

Егорова О.М.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23
inyaz@yandex.ru*

Категория модальности и маркеры ее выражения

Предложение, являясь коммуникативной единицей языка, является предметом рассмотрения многих разделов языкознания. В грамматике предложение рассматривается как модель, становится единицей речи. Предложение характеризуется двумя важными категориями – категорией предикативности и категорией модальности, которые позволяют передать события объективной действительности и выразить субъективную оценку происходящим событиям.

Категория модальности типична для всех языков, часто соотносится с категориями времени и вида, но не всегда находит свое отражение внутри глагола. В отличие от категорий времени и вида модальность не передает непосредственно какие-либо характеристики события, а просто описывает данное событие, т.е. имеет статус пропозиции [1].

Грамматический статус пропозиции находит свое отражение в понятиях «реальное» и «нереальное». В качестве реального изображения ситуации, т.е. осуществленной, случившейся или в действительности случающейся, маркером является познание действительности непосредственно ощущениями. Нереальные изображения ситуаций – это исключительно в области мысли происходящие события, познаваемые только через воображение [1].

Грамматические маркеры модальности очень разнообразны. По существу можно говорить о 3 типах маркеров:

- 1) индивидуальные суффиксы, клитики и частицы;
- 2) окончания;
- 3) модальные глаголы.

Особенности применения модальных глаголов позволяют заключить их в так называемую модальную систему, так как один и тот же модальный глагол может выражать различные виды модальности, входящие в эту систему, например в греческом языке безличная форма модального глагола выражает эпистемическую модальность, а личная форма - для выражения деонтической и динамической модальностей.

В заключении следует отметить, что модальные глаголы используются во всех основных видах модальностей, которые найдены в модальной системе, что свидетельствует о том, что модальные глаголы занимают важное место в категории модальности.

Литература

1. Palmer F.R. Mood and Modality [Текст] / F.R. Palmer. – Cambridge: University Press, 2001. – 236 p

Егорова О.М.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23
inyaz@yandex.ru*

Использование коммуникативных ситуаций как средство повышения мотивации при изучении иностранного языка

Обучать иностранному языку значит, обеспечивать осознанный путь овладения неродным языком. Результатом освоения должно стать усвоение иноязычного материала и его воспроизведение. Использование изучаемого иностранного языка в ситуациях общения говорит об овладении иностранным языком.

Результативность освоения иностранного языка зависит от умения мотивировать деятельность обучающихся и использования его в ситуативной речи. В свою очередь это требует правильной организации, стимулирования и управления речевой деятельностью.

В коммуникативной модели обучения за единицу обучения иностранному языку принято считать коммуникативную ситуацию, которая обеспечивает потребность в общении и создает условия побуждения к выражению мыслей при использовании определенного языкового материала. Создавая коммуникативную ситуацию, необходимо принимать во внимания особенности личности, которая будет активным участником ситуативной речи, так как общение непосредственно зависит от личного опыта и собственных представлений участников общения.

Чернышев С.В. выделяет 4 фактора, которые типичны для любой коммуникативной ситуации:

- 1) обстоятельства действительности (обстановка);
- 2) отношения между участниками и их роли;
- 3) коммуникативная задача, которую необходимо решить в ходе общения;
- 4) реализации самого акта общения, создающего новые стимулы к речи [1].

Коммуникативная ситуация должна включать в себя три компонента: формулировку, решение и контроль (самоконтроль).

Личностно-значимым и вследствие этого повышающим мотивацию компонентом является формулировка коммуникативного задания. Процесс формулирования сообщения или кодирование с помощью средств изучаемого языка может быть с использованием только вербального или речевого кода или же с привлечением невербального кода.

Правильно сформированное коммуникативное задание должно включать:

- цели коммуникативного действия, которая позволит собрать интересную, эмоционально-привлекательную ситуацию.

- описание ситуации общения, предполагающее указание роли обучающегося, его эмоционального состояния, личностных характеристик, места и времени происходящего. А так же описания схемы действий и поступков [2].

Процесс коммуникации может начаться только в том случае, если возникнет определенная цель, которая и определит смысл высказывания, необходимого для достижения сформулированной цели, тем самым стимулируя решение коммуникативной задачи.

