as origins of those errors. The cognitive explanations concern pupils' knowledge and memory, such as vocabulary and grammatical expertise. Certain psychological factors, such as anxiousness and fear, are also taken into account when speakers (participants) make mistakes in their speech. Furthermore, social interactions, such as interpersonal encounters

with individuals in the region, are viewed as one of the causes of English debate contestants' speech problems. Other academics are urged to conduct research on other speech faults in the future in order to get more knowledge in the same field of study.

**Keywords:** English Debate, speaking skills, descriptive qualitative study, speech errors, Clark and Clark theory, cognitive factors, psychological factors, social factors, social interactions, interpersonal encounters.

**For citation:** Faoziah E., Prihatin Y., Santoso M.E. Speech errors encountered in English debate competition // *Focus on Language Education and Research*. 2023. Vol. 4, No. 2. P. 99-114.

---

## Introduction

Language plays a crucial role in communication. Language facilitates our interactions with others and aids in our comprehension of the world around us. Through indirect communication, the speaker conveys an idea, information, feeling, criticism, and suggestions. Before the speaker makes his or her speech in communication, according to (Levelt, 1989 in Carroll, 2008) several steps of production speech, namely; conceptualization, formulation, articulation, and self-monitoring. In fact, almost every speaker makes a mistake, and some speakers fail to convey the right message. A speaker who is a young or old cannot be completely aware when forming sentences (Utami & Malihah, 2018). Speakers are more likely to forget parts of what they are going to say when they are speaking in front of a large audience.

According to (Febriana, 2020), EFL students frequently make errors in their speaking, such as shift errors, persistence errors, substitution errors, and anticipation errors. Speech errors can also be impacted by linguistic factors. In addition to suppressing thoughts or feelings, a number of physiological factors contribute to speech abnormalities (Abdulaal & Abuslema, 2020). Examples of these characteristics include a lack of enthusiasm, strong connections, obsession,

distraction, and fatigue. Speech errors can be broken down into nine common categories: Silent pauses, filled pauses, interjection, repetitions, retraced false starts, unretracted false starts, correction, stutters, and tongue slips (Clark & Clark in Tampubolon & Lubis, 2021).

Debate is formal discussion on a particular subject in a public gathering in which opposing points of view are presented and, typically, a vote is taken. In educational settings, debate has been used to present advantages to group learners from diverse backgrounds. Also, debate is a great way to improve your speaking skills (Zare & Othman, 2013). Debate and YouTube are two examples of learning media whose activities encourage users to interact with one another, exchange ideas, and provide feedback (Prihatini et al., 2019). A debate in English necessitates both complete fluency in the language and proficiency in delivery and presentation.

Based on the description above, it was extremely difficult to investigate speech faults made by English debate participants. The Clark and Clark theory was employed by the researchers to determine the kinds of speech errors committed by the subjects. As a result, the study "Speech Errors Encountered In English Debate Competition" was carried out. The participants in an English discussion were the topic of this descriptive qualitative evaluation of their speech faults.

### **Literature review**

Speaking is an interactive process that combines the creation of new information with reception, processing, and organization of existing information (Firdausi, 2016). For foreign language learners, speaking a language is particularly challenging since effective oral emotional communication necessitates knowing how to utilize the language in social contexts. The English debate is the one of competition designed to help students develop their public speaking. According to (Zare & Othman, 2013), the debate provides benefits in the form of speaking

skills which are beneficial for foreign language learners to develop their speaking skills, so speech production is important and key to communication activity.

There are several theories of speech creation, one of which is based on the work of Levelt. The phases of speech production include conceiving, formulating, articulating, and self-monitoring (Levelt, 1989 in Carroll, 2008). Error is a linguistic form or combination of forms that would not be produced in the same context and under the same conditions by the native speaker. Speech blunders are a universal occurrence that can occur to anyone while presenting a message for a variety of reasons (Pravitasari et al., 2021). Speech errors typically refer to poor performance in oral communication (Zhu & Liu, 2018). One reason why students make mistakes in their speech output is that they don't understand the language system when they speak. Speech errors are a common and human occurrence. In the process of learning foreign language, a learner cannot avoid making error, second language learning is basically a process, which always involves trial and errors in which the learner will make errors in the process of the target language. The study of speech production cannot be directly applied, such as by examining human speech organs to learn what and how a speaker produces a speech.

