

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Иваненко, Г. Л.* Обучение студентов устному деловому иноязычному общению на основе игрового моделирования (немецкий язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Л. Иваненко; Мин. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2013. – 106 л.
2. *Рябцевич, И. А.* Управление развитием умений устного иноязычного общения на основе использования аутентичных видеоматериалов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Рябцевич; Мин. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2007. – 21 с.
3. *Насонова, Е. А.* Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами интернет-чата: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Насонова; Волгоград. гос. ун-т. – Волгоград, 2008. – 25 с.
4. *Маркарян, Е. В.* Обучение профессионально-ориентированному межкультурному общению будущих специалистов по сервису и туризму (на материале французского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Маркарян ; Пятигор. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2004. – 18 с.

The article deals with the problem of creating a set of exercises for the development of the students' oral professional communication skills in the virtual learning environment. Different approaches to developing sets of exercises are analyzed. The didactic potential of the 'flipped classroom' technology is revealed. The stages of developing oral professional communication skills and corresponding types of exercises are presented.

*Поступила в редакцию 04.11.2019*

**Л. А. Силкович**

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБНОВЛЕНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье на основе анализа различных моделей подготовки учителя иностранного языка, известных в мировой практике, а также теорий, лежащих в их основе, обосновываются преимущества компетентностного подхода для обновления системы лингводидактической подготовки учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования. Особое внимание уделяется анализу структуры профессиональной компетенции учителя иностранного языка, а также специфике лингводидактической компетенции как ее элемента.

Коренные изменения, происходящие в мире и связанные с процессами глобализации и информатизации, вносят существенные изменения в систему профессиональной лингводидактической подготовки учителя иностранного языка. В новом тысячелетии востребован учитель нового типа: широко

эрудированный, инновационно мыслящий, способный принимать нетривиальные решения в условиях постоянно меняющегося, нередко лишь прогнозируемого, контекста социальной и профессиональной среды, осознающий социальную и гуманитарную значимость своей профессии и себя как субъекта образовательной и культурно-просветительской деятельности. В современных условиях важен не столько объем полученных конкретных лингводидактических и методических знаний, сколько приобретенные навыки системного мышления, готовность к профессиональной рефлексии, исследовательской и творческой деятельности, к технологическим, организационным и социальным инновациям, желание продолжать самообразование и саморазвитие.

Новые требования к учителю иностранного языка, содержанию его профессиональной лингводидактической подготовки неизбежно приводят к переосмыслению существующих моделей подготовки такого специалиста, определения направлений совершенствования существующей практики профессионального методического образования в учреждениях высшего образования.

Как известно, модель в педагогике определяется как обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса; основу этой схемы составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует, выстраивает преподаватель [1]. Вместе с тем в психологии модель нередко рассматривается и в аспекте общенаучной терминологии как воспроизведение некоторой системы другими средствами. В таком случае «модель» рассматривается как совокупность наиболее существенных элементов некоторой системы с учетом характера связи между ними. Тогда модель практически сопрягается с господствующей теорией, положенной в основу решения теоретических и практических образовательных задач.

В своем исследовании мы придерживаемся именно такого понимания модели, поскольку оно позволяет построить модель системы лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка, отражающую ее существенные структурно-функциональные связи в органическом единстве множества элементов: цель, задачи, содержание, средства педагогической коммуникации преподавателя и обучающихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности и поведения обучающихся.

Как основу для дальнейших построений проанализируем модели подготовки учителя иностранного языка, известные в мировой практике [2].

