

Е. И. Черкашина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются проблемы и перспективы профессиональной готовности преподавателя иностранного языка к процессу обучения студентов неязыковых вузов, ставится вопрос о необходимости специализированной лингводидактической подготовки будущих преподавателей иностранного языка для технических вузов, предлагаются модели процесса обучения соответствующие профилю обучающихся.

Ключевые слова: лингводидактическая компетенция, язык для специальных целей, компетентностная модель, моделирование процесса обучения, профиль, психофизиологические особенности обучающихся.

На сегодняшний день проблема формирования профессионально значимых компетенций студентов неязыковых вузов широко освещена на страницах научных и научно-популярных изданий. При этом вне сферы внимания оказывается преподаватель вуза нелингвистического профиля, который призван формировать эти компетенции [1]. Обучение преподавателей неязыкового вуза ведется, как правило, не дифференцированно от подготовки специалистов для языкового вуза. Такой обобщенный, «уравнительный» подход к лингводидактическому образованию приводит к тому, что преподаватель иностранного языка (ИЯ) оказывается порой бессилем перед многообразием трудностей, с которыми связан процесс специализированной языковой подготовки. А его профессиональная квалификация не соответствует требованиям, предъявляемым обществом, поскольку у него не сформированы специальные лингводидактические компетенции, способные обеспечить эффективность профессионально-педагогической деятельности в области профессионально направленного обучения ИЯ. Процесс обучения ИЯ в неязыковом вузе имеет свои особенности, заключающиеся в том, что успешность профессиональной деятельности преподавателя ИЯ зависит не только и не столько от знания предмета обучения, но в значительной степени и от его специальной лингводидактической подготовки.

В настоящее время необходимость такой специальной подготовки преподавателей ИЯ для неязыковых вузов не вызывает сомнения. Мы согласны с мнением А. К. Крупченко о необходимости разработки теоретико-методологических основ обучения языку для профессиональных целей, призванных «преодолеть противоречия между традиционной методикой обучения иностранным языкам специалистов и современными требованиями к уровню их знаний и лингвопрофессиональных умений; между потребностью в большом количестве преподавателей иностранного языка для работы в неязыковых учебных заведениях и практически отсутствием их системной подготовки; между накоплен-

ной богатой практикой обучения иностранным языкам специалистов и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации» [2].

Возникает, тем самым, проблема, связанная с разработкой теоретических основ и целостной методической системы специализированной лингводидактической подготовки будущих преподавателей неязыковых вузов. Назрела необходимость пересмотра существующей системы подготовки будущего преподавателя ИЯ, создания компетентностной модели преподавателя ИЯ для неязыковых вузов и разработки основных моделей будущей профессиональной деятельности преподавателя ИЯ. Разработанная компетентностная модель преподавателя ИЯ для неязыковых вузов и методика формирования специальных лингводидактических компетенций могут лечь в основу моделирования профессиональной деятельности будущего преподавателя ИЯ в разных типах неязыковых вузов, где моделирование выступает как центральное звено профессиональной деятельности будущих преподавателей ИЯ и как эффективное средство профессионально ориентированного обучения ИЯ студентов неязыковых учебных заведений разного типа.

Можно предположить, что при подготовке будущих преподавателей ИЯ для неязыковых вузов следует ориентироваться на ту модель специалиста, которая выступает в качестве научно-обоснованного эталона представителя данной специальности. В настоящий момент в методике преподавания ИЯ рассмотрению подлежит лишь один из компонентов подготовки преподавателя ИЯ – его методическая компетенция. Между тем реальная ситуация требует иного взгляда на состав компетенций, укрупнения компетенции, формируемой у современных преподавателей, которые призваны сформировать новое поколение бакалавров и магистров. Теория обучения приобрела новый статус, а ее лингводидактическая составляющая оказывается столь весомой, что проигнорировать эту составляющую при формировании представления о про-

фессиональной компетентности преподавателя ИЯ не представляется возможным. Методическая компетенция более всего соответствует специфике предметной компетенции, необходимой профессионалу. В то же время преподаватель ИЯ на современном этапе развития языкового образования нуждается в междисциплинарной, межнаучной подготовке, в интегрированном знании, составляющем суть общепредметных компетенций. Полностью разделяем мнение Е. Г. Таревой о том, что «лингводидактические компетенции обладают таким общенаучным, междисциплинарным потенциалом и призваны снять узконаправленность подготовки преподавателей ИЯ» [3].

