

оптимально забезпечують процес формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики через виконання визначених педагогічних умов і сприяє формуванню виокремлених компонентів музично-виконавської компетентності.

Проведена дослідна робота не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують питання, пов'язані з удосконаленням музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя засобами сценічно-акторської майстерності; формування режисерських умінь у постановці видовищних заходів; дослідження психолого-педагогічних аспектів і специфічних особливостей професійно значущих музично-виконавських якостей майбутніх фахівців (здатності до емпатії, здатності до рефлексії, комунікативності, мобільності) та педагогічної технології їхнього формування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации : философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка / Олексюк О. М. – К., 2006. – 188 с.
6. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / за ред. О. П. Рудницької. – К. : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1998. – 183 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ З ПОЗИЦІЇ ФРЕЙМОВОГО ПІДХОДУ

Жанна ГОРІНА (Одеса)

У статті уточнено методичний зміст терміна «фрейм» як одного зі способів подання стереотипної ситуації. Запропоновано дидактичні принципи і педагогічні умови реалізації фреймового підходу у ВЗО.

В статье уточнено методическое содержание термина «фрейм» как одного из способов представления стереотипной ситуации. Предложены дидактические принципы и педагогические условия реализации фреймового подхода в ВЗО.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, фреймовий підхід, міжкультурно-комунікативна компетентність.

Як відомо, когнітивний напрям останнім часом привертає все більшу увагу не лише фізіологів, психологів, антропологів, лінгвістів,

але й методистів (Г. І. Богін, О. М. Горошкіна, Т. К. Донченко, О. А. Кучерук, О. В. Любашенко, Н. Л. Мішатіна, А. В. Нікітіна). Слід зазначити, що перед будь-яким дослідженням у галузі когнітивного розвитку тих, хто навчається, стоїть чимало проблем: а) уточнення методичного змісту терміна «стратегія» (О. С. Ісерс, С. Д. Кацнельсон, К. М. Плиско, Н. І. Формановська); б) термінологічне розмежування й уточнення сутності понять «когнітивна стратегія», «комунікативна стратегія», «комунікативно-когнітивні вміння», «когнітивні стилі спілкування» стосовно сфери мовної освіти (Г. І. Богін, Г. В. Єйгер, О. В. Любашенко, К. Ф. Сєдов); в) побудова несуперечливої класифікації, особливо щодо тих стратегій, які можливо і необхідно виформувати в процесі оволодіння кожним з окремих компонентів комунікативної компетенції (О. М. Горошкіна, Т. К. Донченко, О. В. Любашенко, Н. Л. Мішатіна, А. В. Нікітіна, М. І. Пентиліук, С. О. Караман, Ю. І. Пасов); г) визначення ступеня варіативності когнітивного компонента залежно від комунікативного і пізнавального розвитку учнів / студентів у конкретному освітньому середовищі (С. І. Архангельський, В. В. Давидов, О. В. Любашенко).

Утім, передусім нагадаємо той факт, що зв'язок між мовною компетенцією і когнітивними процесами вперше був виявлений й описаний Н. Хомським. Історики науки, характеризуючи поняття «хомськіанська революція / переворот», зазвичай відзначають такі його прикметні риси:

–положення про творчий, креативний характер діяльності людини з мовою і потребу вивчати цей бік діяльності в усіх виявах;

–розгляд мови як феномену ментального, феномену людської психіки і свідомості, її розуму і мозку як особливої когнітивної здібності, що має вроджений характер;

–постулювання необхідності дослідження внутрішньо наявної системи ментальних репрезентацій мовного знання зі своїми специфічними одиницями та граматичними правилами [6, 69 -73, 191-194].

Отже, залишаючись у межах проблематики рідно-мовної освіти в запропонованій статті розглянемо лише основні поняття когнітивної науки, необхідні для здійснення започаткованого нами дослідження. Метою цієї розвідки є визначення когнітивних основ формування компетентності міжкультурного спілкування, зокрема базових дидактичних принципів фреймового підходу, в процесі професійної підготовки майбутніх філологів.

