

ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Симонова Жанна Геннадьевна

ЭПИСТЕМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, компетенция, компетентностный подход, эпистемический подход, профессиональная деятельность.

В статье рассматривается инновационный подход к формированию общекультурных и профессиональных компетенций у студентов-международников в процессе изучения иностранного языка. Раскрывается сущность, содержание и технология реализации эпистемического подхода в рамках компетентностной парадигмы высшего профессионального образования.

Keywords: foreign language teaching, competence, competence-based approach, episteme-study approach, professional activities.

The article deals with the innovative approach to the formation of general and professional competences of International Relations students in the process of studying English. The structure, the content and the technology of the realization of the episteme-study approach to foreign language teaching in High Schools is in focus.

Актуальная задача воспитания самостоятельной, инициативной и ответственной личности, способной взаимодействовать в решении социальных и профессиональных проблем, словом, необходимость подготовки компетентного выпускника неизбежно влечет изменение содержания высшего образования. Разделяя позицию А.Г. Бермуса, отметим, что в настоящее время существует представление о том, что единственным решением вопроса достижения нового качества образования является компетентностный подход, поскольку:

«компетентностный подход – проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);

компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);

компетентностный подход формирует способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов)» [1].

Несмотря на общность мнений, относительно необходимости организации процесса обучения на основе компетентностного подхода, некоторые ключевые вопросы и проблемы, касающихся его сущности, по сей день являются предметом жарких споров исследователей. Так, например, нет единого понимания базовых терминов обозначенного подхода – «компетенция» и «компетентность». Рассмотрим некоторые определения, раскрывающие содержание этих понятий наиболее полно.

«Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [6, с. 163].

«Компетенция – это знание, навык, способность или характеристика, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие как problem solving, аналитическое мышление или лидерский потенциал. Некоторые определения компетенции включают мотивы, убеждения и ценности» [3, с. 124].

«Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.» [там же, с. 126].

Анализ определений понятий «компетенция» и «компетентность» позволил определить точки пересечения, общие признаки, свойственные, по мнению ученых, рассматриваемым терминам:

- 1) ориентация на личность;
- 2) взаимосвязь когнитивной и деятельностной составляющих процесса обучения;
- 3) ценностно-мотивационная составляющая процесса обучения.

Исследование содержаний личностно-деятельностного, контекстного, проблемного и ряда других подходов, свидетельствует о наличии в каждом из них всех трех вышеупомянутых составляющих. Данный факт позволяет предположить, что формирование компетенций будет возможным даже при условии организации процесса обучения на основе какого-либо иного подхода, проверенного практикой. В подтверждение вышеобозначенной гипотезы необходимо добавить, что некоторые ученые (А.Г. Бермус, В.В. Краевский и др.) рассматривают компетентностный подход как коррелят более традиционных подходов, среди которых особо выделяются: культурологический (В.В. Краевский); научно-образовательный (С.А. Пиявский); дидактоцентрический (Н.Ф. Виноградова); функционально-коммуникативный (В.И. Капинос) [1].

Основная цель данной статьи заключается в обосновании возможностей формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов-международников в процессе изучения иностранного языка на основе эпистемического подхода.

Принимая во внимание тот факт, что первостепенная задача подготовки бакалавров по направлению 031900.62 Международные отношения заключается в формировании целого ряда компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности на разных уровнях и в разных видах международных взаимодействий, навыков самостоятельного творческого и аналитического мышления, а также высокого уровня культуры межличностного, делового и межкультурного общения, представляется целесообразным отбирать содержание

обучения в соответствии с особенностями будущей профессиональной деятельности студентов.

Таким образом, «содержание образования» будет являть собой «педагогически адаптированный социальный опыт», который студентам предстоит «освоить в собственной деятельности» [6, с 81]. Данное умозаключение свидетельствует о необходимости организации процесса формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов-международников в ходе изучения иностранного языка на основе эпистемического подхода.

Ведь «эпистема» еще в древнегреческом языке означала такое знание, которое в большей мере, чем «гносис» (рациональное знание), опирается на опыт, получено из опыта, укоренено в нем [3, с. 90].

