

## ИЗ ОПЫТА АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ



**Бочарова Елена Петровна,**  
*доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой профессионально-  
ориентированных иностранных языков  
ВИ-ШРМИ ДВФУ*



**Городецкая Елена Яковлевна,**  
*кандидат филологических наук,  
профессор кафедры профессионально-  
ориентированных иностранных языков  
ВИ-ШРМИ ДВФУ*

Как известно, коммуникативные цели обучения иностранному языку аспирантов в вузе предполагают чтение большого объёма зарубежной научно-технической литературы, связанной с научно-исследовательской работой аспирантов и подготовкой диссертации. Поэтому основное внимание при организации самостоятельной работы аспирантов должно уделяться поискам наиболее оптимальных способов работы с научными текстами по специальности.

Чтение и перевод зарубежной литературы на иностранном языке (английском) является самостоятельной работой аспирантов, осуществляемой во внеаудиторное время, как одна из форм самообразования и представляет собой весьма индивидуальный процесс, но процесс организованный, предполагающий управление со стороны преподавателя.

В настоящее время существует несколько точек зрения на вопрос о сущности самостоятельной работы. С одной стороны, она отождествляется с самостоятельной деятельностью и поэтому рассматривается в системе лекционных, практических занятий, лабораторных работ и семинаров как восприятие и

самостоятельное осмысливание обучающимися сообщаемой преподавателем информации, воспроизведение её при решении задач, в расчётных работах и т.п. С другой стороны, самостоятельной работой считается только та, в ходе которой аспирант без помощи преподавателя проанализировал и обобщил учебный материал, проверил свои выводы и результаты.

Можно привести целый ряд других классификаций, но они мало чем отличаются от рассмотренных, ибо при их разработке учёные исходили из того, что самостоятельная работа якобы постоянно присутствует в учебном процессе в виде самоподготовки обучающихся к занятиям, зачётам, экзаменам. Поэтому большинство учёных стремились не исследовать природу этого дидакто-методического явления, а главным образом изучить бюджет времени, затрачиваемого на внеаудиторную работу и все возможные организационные мероприятия по планированию и упорядочению заданий с целью обеспечения ритмичности самостоятельной внеаудиторной работы аспирантов в течение семестра и всего курса обучения.

Сущность же и место самостоятельной работы в процессе обучения остаются невыясненными, а самостоятельная работа и самостоятельная деятельность рассматриваются как идентичные явления. Однако, анализ проблемы мышления и индивидуального познания, единства мышления и знания как составных компонентов познавательного процесса даёт основания понимать под самостоятельной деятельностью процесс отражения и преобразования объективной реальности в сознании субъекта.

Этот процесс включает следующие компоненты:

– выделение аспирантами общей и частных познавательных задач (умение выбрать цель, увидеть задачу, предмет деятельности);

## КНИГА-БИБЛИОТЕКА-УЧЕНЫЙ

– подбор и определение способов действий, адекватных путей их решения (умение определить пути и отобрать необходимые средства для решения этих задач);

– контроль за тем, решается ли поставленная задача применяемыми способами (умение применить усвоенные знания и навыки для решения задачи).

Итак, структурными элементами самостоятельной деятельности являются:

1. Выделение цели деятельности или целесообразная деятельность.

2. Определение предмета деятельности.

3. Выбор средств деятельности [1].

Если же говорить о самостоятельном чтении научно-технической литературы на английском языке аспирантами во внеучебное время, то этот процесс можно отнести к самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, так как, во-первых, ведущую роль в этом процессе играет сам аспирант, а не преподаватель, во-вторых, в ней отсутствует элемент обязательства, т. е. аспирант читает (переводит) научную литературу на английском языке исключительно по своему выбору и своим интересам; в-третьих, сущность этой работы нельзя видеть только в передаче знаний, в ней всегда присутствует элемент творчества. В связи с этим коренным образом меняется роль преподавателя. Он становится теперь не столько носителем и передатчиком научной информации, сколько организатором познавательной работы, научно-технического творчества аспирантов.

В работе над текстом на английском языке во внеаудиторное время самостоятельность аспирантов максимальна. Как показывает практика, лучшие результаты в развитии навыков беспереводного понимания профессионально-ориентированных текстов получаются при работе над индивидуальными текстами. В аудитории проводится только контроль понимания прочитанного путём выборочного перевода, пересказа на родном языке и

ответов на вопросы по тексту. Чтение научных и технических текстов в аудитории в аспирантских группах на первом этапе обучения имеет целью привить аспирантам навыки перевода на родной язык, а в дальнейшем – навыки беспереводного понимания текстов по специальности.

Однако, следует отметить, что проверка понимания текстов путём перевода упрощённых текстов и в расчёте на языковую догадку обучающихся часто неуместна и опасна в серьёзном научно-техническом переводе, где требуется максимальная точность. Упрощение же текста есть не что иное, как создание искусственных, не встречающихся в жизни условий языкового общения [2]. В связи с этим известный американский методист Питер Хэтболдт пишет: «Перевод может быть хорошим помощником при обучении иностранному языку, отрицать это может лишь человек поверхностный. Беспереводный метод обучения иностранному языку невозможен и не будет никогда возможен, разве только в том случае, если изменится процесс мышления» [6, с. 31].