Прозорість семантики терміна «міжкультурна комунікація» досить легко дозволяє використовувати його без чіткої дефініції і з визначенням тим чи іншим автором головного складника цього поняття залежно від

мети дослідження. Наукові різнотлумачення означеного терміна є цілком очікуваними, адже поняття виформовувалося внаслідок компромісу багатьох наук. Одне з перших визначень міжкультурної комунікації, запропоноване Є. М. Верещагінім і В. Г. Костомаровим як «адекватне взаємопорозуміння учасників комунікації, що належать до різних національних культур» [3, 13], спричинило розуміння феномену міжкультурної комунікації як умов спілкування, при яких як мінімум один із спілкувальників користується іноземною мовою, відомою йому в тій чи іншій мірі. Комунікативні партнери, належачи до різних національних мов і культур, усвідомлюють факт чужинності один одного, оскільки спираються на різні (часом діаметрально протилежні) мовні картини світу, оперують різними комунікативними навичками, лінгвокультурними стереотипами, перебуваючи під впливом різних упереджень тощо [1, 7].

Разом із тим в окремих дослідженнях справедливо зазначено, що міжкультурна комунікація передбачає спілкування людей, які не обов'язково повинні належати до різних національних лінгвокультурних спільнот, адже і всередині однієї культури виокремлюють мікро- або субкультури, де також мають місце культурно специфічні смисли, а представники цих мовленнєвих субкультур (напр., регіональної, вікової, статевої, релігійної тощо) так само можуть усвідомлювати взаємну «чужинність» (П. М. Донець, Т. А. Космеда, Ю.Є. Прохоров, О. О. Селіванова, В. В. Сафонова, Л. І. Харченкова). До того ж, за нашими спостереженнями, останнім часом терміни «міжкультурна комунікація», «інтер- або крос-культурна комунікація», «транскультурна комунікація» доволі часто використовують і як синонімічні поняття до визначення міжкультурного спілкування. На нашу думку, найбільш прицільно зміст ідеї крос-культурного діалогу відображено у визначенні проф. В. В. Сафонові, яка тлумачить «міжкультурне спілкування» як «функціонально зумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних спільнот завдяки усвідомленню ними або іншими людьми їх приналежності до різних геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних та етнічних спільнот, а також соціальних субкультур» [8, 18]. Також додамо, що якщо відбувається акт комунікації між представниками двох різних мовленнєвих субкультур у межах однієї національної мови, то це так само є сферою проблематики міжкультурної комунікації. Аналіз з когнітивної точки зору дискурсивної взаємодії студентів в умовах соціоміжкультурного спілкування, з нашого погляду, дозволяє виявити й описати структури репрезентації різноманітних видів соціокультурнозумовлених знань, а також визначити їх вплив на

мовленнєві стратегії ведення дискурсу, характерні для носія конкретної мовленнєвої культури.

Відомо, що навіть за умов володіння однією й тією ж мовою, спілкувальники не завжди можуть адекватно зрозуміти один одного і причиною цього часто виявляються розбіжності культур комунікантів або соціокультурних груп, до яких вони належать. Окрім того, мова «забарвлює крізь систему своїх значень та їх асоціацій концептуальну модель світу в національно культурні фарби» [2, 44]. В умовах поліетнічного і полікультурного мовленнєвого середовища України йдеться про так званий природний білінгвізм у використанні другої (не іноземної) мови, якою мовець володіє або гірше, ніж рідною, або нечасто користується. Спілкуючись однією мовою, партнери по комунікації не лише обмінюються інформацією, але й оцінюють комунікативну (вербальну / невербальну) поведінку один одного. Водночас думки й уявлення спілкувальників можуть не збігатися, адже соціальний досвід, ціннісні орієнтації, рівень когнітивного, інтелектуального, зрештою, загального культурного розвитку може бути різним. Натомість таких комунікантів об'єднує дещо спільне – вони пройшли процес соціалізації в одній етнокультурі, їх пов'язує спільне культурне тло, реальними уособлювачами якого вони виступають. У процесі соціалізації засвоюються культурні стереотипи з того моменту, коли людина починає ідентифікувати себе з певним етносом (або групою всередині нього) і вповні усвідомлює себе його членом. Це підсилюється й авторитетною думкою вчених про те, що людина сприймає світ крізь призму суспільного досвіду, тобто мовленнєве спілкування цілком детерміноване діяльністю (Л. С. Виготський, В. П. Белянін, С. Д. Кацнельсон, О. М. Леонтьєв).