В работах автора статьи, опубликованных ранее, отмечалось, что эпистемический подход основан на использовании в процессе изучения иностранного языка образовательных эпистем, освоение которых предполагает актуализацию знаний, опыта, языковых способностей студентов и завершается представлением в творческой форме оригинального индивидуального образовательного продукта (опыта), характеризующегося элементами новизны и ссылкой на практическую значимость в будущей профессиональной деятельности специалиста, а также в его общественной или личной жизни.

Характерными признаками эпистемического подхода является: обусловленность процесса овладения иностранным языком профессиональными потребностями и личностными мотивами студентов-международников; наличие образовательной эпистемы; представление студентами оригинального индивидуального образовательного опыта.

Учебный материал в рамках эпистемического подхода носит лично и профессионально значимый характер, что предполагает решение в ходе практических занятий коммуникативных речемыслительных задач, с которыми студенты будут сталкиваться в будущей профессиональной деятельности, а также в сфере повседневного общения. Это не просто способствует формированию опре-

деленного набора компетенций, предусмотренных ФГОС ВПО-3 по рассматриваемому направлению подготовки, а повышает прочность приобретаемых знаний, позволяет сформировать устойчивую мотивацию к овладению иностранным языком и культурой, создает предпосылки для успешного саморазвития личности будущего специалиста.

Учебная информация в рамках образовательной эпистемы (целостной совокупности учебно-познавательных заданий, объединенных идеей рассмотрения конкретной темы в социокультурном, историческом, политическом, экономическом, религиозном, экологическом и других аспектах, выполнение которых осуществляется с опорой на личностные знания обучающихся) предъявляется «дозами», достаточными для формирования знаний, умений и навыков, позволяющих, во-первых, понимать и порождать иноязычное высказывание в соответствии с определенной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; во-вторых, осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с их национально-культурными особенностями; в-третьих, представлять целостную картину мира, расширять общий и профессиональный кругозор и, в-четвертых, видеть конкретную проблему во всем ее объеме.

Опыт преподавания иностранного языка автором настоящей статьи, в т.ч. студентам-международникам, диктует необходимость деления образовательных эпистем на *открытые* и *закрытые*.

Закрытая эпистема включает проблемно-познавательные темы, не предусматривающие корректировку. Они, как правило, определяются требованиями рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» и предъявляются студентам в готовом виде.

Однако необходимо отметить, что зачастую перечень обязательных для изучения тем, зафиксированный в стандартах, вызывает негативную реакцию у студентов, в связи тем, что освоение реальных объектов образовательных областей подменяется изучением готовых знаний.

В рамках эпистемического подхода представляется возможным определить номенклатуру проблемно-познавательных тем в соответствии с познавательными интересами и потребностями студентов, что делает *эпистему открытой* и побуждает как преподавателя, так и студентов к поиску дополнительной информации, приобретению новых, необходимых знаний.

Алгоритм работы студентов над учебным материалом в рамках образовательной эпистемы включает пять этапов: 1) вводно-мотивационный; 2) репрезентации; 3) категоризации; 4) интерпретации; 5) представления оригинального индивидуального образовательного опыта), на каждом из которых происходит формирование определенных общекультурных и профессиональных компетенций.

Вводно-мотивационный этап: преподаватель посредством приема стартовой актуализации знаний диагностирует объем имеющихся у студентов знаний, полученных в результате освоения других эпистем, жизненного опыта, во избежание дублирования учебной информации и проблемно-познавательных тем, разворачивающих эпистему.

В ходе введения студентов в предстоящую познавательную деятельность преподаватель дает студентам диагностический тест, позволяющий определить, какому материалу следует уделить особое внимание, какие задания являются строго обязательными, а какие – факультативными. На основе результатов проведенного диагностического теста создается эпистемная карта, в которой представляются в графически упорядоченном и логически связанном виде основные понятия, темы и проблемы образовательной эпистемы, подлежащей освоению. Для удобства обучающихся идеи можно упорядочить по направлениям: лично ориентированное, профессионально ориентированное, социально ориентированное, глобально ориентированное. Номенклатуру проблемно-познавательных тем, составляющих эпистему можно скорректировать или дополнить в процессе межличностного общения студентов.