По определению ведущих специалистов в сфере теории обучения иностранным языкам лингводидактика как научная область характеризуется особой методологической значимостью. Ее задача заключается в рассмотрении предмета обучения в непосредственной связи с природой языка и социальной природой общения, а также единении процесса обучения ИЯ с культурой. При таком рассмотрении лингводидактика оказывается на «перекрестке движения» разных наук: лингвистики, философии языка, философии образования, психологии, психолингвистики, социологии, социолингвистики, этнолингвистики, этнопсихологии, культурологии, антропологии. Как отмечает ведущий французский специалист в области общей теории и истории обучения иностранным языкам Р. Галиссон, заметны три следующие друг за другом вехи на пути развития методического знания: прикладная лингвистика (*la linguistique appliquée*), лингводидактика (*la didactique des langues*), дидактология языков и культур (*la didactologie des langues-cultures*) [4].

Данные тенденции свидетельствуют о том, что на сегодняшний день сформировано научное знание, междисциплинарное по своей природе, разноаспектное, интегрированное. И преподаватель ИЯ должен освоить это знание в ходе его подготовки к профессиональной деятельности. У него должно сформироваться лингводидактическое мышление, особое понимание образовательной деятельности, нацеленное на формирование у студентов межкультурной компетенции. Исходя из сказанного очевидной становится сущность лингводидактических компетенций. Они «обеспечивают способность и готовность преподавателя ИЯ на межпредметном и межнаучном уровне реализовать образовательные (педагогические, психологические, методические) стратегии в целях формирования у обучающихся (студентов вузов) межкультурной компетенции» [3]. По своему содержанию эти компетенции вступают в тесное взаимодействие с другими, включаемыми различными учеными в со-

став профессиональной компетентности преподавателя ИЯ.

При достаточно разработанной концепции профессиональной компетенции преподавателя ИЯ приходится констатировать факт недостаточного внимания к формированию профессиональной компетенции преподавателей ИЯ для специальных целей, работающих в неязыковых вузах, число которых значительно превышает количество лингвистических вузов. Правомерно возникает вопрос о необходимости выделения профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка для специальных целей (ЯСЦ). Исследования по выделению общих и отличительных черт у преподавателей специальных и лингвистических вузов и факультетов показали, что функции преподавателя ЯСЦ значительно шире, чем функции преподавателя, ведущего общий курс ИЯ, что кроется прежде всего в самой природе профессионально ориентированных программ и курсов. Для того чтобы построить программу профессионально ориентированного курса конкретной специальности, преподаватель ЯСЦ проводит анализ потребностей, характеризующих профессиональную сферу обучаемых; выявляет задачи, которые необходимо достичь по окончании курса; формулирует и формирует компетенции не только лингвистического, но и профессионального характера; разрабатывает средства контроля, которые могут отличаться от контроля, проверяющего только знания грамматики и лексики, контрольные задания должны включать проблемно-коммуникативные задания профессионального характера по тематике конкретной специальности. Кроме того, существенным элементом профессиональной компетенции преподавателя является его умение разрабатывать специализированные учебные пособия. Преподаватель ЯСЦ должен уметь либо правильно отобрать и при необходимости адаптировать учебный материал с учетом специфики учебного заведения и уровня владения языком, либо составить или даже разработать новый в случае отсутствия требуемого учебного материала.

А. К. Крупченко в своей работе обоснованно отмечает, что только определенные умения расширяют профессиональную методическую компетенцию преподавателя ИЯ, позволяют ему не дистанцироваться от изучаемой студентами специальности, а стать полноправным участником процесса взаимодействия мотивированного обучающегося и компетентного преподавателя, а именно:

- написание авторской и рабочей программы для конкретной специальности;
- проведение анализа потребностей обучаемых как лингвистического, так и профессионального характера;

- выявление целей, которые необходимо достичь по окончании курса;
- формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;
- разработка средств контроля сформированности данной компетенции;
- формирование УМК профессионально ориентированного курса;
- отбор учебной литературы по специальности;
- подготовка (разработка) учебных пособий (учебников) по специальности и другие умения [2].

