



© М. А. Уайханова, Н. М. Ушакова

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.14)

УДК 37.013.43

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Уайханова, Н. М. Ушакова (Павлодар, Казахстан)

Проблема и цель. В статье обсуждается проблема становления человека в терминах развития ценностно-смысловой сферы личности с позиций культурологического подхода к образованию. В связи с этим цель статьи – определить особенности развития культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования.

Методология. Методологической основой исследования стал культурологический подход в образовании. Методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме работы, анкетирование, наблюдение, изучение продуктов деятельности учащихся, анализ и научная интерпретация собранных данных, констатирующий, формирующий, контрольный педагогический эксперимент.

Результаты. В ходе исследования была дана характеристика основных линий развития опыта ценностно-смыслового отношения к себе и миру личности в процессе обучения и связанных с ними критериев степени его сформированности. Авторы пришли к мнению, что образование, ориентированное на развитие опыта эмоционально-ценностного отношения личности к миру и себе, формирует культурологическую позицию личности, в структуре которой выделяются ценностно-смысловой, ценностно-деятельностный, эмоционально-ценностный компоненты. Развитие культурологической позиции личности происходит в течение всей жизни под воздействием различных факторов, к одному из них относится процесс обучения, во временном периоде которого возможно выделить основные линии развития опыта ценностно-смыслового отношения к себе и миру личности в аспекте возраста и в аспекте понимания социокультурных ситуаций, которые должны учитываться в процессе обучения.

Заключение. Авторами делаются выводы об особенностях развития культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования.

Ключевые слова: культурологическая позиция личности; критерии сформированности позиции; культурологический подход; эмоционально-ценностное отношение; ценностно-смысловая сфера; развитие личности.

Уайханова Меруерт Асетовна – докторант кафедры психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени Султанмахмута Торайгырова.

E-mail: mira.p2011@mail.ru

Ушакова Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Павлодарский государственный университет имени Султанмахмута Торайгырова.

E-mail: ushakova_nm@mail.ru

Проблема исследования

Образование – это глобальная ценность цивилизации и общества; культура является средой существования образования; народ, нация, человек – это носители, хранители и создатели культурных ценностей и образования как ценности¹. В современном мире осознание образования как ценности рассматривается на международном, государственном, личностном уровнях престижа образования. Во Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) указывается, что: «...культура должна рассматриваться как совокупность присущих обществу или социальной группе отличительных признаков – духовных и материальных, интеллектуальных и эмоциональных – что помимо искусства и литературы она охватывает образ жизни, “умение жить вместе”, системы ценностей, традиции и верования...»². Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России³. В Программе модернизации общественного сознания Республики Казахстан «Рухани жангыру (Возрождение духовных ценностей)» (2017 г.) определены стратегии духовного развития нации⁴. С этих позиций разработка культурологического подхода в образовании становится актуальной.

В настоящее время для развития педагогических исследований в этом направлении

послужил ряд причин: трансформация культуры, общества [1; 2], понимание роли образования для устойчивого развития мира [3; 4]. В современном обществе происходят культурные процессы, связанные с изменениями системы ценностей и установок человека, существующего в поликультурной социальной среде, что приводит к новой парадигме культурных установок социального поведения [5–7].

Внешние факторы, влияющие на трансформацию культуры, как отмечают G. Ladson-Billings, O. A. Янутш, B. Aronson, J. Laughter, A. Bal, A. Trainor, A. M. Цирульников, разнообразны, среди них главными признаются выход из общества потребления [1; 2], сохранение мира, человека для устойчивого будущего [3; 4], построение системы выживания в социуме как целостной системы на основании принятой модели мира, построенной в сознании людей [5]. В исследованиях E. Oberle, C. Domitrovich, J. Durlak и др. показано, что в настоящее время происходит выход из общества культуры потребления в культуру и общество, ориентированное на внутренний смысл жизни личности [6; 7]. Смысл жизни определяется качеством субъективных установок человека [8]. Это комплекс исходных принципов и представлений, допущений о мире или его частях, которые касаются стратегии принятия решений или действий в данной ситуации [9–11]. Главная идея программы ЮНЕСКО «Обучение и учение для устойчи-

¹ Каган М. С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.

² Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии от 2 ноября 2001 года [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (дата обращения: 24.01.2018)

³ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 года № 996-р [Электронный ресурс]. – URL:

<http://government.ru/docs/18312/> (дата обращения: 24.01.2018)

⁴ Программа Главы государства Нурсултана Назарбаева «Рухани жангыру» от 12 апреля 2017 года [Электронный ресурс]. – URL: http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (дата обращения: 24.01.2018)

вого будущего» заключается в том, что «ценности и отношения, которыми мы живём, воздействуют на то, как мы относимся к другим людям и всей нашей деятельности в окружающем мире, и вследствие этого они имеют огромное влияние на наши перспективы для достижения устойчивого будущего»⁵.

В различных культурах одни и те же понятия имеют различную смысловую наполненность в соответствии с тем или иным менталитетом [12; 13]. Однако при всех различиях конкретных культур, которые существуют в пределах культурной эпохи, учёные устанавливают систему мировосприятия, основанную на способе видеть мир, их мировоззрении, а также выделяют культурные артефакты и реалии той или иной эпохи. М. Khalifa, М. Gooden, J. Halstead, J. Durlak и др. отмечают, что особую роль в обществе начинают играть такие характеристики личности, как культурная компетентность, социальная компетентность, ценностное отношение [14–16].

В педагогике отмечается стабильная и устойчивая связь культуры и образования (G. Ladson-Billings [1], D. Paris [17], T. McCarty, T. Lee [12], B. Aronson, J. Laughter [3], F. Waitoller, K. King Thorius [13]). Решающая роль в становлении личности принадлежит обществу. Культурные ценности и нравственное поведение не даны человеку изначально. Они проходят длительный путь развития и формирования в течение всей жизни человека. Идея J. S. Bruner о том, что «образование – это не остров, а неотъемлемая часть культуры», лежит в основе проектирования образовательного процесса в школе⁶. D. Paris, разделяя культурную теорию образования,

подчеркивает, что культурно устойчивым является то проектирование школьного образования, которое основывается на межпредметных связях между лингвистикой (язык, речь), литературой (смысл, концепт) и культурным многообразием [17; 18]. Культуросообразность образования раскрывается в содержательном, деятельностном, познавательном и коммуникативных аспектах.

Изменение внешних факторов приводит к новому взгляду на идею о культуросообразности образования и его ориентации на развитие ценностей. Суть этой идеи состоит в том, что образование определяется как процесс, который приобщает обучающихся к ценностям, учит тому, как правильно относиться к другим людям и поступать в той или иной ситуации с позиций ценностей. Такое понимание культурологического подхода в образовании отражено в ряде современных исследований, в которых главной особенностью культурного становления человека признаётся его включённость в конкретные культурные контексты [19–21]. Исследователи большое внимание уделяют целенаправленной ориентации культурных контекстов. Так, по мнению L. Nucci, M. Creane и др., значимым в смысловом отношении признаётся освоение социального опыта, которое происходит через призму реальности и способствует осознанию Вселенной (Космоса) – земли (окружающего мира) – человека (мира человека) [9]. Ряд исследователей считают, что приобщение человека к национальной (этнической) культуре, к системе национальных представлений об окружающем мире, обществе и человеке позволяет личности гармонизировать общественно значимые ценности и личностные ценности, что в

⁵ Cox B., Calder M., Fien J. for UNESCO. Values Education. Teaching and learning for a sustainable future. Multimedia teacher education programme published by UNESCO [Электронный ресурс]. – URL:

http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod22.html (дата обращения: 24.01.2018)

⁶ Bruner J. S. The Culture of Education. – Cambridge: Harvard University Press, 1996. – 224 p.

свою очередь определяет направленность сознания личности [22; 23]. Формирование этнической картины мира и национального идеала с учетом этнокультурных особенностей, совокупности взглядов, убеждений, традиций, обычаев и других форм проявления сознания конкретного этноса, по данным исследований Т. McCarty, Т. Lee, F. Waitoller, К. King Thorius, создает «культурную матрицу», на основе которой ценностное отношение к миру вплетается в сознание личности [12; 13]. Следовательно, многообразие контекстов культуры влияет на становление человека, т. е. на его отношение к разным сферам окружающего мира, выражение чувств и эмоций, осознание мира и формирование картины мира, мировоззрения. Однако в данных исследованиях развитие опыта ценностно-смыслового отношения к себе и миру личности представлено обобщенно, без учета возрастных и психологических процессов развития личности.