В ходе вводно-мотивационного этапа имеет место формирование общекультурной компетенции студентов-международников, поскольку выполнение диагностического теста способствует выявлению пробелов в знаниях студентов, а

необходимость из заполнения напрямую связана со стремлением к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6).

На *этапе репрезентации* имеет место формирование языковой и речевой компетенций студентов-международников.

Говоря о видах деятельности, способствующих накоплению языкового и речевого материала, особое место следует отвести именно аудированию в силу того, что «обильное аудирование создает языковую и социокультурную атмосферу иностранного языка и культуры соответствующей страны, способствует погружению обучающегося в эту атмосферу» [5, с. 40].

Специфика будущей профессиональной деятельности студентов-международников предполагает необходимость работы в составе многоэтнических и интернациональных групп (ОК-26), вот почему у обучающихся должны быть четко сформированы аудитивные навыки. Именно поэтому особое место на рассматриваемом этапе отводится прослушиванию диалогических и монологических высказываний с целью подготовки студентов-международников к работе с представителями различных лингвокультур, владеющих английским языком, а также с целью вычленения речевых моделей и клише, используемых носителями английского языка в определенной коммуникативной ситуации.

При подборе аудиотекстов учитываются познавательные потребности и интересы студентов, а профессиональная направленность текстов способствует развитию кругозора студентов, воспитывает чувство толерантности, симпатии и уважения к другим культурам. Кроме того, аудиоматериалы, отражающие актуальные проблемы экономики и политики, как правило, порождают оживленную дискуссию, а потому являются одним из эффективных средств формирования языковой компетенции.

Еще одна важная задача обучающихся на данном этапе – овладеть «строительным материалом» (языковым и речевым), познакомиться с социокультурными особенностями речевого и неречевого поведения, сформировать речевые навыки.

Приоритетным методом обучения на данном этапе выступают рецептивные и репродуктивные упражнения. Разделяя точку зрения Г.И. Щукиной, понимающей под упражнением «структурную единицу методической организации учебного материала, с помощью которой обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий» [8, с. 352], особо отметим, что рецептивные упражнения направлены на выделение из содержания аутентичных текстов и восприятие профессионального компонента речевого материала (отдельных слов, словосочетаний, и фраз) с целью его последующего использования в собственных высказываниях, а также отработку фонетического, лексического и грамматического материала. Приведем примеры используемых упражнений:

Послушайте текст, выпишите речевые модели и клише, используемые носителями изучаемого языка в определенной коммуникативной ситуации. Обратите внимание на их интонационное оформление.

Послушайте текст, выпишите ключевые слова (словосочетания) необходимые для решения речемыслительных задач (в соответствии с установкой преподавателя).

Послушайте текст, выпишите ключевые словосочетания/ основные идеи/ доводы в защиту или опровержение предложенных утверждений и др., необходимые для решения речемыслительных задач.

Изучение «строительного» материала, на данном этапе осуществляется на ситуативной основе: студентам предлагается самостоятельно проанализировать представленные в тексте языковые формы и попытаться вывести правило, в случае неудачи предусмотрено обращение к грамматическому справочнику.

С целью создания положительной мотивации к овладению «строительным» материалом и удовлетворения коммуникативных потребностей студентов на рассматриваемом этапе особое внимание уделяется репродуктивным упражнениям, направленным на формирование навыков воспроизведения нового языкового и речевого материала. На этапе репрезентации широко используются задания типа:

Докажите/ обоснуйте/ охарактеризуйте и т.д., используя лексику текста. Данные упражнения направлены на полное запоминание и воспроизведение текста диалогов (речевых моделей). В качестве примера можно привести следующие упражнения:

Прореагируйте подходящими по смыслу репликами на определенные реплики в диалоге (устно и письменно).

Расположите в логическом порядке фразы диалога/ информацию текста.

Поделитесь с одноклассником информацией, которую Вы почерпнули из текста.

Разыграйте учебный диалог близко к тексту.