Таким чином, поняття «міжкультурне спілкування» витлумачено як таку комунікативну взаємодію людей, у якій адресат і адресант повідомлення репрезентують різні культури і мова виступає спільним засобом спілкування в межах однієї поліетнічної держави. Спілкування базується на культурі, і від неї залежить, як повідомлення сприймаються і розуміються. Зрозуміло, процес оволодіння компетенцією міжкультурного спілкування можна схематично подати таким чином: первинне спостереження → формування значення → міжкультурна комунікація. Когнітивні елементи щільно пов'язані з емоційними, а саме вираження емпатії, толерантності – це один з найважливіших прийомів навчання культурного спілкування і розвитку міжкультурної свідомості студентів.

Попередньо у структурі міжкультурно-комунікативної компетентності майбутніх філологів нами було обґрунтовано сукупність спеціальних знань, міжкультурно-комунікативних умінь і ціннісних

орієнтацій, необхідних для розв'язання фахових завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співпраці і толерантності [4, 5]. Також було розкрито рівневу структуру філологічної мовної особистості: вербально-семантичний рівень, пов'язаний із володінням мовою спілкування, її фонетико-інтонаційними, лексико-стилістичними і граматичними ресурсами; когнітивний рівень, пов'язаний з інтелектуальною сферою, який формує на основі понять, ідей, системи цінностей «картину світу» студента; прагматичний – пов'язаний з мотивами, установками, інтенціями особистості [5]. Такий інтегративний підхід до формування міжкультурно-комунікативної компетентності передбачає, на нашу думку, перехід до вищого – концептуального – рівня схем, концептів, фреймів і прототипів з урахуванням їх якісних відмінностей у різних мовленнєвих субкультурах.

Як відомо, лінгвістична концепція фреймової семантики вперше була висунута Ч. Філлмором, який уявляв фрейм як систему вибору мовних засобів – слів, граматичних правил і мовних категорій, – які можуть асоціюватися з прототиповими сценами, тобто з типовими ситуаціями. У когнітивній психології й інженерній лінгвістиці під фреймом розуміють ментальну репрезентацію більш-менш стереотипної ситуації (Б. М. Велічковський, Р. Л. Солсо, Ч. Філлмор). Верхні рівні (вузли) фрейму утворюють універсальні поняття, що завжди є релевантними для певних ситуацій. Нижні рівні фрейму призначені, з одного боку, для типових характеристик, з іншого, для повідомлень про деталі, які можуть замінюватися іншими повідомленнями або заповнюватися конкретною інформацією релевантною для індивідуальної ситуації. Ієрархічно підпорядковані фрейми мають «слоти» («завдання відсутності»), які заповнюються на термінальному для цього фрейма рівні.

У сучасній лінгвістиці і теорії штучного інтелекту «фрейм» визначають і як:

– одиницю знань, організовану довкола певного концепту, яка містить дані про істотне, типове і можливе для цього концепту в межах певної культури (Ван Дейк Т.);

– структура даних для подання стереотипної ситуації (М. Мінський);

– тип когнітивної моделі, що репрезентує знання і думки, пов'язані з конкретними, але часто повторюваними ситуаціями (Х.-Й. Шмід);

– структура знання, що поєднує численні ділянки, асоційовані з цією лінгвістичною формою (Дж. Тейлор).

