

## ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Чень Чунься, канд. пед. наук (Китай)*

Статья посвящена анализу роли лингвосоциокультурной компетентности в подготовке преподавателей иностранных языков. Сформулированы инвариантные и вариативные коммуникативные потребности студентов-филологов. Результатом овладения ими иностранным языком должна стать интегративная коммуникативная компетентность – комплекс языковой, речевой, лингвосоциокультурной и профессиональной компетентностей. Формирование лингвосоциокультурной компетентности следует осуществлять в рамках культуроведческого подхода. Предложены методические решения формирования лингвосоциокультурной компетентности на основе ее когнитивно-деятельностной модели.

**Ключевые слова:** лингвосоциокультурная компетентность, преподаватель иностранного языка, структура учебно-профессиональной компетентности, студенты-филологи.

**Чень Чунься. Лінгвосоціокультурна компетентність у структурі навчально-професійної підготовки викладачів іноземних мов.** Статтю присвячено аналізу ролі лінгвосоціокультурної компетентності в підготовці викладачів іноземних мов. Сформульовано інваріантні й варіативні комунікативні потреби студентів-філологів. Результатом оволодіння ними іноземною мовою має стати інтегративна комунікативна компетентність – комплекс мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної та професійної компетентностей. Формування лінгвосоціокультурної компетентності слід здійснювати в межах культурознавчого підходу. Запропоновано методичні рішення формування лінгвосоціокультурної компетентності на основі її когнітивно-діяльнєсної моделі.

**Ключові слова:** викладач іноземної мови, лінгвосоціокультурна компетентність, структура навчально-професійної компетентності, студенти-філологи.

**Chunxia Chen. Linguo-sociocultural competence in the structure of the professional training of foreign language teachers.** The article is devoted to the analysis of the role and the place of linguo-sociocultural competence in university teaching of the language and preparation for professional work of foreign language teachers, in particular, Chinese teachers of the Russian language. The invariant and variable aims of education and the communicative needs of students-philologists – future teachers in the current branches of communication are formulated: professional, socio-cultural, business, socio-political and colloquial. The modern points of view on the structure of professional competence of future foreign language teachers, the place of linguistic and socio-cultural competence in its structure are analyzed. The result of mastering a foreign language by this contingent of students should be an integrative communicative competence, which is a complex of key competencies: linguistic, conversational, socio-cultural and professional. The role of mastering the aspects of the language system, productive and receptive types of speech activity in the process of forming the professional skills of students in communication and studying in the socio-cultural sphere is described.

Cultural studies components of the educational process organization are emphasized. The training of linguistic and socio-cultural competence should be carried out within the framework of the culturological approach. The most developed in the methodology aspect of this approach is linguistic and cultural studies. The linguistic-cultural knowledge, abilities and skills of foreign languages future teachers are systematized. The analysis of the main data formation of linguistic and socio-cultural competence is carried out on the example of the organization of the teaching Russian to Chinese students. Methodical solutions for the formation of professionally oriented linguistic and socio-cultural competence based on its cognitive-active model are proposed.

**Key words:** foreign language teacher, linguo-sociocultural competence, the structure of educational-professional competence, students-philologists.

Ведущую роль в учебно-профессиональной вузовской подготовке будущих преподавателей иностранных языков играет процесс освоения целевого языка. Выбрав иностранный язык (далее – ИЯ) в качестве объекта изучения и будущей профессиональной деятельности, студенты-филологи оказываются в условиях диалога родного и иностранного языка, родной и иностранной культур. ИЯ организует процесс социализации и интеграции студента в культуру изучаемого языка уже на

начальном уровне владения языком и становится средством формирования учебно-профессиональных умений на вузовском этапе обучения, что определяет актуальность настоящего исследования.

**Цель статьи** – определить место и роль лингвосоциокультурной компетентности в обучении профессиональному общению будущих преподавателей иностранного языка.

**Анализ актуальных публикаций по теме исследования.** Современные методисты считают, что «функционирование системы обучения как совокупности основных компонентов учебного процесса по иностранному языку осуществляется в рамках определённого профиля обучения» [18: 79]. Это «сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от потребностей учащихся, что определяет содержание, цели и задачи обучения» [там же].

Преподавание иностранного языка в заведениях высшего образования осуществляется в соответствии с филологическим и нефилологическим профилем обучения. В том числе и при подготовке образовательных мигрантов в неродной социокультурной среде на неродном языке [1].