Использование коммуникативных ситуаций необходимо при обучении продуктивным видам речевой деятельности (устная и письменная речь), так как решение коммуникативной ситуации способствует формированию чувства собственной значимости и уникальности, активному межличностному взаимодействию, актуализации продуктивности мышления и возникновению чувства успешности и самостоятельности.

Коммуникативная ситуация как мотив приводит к использованию иностранного языка как средства общения и достижению главной цели обучения – формированию коммуникативной компетенции.

Литература

1. Чернышов С. В. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник / С. В. Чернышов, А.Н. Шамов. – М.: КНОРУС, 2022. – 442 с.
2. Трифонова И.С. Ценностный потенциал коммуникативной ситуации в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 10.

Залугина М.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, Владимирская область, г. Муром, ул. Орловская, д.23
marimur@yandex.ru*

Дифференциация преподавания иностранного языка в группах с разным уровнем языковой подготовки студентов СПО: методический аспект

Преподавание иностранного языка в учебных заведениях среднего профессионального образования (СПО) имеет особенности: формирование учебных групп, как правило, происходит без учета исходного уровня языковой подготовки обучающихся. Данная ситуация, характерная для России и многих стран мира, приводит к созданию разноуровневых (гетерогенных) групп. Более того, опыт методистов и лингвистов подтверждает, что полностью однородных групп не существует даже при формальном отборе, так как студенты всегда демонстрируют разный уровень владения отдельными видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением, письмом).

Причины возникновения разноуровневых групп носят организационный (отсутствие административного ресурса, особенности набора), программный (недоработка учебных планов) и личностный (пожелания студентов) характер. Эта ситуация порождает комплекс педагогических и психологических трудностей: для начинающих изучать/ с низким уровнем (A1) – чувство неуверенности и тревоги на фоне более успешных одноклассников, для студентов среднего/ продвинутого уровня (A2/B1) – потеря мотивации из-за недостаточной сложности задач и замедленного темпа, для преподавателя – повышенная методическая и организационная нагрузка: необходимость подготовки многоуровневых заданий, совмещения поддержки отстающих с поддержанием темпа в соответствии с рабочей программой, индивидуализации контроля. Учебные планы СПО предполагают *продолжение* изучения языка, а не старт «с нуля», в то время как реальный уровень многих обучающихся, несмотря на школьные оценки, остается крайне низким и сопровождается отсутствием желания изучать дисциплину, ошибочно считая иностранный язык «непрофильным» предметом, отвлекающим время и силы от усвоения ключевых профессиональных модулей. В сложившейся ситуации диагностика (входное и текущее тестирование) является важным условием, на основе которой выстраивается индивидуальная образовательная траектория в рамках групповой работы.

Методический ответ на разноуровневость – сознательная и системная дифференциация обучения, где преподаватель не транслирует материал (содержание), а выступает как помощник, координатор, для студента же важно принять на себя ответственность за процесс собственного обучения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы не просто «пройти программу», а создать условия, в которых каждый обучающийся смог преодолеть внутренние барьеры и сделать шаг в освоении изучаемого языка. Основные методические аспекты включают: дифференциацию по содержанию (разные задания на одну тему) для начинающих (уровень A1) - задания на узнавание и воспроизведение, простой диалог по образцу, закончить предложения, сопоставить термин и определение, для продолжающих изучение (уровень A2/B1)- задания на трансформацию и импровизацию, подготовить краткую презентацию на профессиональную тему; дифференциацию по объёму и степени поддержке: опоры разного типа (слабым студентам дать карточку с ключевыми фразами и словами, средним — план высказывания, сильным — только тезисную тему, вопрос, требующий поиска решений); дифференциацию по глубине погружения в тему/работу с материалами: при работе с профессиональным текстом (одним дать задание найти и выписать названия процессов (сканирование), другим — объяснить принцип работы на основе текста (детальное чтение), третьим – проанализировать текст, сопоставив с другими источниками. Дифференциация заданий по сложности, объёму, типу опор и форме итогового продукта позволяет «выстроить»

учебный процесс под потребности каждого, обеспечивая выполнение требований программы без ущерба для слабых и без остановки в развитии сильных обучающихся.