Відзначимо, що така неоднаковість тлумачення почасти ховається у збіганні в понятті фрейму і схожих, але більш часткових понять: «скрипти», «плани», «схеми», «сценарії».

Водночас, як з нашого погляду, механізми навчання доцільно виробляти, спираючись на поняття фрейму в інтерпретації М. Мінського, на думку якого, фрейм складає структуру даних (образ) для подання стереотипних ситуацій. З кожним фреймом асоціюється інформація різних видів. Просторово фрейм можливо уявити у вигляді мережі, що складається з ієрархічно розташованих вузлів (терміналів) і зв'язків між ними. Верхній термінальний рівень відображає поняття, найбільш загальні і тому завжди відповідні щодо певної ситуації. Більш низькі вузли (слоти) заповнюються більш конкретною інформацією, що пов'язана з ситуацією, яка реально мала місце в досвіді індивіда. Ці ланки (слоти) до певного ступеня зумовлюють значення, якими вони можуть бути заповнені (напр., значення слоту може бути тільки власна назва або апелятив). У неактивному стані, при відсутності в безпосередньому сприйнятті суб'єкта об'єкта фрейму, термінали заповнені значеннями «за умовчанням», сформованими на підставі попереднього досвіду або заданими апріорно; ці значення можуть мати прототипову природу, а можуть бути наслідком якогось одиничного, але яскравого враження. При активації фрейму невідповідні реальному стану речей значення «за умовчанням» уточнюються і за потреби заповнюються конкретними даними. Міжтермінальні зв'язки наявні не лише всередині одного фрейму, але і між окремими вузлами різних фреймів, утворюючи мережу пошуку інформації, що дозволяє обробляти дані, які надходять, найбільш раціональним способом. До складу фреймів можуть входити фрейми більш низького рівня (субфрейми), а схожі за якимись параметрами фрейми поєднуються в утворення більш високого рівня – суперфрейми. У процесі співвіднесення фрейму з реальною ситуацією, на яку він «застосовується», послідовність ментальних операцій, за М. Мінським, така:

– перевірка на адекватність (чи відповідає обраний фрейм реальній ситуації);

– конкретизація (термінальні вузли фрейму заповнюються інформацією, що відповідає конкретній ситуації, при цьому перевіряється її відповідність умовам, висунутим кожним фреймом до свого заповнення);

– керування (оперативна зміна фреймів при видозміні всієї ситуації або її окремих параметрів) [7].

Те, що в генеративній граматиці означено як глибинна структура, М. Мінський пропонує розглядати у вигляді ієрархії фреймів, розташованих за рівнями і в порядку убування «поверхневості» і збільшення «глибинності»: поверхневі синтаксичні фрейми (структури з дієсловами й іменниками, термінальні вузли задають прийменники і порядок слів) → поверхневі семантичні фрейми (набір лексичних

одиниць, згрупованих довкола дій, термінальні вузли задають відношення діючих осіб, інструментів, траєкторій, стратегій, цілей і побічних явищ) → тематичні фрейми (сценарії окремих видів діяльності і розвитку подій) → розповідні фрейми (скелетні форми типових оповідей, пояснень, аргументації). Додамо, що особливий інтерес для лінгвометодики становлять фрейми поверхнево-семантичного і тематичного рівня (за класифікацією М. Мінського). Нескладно помітити, що тоді як поверхнево-семантичні фрейми відповідатимуть лексичній репрезентації тої чи іншої ситуації в мові, фрейми тематичні відображатимуть її прототипову актантну структуру і прототипову логіку розвитку (тобто послідовність і співвідношення предикатів).