Составьте собственный диалог по образцу (в соответствии с частично видоизмененной ситуацией).

На этапе репрезентации студенты выполняют упражнения на расширение активного словаря (общего и тематического), большое внимание уделяется выполнению грамматических упражнений, т.к. студенты-международники должны уметь грамотно выполнять письменные и устные переводы материалов профессиональной направленности с иностранного языка на русский и с русского на иностранный (ПК-6).

Формирование и развитие речевой компетенции осуществляется в ходе выполнения упражнений коммуникативной направленности, типа:

– «Share your knowledge with your friend». Студенты делят текст пополам, каждый читает свою часть, затем они обмениваются информацией. В итоге каждый студент получает полную картину рассматриваемой темы/проблемы.

– «Discuss the following questions/problems with your fellow students»

– «Work in pairs». Например, «Разыграйте беседу двух друзей: Джон спрашивает у Марка совет, как пройти собеседование при приеме на работу».

На *этапе категоризации* имеет место компаративный анализ рассматриваемого культурного явления или факта в иностранной культуре в сопоставлении с аналогичным явлением и фактом в родной и иноязычной культурах. Поскольку

овладение учебным материалом данного этапа осуществляется в режиме самостоятельной внеаудиторной работы, ее продуктом может выступать составление справочника норм межкультурного общения и справочника-комментария культурных фактов и реалий.

В содержании *справочника норм межкультурного общения*, можно условно выделить две части: первая – *составление списков типичных речевых моделей и клише*, характерных для той или иной речевой ситуации в рамках определенной эпистемы; вторая – перечень норм и правил речевого и неречевого поведения, формул вежливости, обусловленных культурными особенностями страны изучаемого языка в сопоставлении с родной и иноязычной культурами.

Так, например, русскоязычные студенты, изучающие английский язык, зачастую произносят приветственную фразу «Добрый день!» на русский манер: «Good day!» вместо «Good afternoon!» что является грубой ошибкой, т.к. форма приветствия «Good day!» чужда английскому языку. Составление справочника норм межкультурного общения поможет студентам овладеть основными речевыми формулами и клише, а также избавиться от нелепых и грубых ошибок в общении.

Составление справочника-комментария культурных фактов и реалий, включающего энциклопедическую информацию, раскрывающую национальные, политические, культурно-бытовые и другие коннотации рассматриваемого явления в сопоставлении с подобным явлением или фактом родной культуры и культуры иноязычной, позволит студентам-международникам значительно расширить профессиональный кругозор.

Этап интерпретации нацелен на активизацию и систематизацию приобретенных знаний; применение теоретических знаний к решению профессиональных вопросов (ПК-3); развитие у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать и отстаивать свою (ОК-2); усовершенствование аналитических и оценочных навыков; развитие умений работы в команде (ОК-3); выработку рационального решения поставленной проблемы.

В силу того, что данный этап реализуется на аудиторном практическом занятии, представляется возможным проводить его более эффективно, организовав режим активной коммуникации – полноценного, реального речевого общения, где средством общения становится иностранный язык, в результате чего у студентов появляется возможность формировать или корректировать (под контролем преподавателя) свое речевое поведение в определенной учебной коммуникативной (проблемной) ситуации.

На основании вышеизложенного становится очевидным, что единицей учебного процесса на данном этапе является учебная коммуникативная ситуация.

Именно поэтому на данном этапе доминируют методы активного обучения, посредством которых реализуется установка на большую активность студентов в процессе овладения эпистемой: ролевая, имитационная, деловая игра, социодрама, круглый стол, семинар-дискуссия, метод проектов. Методы активного обучения способствуют формированию готовности студентов-международников к ведению диалога, дипломатической переписки, переговоров на иностранном языке в рамках уровня поставленных задач (ПК-5).

В рамках изучаемой эпистемы студенты могут решать не только профессионально направленные задачи. Студентам нравятся ролевые игры, в которых они сталкиваются с необходимостью проведения анализа действий участников ситуаций, выявления причин конфликтов, являющихся результатом незнания норм и правил поведения, присущих той или иной нации. В качестве примеров, можно привести следующие ситуации ролевых игр:

Ситуация № 1. Инженер из России, проходивший стажировку в Китае, описывает раздражение, которое у него вызвали его китайские коллеги, получившие на память от него довольно ценный и значимый для русских подарок – часы.