The researchers used the theory of speech error from Clark & Clark in Tampubolon & Lubis (2021) the theory has nine specifics for speech error production, namely: silent pause, a pause between words is referred to as a silent pause. People who speak slowly hesitate a lot, and when they speed up, their rate of speech increases. Second, filled pause is a gap filled by ah, er, uh, mm, or the like. Third, repeats are repetitions of one word or more in sentences, usually uttered when people speak spontaneously and quickly. Fourth, retraced false start is correction of a word which is done repeating one or more words before the corrected word.

Fifth, an unretracted false start occurs when a speaker corrects a word but

does not repeat one or more words that came before the corrected word due to a speech fault without saying the incorrect word again, they go on to the following word. Sixth, corrections are made by adding a “correction phrase” such as “I mean”, “that is”, “or rather”, and “you know”, to identify the phrase as a change, and then by adding “corrected words,” which are new words that are meant to replace the previous ones. The seventh is stutter. The speakers stutter because they are hesitant, stumbling, tense, jerky, or nervous. When people give the speech in an unexpected setting, they must plan their expressions in words ahead of time. Eighth, the interjections oh, ah, well, and say, are signs that emerge when speakers paused their discourse due to hesitancy. They pause to consider what to say next. The emergence of the signals is shown in the following: “oh” referent solution, “ah” as memory success, “well” is a word approximation, and “say” as exemplification. And the last one slip of the tongue is an unintentional deviation from the speaker's current phonological, grammatical, and lexical aims. The slip of the tongue comes before the origin, as is always the case. There are various other differences between tongue slip forms, such as the following: anticipations, perseverations, reversals, blends, apologies, mis derivations, and word substitutions.

Conveying an utterance is not a sudden spoken. There are certain elements that affect the processes that lead to speech errors when speaking. Theoretical, cognitive reasons, anxiety, and social reasons are three possible sources of variables impacting speech mistake, according to Clark and Clark in Muniroh (2013). Cognitive reasons are related to the complicated issue that makes it challenging for the speaker to express coherently. Psychological reasons have to do with certain states like being worried, anxious, nervous, or other that makes feel hard to produced speech. It is grounded in emotional and feeling. Social relationships with others around the speaker that might sway them to speak are

referred to as social motivations in this context.

### Method

To determine the types of speech faults made by contestants in English debate competitions that were collected from You Tube, the researchers conducted descriptive qualitative research. The researchers suggested that it be made clear how many individuals made each type of speech fault and where the errors were coming from. The competitors in a tournament for English debate served as the study's subject. There were a total of 12 participants in the two English debate events that the researchers saw, each with six contestants split into two groups.

Documentation was how the researcher plans to collect the data for this study. Following are the steps; Initially, watch the videos of the English debate competition events on the STARA and GONZAGA channels on YouTube. Second, transcribe all that was said and note any speech mistakes that the debaters made. The third category was coding, which included information on speech problems such Silent Pause (/ /), Filled Pause (,text), Repeat (/), Unretraced False (), Retraced False (), Corection (-), Interjection (,text), Stutter (), and Slip of the Tongue (bold word). The researchers collected the data and then evaluated it to determine the most common pattern of speech problems. All statistics based on frequency distributions were converted into percentages using the procedure below:

$$N = \frac{fx}{\sum fx} \times 100\%$$

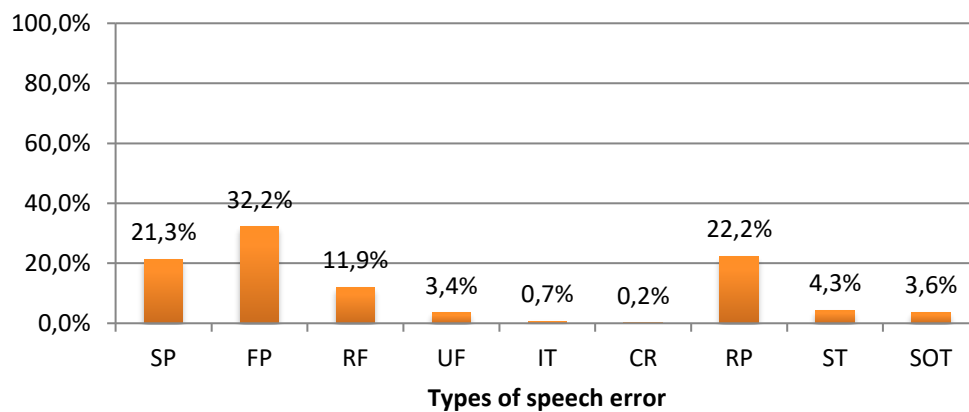
$N$  = percentage of errors;  $fx$  = frequency of errors;  $\sum fx$  = the total number of errors