**Модель ремесла (*The Craftwork Model*)** – традиционный подход ученичества. В основе данной модели – представление о профессии учителя как о ремесле ‘craft’, которому можно научиться только практически, в условиях, в которых есть объекты такого ремесла – обучающиеся и опытные учителя-наставники, демонстрирующие образцы своих профессиональных действий (нормы правильного обучения). Сам же процесс подготовки представляет собой копирование заданных образцов, направленное на их постепенное

адекватное воспроизводство. Это тот случай, когда практика выступает живым примером и играет доминирующую роль в процессе подготовки учителя иностранного языка. Вместе с тем жесткая ограниченность только непосредственным опытом, как нам представляется, обедняет познавательную сторону обучения, приводит к снижению академического уровня подготовки учителей. Кроме того, в связи с усложнением учебно-познавательной деятельности обучающихся все труднее становится направлять непосредственный опыт студента в русло «интеллектуально организованного знания». Знакомство с образцами педагогического опыта (секретами ремесла), следование правилам алгоритмического типа еще не ведут к профессионализму. К недочетам данной модели можно отнести недостаточный объем подготовки в области педагогической теории, академических и научных знаний, исследовательских навыков.

**Научно-прикладная модель (The Applied Science Model)** направлена на повышение научной (предметной) компоненты в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка. Студенты осваивают содержание научных знаний, связанных с процессом обучения иностранному языку. При этом примат не только предметной, но и методической теоретической подготовки основывается в этой модели на представлении о методике как науке и, следовательно, представление о методике обучения иностранному языку как о любом научном знании может быть сформировано в университетской аудитории. Практика же в такой модели нужна только лишь для иллюстрации теоретических знаний. В основе данной модели лежит воспроизводящая деятельность – использование теоретических моделей и схем (уже известных) для практической деятельности в области обучения иностранным языкам. Вместе с тем такая модель (с доминантой на жестко регламентируемые действия) не создает условий для эффективного развития мыслительных способностей обучающихся, нивелируя их творческий потенциал.

**Модель «рефлексивный практик» (The Reflective Practitioner Model)** сочетает в себе особенности описанных выше моделей, предполагает связь теории с практикой и нацелена на развитие у будущих учителей иностранного языка способности к рефлексии, критическому осознанию собственных действий, принятию профессионально ответственных решений на основе доказательного подхода. Рефлексия служит связующим звеном между теорией и практикой. Для обучающихся создаются условия для критического осознания научных теорий, а также опыта собственной профессионально-педагогической деятельности. Учитель в такой модели рассматривается как практический интеллектуал, «рефлексивный практик» (reflective practitioner) [3], обладающий профессиональным мышлением, способностью к самостоятельным профессиональным суждениям и решениям (decision-maker). Такие решения основываются на теории и ценностях, ориентированных на обучающихся, приводят к профессиональным действиям, которые впоследствии оцениваются самими учителями и, если необходимо, дополнительно адаптируются к новой педагогической ситуации.

Учитель фактически является генератором нового «собственно педагогического / методического» знания, что требует наличия исследовательских умений у будущих учителей иностранного языка. Это приводит к новому пониманию роли научных исследований как в подготовке учителя, так и в его практической деятельности.

При всей прогрессивности данной модели она была подвергнута многосторонней критике, поскольку принятие обоснованных решений включает в себя опору на те или иные теоретические положения на соответствующей стадии процесса, а теоретических знаний учителю иногда может не хватать.

**Компетентностная модель** подготовки учителя иностранного языка (*The Competence Based Teacher Education Model*) явилась своего рода реакцией на явные недостатки описанных выше моделей. Если модель «рефлексивный практик» была попыткой примирить напряженность теории и практики, то компетентностная модель предполагает деятельность обучающихся на более широком, практическом уровне. Доминирующей является идея приобретения разностороннего опыта профессионально-педагогической деятельности. Отправной точкой в построении данной модели является составление списка компетенций, которыми овладевают студенты в результате профессиональной подготовки. Данный список отражает по сути то, что будущий учитель иностранного языка должен делать и может продемонстрировать, что он соответствует профессиональному статусу учителя иностранного языка. Преподавателям и студентам предъявляются перечни того, что учителя иностранного языка должны уметь делать; организованное обучение нацелено на приобретение соответствующих умений и в конечном итоге оценка установлена для того, чтобы гарантировать, что студенты – будущие учителя иностранного языка – действительно готовы выполнять свои обязанности.