Ситуация № 2. Преподаватель, прибывший на работу в Китай, жалуется своему русскому коллеге, что китайские студенты едят и пьют во время урока.

Ситуация № 3. Комендант студенческого общежития описывает раздражение, которое у него вызвала реакция студента из Китая, не желавшего заселяться

в комнату под номером 4 (число 4 в китайской нумерологии символизирует смерть).

Ситуация № 4. Коллеги Вашей супруги (американцы) пригласили Вас на ужин. Прежде чем преступить к ужину, они решили обсудить несколько важных вопросов. Удалившись в соседнюю комнату, они оставили Вас одного в гостиной, где на столике стоял поднос с сэндвичами и графин с соком. Увлечшись фильмом, Вы не заметили, как съели все сэндвичи, предназначенные для ужина. Продумайте речевое и неречевое поведение хозяев и супруги, вернувшихся в гостиную.

Ситуация № 5. У Вас гостит чета итальянцев. Вечером, когда гости удалились к себе в комнату, Вы звоните подруге (другу) и жалуетесь, что устали от шумных и очень эмоциональных гостей. Ваши гости в то же время общаются по телефону с родственниками и высказывают недовольство относительно индифферентного и безучастного отношения к их проблемам с Вашей стороны.

На этапе интерпретации широко используется метод деловой игры, «формы воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста...» [2, с. 104]. Студенты, в соответствии с принятыми профессиональными ролями (дипломат, участник научной конференции и др.), учатся применять знания в процессе решения проблем, с которыми они будут сталкиваться в будущей профессиональной деятельности, вести полилоговое общение – слушать и слышать собеседников, находить компромисс, выстраивать свое речевое поведение в зависимости от принятой профессиональной роли.

Еще одним методом, призванным удовлетворить коммуникативные потребности студентов, интегрировать полученные знания по дисциплинам основной специальности и английскому языку, является дискуссия в различных ее проявлениях – семинар-дискуссия, круглый стол и др. В ходе дискуссии студенты учатся интерпретировать факты с целью поддержания беседы, они получают возможность свободно выражать свои суждения, сформированные на базе имеющегося опыта и приобретенных знаний, используя языковой материал, адекватный

индивидуальному речевому замыслу; каждый участник дискуссии остается в фокусе внимания всех остальных, в связи с чем роль дискуссии в формировании риторических навыков, в развитии умения держаться на публике трудно переоценить. Дискуссия – это своего рода демонстрация практической значимости приобретенных знаний, способствующая поддержанию познавательной мотивации студентов к овладению иностранным языком, обеспечивающей условия для формирования и развития профессиональной компетенции.

В ходе дискуссии преподаватель получает возможность контролировать понимание студентами учебного материала, оценить корректность использования языкового материала и адекватность речевого средства речевой задаче, а также умение лаконично выражать свою мысль, анализировать, сравнивать, обобщать.

Игровые приемы в формировании общекультурной и профессиональной компетенций отличаются побуждающей силой. Они стимулируют студентов не только к коммуникации, но и в завуалированной форме к проявлению скрытых возможностей, к социализации и даже к рефлексии (студент в процессе игры получает возможность продиагностировать свои умения и навыки, соотнести результаты с целями, сравнить свои достижения с достижениями одноклассников). Само желание принять участие в игре мобилизует активность студентов, а ситуация игры создает атмосферу эмоционального комфорта, положительно влияющего на учебный процесс. В игровой ситуации учебный материал может проигрываться неоднократно, в результате чего обеспечивается его прочное усвоение, что, в свою очередь, способствует сохранению познавательной мотивации к изучению иностранного языка, побуждает студентов к проявлению познавательной активности в процессе овладения учебным материалом.