Для образовательных мигрантов-филологов ИЯ является профилирующим предметом, освоение которого является основой теоретической подготовки, а также профессиональной деятельности после окончания вуза [5]. С учетом коммуникативных потребностей учащихся выделяют две целевые группы: будущих переводчиков и будущих преподавателей. Соответственно, обучение каждой группы имеет особенности, связанные с организацией учебного процесса: набором теоретических дисциплин филологического цикла, а также их интерпретацией в структуре практических учебных курсов [11]. Предметом данной статьи являются особенности подготовки инофонов, которые готовятся преподавать иностранный язык, что требует комплексного учета лингвистических и методических аспектов обучения.

Задача обучения будущих преподавателей ИЯ является двуединой, поскольку предполагает соединение теоретической подготовки по специальности и формирование умений преподавательской деятельности на изучаемом языке.

Отметим, что профессионально-ориентированное общение на уровне, определяемом в Европейской системе владения иностранным языком как C1, учащимся предстоит осуществлять в учебно-профессиональной, социокультурной, деловой, общественно-политической и разговорно-бытовой коммуникативных сферах. Соответственно, они должны быть готовы применить преподавательские умения для анализа и преодоления языковой и культурной интерференции, неизбежно присутствующей в процессе общения носителей разных языков и культур.

Известно, что основой полноценного участия в коммуникации является владение аспектами системы изучаемого языка (фонетическим, лексическим, грамматическим), но и учет таких внеязыковых параметров, как ситуативный (адекватная интерпретация ситуации общения); однако адекватное общение не может состояться также без учёта таких факторов: социальный статус партнёров по коммуникации; культурно значимые особенности общения, отражённые в языковых единицах с национально-культурным компонентом семантики; фоновые знания о стране изучаемого языка [3].

Таким образом, при определении целей изучения ИЯ релевантны лингвистические и экстралингвистические характеристики коммуникативного акта.

Профессиональные преподавательские лингвосоциокультурные умения могут быть сформированы при условии овладения иностранными студентами-филологами необходимым уровнем *языковой компетенции, служащей базой умений во всех видах речевой деятельности* на ИЯ. В контексте настоящего исследования еще раз подчеркнем важность усвоения учащимися коммуникативно значимого набора фоновых знаний.

Названные условия определяют принципы отбора и систематизации, а также презентации языкового, речевого, профессионально- и культурно-ориентированного учебного материала.

Современная методика преподавания ИЯ рассматривает цели обучения «как планируемые результаты в компетентностном измерении» [8: 22].

Особенности использования компетентностного подхода в обучении русскому языку как иностранному анализировались такими исследователями как И. Зимняя, А. Сурыгин, А. Щукин. Указанный подход называют «одной из методологий проектирования целей образовательного процесса, суть которой в представлении <...> планируемых результатов обучения с выраженным акцентом на деятельностный компонент в терминах умения решать обобщённые задачи профессиональной деятельности и/или индикаторов ожидаемого профессионального поведения и необходимых для этого знаний, умений и навыков, опыта, позволяющих выпускникам проявлять компетентность» [14:67].

В данной статье целевым контингентом анализа места и роли лингвосоциокультурной компетентности в структуре учебно-профессиональных умений преподавателей ИЯ явились китайские студенты-русисты.

Результат обучения будущих преподавателей ИЯ, по мнению исследователей, может быть описан через набор компетентностей, составляющих профессионально-педагогическую компетентность, которая «представляет собой сложную систему профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной реализации педагогической деятельности по обучению русскому языку как иностранному» [7: 93].

Исследователи В. Молчановский и Л. Шипелевич проанализировали структуру целевого когнитивно-деятельностного конструкта, представляющего собой набор знаний и умений, актуальных для осуществления деятельности в предметной (ориентированной на изучаемые/преподаваемые учебные дисциплины), психолого-педагогической сфере и сфере педагогического общения. Данный конструкт назван профессиональной преподавательской компетентностью, которая содержит лингвистический, общегуманитарный, психологический, педагогический, методический, профессионально-коммуникативный компоненты [9]. Отметим, что анализ осуществлен носителем языка и инофоном, поэтому может считаться релевантным и для обучающихся и для обучаемых.