### Results and discussion

The researchers discovered 553 speech errors in the Gonzaga competition and 307 in the SETARA competition according to research's analysis of the

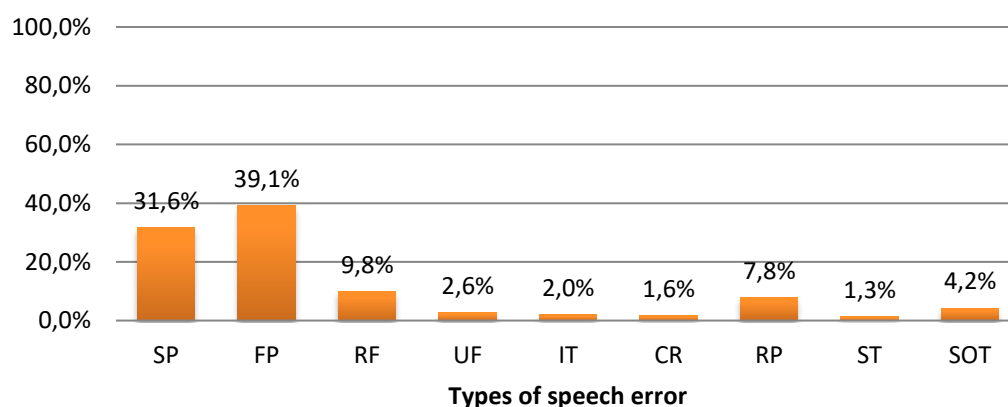
participants' English debate speech errors. Nine different categories of speech errors were related to a total of 860 data points from two contests. Based on the categories of speech mistakes and the most common areas of those problems in the figures below:

Figure 1. Frequency of speech error in Gonzaga Competition



The chart above shows the data on the frequency of speech errors in the English debate competition Gonzaga festival. According to the data, a filled pause is the most common with 32,19% or 178 data, followed by repeats 22,24% or 123 data, silent pause 21,34% or 118 data, retraced false start 11,93% or 66 data, stutter 4,34% or 24 data, slip of the tongue 3,62% or 20 data, unretracted false start 3,44% or 19 data, interjections 0,72% or 4 data, and the lowest frequency of the data is correction 0,18% or 1 data.

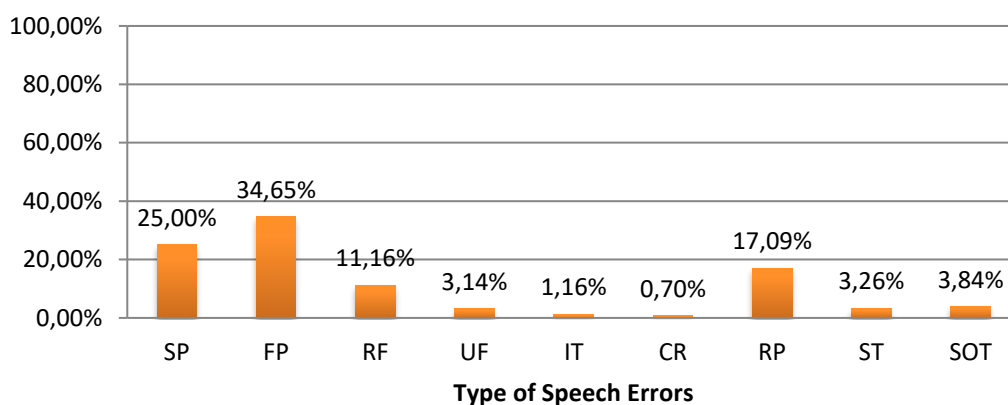
Figure 2. Frequency of speech errors in SETARA competition