Давно известно, что основным способом существования личности является её развитие. В исследованиях J. Halstead установлено, что развитие характеризуется, во-первых, личностно-психологическими новообразованиями, во-вторых, переходом личности на новый уровень функционирования [15].

Положение о том, что развитие личности в социокультурной среде происходит в течение всей жизни, формирует у учёных новый взгляд на личность как не только структурно-статическую организацию, но и как процессуально-динамическую организацию. В статической структуре личности описание позиции личности связывают с уровнем готовности к деятельности. Позиция – центральная характеристика человека как личности, которая функционирует через систему личностных

смыслов (ценностных ориентаций, мотивов, взглядов и отношений личности к миру). Позиция проявляется в деятельности, общении и предполагает взаимосвязь трех компонентов: смыслового (когнитивного), деятельностного (поведенческого), эмоционального (оценочного)⁷. Позиция личности формируется в определенных социокультурных условиях. Следовательно, культурологическая позиция, на наш взгляд, отражает не только индивидуальные смыслы, но и присвоенные в процессе обучения объективные, значимые для общества культурные и социальные смыслы. Становление культурологической позиции у учащихся как эмоционально-ценностного отношения к миру и себе происходит на основе понимания познаваемых ценностей, норм, идеалов общества, а также способов познания. В процессе обучения личностная позиция ученика является критерием ценностного освоения учебного материала.

С учётом сказанного образование, ориентированное на развитие ценностно-смысловой сферы личности, требует обновления содержания. В ряде исследований предлагается включить в школьную программу культурные ценности, культурные практики, освоение опыта эмоционально-оценочного отношения к себе и миру представить как отдельный компонент образования [24; 25]. Цель статьи – определить особенности развития культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования.

Методология исследования

Методология исследования основана на ценностно-ориентированном направлении в рамках культурологического подхода в образовании. Наше исследование основано на двух

⁷ Burns R. Self-concept development and education. – London: Holt, Rinehart and Winston, 1982. – 441 p.

методологических положениях ценностно-ориентированного образования. Первое методологическое положение заключается в том, что структура опыта эмоционально-оценочного отношения состоит из двух компонентов и связей между ними. Первый компонент – предметный – представлен концептами культуры и культурными практиками. Второй компонент – деятельностный, т. е. способы оценивания, способности личности оценивать воспринимаемую им действительности составляют способ оценивания. Система связей между предметной основой и обобщенным способом оценивания представляет собой горизонтальную структуру, которые реализуются через уровни (конструкты ценностей – обобщенные способы оценивания – факторы) [26].

Второе методологическое положение вытекает из первого и определяет особенность ценностно-ориентированного содержания образования. Для определения структуры опыта эмоционально-оценочного отношения как элемента содержания образования мы исходим из следующей установки культурологической теории содержания образования: для всех видов содержания образования характерно наличие как предметного, так и деятельностного компонентов. Например, конкретные и обобщенные знания, умения, предметная основа творческой деятельности и обобщенные процедуры её осуществления, предметные объекты эмоционально-ценностного отношения и обобщенные его проявления, определяющие направленность личности в целом. В отличие от познавательной, репродуктивной и творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочного отношения как вид деятельности может быть получен только в ходе

реальных переживаний при встрече с объектом изучения и его использованием⁸.

С этой позиции мы определяем опыт эмоционально-оценочного отношения к действительности и себе как систему взглядов человека по отношению в окружающему миру и себе, содержащую ценности и идеалы культуры, которая передается от одного поколения к другому и направлена на развитие чувств, качеств и способности личности оценивать воспринимаемую им действительность в разных социокультурных ситуациях общения.

Результаты исследования

В течение 2017/2018 учебного года был проведен формирующий эксперимент по обучению английскому языку учащихся 8-х классов средней общеобразовательной школы-гимназии № 9 и средних общеобразовательных школ № 13 и 22 г. Павлодара, в котором определены экспериментальные и контрольные классы. На этапе контрольного эксперимента выполнена диагностика развития культурологической позиции 392 человек контрольного и экспериментального классов.

В нашем исследовании четвертый компонент содержания образования – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и себе – отражён в планировании учебного материала, методах и приёмах обучения. Во-первых, особенностью планирования учебного материала по английскому языку для 8-го класса является осуществление школьниками семи видов деятельности: чтение, работа с новыми словарём и грамматикой, аудирование, говорение, письмо, работа с заданиями на приобщение к ценностям; во-вторых, отбор текстов о ценностях на базе языковых тем (словарь, грамматика); в-третьих, система методов

⁸ Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: РОУ, 1995. – 44 с.