**Изложение основного материала.** В современной педагогике и лингводидактике сложилось понимание компетентности как

когнитивно-деятельностного портрета личности учащегося, т. е. каждая конкретная компетентность представляет собой набор знаний определенной отрасли научного знания, а также умения использовать эти знания в учебной и профессиональной деятельности, в том числе самостоятельной. В соответствии с названной тенденцией В. Молчановский и Л. Шипелевич перечисляют когнитивные компоненты психологической и профессионально-коммуникативной компетентностей. Осуществленный нами компонентный анализ названных конструкторов выявил совпадения и пересечения составляющих: психология личности, психология общения, психология межкультурной коммуникации являются, по мнению исследователей, когнитивными составляющими обеих компетентностей.

Что касается деятельностного компонента названных компетентностей, то он описан только для профессионально-коммуникативной компетентности и содержит не только коммуникативные умения, соответствующие профессиональному уровню владения языком (С1), но и умения анализа и интерпретации единиц изучаемого/преподаваемого языка.

Мы считаем, что к настоящему времени в методике преподавания иностранных языков единое понимание учебно-профессиональной компетентности будущего преподавателя ИЯ не выработано. Осуществленный нами анализ позволяет утверждать, что выделяемые исследователями компетентности: языковая, речевая, коммуникативная, литературоведческая, социокультурная, культуроведческая, лингвокультуроведческая, методическая, психолого-педагогическая и др. [17] часто повторяют друг друга, пересекаются.

Наша точка зрения близка взглядам ученых (Т. Балыхиной, А. Соломоновой и др.), которые полагают, что цель обучения будущих преподавателей иностранного (в нашем случае, русского) языка является комплексной и состоит в формировании трех основных уровней обученности инофонов-филологов: коммуникативного (который обеспечивают языковая и речевая компетентности), профессионального (его базовыми компонентами считают лингвистическую и методическую компетентности), и межкультурного (формируемого лингвострановедческой, социокультурной, а также разрабатываемой нами

лингвосоциокультурной компетентностями). Соответственно, результат обучения будет достигнут при условии реализации описанной цели.

Кроме того, нам представляется, что существующие названия компетентностей, отражающие особенности культурно-ориентированного изучения ИЯ, не в полной мере отражают особенности данного процесса, поэтому мы использовали термин лингвосоциокультурная компетентность (далее – ЛСКК).

В нашем диссертационном исследовании мы определяем ЛСКК инофонов как способность осуществлять профессионально-ориентированную межкультурную коммуникацию на изучаемом (русском) языке на основе фоновых знаний (традиций, обычаев, культуры страны изучаемого языка), владения нормами вербального и невербального поведения носителей данного языка, реализации данных норм для осуществления общения в рамках профессионально и социально актуальных коммуникативных ролей и стратегий. Основой указанной способности считаем определенный уровень сформированности умений восприятия и продуцирования устного и письменного высказывания средствами единиц языка разных уровней в соответствии с основными характеристиками ситуации общения и ее участников [16].

Формирование лингвосоциокультурной компетентности находится в русле культуроведческого подхода, который предполагает изучение языка в единстве с культурой. На фоне глобализации общественных и культурных процессов владение ИЯ становится условием и средством личностного развития индивида в течение всей жизни. «Образование воспроизводит культуру и должно формировать «человека культуры», способного работать с различными типами мышления и идеями многих культур» [4: 31]. В методике преподавания РКИ осуществлена теоретическая и методическая интерпретация данного подхода в рамках лингвострановедения.

Мы систематизировали знания, умения и навыки будущих преподавателей ИЯ, которые актуальны для обучения и профессионально- и культурно-ориентированного общения инофонов [16].

Минимально необходимый и достаточный набор лингвосоциокультурных знаний (когнитивный компонент) и умений

(деятельностный компонент) по результатам нашего исследования содержит следующие элементы

*Лингвосоциокультурные знания:*

- истории и культуры страны носителей изучаемого языка в соответствии с уровнем владения данным языком;
- специфики речевого этикета, невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, привычного поведения) и соответствующих им соматических речений;
- методики выявления страноведческой информации в языковых единицах разных уровней (слово, афоризм, фразеологизм);
- методики лингвострановедческой работы с текстом;
- форм проявления лингвосоциокультурной интерференции в вербальном и невербальном поведении изучающих русский язык;
- особенностей родной и изучаемой культур, в том числе их аксиологических характеристик, а также общечеловеческих ценностей.