Совершенно очевидно, что описанные модели подготовки учителя иностранного языка являются взаимоисключающими только в области теории. В основе первых двух моделей (и, даже с определенной долей условности, третьей) лежит теория *бихевиоризма*, которая сводит обучение к выработке у обучающихся заведомо определенного, детерминированного «наблюдаемого поведения», т.е. четко заданного набора наблюдаемых действий. Сложные познавательные и эмоциональные процессы, в частности, формирование опыта творческой деятельности, которые не поддаются разложению на отдельные наблюдаемые действия, выпадают из поля зрения бихевиористского подхода. Его применимость ограничивается сферой репродуктивного обучения. Овладение исполнительской оперативно-технической стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание. Позиция ведомого закреплена за обучающимся на протяжении обучения. Ведущая и единственная форма учебного взаимодействия – подражание, имитация, действие по образцу и т.д.

Вместе с тем сложно абсолютно точно описать (и предписать) все разнообразие действий учителя иностранного языка, который по роду своей деятельности должен обладать высоко развитым творческим потенциалом, инновационно-аналитическим типом мышления, способностью адаптироваться к вариативному и динамичному дидактическому контексту обучения иностранному языку.

Многие исследователи, определяя основную задачу профессионального образования, сходятся во мнении, что необходимо дать будущему специалисту перспективу – понимание сути идей, тенденций, сформировать у него готовность целенаправленно изменять свои возможности в новых условиях (Н. Н. Нечаев, П. Скот, Р. М. Хатчинс и др.). Решение данной задачи связывается с формированием профессионального сознания личности; при этом подчеркивается, что в процессе обучения недостаточно сформировать систему предметно-специализированных способов деятельности (т.е. предметно-операциональный аспект деятельности); важно, чтобы у будущего специалиста сложилась система профессионально-личностных установок – осознанное ценностно-смысловое отношение к осваиваемой деятельности и ее основным задачам, обеспечивающее самореализацию личности в ходе осуществления этой деятельности (мотивационно-личностный аспект) [4].

При таком подходе основой образования становятся способы мышления и деятельности. Востребованной оказывается личность обучающегося, деятельность его сознания на уровне субъективных, личностных смыслов, вместо традиционной ориентации на передачу готового, а не «добытого» личностью опыта. Чтобы обучающийся стал профессионалом, ему необходимо выйти из пространства знаний в пространство деятельности и жизненных смыслов [Там же].

Перспективность компетентностной модели подготовки учителя иностранного языка определяется тем, что в ее основе лежит теория конструктивизма, доминирующая идея которой применительно к вопросам обучения сводится к тому, что обучение/научение является результатом самостоятельного конструирования знаний обучающимися [5]. Образовательный процесс при таком подходе способствует развитию креативного фактора мыслительных способностей обучающихся благодаря реорганизации процесса познания, в ходе которого обучающийся становится созидателем, а также потому, что учебный материал становится средством достижения созидательной цели.

Идеи конструктивизма о самостоятельном конструировании знаний студентами отвечают требованиям лично ориентированного подхода в образовании и современным представлениям о необходимости развития когнитивных и социально-личностных качеств современного специалиста (в нашем случае будущего учителя иностранного языка), помогают преодолеть отчужденность содержания и процесса лингводидактической подготовки учителя иностранного языка от реальных целей, потребностей,

жизненного и профессионального опыта учителя, и, в конечном итоге, перейти от узкоспециализированной модели подготовки учителя к метапредметной.

Несмотря на то, что в настоящее время научно-педагогические идеи, связанные с компетентностной направленностью подготовки будущего специалиста, являются доминантными в мировом образовательном пространстве, что закреплено в образовательных стандартах многих стран мира, верификация ее концептуальных идей еще далека от завершения. Это объясняется как неоднозначной трактовкой и существенными расхождениями в определении понятий компетенции и/или компетентности, так и сложностью моделирования образовательного процесса с учетом практического, действенного, прагматического аспектов подготовки современного специалиста.