В зависимости от цели занятия возможно динамичное формирование пар или мини-групп (одноуровневые, смешанные). Смешанные группы эффективны в проектной деятельности, где роли распределяются по силам: сильный студент - редактор, спикер; средний - генератор идей, исследователь информации; слабый - дизайнер, ответственный за подготовку иллюстраций. Важно, чтобы каждый участник вносил посильный и значимый вклад в общий результат.

Эффективное преподавание иностранного языка в разноуровневой группе СПО — это не поиск единого для всех среднего темпа, а создание параллельных, но взаимосвязанных образовательных маршрутов в рамках одного учебного пространства, где преподаватель выступает организатором, наставником этой среды, а студент принимает на себя ответственность за свое развитие и продвижение по выбранному пути.

Литература

1. Санакова З.Г. Эффективные методы и стратегии преподавания иностранных языков в разноуровневых группах // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 62 - 64.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. - М., 2019.
3. Passov E.I Fundamental Principles of Communicative Foreign Language Teaching. - 2020.

Лебедев А. Р.

Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
ar187@mail.ru

Семантические особенности паралингвистических средств современной русскоязычной сетевой коммуникации

Как известно, «в невербальных компонентах человеческой коммуникации в разных культурах больше сходств, чем различий, последние все же имеются» [3., с. 131]. Применительно к сетевой коммуникации данное утверждение справедливо по отношению к эмодзи, выступающим в качестве аналогов невербальных сигналов. С одной стороны, они «отображают объекты или действия на визуальном уровне, близком к универсальному восприятию», являются «важными медиаторами смысла в ситуации межкультурной коммуникации» [2]. С другой, «интерпретация и частотность использования отдельных символов существенно различаются в зависимости от культурной принадлежности коммуникантов» [1., с. 1053].

Для определения семантической специфики паралингвистических средств современной русскоязычной сетевой коммуникации были отобраны эмодзи, наиболее популярные среди россиян. Чаще всего в онлайн-переписке жители нашей страны используют круглые смайлы и жесты, самыми популярными являются 👍, 🙏, 🙌, 😂 и 🤔 [4].

Далее был проведен опрос относительно семантики данных коммуникативных средств. В качестве информантов выступили 66 человек из нескольких субъектов Российской Федерации (Архангельская, Владимирская, Московская, Нижегородская, Ростовская, Рязанская, Самарская, Тамбовская области, Москва) в возрасте от 18 до 77 лет.

В результате установлено, что отобранные эмодзи абсолютным большинством русскоговорящих интерпретируются однозначно: 👍 – одобрение, 🙏 – «пожалуйста» (просьба), 🙌 – «всё в порядке», 😂 – «смешно», 🤔 – «очень смешно».

Вместе с тем обнаружены некоторые семантические особенности:

- переосмысление: 👍 воспринимается некоторыми представителями поколения Z как саркастическая или пассивно-агрессивная реакция;
- прагматическая энантиосемия: 🙏 интерпретируется и как «пожалуйста», и как «спасибо»;
- абсолютная синонимия: 😂 и 🤔 одинаково трактуются некоторыми опрошенными в значении «смешно».

Литература

1. Ершова Я. С. Роль эмодзи и визуального языка в цифровой коммуникации на английском языке // Вестник науки. 2025. №5 (86). С. 1045–1062.
2. Дрыгина И. В. Пиктограммы цифровой эпохи: лингвосомиотический анализ эмодзи / И. В. Дрыгина, Д. Д. Яцкая // Russian Linguistic Bulletin. 2025. №9 (69). URL: <https://rulb.org/archive/9-69-2025-september/10.60797/RULB.2025.69.9>
3. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
4. Россияне назвали любимые эмодзи. Инфографика // Институт общественного мнения «Анкетолог». URL: <https://iom.anketolog.ru/2023/06/15/populyarnye-emoji>

Молодкина Е.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23*

Особенности обучения пересказу иноязычного текста студентов педагогического направления подготовки

Среди традиционных приемов обучения иностранному языку особое место принадлежит пересказу – передаче текста (речевого произведения) в третьем лице в косвенной речи с соблюдением правил согласования времен. Пересказ – это изложение содержания прочитанного или услышанного текста [1]. Пересказ выполняет несколько функций:

- развитие и совершенствование языковых навыков (фонетически, лексических и грамматических);
- умение монологической речи, то есть организация высказывания в хронологическом порядке с использованием необходимых коннекторов и пр.;
- контроль уровня сформированности этих навыков и умений;
- возможность правильного построения своей речи на основе оригинального текста.