Каждый элемент когнитивного компонента имеет соответствующую структуру в системе *лингвосоциокультурных умений*:

- выделять языковой и речевой материал с национально-культурным компонентом семантики, организовывать овладение им, используя разные приёмы семантизации, контролировать степень усвоения с учётом особенностей группы, профессиональных и возрастных интересов учащихся, целей этапа обучения;
- методически обрабатывать текст, т.е. проводить лингвострановедческую адаптацию, составлять лингвострановедческий комментарий;
- учитывать и нейтрализовать интерференцию, проявляющуюся в речевой деятельности коммуникантов;
- определять и предотвращать потенциально конфликтные ситуации общения, основываясь на сопоставлении особенностей контактирующих в процессе обучения культур, а также с учётом общечеловеческих ценностей.

В ходе проведенного нами исследования выяснено, что овладение инофонами-филологами приведенным набором когнитивных и деятельностных составляющих позволит им не только строить собственные коммуникативные стратегии



адекватно целям общения и обучения, но и сформирует умения оценивания коммуникативного поведения партнеров по межкультурному и профессиональному диалогу. Средствами достижения указанного уровня обученности является освоение курса практического русского языка, а также таких дисциплин лингвометодического цикла как «Лингвострановедение» и «Методика преподавания ИЯ».

Рассмотрим данное утверждение на примере обучения китайских студентов, изучающих русский язык в Украине. Согласно учебной программе по русскому языку для довузовского этапа обучения инофонов в украинских ЗВО, иностранные слушатели подготовительных отделений (факультетов) должны овладеть языком обучения на уровне В1, что позволит им в уже качестве студентов осуществлять коммуникацию на основе рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности во всех сферах коммуникативного подключения: учебно-профессиональной (академической), социокультурной, административно-деловой, бытовой [10].

Анализ учебного процесса на довузовском этапе показал, что для реализации профессиональной составляющей обучения слушателей-филологов обучение языку специальности осуществляется в рамках курсов «языкознание», «литературоведение», в ходе изучения которых формируются соответствующие когнитивные и деятельностные компоненты коммуникативной компетентности. Однако социокультурная составляющая коммуникативной компетентности целевого контингента не формируется, т. к. студенты всех профилей обучения, в том числе будущие филологи, изучают общественную дисциплину «Страноведение», в рамках которой не может быть реализован лингвострановедческий подход к изучению языка и культуры.

Это связано также с тем, что задачей практического курса русского языка на подготовительном факультете является обучение инофонов чтению и аудированию текстов социокультурного содержания, передача и оценка воспринятой информации в устной и письменной форме [8: 62]. Национально-культурная семантика единиц языка разных уровней остается за

рамками учебного процесса, поэтому умения анализа и интерпретации таких единиц не могут быть сформированы. Считаем необходимым для будущих преподавателей введение в учебный процесс элементов лингвострановедческого (лингвосоциокультурного) анализа и комментирования текстов социокультурного содержания, в том числе художественных.

Первым шагом на пути решения поставленных задач считаем каталогизацию – создание корпусов – единиц с национально-культурным компонентом семантики, а также единиц профессионально-ориентированного аппарата лингвосоциокультурного анализа (лингвистических, литературоведческих, методических терминов и глаголов-операторов учебных действий) для каждого уровня владения языком, который должен быть освоен инофонами в процессе довузовской и вузовской подготовки. В нашем диссертационном исследовании предложены соответствующие корпусы, ориентированные на учащихся-носителей китайского языка.

**Выводы.** Анализ результатов настоящего исследования позволяет заключить, что важнейшей составляющей реализации профессиональных коммуникативных потребностей будущих преподавателей иностранного языка является формирование ЛСКК, учет ее роли в структуре профессиональной подготовки данного контингента, учет коммуникативного и учебно-профессионального статуса данного когнитивно-деятельностного конструкта, формируемого в соответствии с потребностями учебно-профессионального общения целевого контингента.

Поскольку коммуникативные умения, позволяющие инофонам решать разнообразные задачи общения, функционируют комплексно во всех сферах коммуникативного подключения, считаем, что виды компетентности выделяются исключительно в научных и методических целях для целенаправленного описания содержания обучения. В связи с этим ЛСКК представляется составной частью и коммуникативной, и профессиональной компетентностей, позволяя будущим преподавателям не только эффективно общаться в социокультурной сфере, но и формировать умения профессиональной оценки и интерпретации единиц языка с национально-культурными элементами семантики.