Мы в свою очередь считаем важным говорить о трудностях, с которыми сталкивается преподаватель ИЯ, приходя работать в технический вуз. Во-первых, новые реалии вынуждают преподавателя ИЯ знакомиться с донныне неизвестными (специальными) знаниями по профилю вуза. Очевидно, что без базовых знаний о специальном предмете нельзя достичь успеха в изучении ИЯ в сфере профессиональной коммуникации и в конечном счете сформировать иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию у обучающихся, что является целью обучения в неязыковых вузах [5, 6]. Сегодня наступило время, когда преподаватель ИЯ не может дистанцироваться от специфики изучаемого в вузе предмета и концентрировать внимание только на особенностях иностранного языка, оправдывая свою позицию полученным лингвистическим образованием.

Во-вторых, трудности в обучении ИЯ, в частности, студентов технических вузов кроются в том, что преподаватель не принимает в расчет психофизиологические особенности обучающихся, обусловленные межполушарной асимметрией мозга. По мнению ведущих отечественных ученых (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, В. П. Леутин, Е. И. Николаева, И. П. Меркулов, Вяч. Вс. Иванов), различия между функциями полушарий головного мозга и, следовательно, между типами когнитивного мышления касаются не столько форм представления знаний, сколько способов извлечения и переработки информации. Теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга за последние десятилетия прошла ряд этапов развития, накоплен значительный теоретический и практический материал. Однако в практической деятельности преподавателей ИЯ редко учитываются данные об индивидуальном профиле функциональной асимметрии мозга обучающихся.

Рассмотрим особенности обучения ИЯ студентов физико-математических факультетов, архитектурных и медицинских университетов. Мы считаем, что для данных специальностей необходимы разные модели построения процесса обучения ИЯ, так как, во-первых, система языка отличается от системы точных наук, во-вторых, обучение любо-

му ИЯ требует серьезной перестройки когнитивных систем в процессе овладения языком, в-третьих, учет психофизиологических особенностей обучающихся, связанных с межполушарной асимметрией мозга.

Проиллюстрируем сказанное на примере психофизиологических особенностей студентов физико-математических вузов и факультетов. Думается, что эта категория обучающихся является самой проблематичной для преподавателей ИЯ именно в силу психофизиологических особенностей, связанных с межполушарной асимметрией мозга. Отмечено, что основы функциональной специализации полушарий мозга являются врожденными, однако по мере развития ребенка происходит усложнение механизмов межполушарного взаимодействия. Количество сочетаний всех признаков асимметрии чрезвычайно велико, но исследователи выделяют три основных типа организации мозга: левополушарный, правополушарный и равнополушарный.

Студенты физико-математических вузов и факультетов в большинстве случаев являются представителями левополушарного типа мышления, а это означает, что левополушарные формально-логические компоненты мышления так организуют любой знаковый материал, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст, необходимый для успешного общения между людьми. При его формировании из всех реальных и потенциальных связей между многогранными предметами и явлениями выбирается несколько определенных связей, не создающих противоречий и укладывающихся в данный контекст. Элементами однозначного контекста могут быть не только слова, но и другие символы, знаки и даже образы. Левое полушарие ответственно за понятийное, конвергентное (нацеленное на одно, единственно правильное решение) мышление, оно выделяет фигуру из фона и работает с информацией в фокусе внимания. В левом полушарии представлена дискретная модель мира, разбитая на отдельные элементы. Левополушарное мышление считается абстрактно-логическим, прогнозируемым, рациональным и двумерным (на плоскости). Преобладание левополушарных функций выражается в языке единицами, содержащими более обобщенные, абстрактные понятия, отражающие основные функциональные признаки объектов действительности, бинарной формой моделирования.

Таким образом, в основе построения базовой модели для обучения этой категории обучающихся мы можем предложить матрицу как модель для изучения языковых явлений. Предпочтение отдается бинарной оппозиции, так как матрица не должна быть перегружена элементами. Матрица как модель может заполняться различным языковым ма-

териалом (грамматическим, лексическим). Ключевое слово для выполнения заданий – алгоритм, поэтапный выбор элементов. Для переработки информации левополушарным обучающимся необходимо время, чтобы обработать информацию последовательно и линейно. По нашим наблюдениям, этому типу обучающихся затруднительно работать в режиме «вопрос – ответ». Произвольная память левополушарных обучающихся допускает технократическое зазубривание и многократное повторение материала, что обычно практикуется в школе. Цель студента неязыкового вуза – выработать навык употребления изучаемых языковых структур в ситуациях реального профессионально значимого общения. И в этом случае следует вводить новый материал в виде таблиц, схем, где грамматическое явление представлено в виде системы элементов, соответствующей типу мышления обучающихся, их психофизиологической способности членить окружающий мир на элементы и представлять его в виде дискретных единиц.