обучения на уроке английского языка направлена на формирование культурологической позиции личности и определяется содержанием эмоционально-оценочного отношения к себе и миру; в-четвёртых, различные формы организации интерактивного обучения.

В связи с этим работа на уроках строится с применением трёх групп учебных заданий: задания, направленные на ценностно-смысловой компонент; задания, направленные на ценностно-деятельностный компонент; задания, направленные на эмоционально-ценностный компонент.

К первой группе относятся задания, в основе которых заложены проблемные методы: создание проблемной ситуации, постановка проблемы и раскрытие способа её решения, фиксации его в виде таблиц, схем и т. п. (беседа, частично-поисковая работа, самостоятельное исследование).

Ко второй группе относятся практические задания – упражнения, формирующие учебно-языковые умения и навыки; коммуникативные упражнения и задачи и др.

К третьей группе относятся следующие учебные задания: задания на развитие критического мышления (дебаты, дискуссии, ролевые игры и др.); задания на достижение глубокого понимания события или ситуации через анализ на основе модели решения проблемы; моделирование ситуаций; симулирование; стратегии предотвращения конфликтов; развитие умения решения конфликтных ситуаций и использования диалога; практика принятия коллективных решений; обучение кооперации и работе в команде через участие в групповых видах деятельности; проектная деятельность; изучение биографий великих людей, задания на определение ценностей и др.

Например, учащимся дается текст, основанный на определенной ценности и содержа-

щий новый грамматический и лексический материал. Учащиеся работают с новыми словами и с текстом, разбирают грамматический материал, выполняют упражнения.

На основе четырёх компонентов содержания образования, реализованных в процессе обучения английскому языку, сформирована методика диагностики культурологической позиции личности учащихся, состоящая из критериев проявления у учащихся культурологической позиции, уровней сформированности культурологической позиции личности учащихся, методов диагностики (письменные работы учащихся, презентации).

В ходе исследования нами было определено, что культурологическая позиция личности проявляется в следующих критериях: ценностно-смысловом, ценностно-деятельностном, эмоционально-ценностном.

Ценностно-смысловой критерий подразумевает у учащихся понимание смысла понятий, их использование: общечеловеческие идеалы и ценности, этические нормы, гуманизм и др.; знание о нравственных представлениях, моральных нормах и т. д.; система знаний о мотивах, способах деятельности, ее последствиях и результативности; осознание общественной значимости событий, идей, деятельности и т. д., их культурного смысла.

Ценностно-деятельностный критерий выражается в умении определять, сравнивать цели, убеждения, принципы, чувства, ценностные установки и т. п.; умении работать с информацией из различных источников (иллюстрации, общественный и личный опыт и др.), использовать ее для собственных суждений, решения проблемных ситуаций; умении самостоятельно обосновывать выводы, в том числе с разных точек зрения (в монологе и полилоге), использовании собственных способов работы со знаниями; способности транс-

формировать ценностный опыт, образцы культурного поведения в современную общественную и личную практику.

Эмоционально-ценностный критерий представлен самостоятельным оцениванием событий, высказываний, поступков, качеств (других людей и своих), исходя из культурных ценностных ориентаций; способностью к эмпатийному пониманию, сопереживанию; этической рефлексией, ценностно-смысловым самоопределением в ситуациях, требующих нравственного выбора, прогнозирования последствий; использованием эмоционально-окрашенных атрибутов речи, контролем негативных эмоций.

Работы оценивались следующим образом: количество баллов по каждому критерию от 0 до 4, по представлению презентации каждому ученику выставлялся балл по каждому из трех критериев, затем баллы по трем критериям суммировались и выводился общий итоговый балл ученика, который показывал уровень сформированности культурологической позиции личности ученика. Мы определили показатели сформированности культурологической позиции личности, наметили их прогнозируемые эмпирические проявления, условно определили количественное выражение уровней: высокого (9–12 баллов, достаточно выражены: показатели четко проявляются, представлены все критерии), среднего (5–8 баллов, частично выражены: фрагментарное проявление опознавательных признаков, однако преимущественно представлены все критерии), низкого (1–4 балла, преимущественно не выражены: показатели проявляются как единичные, представлены не все критерии), 0 баллов – не выражены.