Отже, при фреймовому підході однаковою мірою чи під час навчання рідної або іноземної мови, щоб розтлумачити семантику одного слова, що входить у групу слів, необхідно значним чином урахувати, що такі групи слів взаємно структуруються особливими уніфікованими конструкціями знання або пов'язаними схематизаціями досвіду, тобто фреймами. Крім того, оскільки під фреймом також розуміють один зі способів подання стереотипної ситуації (наприклад, відвідування молодіжної вечірки, футбольного матчу), то це певним чином корелює з поняттям мовленнєвого жанру, визначеним К. Ф. Седовим як «вербально-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей» [9, 67]. До того ж з кожним фреймом пов'язана інформація різного ґатунку: одна, що стосується використання цього фрейму, інша, яка попереджає про те, що може відбутися далі, третя пропонує, що слід здійснити, якщо ці очікування не виправдаються і т.ін. Кожній мікроситуації відповідає свій набір тематично пов'язаних лінгвістичних засобів, прописані моделі мовленнєвої поведінки відповідно до статусних ролей комунікантів, запропоновані певні стратегії регулятивного впливу на адресата, враховані етно- або соціокультурні відмінності.

Навчання студентів таких фреймів видається нам більш методично доцільним, ніж викладання певних лексико-граматичних одиниць у відриві від конкретних когнітивних схем і сценаріїв. Водночас, створюючи у процесі навчання відповідні когнітивні фрейми, слід урахувати соціокультурні особливості, притаманні тому чи іншому типу мовленнєвої культури. Так, скажімо, сценарій дружнього застілля для носія розмовно-фамільярного типу може включати не лише їжу, але і розповідання непристойних анекдотів, тоді як у виразника елітарного типу мовленнєвої культури поняття «непристойні анекдоти» у відповідному фреймі буде відсутнім.

З-посеред лінгводидактичних підходів навчання міжкультурного спілкування у професійно орієнтованому форматі з орієнтацією на

формування міжкультурно-комунікативної компетентності студента найбільш значущими є: когнітивно-діяльнісний, комунікативно-прагматичний, компетентнісний, соціокультурний, крос-культурний. В аспекті розглядуваної проблеми відзначимо, що акцентуація крос-культурного компонента на основі фреймового підходу спирається на низку дидактичних принципів фреймового підходу:

- принцип пріоритету візуалізації, тобто опора на відео- або графічний текст чи, іншими словами, комплексне подання акустико-візуально-графічного концепту тексту;

- принцип концептуального аналізу, що передбачає оволодіння суб'єктом навчального процесу технікою і методикою концептуального аналізу;

- принцип структурності, скерований на виокремлення трьох основних підструктур будь-якого тексту, вияв конфігурації їх компонентів, термінальних і вузлових елементів фрейму, вміння символічно уявити так званий фрейм тексту.

Схематичні фрейми утворюють каркас типової моделі тексту або міжкультурної комунікації, а також формують когнітивну базу для дискурсів різних типів, причому не завжди актуалізуючись у мовному плані. Фрейм тексту охоплює знання різних планів – прагматичні, когнітивні, лінгвістичні. Хоча більшість дослідників описують у термінах фреймів здебільшого смислову організацію досліджуваних об'єктів, особливо наголосимо на плідності залучення положень фреймової семантики для автентичних текстів, у яких зредуковані цілі ланки змістової інформації. Саме блоковий принцип організації фреймів, згідно з яким при активізації однієї зі складових фрейму активізуються і всі інші його частини, дозволяє відновити неекспліковану інформацію. Фрейм знань про тип дискурсу або мовленнєвого жанру є значно краще організованою структурою порівняно зі фреймом суто семантичних знань. Він включає не тільки когнітивні структури, релевантні для розуміння фрагментів змісту, але й знання про конвенційні схеми побудови тексту на рівні його макроструктурної організації й лінійного розгортання, знання про текстові семантико-синтаксичні і прагматичні параметри.

Дидактичним алгоритмом при навчанні студентів на базі фреймового підходу є:

- інструктаж про особливості подання навчального матеріалу;
- візуалізоване подання матеріалу у вигляді зразка тексту, дискурсу з можливим графіко-символічним його зображенням (високоякісна графіка й анімація, відео- і звуковий супровід тощо);
- концептуальний аналіз макрофрейма тексту;
- заповнення слотів за допомогою заданих викладачем терміналів.