**Направления последующих научных поисков** определяются необходимостью описания лингводидактических принципов формирования корпусов языковых единиц для реализации коммуникативных потребностей будущих преподавателей иностранного (русского) языка на определенном уровне обученности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Х., 2017. 248 с.
2. Балыхина Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку: автореф. дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук: 13.00.02–теория и методика обучения и воспитания (рус. яз. как иностр.). Москва, 2000. 59 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1990. 247 с.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Москва, 2008. 336 с.
5. Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. Москва, 1984. 96 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Интернет-журнал «Эйдос». 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.06.2017).
7. Иевлева З.Н., Мазина Л.З., Мартынова М.А. Предпосылки формирования профессионально-педагогической компетенции преподавателя русского языка у студентов-иностранцев на разных стадиях обучения. *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания*. Доклады советской делегации на VII Конгрессе МАПРЯЛ. Москва, 1990. С. 93–104.
8. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. СПб., 2006. 272 с.
9. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. Москва, 2002. 320 с.
10. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноз. громадян) / уклад.: Б.М. Андрищенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. Київ, 2005. Ч. 2. 129 с.

11. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / под ред. Н.И. Ушаковой. Харьков, 2014. 391 с.
12. Программа дисциплины «Русский язык» для иностранных студентов факультета иностранных языков. Учебно-методический комплекс / Л.Б. Бей, С.П. Домнич, Н.П. Доценко, Л.Э. Ильина, В.В. Мисенева, Н.И. Ушакова, А.П. Чуйкова. Харьков, 2014. 94 с.
13. Соломонова А.А. Лингводидактическое описание базовых компетенций иностранного студента-филолога: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к-та пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Москва, 2010. 22 с.
14. Сурьгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Санкт-Петербург, 2000. 300 с.
15. Чень Чунься. Лингводидактические задачи и методические основы подготовки китайских филологов-русистов. *Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України»* (31 березня – 1 квітня 2016 р.). Дніпропетровськ, 2016. С. 133–137.
16. Чень Чунься. Формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов в процессе обучения русскому языку: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Харьковский нац. университет им. В.Н. Каразина, Харьков, 2018. 398 с.
17. Шатилов С.Ф., Шахматова М.А. Основные компоненты профессионально-методической компетентности преподавателя русского языка как иностранного и пути их формирования в процессе обучения. *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания* (Тезисы докладов и сообщений). Москва, 1990. Т. 2. С. 262–263.
18. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пос. для преподавателей и студентов. Москва, 2004. 416 с.
19. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Policy Unit, Strasbourg. Cambridge University Press. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 07.09.2018).

## REFERENCES

- Andryushhenko, V.M., Ivashhenko, Yu.M., Koltakov, Yu.O. et al. (Comps.). (2005). *Navchal'ni plany ta programy (dovuziv's'ka pidgotovka inozemnyh gromadyan) [Curricula and programs (pre-university training of foreign citizens)]*. Kyiv, 2 [in Ukrainian].

- Balyhina, T.M. (2000). Soderzhanie i struktura professional'noj kompetencii filologa. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku [Content and structure of the professional competence of the philologist. Methodological problems of learning Russian]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- Bej, L.B., Domnich, S.P., Docenko, N.P., Il'ina, L.E., Miseneva, V.V., Ushakova, N.I. and Chujkova, A.P. (2014). *Programma discipliny "Russkij yazyk" dlya inostrannyh studentov fakul'teta inostrannyh yazykov. Uchebno-metodicheskij kompleks* [The program of the discipline "Russian language" for foreign students of the foreign languages department. Training and metodology complex]. Kharkiv [in Russian].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Policy Unit, Strasbourg*. Cambridge University Press. Available at: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> [Accessed 07 Sep. 2018].
- Chen', Chun'sya. (2016). Lingvodidakticheskie zadachi i metodicheskie osnovy podgotovki kitajskih filologov-rusistov [Linguodidactic tasks and methodological foundations for the training of Chinese specialists in Russian philology]. In: *Materialy V vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii "Linhvistychni ta linhvokulturolohichni aspekty navchannia inozemnykh studentiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy"* [Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "Linguistic and Linguistic and Cultural Aspects of Teaching Foreign Students at Higher Educational Institutions of Ukraine"]. Dnipropetrovsk, pp. 133–137 [in Russian].
- Chen', Chun'sya. (2018). Formirovaniye lingvosociokul'turnoj kompetentnosti kitajskih studentov v processe obucheniya russkomu yazyku [Formation of linguistic sociocultural competence of Chinese students in the process of learning the Russian language]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University [in Russian].
- Esadzhanyan, B.M. (1984). *Nauchnye osnovy metodicheskoy podgotovki prepodavatelej russkogo yazyka kak nerodnogo* [Scientific basis of methodical training of teachers of Russian as a foreign language]. Moscow [in Russian].
- Ievleva, Z.N., Mazina, L.Z. and Martynova, M.A. (1990). Predposylki formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy kompetencii prepodavatelya russkogo yazyka u studentov-inostrancev na rannih stadiyah obucheniya [Prerequisites for the formation of professional and pedagogical competence of the Russian language teacher among foreign students in the early stages of training]. *Russkij yazyk i literatura v obshchenii narodov mira: Problemy funkcionirovaniya i prepodavaniya*. Doklady sovetskoy