Обобщение данных о функциональной асимметрии мозга позволяет выделить следующие правополушарные признаки, которые проявляются в языке и речи: образность, эмоциональность, конкретность и целостность представления информации, индивидуализированное восприятие объекта, пространственная память, ассоциативно-эмпирическое мышление, многозначный контекст, гештальтное описание мира, матричная форма моделирования.

У будущих преподавателей ИЯ доминирует правое полушарие, особенности которого не коррелируют с особенностями деятельности мозга студентов профиля «физики / математики»: у последних преобладают левополушарные функции головного мозга. Преподаватель, моделируя процесс обучения ИЯ, должен исходить из этих психофизиологических различий, существующих между ним и обучающимися. Основываясь на типе мышления (логико-вербальном), способе извлечения, структурирования и переработки информации (аналитической стратегии), методах описания окружающего мира (индукции) и др., преподаватель должен выстраивать модель изучения, например, грамматических явлений, не прибегая к собственному пространственно-образному типу мышления и другим характерным признакам, прямо противоположным тем, что доминируют в психотипе студентов. Заметим, что речь идет о субъекте, чьи психофизиологические особенности привели его к выбору этого вуза, этой специальности, профиля будущей профессиональной деятельности. Следовательно, психофизиологические особенности – не временное новообразование студентов, а устойчивое проявление функций их восприятия действительности, активности мозга, памяти, внимания.

Вышесказанное очень важно в плане организации процесса обучения ИЯ, так как в этом процессе участвуют два субъекта: преподаватель и студент, которые являются яркими представителями двух разных типов мышления: преподаватель ИЯ – правополушарный тип организации мозга (доминирует правое полушарие), студент – левополушарный тип (доминирует левое полушарие). Они диаметрально противоположны по типу мышления, по мировосприятию, категоризации мира, концептуализации понятий. Именно в этом, на наш взгляд, заключается основная проблема для эффективного, результативного процесса обучения ИЯ физиков-математиков преподавателями-лингвистами.

Преподаватель-лингвист, который, как правило, является представителем правополушарного типа мышления, имеет пространственно-образное мышление, он оперирует исключительно образами, у него доминирует событийно-ситуативное представление информации, имеет базис ассоциативно-эмпирического, метафорического мышления. Студент технического вуза выступает как представитель левополушарного типа мышления, имеет логико-вербальный тип мышления, обрабатывает информацию, представленную только в словесно-знаковой форме; у него развито «сетевое» представление и использование информации, в основе – формально-логическое мышление.

При традиционной модели обучения ИЯ преподаватель реализует процесс обучения языку так, как его самого, будущего лингвиста-преподавателя, учили, и использует эту модель обучения ИЯ. На наш взгляд, это равносильно тому, что человек со своим видением мира, со своей картиной мира пытается «одеть свои очки» другому, у которого уже сформирована своя картина мира, свое видение, и то, что было четко, ясно и понятно в его сформированной картине мира, сквозь «новые очки» начинает расплываться, терять свои границы и очертания. Человек пытается сфокусировать взгляд, зацепиться за некие ориентиры, а преподаватель в это время удивляется, что же здесь непонятного, что не ясно? В результате каждый остается при своем мнении: преподаватель – *«они просто необучаемы, неспособны, научились читать и переводить – хорошо»*, студент – *«нет системы, все туманно, если бы я знал алгоритм, я бы сам все выучил»*. Таким образом, преподаватель ИЯ и студент технического вуза представляют собой языковые личности противоположного мыслительного типа, с разными способами восприятия мира, а возможно, иной картиной мира. А если бы будущий преподаватель изначально знал, что он будет работать с представителями другого типа мышления, знал особенности этого мышления и не навязывал своей системы обучения, то процесс обуче-