Этап *представления оригинального индивидуального образовательного опыта* – заключительный этап освоения эпистемы, своего рода контрольная работа, свидетельствующая о познавательной активности студента как о качестве его деятельности и позволяющая получить преподавателю представление о достижении цели, с одной стороны, формирования личности с глобальным мышлением, а с другой – приобретения обучающимся знаний субъектного характера.

На данном этапе студент выступает инициатором, организатором и исполнителем деятельности, именно он принимает на себя ответственность за выполнение и конечный результат проекта. Студент самостоятельно выбирает форму представления проекта; что касается содержания, то оно является результатом личностного приращения студента, воплощением его индивидуального опыта.

Оценивание *оригинального индивидуального образовательного опыта* осуществляется в сотрудничестве студентов с преподавателем. С этой целью используется лист оценки оригинального индивидуального образовательного опыта, где в качестве критериев выступают:

- 1) *качество текста* (степень освещения проблемы, логичность, языковое оформление и др.);
- 2) *степень воздействия на аудиторию*;
- 3) *вклад в оригинальный индивидуальный образовательный опыт* (оригинальность, степень творчества, качество выполнения и др.).

На этапе *представления оригинального индивидуального образовательного опыта* особое место отводится рефлексии (коллективной и индивидуальной). Рефлексивная деятельность осуществляется, во-первых, посредством специально разработанного контрольного листа самооценки «Check Yourself» и, во-вторых, в процессе «переговоров» преподавателя со студентами.

Соотнесение целей и результатов конкретной деятельности, обнаружение несоответствий, выявление их причин, коррекция и планирование дальнейшей индивидуальной и коллективной деятельности, анализ индивидуальной активности в процессе коллективной деятельности, наблюдение индивидуальной динамики роста – все это создает условия для формирования мотивации достижения, появления отношений конкуренции и соперничества, неоспоримо стимулирующих познавательную активность студентов, способствующую становлению компетентного специалиста.

Резюмируя содержание описанных этапов освоения образовательных эпистем, отметим, что языковой материал, предъявляемый в рамках эпистем в виде языковых знаков и правил их соединения, обеспечивает способность студентов

понимать и продуцировать с их помощью неограниченное количество правильных в языковом отношении предложений, а значит, составляет основу формирования языковой компетенции. Включение в содержание данных этапов речевого материала способствует развитию умений формулировать мысли посредством изучаемого языка в соответствии с его нормами, узусом и традициями культуры, что способствует формированию речевой компетенции. Приобретение совокупности фоновых знаний, овладение невербальными средствами общения и правилами речевого этикета составляют основу формирования страноведческой компетенции. Знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, приобретенное в результате освоения лингвострановедческого учебного материала, позволяет студентам овладеть лингвострановедческой компетенцией. Следует особо отметить, что на этапе интерпретации обеспечиваются условия для формирования социальной компетенции, заключающейся в готовности и способности студентов вступать в коммуникативные отношения с другими людьми, умении поставить себя на место другого, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Таким образом, очевидным является тот факт, что на каждом этапе освоения эпистемы студенты-международники овладевают определенным набором общекультурных и профессиональных компетенций, а это свидетельствует о том, что в рамках компетентностной парадигмы имеют право на существование и иные подходы не только традиционные, проверенные временем.

В заключении отметим, что организация процесса обучения иностранному языку студентов-международников на основе эпистемического подхода требует от преподавателя большой и системной подготовительной работы. Однако изучение иностранного языка на основе эпистемического подхода позволит учесть реальные потребности общества, удовлетворить познавательные потребности и интересы обучающихся, обеспечить, взаимосвязанное развитие компетенций, определенных стандартом ФГОС ВПО-3, сформировать и развить личностные качества будущих специалистов.

Список литературы

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Педагогика, 1991. – 204 с.
3. Князева, Е.М. Новые подходы в эпистемологии [Текст] / Е.М. Князева. – М.: Прогресс-Традиция, 2007.
4. Колесников, А.А. Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе [Текст] / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 11-18.
5. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 175с.
6. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая [Текст] / В.А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
7. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Текст] / А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 12-33.
8. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.

Симонова Жанна Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры международных отношений и государственного управления, ФГБОУ ВПО «Юго-Западный государственный университет», Россия, Курск.