Based on the chart above, it shows how frequently participants make speech errors in the SETARA festival English debate. It can be seen that the highest frequency is in a filled pause with 39,1% or 120 data, then silent pause 31,6% or 97 data, retraced false start 9,8% or 30 data, repeats 7,8% or 24 data, slip of the tongue 4,2% or 13 data, unretracted false start 2,6% or 8 data, interjections 2,0% or 6 data, corrections 1,6% or 5 data, and the lowest frequency is a stutter with 1,3% or 4 data. Based on the data above, we can see the total number of speech errors below;

Figure 3. Frequency of totally speech errors



The data are displayed on the graph from highest frequency to lowest frequency. The most common speech errors made by participants are filled pauses (298 or 34,61%), silent pauses (215 or 25,00%), repeats (147 or 17,09%), retraced false starts (96 or 11,16%), slips of the tongue (33 or 3,84%), unretracted false starts (27 or 3,14%), stutters (28 or 3,26%), and interjections (10 or 1,16%), while correction (6 or 0,70%) is the least common. The results of the data analysis suggest that there were nine different types of speech faults produced by the debate participants.

1. Silent pause:

Elsabel said: “... *who can actually // tell other people about what is right and what is wrong ...*”

Kalista said: *“we think // that on the otherside this is objectively good..”*

They stopped their speech for a few seconds, were silent for a moment without uttering anything, and continued after finding the words they wanted to say. In this situation there is factor cognitive reasons, in line with theory Clark and Clark in Muniroh (2013), which can make them experience difficulties in conveying their message clearly. In this condition, the speaker tried to remember and start sentences from the condition to be a complete reason to support their arguments. They find it challenging to recall and form phrases at the same time since it is a complicated idea.

2. Filled pause:

Jhose said: *“... it’s way better advocacy for, umm, for the people itself..”*

Ghaitisa said: *“So our goal is both sides we want to have, uh, we have a goal topromote social change...”*

The participants were truly scared to begin her speech but didn't want to remain mute. Once they had the right word, they filled the rest of their sentence with the sound "uh, umm, err" and then resumed. According to the condition described in Muniroh (2013), the participants had psychological motivations for participating. Speech blunders are frequently made by speakers while they're feeling specific emotions, such as fear, nervousness, or others. while people are nervous about the topic being discussed, they may choose their words more carefully while making whole sentences.

3. Retraced false start:

Jessica said: *“..when these people \ these followers see that their public figure..”*

Ghaitisa said: *“..to educate them battles why do you say \ why I’m able to say thisbecause ..”*

The participants encountered a speech error that retraced falsestart. They

realized the mistake they had made and then repeated the previous statements so that there was no misunderstanding between the other participants. While speaking under duress, speech preparation looks challenging. While in a discussion, speakers must be clear about when they are finished and when they still have something to say. In this situation, the participants have social reasons, in line with a theory of Clark and Clark in Muniroh (2013). The people in the environment may influence the speaker to encounter speech errors. In this case, the speaker is advised to speak in front of others, especially when the speaker starts debating with other participants. It's not easy for the participants if the weakness in the speech is one thing that makes them feel incapable.

4. Unretracted false start:

Maura said: *"..social movement needs cancel culture, number four \ fifth, why is it more morally just"*

Nadine said: *"...thank you, um, thus \ this is bad because you give corporation more control.."*

The participants make an unretracted false start in this section. When the speakers realize the error of their ways, they replaced their errors by saying the correct word without retracing their previous words. On the other hand, they only changed the incorrect word into the correct word. Participants in this condition have cognitive reasons, in line with the theory of Clark and Clark in Muniroh (2013). When the speaker tried to remember and start sentences from the condition to be a complete reason to support their arguments. They find it challenging to recall and form phrases at the same time since it is a complex concept.

5. Corrections:

Tati said: *"you even know about the amazon is a product, that is, being publicized."*

Speakers may pause in the middle of a phrase for a variety of reasons. They

can be trying to find the perfect word, remembering something they wanted to refer to, or choosing the words they want to use. The phrase "that is, I mean, well" should be used when someone is offering a correction. According to the Clark and Clark theory presented in Muniroh (2013), the players in this scenario are acting for social motives. Speech mistakes are audible when the speaker is arguing in front of the jury and other participants. The dialogue speaker should make it plain to them that they haven't finished presenting their case when they are under pressure. The person having the talk should make it plain to them that they haven't finished making their case. By selecting the right word to use, the speaker demonstrates that they are making an effort to be deliberate when pronouncing a term.