ния ИЯ стал бы эффективным даже при объеме часов, представленном в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Студенты архитектурных университетов и факультетов, в свою очередь, являются представителями равнополушарного типа организации мозга. У них отсутствует ярко выраженное доминирование одного из полушарий, оба синхронно участвуют в выборе стратегий мышления. Кроме того, существует гипотеза эффективного взаимодействия правого и левого полушарий как физиологической основы общей одаренности. У этого типа обучаемых равномерно развиты оба полушария, что облегчает процесс обучения. Однако традиционная модель обучения языку не дает положительного результата, так как для обучающихся равнополушарного типа мышления модель построения процесса обучения ИЯ должна состоять из этапов, необходимых для реализации проекта: замысел – проект – реализация. Предлагаемые задания формулируются по этому типу; например, грамматическое явление предъясняется в самом общем плане для обсуждения, формулируются цели изучения данного явления, затем задается языковой материал в виде строевых элементов, необходимых для проектирования. В итоге изучаемое явление должно быть представлено в виде схемы, плана, конструкции как результата их профессиональной, но уже иноязычной деятельности. Интересным в этом плане представляется работа Г. В. Перфиловой, которая в своем исследовании базируется на строевых словах как основных элементах при обучении чтению в неязыковом вузе. Автор выявляет динамический характер взаимодействия между лексикой и грамматикой, значением слова и выполняемой им функцией. Мы полностью согласны с тем, что отбор строевых слов позволит получить в компактном виде лексические единицы, которые отличаются от общей массы слов своими функциональными свойствами, являясь в той или иной степени «грамматически ориентированными», а наличие перечня строевых слов позволит выделить те конкретные элементы словарного состава, для усвоения которых необходимы иные приемы и виды работы, чем при овладении знаменательной лексикой [7].

Третья модель предлагается для обучения ИЯ студентов медицинских университетов, а также пилотов, авиадиспетчеров, судоводителей, которым ИЯ, прежде всего язык для специальных целей (ЯСЦ), требуется исключительно функционально. Изучение ИЯ диктуется характерными особенностями профессии или специальности [8]. Для выполнения профессиональных поставленных задач необходим набор профессиональных навыков на уровне автоматизации на ИЯ. В этом случае эффективен этнопсихолингвистический подход к

разработке содержания обучения ИЯ студентов неязыковых вузов, который предполагает ориентацию на национальную когнитивную базу носителей изучаемого языка. При этом в профессионально ориентированном обучении целесообразно опираться на когнитивную базу не культуры в целом, а той ее части, которая актуальна для данной профессиональной сферы.

Этнопсихолингвистическая трактовка межкультурного общения, как отмечает И. Ю. Марковина, позволяет сделать важное уточнение: содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе должно быть ориентировано на формирование общности сознаний коммуникантов прежде всего в профессиональной сфере [9]. Весьма перспективным подходом для формирования такой общности сознаний может стать опора на ключевые концепты при структурировании и организации содержания обучения профессиональному общению.

Усвоение тех или иных фрагментов «чужой» профессиональной культуры (фрагментов социокультурного кода) в процессе формирования общности сознаний потенциальных участников межкультурного общения как основы для (взаимо)понимания (чужой реальности) можно рассматривать в качестве важной составляющей межкультурной компетенции. В основе этой модели лежит построение профессиональной картины мира на материале изучаемого языка. Модель будет ограничена объемом лексики, набором синтаксических структур; цель обучения – формирование профессиональной компетенции, обучение языку при этом является не основной, а сопутствующей задачей, так как язык в этом случае выступает как инструмент, орудие для достижения цели.

Задача преподавателя ИЯ – дать обучаемым четкую систему изучаемого языка в той системе координат, в которой обучающиеся свободно ориентируются, тогда дальнейшее изучение ИЯ будет самостоятельным и результативным в плане коммуникации. Знание преподавателем ИЯ психофизиологических особенностей, типа мышления обучаемых, не забывая при этом, что он сам представляет собой иной тип личности, позволит преподавателю моделировать процесс овладения тем или иным языком.