Высокий уровень характерен тем, что у учащихся ярко выражены: понимание смысла понятий, их использование; знание о нравственных представлениях; система знаний о

мотивах, способах деятельности. Ярко выраженная рефлексивная и самообразовательная активность свидетельствует о том, что процесс развития культурологической позиции личности стал для учащегося значимым. В ходе целенаправленного учебно-воспитательного процесса, ориентированного на процесс формирования культурных ценностей, учащиеся имеют устойчивые положительные эмоции. Хорошо заметна высокая восприимчивость к обозначенному процессу. Высока степень проявления культурного сознания, культурного отношения, культурного поведения.

Средний уровень свидетельствует о наличии выраженной потребности в учебно-воспитательном процессе, направленном на культурное становление через присвоение культурных ценностей. Однако степень вовлеченности или переживаемости своего отношения к миру культурных ценностей ещё проявляется не четко. Мотивация к процессу присвоения культурных ценностей неустойчива. Рефлексивная активность частична, но уже очевидны проявления культурного отношения к окружающей действительности, культурных качеств, таких как: контактность, гибкость, эмпатия, толерантность, открытость и др.; соотношения уровня объективности и характера восприятия культурных ценностей; самообразовательная активность, направленная на культурное развитие и др.

Низкий уровень характеризуется отсутствием мотивации к процессу присвоения культурных ценностей; низкой степенью вовлеченности в сам процесс; отсутствием переживаемости учащимся своего отношения к культурным ценностям; отрицательным моральным настроением на уроках; невыраженной рефлексивной и самообразовательной активностью в контексте присвоения культурных

ценностей; отсутствием толерантности, контактности, гибкости, ответственности и других культурных качеств.

Данные, полученные в итоге проведения работы, поддаются количественному подсчету. Исходные данные эксперимента устанавливались статистическим методом, дающим научные основания для обобщения и выводов. Определение объема выборки было

проведено по формуле Лапласа⁹. Максимальный объем выборки нашего исследования должен быть 384 ученика. Эти условия массовости выборки мы выполняем, привлекая для анализа работы 392 учеников восьмых классов средней общеобразовательной школы-гимназии № 9 и средних общеобразовательных школ № 13 и 22 г. Павлодара. Итоги диагностики констатирующего эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сводная сравнительная таблица результатов диагностики сформированности культурологической позиции личности учащихся

Table 1

The summary comparative table of diagnostics results of the formation of the culturological position of the pupils' personality

| Группа | Кол-во уч-ся | Средний балл по критериям | | | Итого |
|-------------------|--------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|-------|
| | | Ценностно-смысловой | Ценностно-деятельностный | Эмоционально-ценностный | |
| Контрольная | 253 | 1,3 | 0,57 | 0,73 | 2,6 |
| Экспериментальная | 139 | 1,0 | 0,6 | 0,73 | 2,33 |

По всем критериям контрольная и экспериментальная группы учащихся показали почти одинаковые результаты, что позволяет

нам сделать следующий вывод: выборка однородна. Итоги диагностики формирующего эксперимента приведены в таблице 2.

Таблица 2

Сводная сравнительная таблица результатов диагностики сформированности культурологической позиции личности учащихся

Table 2

The summary comparative table of diagnostics results of the formation of the culturological position of the pupils' personality

| Группа | Кол-во уч-ся | Средний балл по критериям | | | Итого |
|-------------------|--------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|-------|
| | | Ценностно-смысловой | Ценностно-деятельностный | Эмоционально-ценностный | |
| Контрольная | 253 | 1,7 | 0,77 | 0,77 | 3,23 |
| Экспериментальная | 139 | 2,43 | 2,07 | 1,63 | 6,13 |

По всем критериям экспериментальная группа учащихся показала более высокие ре-

зультаты: показатели уровня проявления культурологической позиции личности оказались в среднем выше в 1,9 раза.

⁹ Белинский В. А. и др. Высшая математика с основами математической статистики. – М.: Высшая школа,

1965. – 516 с.; Жафяров А. Ж., Жафяров Р. А. Математическая статистика. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 249 с.