Существует большое количество дефиниций компетенции, за каждой из них закрепляются значимые для исследователя характеристики этого феномена. Наиболее точными нам представляются трактовки компетенции как интегрального свойства личности, которое проявляется в стремлении, способности и готовности человека к реализации своего потенциала (знаний, умений, опыта, личностных качеств и др.) в деятельности, общении, саморазвитии. К общим характеристикам компетенции исследователи относят социальную природу, системную организацию, практикоориентированность, межпредметность и надпредметность, ситуативность, мотивационную обусловленность в применении [6, с. 27].

Такая трактовка компетенции как ожидаемого и измеряемого конкретного результата образования противопоставляет личностно осознанное, деятельностное знание традиционному, так называемому «институционализированному» (В. П. Зинченко) знанию, воспринимаемому в виде трансляции бессубъектной объективированной информации. Личностное знание, равно как и личностное понимание, отмечают ученые, представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в качестве некоторой ценности, но и знание и понимание в смысле участия понимаемого в своей жизни [7]. Компетентностный подход делает знания действительными, востребованными. В этом случае говорят о формировании знаний-умений, что усиливает их деятельностную составляющую, прикладной характер, поскольку предполагается освоение способа выполнения действия на основе знаний и под контролем сознания.

В зарубежных исследованиях используется один многозначный термин *competence*, имеющий не менее пяти значений. Это и ‘отдельная способность’, и ‘сертифицированное умение’, и ‘совокупность умений, навыков, знаний’, а также ‘эффективное выполнение действия’ и ‘готовность к осуществлению действия’ (N. Chomsky, M. Linard, J. F. van Ek). При этом подчеркивается обобщенный, интегральный характер этого понятия по отношению

к знаниям, умениям, навыкам (но не противоположный им, а включающий в себя их конструктивное содержание), а также направленность на эффективное выполнение задач некоторого уровня сложности.

В русскоязычной научной литературе используются два термина *компетенция* и *компетентность* либо как синонимичные понятия, либо для разграничения общего и индивидуального. В первом случае компетентностный подход противопоставляется квалификационному, в рамках которого модель специалиста жестко привязана к объекту и предмету труда. В компетентностной же модели специалиста цели образования связываются не только с выполнением конкретных функций, но и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Компетентность определяется как готовность индивида включиться в определенную деятельность, способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности. При дифференцированной трактовке понятие компетенции подчеркивает практический, действенный, прагматический характер целеполагания в образовании, а компетентность имеет более широкий смысл, включая в себя также личностные качества индивида, соотносимые с гуманистическими ценностями образования. И тогда *компетенция* (*competence*) обозначает 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, а *компетентность* (*competency, performance*) – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

К составляющим содержания понятия компетенции/компетентности ученые (А. В. Хуторской, В. В. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя и др.) относят: когнитивную (владение знаниями и наличие процессов, обеспечивающих их приобретение); операциональную (сформированность способов деятельности, владение технологиями, методами, приемами); аксиологическую (освоение ценностей, ценностное отношение к профессиональному труду и личностному развитию).

Современная профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка в университете связана с формированием у него профессиональной компетентности, которая проявляется в готовности осуществлять педагогическую деятельность и решать профессиональные задачи, входящие в сферу его компетенций. Наряду со знаниями, умениями, опытом, необходимыми и достаточными для достижения профессиональных целей, В. А. Сластёнин включает в структуру профессиональной компетентности также социально-нравственную позицию личности, тем самым предостерегая от узкого, «профессионально шовинистического» подхода к трактовке данного образовательного феномена. Ученый выделяет в профессиональной компетентности специалиста проблемно-практический (адекватное понимание ситуации, кор-

ректная постановка и эффективное достижение целей), смысловой (осмысление ситуаций профессиональной деятельности в широком социокультурном контексте), ценностный (оценка деятельности и ее результатов с позиции норм и ценностей) аспекты [8, с. 46].