В свете вышесказанного считаем необходимым создание определенной модели процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, рассматривая при этом моделирование как один из общих методов научного познания и исследовательский прием. Предлагаемая нами модель базируется на интеграции лингводидактики и лингвоперсоналогии в рамках личностно ориентированного обучения. В зависимости от типа формируемых компетенций, состава и исходного уровня об-

разования аудитории могут быть актуализированы различные модели построения учебных курсов. Мы считаем, что моделирование процесса обучения ИЯ обусловлено типом неязыкового вуза, типом языковых личностей обучающихся, профессиональным аспектом типологии языковой личности, профилем обучения студентов: физики / математики, архитекторы / конструкторы, судоводители / летчики. Профессиональная деятельность преподавателей ИЯ для неязыковых вузов должна быть, по нашему мнению, ориентирована на построение различных моделей процесса обучения ИЯ в зависимости:

– от психологии личности, основанной на выявлении психофизиологических, этнокультурологических и лингвистических особенностей субъектов изучения ИЯ;

– психологии деятельности и психолингвистического подхода к феномену общения и понимания;

– специфики будущей деятельности обучающихся;

– особенностей мышления и речевой деятельности;

– профессионального аспекта типологии языковой личности, который органично входит в систему профессионально ориентированного обучения ИЯ.

Таким образом, важен выбор преподавателем ИЯ методической стратегии, охватывающей лингводидактические, психолингвистические и профессионально ориентированные аспекты языковой подготовки на каждом из этапов обучения специалистов технического профиля. Мы считаем, что содержание и структура лингводидактических компетенций преподавателя неязыкового вуза должны быть обусловлены: 1) психологическими, лингвоперсоналогическими, когнитивно-коммуникативными особенностями «профиля» студента той или иной специальности; 2) своеобразием предмета обучения (язык для специальных целей); 3) спецификой образовательного контекста и теми приоритетами, с которыми связано сегодня обучения ИЯ в вузах нелингвистического профиля. Это требует создания макета магистерской программы, где будет представлена методически оправданная и целесообразная система профессиональной лингводидактической подготовки будущих преподавателей ИЯ, интегративный характер которой задан межпредметными связями в процессе обучения профессионально ориентированному общению на ИЯ, спецификой преподавания языка для специальных целей, спецификой будущей деятельности обучающихся, особенностями их мышления и речевой деятельности, профессионального аспекта типологии языковой личности.

Список литературы

1. Сивицкая Л. А., Смышляева Л. Г., Смышляев А. В. Реализация компетентного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 12. С. 52–56.
2. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику. М.: МФТИ, 2005. 311 с.
3. Тарева Е. Г. Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Теория и методика обучения. Вестн. БГУ. 2007. Вып. 10. С. 268–276.
4. Galisson R., Puren C. La formation en question. Paris: Cle international, 1999. 128 p.
5. Епифанова М. П. Установка на преодоление трудностей овладения иностранным языком у студентов-нефилологов как условие продуктивного обучения иноязычной коммуникативной компетенции // Вестн. ПГЛУ. 2009. № 4. С. 309–311.
6. Кобелева Е. П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 12. С. 56–61.
7. Перфилова Г. В. Методика обучения строевым словам для чтения научно-технической литературы в неязыковом вузе (немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. 228 с.
8. Маркарян К. В. Обучение иноязычному профессионально-деловому общению студентов фармацевтического вуза // Вестн. ПГЛУ. 2009. № 2. С. 405–408.
9. Марковина И. Ю. Этнопсихолингвистический подход к содержанию УМК по иностранному языку для вузов неязыкового профиля (на примере учебного комплекса для студентов-медиков) // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки. Вестн. МГЛУ. Вып. 538, Серия «Лингводидактика». М., 2006. С. 114–122.

Черкашина Е. И., кандидат филологических наук, доцент.
Московский городской педагогический университет.
Пер. Малый Казенный, 5 Б, Москва, Россия, 105064.
E-mail: elena_chere@inbox.ru

Материал поступил в редакцию 13.01.2012.

E. I. Cherkashina

MODERN TENDENCIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING

The article deals with the problems and perspectives of foreign language teachers professional readiness to teach students in non-linguistic higher educational institutions. The question is raised concerning the necessity of specialized lingvodidactic training for future teachers of foreign languages for technical institutions. In the article models of the learning process are offered corresponding to the profile of students.

Key words: *lingvodidactic competence, language for special purposes, competence model, modelling the learning process, profile, psycho-physiological characteristics of students.*

Moscow City Pedagogical University.

Per. Maly Kazenny, 5 B, Moscow, Russia, 105064.

E-mail: elena_chere@inbox.ru