Тщательная организация деятельности по подготовке к пересказу обеспечивает его эффективность. Отбор текстового материала очень важен, так как обучение иностранному языку происходит вне языковой среды. Аутентичные тексты дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу [2]. На первом этапе требуется неоднократное прочтение исходного текста чтобы понять общий смысл, отметить используемую лексику и грамматику и проследить логику изложения и основные мысли. Второй этап работы – это контроль содержания прочитанного: это могут быть задания на множественный выбор, соответствие, правильные или неправильные утверждения, правильную последовательность, заполнение пропусков. Особый акцент при работе над исходным текстом следует сделать на анализ и активизацию лексики, так как важной целью пересказа является обогащение словарного запаса обучающихся (случаи многозначности слов, производные, подбор синонимов и антонимов, использование устойчивых словосочетаний и идиоматических выражений). В-третьих, это касается языкового оформления, которое предполагает грамматические преобразования (использование косвенной речи вместо прямой, замена времен на прошедшие, замена местоимений), лексическую замену (например, глаголов to ask, to answer, to tell на to learn, to reply, to find out, to understand, to wonder), хронологическую последовательность (once, at first, then, later, finally) и использование связующих элементов (because, since, as, as a result) и т.д. Когда исходный текст успешно проработан и обучающиеся владеют как его содержанием, так и новыми лексическими единицами, можно переходить к пересказу. Поскольку это достаточно трудоемкое задание, следует сделать его домашним. При подготовке можно использовать различные опоры: ключевые слова, план или вопросы в хронологической последовательности. Обязательно проговорить текст несколько раз, постепенно отходя от опор. Все это позволит избежать зазубривания текста и воспроизводить содержание прочитанного осознанно, формулируя фразы самостоятельно.

Таким образом, последовательное и систематическое обучение пересказу иноязычного текста расширяет словарный запас обучающихся, совершенствует языковые навыки и способствует развитию монологической речи.

Литература

1. Азимов А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: ИКАР, 2009, 448с.
2. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2010, 480с.

Фролова О.А.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, Владимирская область, г. Муром, ул. Орловская, д.23
studym@yandex.ru*

Научно-исследовательская деятельность в области языкового образования: структура и содержание курса

В соответствии с современными Федеральными государственными стандартами высшего образования по различным направлениям подготовки бакалавров как гуманитарных, так и технических профилей значительная доля учебной нагрузки отводится на внеаудиторную работу, в связи с чем научно-исследовательская деятельность как один из аспектов самостоятельной работы студентов играет всё более существенную роль в подготовке выпускника. Научно-исследовательская деятельность студентов бакалавриата становится одним из неотъемлемых компонентов организации учебного процесса на всех направлениях подготовки. Написание рефератов, подготовка докладов и курсовых работ, выполнение выпускных квалификационных работ требуют от студентов определённых навыков осуществления научно-исследовательской деятельности. В этой связи целесообразным представляется включение в учебный план соответствующего курса.

Рассмотрим специфику обучения научно-исследовательской деятельности на примере дисциплины «Научно-исследовательская деятельность в области языкового образования» в рамках учебного плана направления подготовки бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Профили подготовки: Английский язык. Немецкий язык) МИ ВлГУ [1], так как, помимо практических навыков профессиональной деятельности, будущим педагогам важно владеть основами научно-исследовательской работы как в области педагогики и методики обучения иностранным языкам, так и в области языкознания и лингвистики.

В дисциплине выделено два раздела: «Основы методологии научного исследования» и «Организация и представление результатов исследования». В рамках первого раздела рассматриваются фундаментальные понятия и принципы научной деятельности, структура и этапы исследовательского процесса, а также методы, подходы и стратегии исследования. Второй раздел фокусируется на подготовке, систематизации и интерпретации результатов исследования, их представления в формате научного текста, визуализации данных в рамках устной презентации исследования и стратегиях научной коммуникации.