Профессиональная компетентность предполагает осведомленность, осознание профессионального и социального контекста, а также опыт деятельности, которые и представляют многие качества, позволяющие действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность).

Следует отметить, что в исследованиях, посвященных рассмотрению профессиональной компетентности учителя иностранного языка, акцент в основном делается на методической составляющей его подготовки. Методическая компетенция как компонент профессиональной компетентности трактуется как сложное образование, включающее в себя ряд составляющих: предметные методические знания, методологические знания, умения практической деятельности, умения технологической деятельности, исследовательские умения, профессионально-коммуникативные умения, контролирующие умения, мотивирующие умения [9]. В состав профессиональной компетентности Е. Н. Соловова включает следующие субкомпетенции: социально-психологическую компетенцию, связанную с готовностью к решению профессиональных задач; коммуникативную и профессионально-коммуникативную компетенцию; общепедагогическую профессиональную компетенцию (психолого-педагогическую и методическую); предметную компетенцию в сфере учительской специальности; компетенцию профессиональной самореализации [10]. В исследованиях Н. В. Языковой методическая компетенция учителя иностранного языка также представлена как многокомпонентное явление, включающее в свой состав гностическую, проектировочную, конструктивно-технологическую, информационно-технологическую, коммуникативно-организаторскую, коммуникативно-обучающую, коррекционно-гностическую субкомпетенции.

Анализ данных подходов к выявлению компонентного состава профессиональной компетентности учителя иностранного языка позволяет утверждать, что в методическом образовании все еще сильна тенденция квалифицировать профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и качеств. Недостаточное внимание уделяется эмоционально-ценностному аспекту подготовки учителя иностранного языка, формированию его устойчивой профессиональной позиции, что явно противоречит современному толкованию профессиональной компетентности учителя. Современная образовательная ситуация, для которой характерно разнообразие подходов, вариативность принципов, методов, средств обучения, обуславливает диверсификацию обучения, что ставит учителя перед необходимостью определять свои позиции в обучении и делать выбор, на каких концептуальных основах он будет строить обучение.

Реалии сегодняшнего дня требуют укрупнения компетенции, формируемой у современного учителя иностранного языка. Теория обучения иностранному языку приобрела новый статус, лингводидактическая ее составляющая становится столь весомой, что проигнорировать ее при формировании представления о профессиональной компетентности учителя не представляется возможным [11]. Учитель иностранного языка на современном этапе развития языкового образования нуждается в междисциплинарном интегрированном знании (философском, культурологическом, социальном, педагогическом, методическом, антропологическом и др.) для проектирования образовательного процесса по овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации в современном поликультурном и многоязычном мире. Лингводидактическая компетентность обладает таким научным, междисциплинарным потенциалом и призвана снять узконаправленность подготовки учителя иностранного языка.

Как отмечают ведущие специалисты в сфере теории обучения иностранным языкам, лингводидактика как научная область характеризуется особой методологической значимостью. Предметом ее рассмотрения выступают закономерности овладения языком, усвоения языка, специфика управления этими механизмами в учебных целях, специфика взаимодействия систем родного и иностранного языка, особенности взаимодействия учителя и учащегося как партнеров в учебной деятельности, в то время как методика занимается изучением общих закономерностей процесса организованного обучения и воспитания средствами иностранного языка и в большей степени связана с проблемами «технологического (в широком смысле) характера, касающегося обоснования способов, приемов и средств эффективного овладения обучающимися содержанием обучения иностранному языку» [12, с. 86]. При этом особо подчеркивается единство лингводидактики и социальной природы общения. Еще более актуальным сегодня становится единение процесса обучения иностранному языку с культурой. При такой интерпретации становится понятной глубокая фундаментальная сущность лингводидактического знания, междисциплинарного по своей природе, разноаспектного, интегрированного, которое должно быть усвоено учителем иностранного языка в ходе его профессиональной подготовки. У него должно быть сформировано специфическое лингводидактическое мышление/мировоззрение как сложная форма практического интеллекта, обеспечивающая теоретико-практическую деятельность по формированию у обучающихся способности и готовности к иноязычному общению на межкультурном уровне, развитие у них качеств поликультурной личности, востребованных современным глобализованным, но вместе с тем сохраняющим свое языковое и культурное многообразие, миром.