6. Interjections:

Ghaitsa said: *"..even they get, –ah followers from the society.."*

Elsabel said: *"how are you going to educate who –ah to whom are you going to educate"*

The participants found speech errors are interjections in their speech. When speakers stop their discourse due to hesitation. They emphasized sentences with "ah,oh,well,say" Indicating that they had chosen which sentence to say. This condition that the participants had factor psychological reasons, in line with the theory of Clark and Clark in Muniroh (2013). Speakers who are under certain conditions, such as anxiety, hesitation, nervousness, or other, often experience speech errors. People sometimes choose their words more carefully when forming whole sentences when they are apprehensive about the subject being discussed.

7. Stutter:

Dazzle said: *"no argument to this idea of like-like-like push back towards environmentalpolicy i.e"*

Elsabel said: *“our objectives is what we-we-will make the public figure realize”*

The participants make the same speech errors because they stutter. The participants speak the same sound many times before saying a certain word. Speakers stutter because they are hesitant, stumbling, or nervous. People with stutters, speech spontaneously because they must plan their word expressions before delivery. The participants have factor psychological reasons for this part, in line with the theory of Clark and Clark in Muniroh (2013). When speakers are under certain conditions, such as anxious, nervous, or other, they frequently make mistakes in their speech

8. Repeats:

Maura said: *“...we could also give the recent news about Cardi B being // being patients and for example ..”*

Aya said: *“..because it’s exactly what we’re saying is that // is that exactly what we meas as the tools..”*

The participants made the same speech error. They intended to utter something, but they speak spontaneously and quickly, which makes the repetition words more than one. In this condition, the participants had factor psychological reasons, in line with the theory of Clark and Clark in Muniroh (2013). Speakers who are under certain conditions, such as anxiety, hesitation, nervousness, or other, often experience speech errors.

9. Slip of the tongue:

Tati said: *“pose a few **clarifi – clarifications** they said that we contradicted”*

Michelle said: *“natural disaster being once in **a millen – millennium** for example”*

The participants make speech errors due to a slip of the tongue. The speakers are aware of the target word, but they are hesitant to use it. In these

conditions, speakers have psychological factors, in line with theory speech error from Clark and Clark in Tampubolon & Lubis (2013). This is related to some situations make it difficult to create speech, such as worry, anxiety, being in a hurry, or others. Social factors such as the speaker's social relationships with others in the surroundings can also cause the speaker to make mistakes when speaking.

### **Conclusion**

Contestants in an English debate, practically every one of them made mistakes while speaking. The children made a variety of mistakes during their speech. Nine different categories of speech faults are among the ones that the participants made, in accordance with the hypothesis put forth by Clark and Clark in Tampubolon & Lubis (2021). There are pauses that are silent or filled, erroneous starts that are retraced or unretracted, corrections, interjections, repeats, stutters, and verbal blunders.

The researchers discovered various frequency of each of those speech faults. The participants made a variety of speech errors, with filled pauses occurring the most frequently (39,1% or 120 times), followed by silent pauses (31,6% or 97), repeats (7,8% or 24 times), slips of the tongue (4,2% or 13 times), unretracted false starts (2,6% or 8 times), interjections (2,0% or 6 times), and corrections (1,6% or 5 times). Stuttering occurs the least frequently (1,3% or 4 times).

The cognitive, psychological, and social reasons that lead the speakers to encounter speech errors were also found as the sources of those speech errors. The cognitive reasons deal with students' knowledge and memory such as their vocabulary mastery, grammar mastery, and so on. The psychological reasons including certain conditions such as nervousness and scary condition also become the consideration why the speakers (participants) encountered speech errors.

Moreover, social relationship like interpersonal interactions with individuals in the area are also taken into account as one of the origins of speech faults made by contestants in the English debate. The researchers are hoping that other researchers would perform studies on other speech faults in more thorough understanding in the future to gain more knowledge in the same field of study.