По критериям сформированности культурологической позиции личности в контрольной группе отмечается преобладание среднего и низкого уровней выраженности данной позиции. Это проявляется в слабом или недостаточно чётком присвоении учащимися культурных ценностей; у них не сформировано или недостаточно сформировано понимание необходимости в овладении культурными смыслами, культурными практиками для собственного развития, адаптации в социуме и самоопределения в жизни; у учащихся слабо или недостаточно проявляются культурные качества личности; почти отсутствует выражение личностной позиции; наблюдается склонность к репродуктивной деятельности. В экспериментальной группе мы наблюдаем

преобладание высокого и среднего уровней сформированности культурологической позиции личности, что выражается в следующем: осознание важности ценностей в жизни человека и общества, необходимость овладения ими для собственного развития; характерно стремление к разносторонней самореализации; учащиеся видят достоинства и недостатки явлений, у них возникает желание что-то изменить в лучшую сторону, они не проявляют равнодушие и чувствуют свою сопричастность к окружающему миру.

В следующей таблице представлены уровни сформированности культурологической позиции личности учащихся контрольной и экспериментальной групп (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительная таблица результатов диагностики по уровням сформированности у учащихся исследуемого признака (в процентах)

Table 3

The comparative table of diagnostics results on the formation levels of the researched sign at the pupils (in percent)

| Группа | Уровень (в процентах от общего количества уч-ся класса) | | | |
|-------------------|---|---------|--------|------------|
| | Высокий | Средний | Низкий | Не выражен |
| Контрольная | 0 | 10,4 | 75,6 | 14,0 |
| Экспериментальная | 7,3 | 64,0 | 28,7 | 0 |
| Сравнение | +7,3 | +53,6 | -46,9 | -14,0 |

Таким образом, доля учащихся, у которых уровень исследуемого свойства был определен как низкий или оказался не выраженным, в экспериментальной группе на 46,9 и 14,0 % меньше, чем в контрольной. Значительно выше процент учащихся, показавших высокий (на 7,3) и средний уровни (53,6). При сравнении качественных критериев, уровней проявления исследуемой позиции, сдвига в её

значении мы сопоставляли процент учащихся одной выборки с процентом учащихся другой выборки – в контрольной и экспериментальной группах. Для подтверждения достоверности полученных статистических данных был использован критерий χ^2 Фишера (углового преобразования Фишера), который позволяет оценить достоверность различий между процентными долями¹⁰.

¹⁰ Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2003. – С. 330–331.

Заключение

Обобщим главные особенности развития культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования. На наш взгляд, процесс ориентации личности, лежащий в основе динамики личностных ценностей, осуществляется при последовательной реализации трех задач.

1. Социокультурный опыт эмоционально-оценочной деятельности в форме ценностей, смыслов и отношений должен быть включен в учебную программу каждого предмета и направлен на решение задачи развития личности в подростковом возрасте. Через присвоение социальных ценностей, освоение их смысла в культуре подросток приходит к системе личностных ценностей. Этот компонент содержания образования направлен на развитие отношения человека к действительности. Его позиция, рассматриваемая как личностное качество, является центральным компонентом образованности личности, так как личностные ценности являются вектором развития личности, которые переводятся в цель жизни.

2. В дидактической системе обучения опыт формирования ценностного отношения должен быть представлен включением в содержание образования культурных ценностей и культурных практик. Представление культурных ценностей следует рассматривать не

как их перечень, но в первую очередь как позиции личности в общении и взаимодействии с другими людьми на основе значимых мотивов, идеалов личности, а также социокультурных и коммуникативных норм поведения и общения, что позволит сформировать личностное отношение к знанию, отношение к себе, отношение к другому, отношение к миру. Такая система отношений будет развивать культурологическую позицию и свидетельствовать о готовности личности к включению в ту или иную среду, в тот или иной социум.

3. Технология обучения, имеющая цель развития культурологической позиции личности, ориентируется на развитие ценностно-смысловой, ценностно-деятельностной и эмоционально-ценностной сторон культурологической позиции личности, включает понимание социокультурных ситуаций, формирование способов оценивания и соответствующей им методической системы обучения. Реализованная в нашем исследовании методическая система обучения английскому языку позволяет сформулировать положение о трех уровнях сформированности культурологической позиции личности у учащихся в возрасте 13–14 лет и проверить их правильность, выполнив анализ работ учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ladson-Billings G.** Toward a theory of culturally relevant pedagogy // *American Educational Research Journal*. – 1995. – Vol. 32, Issue 3. – P. 465–491. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
2. **Янутш О. А.** Тенденции развития культурных индустрий в сфере образования // *Интеграция образования*. – 2015. – Т. 19, № 2. – С. 126–131. DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.079.019.201502.126> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25015021>
3. **Aronson B., Laughter J.** The theory and practice of culturally relevant education: A Synthesis of Research Across Content Areas // *Review of Educational Research*. – 2016. – Vol. 86, Issue 1. – P. 163–206. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>