*Лингводидактическая компетенция* обеспечивает способность и готовность учителя иностранного языка на междисциплинарном уровне решать

профессиональные задачи межкультурного языкового образования школьников на основе знания закономерностей освоения иностранного языка и культуры в учебных условиях, закономерностей развития способности к иноязычному общению в контексте поликультурности и многоязычия, владение комплексом обобщенных умений осуществлять процесс обучения иностранному языку через призму аксиологических категорий педагогической деятельности и осознания метапредметной функции иностранного языка.

По своему содержанию лингводидактическая компетенция тесно взаимодействует с другими компетенциями, включенными в компонентный состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка (психолого-педагогической, общекультурной, иноязычной коммуникативной и профессионально-коммуникативной, информационно-коммуникационной), определяя профессиональную спецификацию этих компетенций и задавая методологический уровень для конкретизации их содержания.

Таким образом, анализ различных моделей профессиональной подготовки учителя иностранного языка, известных в мировой практике, а также теорий, лежащих в их основе, со всей очевидностью приводит к мысли о том, что существенной особенностью всех описанных моделей является их комплементарность, органичная дополнительность по отношению друг к другу, и наибольшую эффективность они приобретают в интеграции при доминантной роли компетентностной модели. Обладая ярко выраженной интегративностью, компетентностная модель профессиональной лингводидактической подготовки учителя иностранного языка способна объединить в единое целое знания и умения, относящиеся к широким сферам деятельности учителя, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование знаний и умений для достижения профессионально-педагогических целей. Объединяя положительные характеристики других моделей, она способна обеспечить постепенный переход от концепции функциональной подготовки будущего учителя иностранного языка к концепции развития его личности. Включение лингводидактической компетенции в целевой и результативный компоненты профессиональной подготовки учителя иностранного языка требует пересмотра и обновления содержания этой подготовки, методов и технологий процесса обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта / М. В. Кларин. – М. : Луч, 2016. – 640 с.
2. *Wallace, M. J.* Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach / M. J. Wallace. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. – 180 p.

3. *Schon, A. D.* The reflective practitioner: How professionals think in action / A. D. Schon. – N. Y. : Basic Books, 1983. – 374 p.
4. *Нечаев, Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы V заседания методологического семинара, 8 февр. 2005 г. / Н. Н. Нечаев. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
5. *Dalgarno, B.* Interpretation of constructivism and consequences for Computer Assisted Learning / B. Dalgarno // British Journal of Educational Technology. – 2001. – Vol. 32. – Issue 2. – P.183 – 194.
6. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы IV заседания методологического семинара, 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 83 с.
7. *Зинченко, В. П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
8. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под. ред. В. А. Сластёнина. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 368 с.
9. *Пассов, Е. И.* Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. П. Царькова. – М. : Флинта; Наука, 2001. – 240 с.
10. *Соловова, Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
11. *Тарева, Е. Г.* Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев / Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. 8: Теория и методика обучения в вузе и школе. – Улан-Удэ: изд-во БГУ, 2007. – С. 268 – 276.
12. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издат. центр «Академия», 2013. – 336 с.

The article discusses the general problems of reforming the old model of foreign language teachers' linguodidactic training in the context of a competency-based approach in higher education. It also gives an insight into the essence of professional competence of a foreign language teacher, as well as the specifics of linguodidactic competence as its element.

*Поступила в редакцию 06.11.2019*