- delegacii na VII Kongresse MAPRYAL [*Russian language and literature in communication of the peoples of the world: Problems of functioning and teaching. Reports of the Soviet delegation at the VII Congress MAPRYAL*]. Moscow, pp. 93–104 [in Russian].
- Kapitonova, T.I. and Moskovkin, L.V. (2006). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na eh tape dovuzovskoj podgotovki* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training]. St. Petersburg [in Russian].
- Molchanovskij, V.V. and Shipelevich, L. (2002). *Prepodavatel' russkogo yazyka kak inostrannogo. Vvedenie v special'nost'* [Teacher of Russian as a foreign language. Introduction to the specialty]. Moscow [in Russian].
- Shatilov, S.F. and Shahmatova, M.A. (1990). Osnovnye komponenty professional'no-metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo i puti ih formirovaniya v processe obucheniya [The main components of the professional and methodological competence of the teacher of Russian as a foreign language and the ways of their formation in the learning process]. *Russkij yazyk i literatura v obshchenii narodov mira: Problemy funkcionirovaniya i prepodavaniya* [Russian Language and Literature in Communication of the Nations of the World: Problems of Functioning and Teaching]. Moscow, 2, pp. 262–263 [in Russian].
- Shchukin, A.N. (2004). *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Foreign Language Teaching: Theory and Practice]. Moscow [in Russian].
- Solomonova, A.A. (2010). Lingvodidakticheskoe opisanie bazovykh kompetencij inostrannogo studenta-filologa [Lingvodidactic description of the basic competencies of a foreign philologist student]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- Surygin, A.I. (2000). *Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchashchihsya yazyke* [Fundamentals of the theory of learning in a non-native language for students]. St. Petersburg [in Russian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2014). *Prepodavanie russkogo yazyka inostrannym studentam: teoriya i praktika, tradicii i innovacii* [Teaching Russian to foreign students: theory and practice, traditions and innovations]. Kharkiv [in Russian].
- Ushakova, N.I. (Ed.). (2017). *Akademicheskaya adaptaciya obrazovatel'nyh migrantov v strane obucheniya* [Academic adaptation of educational migrants in the country of studies]. Kharkiv [in Russian].
- Vereshchagin, E.M. and Kostomarov, V.G. (1990). *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistic and Regional Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow [in Russian].

- Vorob'yov, V.V. (2008). *Lingvokul'turologiya [Linguoculturology]*. Moscow [in Russian].
- Zimnyaya, I.A. (2006). Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennoogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Internet-zhurnal "Eidos" [Internet magazine "Eidos"]*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [Accessed 10 Jun. 2017] [in Russian].

*Стаття надійшла до редакції: 20.09.2018*

**Чень Чунься**, канд. пед. наук, викладач Аньхойського університету (Китай), викладач факультету іноземних мов та Інституту Конфуція Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (61022, Харків, майдан Свободи, 6); e-mail: [chenxianshengde@gmail.com](mailto:chenxianshengde@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4996-5113>.

**Чень Чунься**, канд. пед. наук, преподаватель Аньхойского университета (Китай), преподаватель факультета иностранных языков и Института Конфуция Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (61022, Харьков, площадь Свободы, 6); e-mail: [chenxianshengde@gmail.com](mailto:chenxianshengde@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4996-5113>.

**Chunxia Chen**, PhD in Pedagogics, lecturer, Anhui University (China), School of Foreign Languages, Confucius Institute, V.N. Karazin Kharkiv National University (61022, Kharkiv, 6 Svoboda Square); e-mail: [chenxianshengde@gmail.com](mailto:chenxianshengde@gmail.com); orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4996-5113>.