Перевод на родной язык, трудно приобретаемый комплексный навык, и развивать его следует на первом этапе обучения в аспирантских группах в аудитории на общем для всех аспирантов научно-техническом тексте. Перевод каждого отдельного предложения слагается из двух процессов: 1) осмысление отдельных слов и выражений конкретного предложения; 2) собственный перевод предложения, т. е. раскрытие его грамматических связей в построении соответствующего ему русского предложения.

Эти два аспекта не равнозначны по трудности. Как показывает многолетняя практика работы с аспирантами авторов данной статьи, формирование навыка пользования словарём и перевода отдельных слов и выражений требует меньше времени, чем приобретение навыка раскрытия грамматических связей (смысловых групп) предложения. Как правило, навык собственного перевода отстаёт от навыка определения значения

слов в определённом контексте или ситуации: аспирант переводит все слова предложения, но не может его «связать», т. е. понять смысл. Поэтому на практических занятиях на первом этапе преподавателю следует широко использовать допереводной анализ общего текста, который основан на некоторых общелингвистических закономерностях [2].

По нашему мнению, при обучении аспирантов чтению и пониманию общего текста в аудитории как способ контроля понимания прочитанного текста следует практиковать сплошной, а не выборочный перевод, чтобы приучить обучающихся к тщательной работе над текстом. Выборочный перевод толкает аспирантов к небрежности и безответственности. Самостоятельную работу аспирантов при обучении чтению (пониманию) литературы по специальности на английском языке целесообразно начинать с отбора и организации материала для чтения в серию текстов (не меньше 6-8) и реализации чтения этих текстов с опорой на логико-структурную схему темы. Тексты следует отбирать с учётом характера и объёма конкретной информации по теме. Должны быть учтены все функции чтения литературы на иностранном языке: опережающая, открывающая новые возможности приобретения общетехнических и общенаучных знаний, способствующих углублению знаний аспирантов по специальности.

Межпредметные связи, разнообразие существующих интернет-ресурсов и других источников информации при обучении в ДВФУ помогают подобрать тексты так, что в одном или нескольких текстах информация ограничена с таким расчётом, чтобы вызвать познавательный интерес со стороны аспирантов, а во всех других текстах они могут найти а) совершенно новую информацию по теме; б) иное освещение фактов; в) расширение сведений по имеющейся в текстах информации; г) развитие темы предыдущего текста, где она была только названа автором; д) сообщение сведений противоречивого характера и т.д.

Перед чтением серии текстов по определённой теме необходимо сформировать у аспирантов общее представление о теме, свою точку зрения на ту или иную тему, выяснить, из каких общих понятий она состоит, т. е. создать структурно-логический эталон, с помощью которого обучающиеся могли бы «обследовать» любой текст по теме [3]. Логико-структурная схема (ЛССТ) помогает до чтения серии текстов, объединённой единой темой, сформировать у аспирантов общее представление о предстоящей теме по чтению, о её внутренней логике. Логико-структурная схема обосновывает сущность предлагаемой темы, способствует формированию умственной самостоятельности аспирантов. Аспиранты получают возможность сознательно оценивать каждый новый текст с точки зрения его соответствия той или иной части логико-структурной схемы, выявлять новые особенности и характеристики изучаемой темы.

Как убедительно показывает уже имеющийся опыт, чтение текстов с опорой на ЛССТ позволяет значительно увеличить скорость чтения и объёмы читаемых материалов. Ещё Л.В. Щерба отмечал, что умением быстро читать должен обладать всякий образованный человек, но оно особенно необходимо научным работникам, инженерам, студентам, а также всем тем, кто должен следить за иностранной литературой в той или иной области [7]. Одним из ведущих факторов, влияющих на эффективность применения ЛССТ в процессе организации самостоятельного чтения аспирантов и формулировки заданий является постановка цели чтения, которая всегда связана с поиском, ознакомлением и изучением только конкретной, необходимой и значимой в данный момент информации.

Принимая связный текст в качестве основной исходной и конечной структурной единицы иноязычной информации при обучении чтению, мы и в системе заданий основной целью каждого ставили приём, переработку и передачу информации всей серии текстов. Поэтому основная цель всего занятия по чтению, на котором предлагалась аспирантам серия текстов, – понять

**КНИГА-БИБЛИОТЕКА-УЧЕНЫЙ**

информацию, которую несут все тексты [4]. Формулировки заданий могут выглядеть следующим образом: «Прочитайте тексты, найдите в них разделы, где сообщается о новых видах энергии (новых строительных материалах, новых технологиях обработки...) и ознакомьтесь, что нового сообщается о них...», «Прочитайте тексты, затем ознакомьтесь с теми частями, в которых говорится о научном вкладе Отто Лилиенталя в самолётостроение, и изучите, в чём конкретно состоит этот вклад...» и т. д.