4. **Bal A., Trainor A. A.** Culturally responsive experimental intervention studies: The Development of a Rubric for Paradigm Expansion // *Review of Educational Research*. – 2016. – Vol. 86, Issue 2. – P. 319–359. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315585004>
5. **Цирульников А. М.** Феномены и культурные практики: формальное и неформальное образование в контексте социокультурного подхода // *Вопросы образования*. – 2016. – № 3. – С. 260–275. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26636953>
6. **Oberle E., Domitrovich C. E., Meyers D. C., Weissberg R. P.** Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation // *Cambridge Journal of Education*. – 2016. – Vol. 46, Issue 3. – P. 277–297. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
7. **Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. S., Weissberg R. P.** Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children // *Child Development*. – 2017. – Vol. 88, Issue 2. – P. 408–416. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
8. **Uaikhanova M. A., Ushakova N. M.** Value orientations of a modern school teacher of the Republic of Kazakhstan // *Man in India*. – 2017. – Vol. 97, Issue 25. – P. 285–301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35713689>
9. **Nucci L., Creane M. W., Powers D. W.** Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach // *Journal of Moral Education*. – 2015. – Vol. 44, Issue 4. – P. 479–496. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087391>
10. **Schwarz-Franco O.** Touching the challenge: Embodied solutions enabling humanistic moral education // *Journal of Moral Education*. – 2016. – Vol. 45, Issue 4. – P. 449–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1230052>
11. **Nishino M.** The challenge of developing meaningful curriculum initiatives for moral education in Japan // *Journal of Moral Education*. – 2017. – Vol. 46, Issue 1. – P. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1276438>
12. **McCarty T., Lee T.** Critical culturally sustaining/ revitalizing pedagogy and indigenous education sovereignty // *Harvard Educational Review*. – 2014. – Vol. 84, № 1. – P. 101–124. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216>
13. **Waitoller F. R., King Thorius K. A.** Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning // *Harvard Educational Review*. – 2016. – Vol. 86, № 3. – P. 366–389. DOI: <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>
14. **Khalifa M. A., Gooden M. A., Davis J. E.** Culturally responsive school leadership: A Synthesis of the Literature // *Review of Educational Research*. – 2016. – Vol. 86, Issue 4. – P. 1272–1311. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
15. **Halstead J. M.** Is moral education working? Extracts from the diary of a twenty-first century moral educator // *Journal of Moral Education*. – 2011. – Vol. 40, Issue 3. – P. 339–347. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.596335>
16. **Durlak J. A.** Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings // *Cambridge Journal of Education*. – 2016. – Vol. 46, Issue 3. – P. 333–345. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
17. **Paris D.** Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice // *Educational Researcher*. – 2012. – Vol. 41, Issue 3. – P. 93–97. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
18. **Paris D., Alim H. S.** What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? // *Harvard Educational Review*. – 2014. – Vol. 84, № 1. – P. 85–100. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.9821873k2ht16m77>



19. **Dugas D.** Group dynamics and individual roles: A differentiated approach to social-emotional learning // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 2017. – Vol. 90, Issue 2. – P. 41–47. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1256156>
20. **Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., Weissberg R. P.** Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects // *Child Development*. – 2017. – Vol. 88, Issue 4. – P. 1156–1171. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
21. **Coelho V. A., Sousa V.** Differential effectiveness of a middle school social and emotional learning program: Does setting matter? // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2018. – Vol. 47, Issue 9. – P. 1978–1991. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>
22. **Davies S., Rizk J.** The three generations of cultural capital research: a narrative review // *Review of Educational Research*. – 2018. – Vol. 88, Issue 3. – P. 331–365. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>
23. **Greenberg M. T., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Durlak J. A.** Social and emotional learning as a public health approach to education // *The Future of Children*. – 2017. – Vol. 27, № 1. – P. 13–32. URL: <https://www.jstor.org/stable/44219019>
24. **Lovat T.** Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research // *Journal of Moral Education*. – 2017. – Vol. 46, Issue 1. – P. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110>
25. **Portnow S., Downer J. T., Brown J.** Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms // *Journal of School Psychology*. – 2018. – Vol. 68. – P. 38–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
26. **Эвнина К. Ю.** Позитивные феномены в ценностно-смысловой сфере личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 2. – С. 524. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21285878>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.14)