Первый раздел дисциплины охватывает такие темы, как:

1. «Специфика исследовательской деятельности в области иноязычного образования», в которой отражаются основные отличия лингвистического и методического исследования от исследований в других областях науки;
2. «Структура научного текста. Научный аппарат методического исследования», где представлены логика построения и ключевые элементы научного исследования, а также особенности определения актуальности, проблемы, объекта и предмета исследования, постановки цели и задач, формулирования гипотезы, выбор методов исследования, а также обоснования научной новизны, теоретической и практической значимости исследования [2];
3. «Методы сбора и анализа данных в лингвистике и методике», в которой даётся классификация методов исследования и раскрываются целесообразность и особенности применения общенаучных и частных методов лингвистики и методики обучения иностранным языкам, а также выбор методов исследования в зависимости от исследовательской задачи [2];
4. «Научно-педагогический дискурс и его особенности», в которой раскрывается определение понятия «дискурс» и его значение для педагога, анализируются основные жанры научно-педагогического дискурса (в частности, академические жанры, административно-педагогические жанры и жанры профессиональной коммуникации) и обсуждаются такие

аспекты формирования дискурсивной компетенции будущего педагога, как теоретическое понимание и практическое овладение жанрами научно-педагогического дискурса, а также развитие межкультурной дискурсивной компетенции.

В рамках второго раздела реализуются следующие темы:

1. «Лингвостилистические особенности научного текста», в рамках которой анализируются лексические, грамматические и синтаксические особенности научного текста, его стилевые и композиционные характеристики (логичность и последовательность, объективность и точность, стандартизированность композиции и клишированность); в отдельный блок вынесена специфика отбора языковых средств в зависимости от цели, адресата и стратегии научного текста [3];
2. «Создание вторичных научных текстов», что предполагает изучение различных способов компрессии научного текста и составление плана, конспекта, аннотации, подготовку тезисов и реферата, написание рецензии [3];
3. «Научный текст как объект редактирования», актуальная для педагогического направления подготовки, так как педагог часто выступает не только в качестве исполнителя исследования (когда требуются навыки саморедактирования), но и в качестве организатора научно-исследовательской деятельности (когда необходимо помочь обучающимся грамотно представить научное исследование в устной и письменной форме) [4];
4. «Презентация и апробация результатов исследования» как заключительного этапа научного исследования, обосновывающая зависимость успеха исследования и репутации исследователя от умения представить его результаты научному сообществу [3].

Темы «Оформление научного исследования» (раздел 1) и «Использование информационно-коммуникационных технологий в исследовательской деятельности» (раздел 2) вынесены на самостоятельную работу. В рамках первой темы студентам предлагается изучить требования к оформлению различных видов научного исследования, библиографического списка и Интернет-источников. В рамках второй темы студенты самостоятельно изучают материалы по работе с электронными ресурсами, электронными библиотечными системами и базами знаний; отдельный аспект посвящён использованию искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности, что позволит студентам грамотно пользоваться нейросетями и «делегировать» им рутинные задачи исследования (поиск и подбор литературы, анализ источников, составление плана исследования и т.д.).

Таким образом, будущих педагогов в области языкового образования необходимо научить основам осуществления исследовательской деятельности в рамках лингвистической и педагогической науки, а также организации и руководства исследовательской деятельностью обучающихся, что будет способствовать дальнейшему формированию и совершенствованию исследовательских навыков в рамках практической учебно-исследовательской деятельности (в том числе при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ).

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profil'yami-podgotovki-125/> (Дата обращения: 12.12.2026)
2. Никитенко З.Н. Методология исследовательской деятельности в области иноязычного образования: учебник / З.Н. Никитенко, И.В. Трещина, Н.В. Горбинская. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2024. – 224 с.
3. Стилистика научной речи: учебное пособие / А.А. Евтюгина, И.Г. Гончаренко, А.В. Щетинина, М.В. Стурикова; под ред. А. А. Евтюгиной. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. – 501 с.
4. Котюрова М.П. Культура научной речи: текст и его редактирование : учеб. пособие / М.П. Котюрова, Е.А. Баженова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта: Наука, 2008. – 280 с.