Ці кроки, як бачимо, відображають перехід від перцептивного до репродуктивного, а потім – до продуктивного і в певному сенсі частково креативного засвоєння матеріалу.

Ураховуючи викладене вище, видається, що педагогічними умовами, необхідними для ефективного формування готовності студентів до міжкультурного спілкування виступатимуть:

- неформальна, комфортна організація навчального процесу;
- невеликий обсяг і гетерогенність академічної групи;
- використання когнітивно-діяльнісного, комунікативно-прагматичного, компетентнісного, соціокультурного, крос-культурного підходів як теоретико-методологічного підґрунтя з формування готовності студентів до міжкультурного спілкування;
- застосування сукупності методів, які забезпечують формування і переструктурування вже наявних у студентів фреймів, схем і сценаріїв міжкультурної комунікації.

Резюмуючи викладене, відзначимо таке. Основоположним у фреймовій семантиці є положення про те, що значення слова необхідно пов'язувати зі фреймом, який лежить в його основі. Однак слід зважати, що термін «фрейм» у такому випадку використовується на позначення різноманітних типів когнітивних структур, які лежать в основі значення цього слова, тобто за аналогією до терміна «концепт» як родового поняття, що охоплює і образи, і уявлення, і поняття, і фрейми і т.ін. Однак на відміну від загального терміна «концепт», який може виражати будь-яку одиницю знання, в тому числі і неструктурованого (наприклад, цілісний образ або гештальт), загальний термін «фрейм» використовується лише на позначення структурованих концептів, власне фреймів, схем, сценаріїв, когнітивних моделей. Плідність використання фреймового підходу в рідномовній освіті полягає в тому, що фрейм як когнітивна модель, передає культурно зумовлені знання про певну, часто повторювану ситуацію.

Аналіз міжкультурного спілкування з вищевикладених наукових позицій в перспективі дозволяє виявити соціокультурні особливості дискурсивної поведінки носіїв різних типів мовленнєвої культури, а також з'ясувати специфіку мовленнєвої комунікації у різних субкультурах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1997. – 416 с.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Наука, 1993. – 103 с.
4. Горіна Ж. Д. Принципи рідномовної освіти з позиції міжкультурного діалогу / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2011. – № 5. – С. 85 – 89.
5. Горіна Ж. Д. Мовна особистість студента-філолога / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2006. – № 5-6. – С. 187 – 190.
6. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.
7. Минский М. Фреймы для представления знания / М. Минский. – М. : Энергия, 1979. – 150 с.
8. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17 – 23.
9. Седов К. Ф. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горіна Жанна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Коло наукових інтересів: лінгводидактика вищої школи, міжкультурна комунікація, рідномовна освіта, психолінгвістика.

**КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ КУЛЬТУРНОЇ
САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Світлана ГУБА (Кіровоград)

У статті обґрунтовується структура культурної самоідентифікації та рівні її прояву у майбутніх учителів іноземної мови.

В статтє обосновывается структура культурной самоидентификации и уровни ее проявления у будущих учителей иностранного языка.

Ключові слова: культурна самоідентифікація, духовно-моральні цінності, полікультурність, професійно-педагогічна підготовка вчителя іноземних мов.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Особливість нинішньої соціально-економічної ситуації, у якій здійснюється формування світогляду молоді, полягає у тому, що базові культурні цінності втрачають свою визначеність. Культурний розвиток суспільства супроводжується переважно руйнуванням старих норм, традицій, звичаїв, а не їх залученням до нових соціокультурних умов. Це призводить до втрати національної та культурної ідентичності, що утруднює соціальну взаємодію, особистісну і професійну самоактуалізацію людини.

Розрив між духовною культурою та спрощеною масовою культурою, між високими професійними знаннями і буденними