Следующий важный фактор – указание конечного результата работы. Он всегда связан с соответствующей фиксацией значимой информации в зависимости от дальнейших нужд её использования: подчёркивание, выписывание цитат, краткие общие выписки, план, пометки, конспект, аннотация, реферат, перевод. Зафиксированный таким образом материал может быть использован аспирантом для устного сообщения, доклада, для участия в общем обсуждении проблемы, конференции, для обзора по изучаемой теме, научной статьи и т. д. Следует учитывать, что при распределении индивидуальных заданий аспирантам преподаватель должен учитывать, что существуют три уровня развития познавательной самостоятельности: копирующий, преобразующий и выборочно-творческий [5].

Некоторые аспиранты хорошо справляются с заданиями соответственно первому (копирующему) уровню развития познавательной самостоятельности, т. е. умеют опознать объекты, устанавливать основные признаки, разбивать тексты на логические законченные части и вычленять главное, находить ответ в источнике информации на интересующие вопросы и, наконец, воспроизводить материал. Другие с хорошими знаниями по иностранному языку умеют наблюдать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи, анализировать факты, ставить свои вопросы, что соответствует второму (преобразующему) уровню развития познавательной самостоятельности. И только незначительная часть аспирантов

(4–5 человек) в группе способны справиться с заданиями третьего (выборочно-творческого) уровня. Это обычно аспиранты, которые умеют отбирать, классифицировать материал из различных текстов и информационных ресурсов, систематизировать этот материал, творчески решать познавательные задачи, сравнивать и сопоставлять факты, события, явления, процессы, обобщать и дифференцировать информацию.

Следует подчеркнуть, что разработка заданий различной степени трудности в соответствии с тремя уровнями развития познавательной самостоятельности аспирантов и применение их в практике обучения чтению оригинальной научной и технической литературы на иностранном языке позволяют осуществить индивидуализацию обучения чтению и повысить самостоятельную активную работу всех аспирантов одновременно и индивидуальную работу отдельных аспирантов [8].

Таким образом, отбор серии текстов с учётом характера и объёма их содержания по той или иной теме требует от преподавателя, ведущего занятия в аспирантских группах, систематического поиска информационных источников в Научной библиотеке ДВФУ, которая располагает обширным фондом журналов на иностранных языках по разным направлениям науки и техники, а также пользоваться интернет-ресурсами при поиске необходимой информации.

Осуществление курса на повышение роли самостоятельной познавательной деятельности всех субъектов учебного процесса в вузе предлагает дальнейшее совершенствование работы в вузовских библиотеках. Исходя из этого, Научная библиотека ДВФУ становится не только информатором, но и участником в организации учебного процесса. Подтверждением этому являются ежегодно проводимые по инициативе Научной библиотеки ДВФУ тематические и научно-теоретические студенческие конференции, круглые столы по различной тематике, конкурсы на лучшую презентацию научных работ аспирантов и т. д.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что в процессе работы с серией текстов и системой заданий к ним с опорой на логико-структурную схему темы постепенно изменяется и контролирующая функция преподавателя: от контроля индивидуального к контролю групповому. В процессе группового контроля преподавателю необходимо привлекать различные средства самоконтроля и взаимоконтроля. Этому отчасти способствует сама система заданий, которые в ней взаимосвязаны и взаимозависимы.

Описанная выше методика работы апробировалась в экспериментальных группах в течение 2014 и 2015 годов и позволила увеличить скорость чтения и объёмы читаемого материала в 3–4 раза, а также поддерживать постоянную познавательную активность аспирантов, их познавательный интерес к самостоятельному чтению оригинальной литературы по специальности на иностранном языке, что особенно важно для будущих специалистов высокой квалификации.

### Список литературы

1. Афанасенкова, Е. Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза : дис. канд. психол. наук / Е. Л. Афанасенкова. – М., 2005. – 265 с.

2. Бархударов, Л. С. Процесс перевода лингвистической точки зрения / Л. С. Бархударов // Лингвистика и методика в высшей школе / МГПИИЯ им. М. Горького. – М., 1967. – С. 23.

3. Дубовис, Д. М. К вопросу о формировании дискурсивного понимания текста / Д. М. Дубовис // Вестник Харьковского университета. Серия психологии. – 1968. – Вып. 1, № 30.

4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции-новая парадигма современного образования / И. А. Зимняя // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 33–45.

5. Талызина, Н. Ф. Деятельностный подход к методам обобщения / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 3–16.

6. Хэтболдт, Р. Изучение иностранных языков / Р. Хэтболдт. – М., 1963. – 31 с.

7. Цыганок, Н. А. Повышение эффективности обучения студентов путём развития творческого мышления / Н. А. Цыганок, И. Н. Дроздов // Вестник Читинского государственного университета. – 2012. – № 7 (86). – С. 51–56.

8. Шахматова, О. М. Активные методы обучения: учебное пособие / О. М. Шахматова. – 2-е изд. – Пенза, 2011. – 131 с.