### References:

1. Abdulaal, M. A. A.-D., & Abuslema, N. F. M. A. (2020). Spontaneity of Speech Errors: A Diagnostic Psycholinguistic Case Study. *International Journal of English Linguistics*, 10(3), 92. <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n3p92>
2. Burhan, B. (2001). Metodologi Penelitian Sosial: Format-format Kuantitatif dan Kualitatif. *Surabaya: Airlangga University Press*.
3. Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). Psychology and language. In Tampubolon, R. I. A., & Lubis, S. (2021). SPEECH ERROR IN "GET REAL GIVING THANKS WITH SAM KIM EP# 22 BY DIVE STUDIOS" VIDEO PODCAST. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, 5(2), 568–578.
4. Cinganotto L. (2019). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue e Linguaggi*, 30, 107–125.
5. El Majidi A., Janssen D., de Graaff R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101, 102576.
6. Febriana, N. (2020). THE SPEECH ERRORS MADE BY EFL LEARNERS IN SPEAKING PERFORMANCE. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, Dan Pembelajaran*, 15(21).
7. Firdausi, A. P. (2016). Error Analysis in Oral Production Made by Students of Civil Engineering: A Case Study in English Tutorial Program (ETP) at Universitas Muhammadiyah Surakarta. *JoLLIET*, 3(1), 12–26. <http://journals.ums.ac.id/index.php/JoLLIET/article/download/2116/1507>
8. Fitriana, M. (2018). Slips of the Tongue in Speech Production of Indonesia State Officials: A Psycholinguistic Study. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 3(4), 536–540. <https://doi.org/10.22161/ijels.3.4.10>

9. Han, J. I., Oh, J., & Kim, J. Y. (2019). Slips of the tongue in the Seoul Korean Corpus of spontaneous speech. *Lingua*, 220, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.01.001>
10. Leong, L., & Ahmadi, S. M. (2017). *An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill*. 34–41.
11. Levelt, W. J. M. (1989). Speaking: From intention to articulation. In *Speaking: From intention to articulation*. The MIT Press in Carroll, D. W. (2008). *Psychology of Language* (5th ed)
12. Muniroh, Z. (2013). *Speech Error Made By Bertie, the Main Character, in the King ' S Speech Movie*. 6. <http://eprints.ums.ac.id/id/eprint/26632>
13. Mustofa, M. A. I., & Akhmad, E. (2018). Identifying the slip of the tongue in EFL classroom: One error that blocked a student's fluency in speaking. *Journal Al-Lisan*, 3(2), 46-57.
14. O'Mahoney A. (2015). The ancient art of 'debating' and its usefulness in the foreign language classroom: The case of the French debating association. *Journal of Language and Cultural Education*, 3, 144–151.
15. Pravitasari, S. G., Octaviani, S. K., & Arumsari, A. (2021). Error Analysis On The Students' English Speech Of STMIK Sinar Nusantara. *Surakarta English and Literature Journal*, 4(1), 11. <https://doi.org/10.52429/selju.v4i1.563>
16. Prihatini, F., Prihatin, Y., & Sani, N. (2019). The Use of Youtube Videos to Develop Students' Writing Skill in Narrative Text. *English Focus: Journal of English Language Education*, 2(1), 60–69. <https://doi.org/10.24905/efj.v2i1.54>
17. Sardanto, R. (2014). A Study of Error on English Speech Used by the Radio Announcer at Brass FM Kediri. *OKARA: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 8(1), 33–44.
18. Tampubolon, R. I. A., & Lubis, S. (2021). Speech Error In "Get Real Giving Thanks With Sam Kim Ep #22 By Dive Studios" Video Podcast. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, 5(2), 568–578. <https://doi.org/10.30743/ll.v5i2.4516>
19. Utami, A. R., & Malihah, N. (2018). Speech Errors Produced by EFL Learners of Islamic Boarding School in Telling English Story. *OKARA: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 12(2), 191. <https://doi.org/10.19105/ojbs.v12i2.1930>
20. Zare, P., & Othman, M. (2013). Classroom debate as a systematic



teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506–1513.  
<https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.28.11.1809>

21. Zhu, Q., & Liu, B. (2018). A Study of Categorization and Causes of Speech Errors. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 3(1), 1.  
<https://doi.org/10.11648/j.tecs.20180301.11>