Meruyert Assetovna Uaikhanova,

Doctoral Student, Psychology and Pedagogy Department,

S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6912-4824>

E-mail: mira.p2011@mail.ru

Natalya Mikhailovna Ushakova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,

Psychology and Pedagogy Department,

S. Toraihyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9968-0154>

E-mail: ushakova_nm@mail.ru

Nurturing cultural attitudes within the framework of multicultural education

Abstract

Introduction. *The article presents the research on the problem of personal development in the terms of nurturing personality's value-notional sphere based on culturological approach to education. The aim of the article is to reveal the peculiarities of developing personality's culturological attitudes within the framework of multicultural education.*

Materials and Methods. *The culturological approach in education has become the methodological basis of the study. The research methods include analysis of scientific literature, questionnaires, observation, studying students' works, analysis and scientific interpretation of the collected data, comparative and contrastive methods, and ascertaining, forming, and control educational experiments.*

Results. *The authors have revealed the main ways of developing individual experience of value-notional attitudes to oneself and the world in the educational process and identified the criteria for evaluating the levels of their development. The authors argue that education, oriented to the development of the personality's emotional-value attitudes to the world and oneself, contributes to nurturing culturological position, which structure includes value-notional, value-active, and emotional-value components. Individual's culturological attitudes are developing throughout the life-course influenced by a range of different factors, including the educational ones. Within the framework of education there are basic ways of developing individual experience of value-notional attitudes to oneself and the world, taking into account age-specific factors and sociocultural situations, which should be considered in the educational process.*

Conclusions. *The authors conclude about the peculiarities of developing personality's culturological position within the framework of multicultural education.*

Keywords

Culturological attitudes; Criteria for evaluating; The levels of personal attitudes; Culturological approach; Emotional-value attitude; Value-notional sphere; Personal development.

**REFERENCES**

1. Ladson-Billings G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 1995, vol. 32, issue 3, pp. 465–491. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
2. Yanutsh O. A. Trends in cultural industries evolution in education. *Integracija obrazovanja = Integration of Education*, 2015, vol. 19, no. 2, pp. 126–131. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.079.019.201502.126> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25015021>
3. Aronson B., Laughter J. The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, issue 1, pp. 163–206. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
4. Bal A., Trainor A. A. Culturally responsive experimental intervention studies: The development of a rubric for paradigm expansion. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, issue 2, pp. 319–359. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315585004>
5. Tsirolnikov A. M. Phenomena and cultural practices: Formal and informal education from the perspective of the sociocultural approach. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, 2016, no. 3, pp. 260–275. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26636953>
6. Oberle E., Domitrovich C. E., Meyers D. C., Weissberg R. P. Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 2016, vol. 46, issue 3, pp. 277–297. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
7. Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. S., Weissberg R. P. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 2017, vol. 88, issue 2, pp. 408–416. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
8. Uaikhanova M. A., Ushakova N. M. Value orientations of a modern school teacher of the Republic of Kazakhstan. *Man in India*, 2017, vol. 97, issue 25, pp. 285–301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35713689>
9. Nucci L., Creane M. W., Powers D. W. Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, 2015, vol. 44, issue 4, pp. 479–496. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087391>
10. Schwarz-Franco O. Touching the challenge: Embodied solutions enabling humanistic moral education. *Journal of Moral Education*, 2016, vol. 45, issue 4, pp. 449–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1230052>
11. Nishino M. The challenge of developing meaningful curriculum initiatives for moral education in Japan. *Journal of Moral Education*, 2017, vol. 46, issue 1, pp. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1276438>
12. McCarty T., Lee T. Critical culturally sustaining/ revitalizing pedagogy and indigenous education sovereignty. *Harvard Educational Review*, 2014, vol. 84, no. 1, pp. 101–124. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216>
13. Waitoller F. R., King Thorius K. A. Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning. *Harvard Educational Review*, 2016, vol. 86, no. 3, pp. 366–389. DOI: <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>
14. Khalifa M. A., Gooden M. A., Davis J. E. Culturally responsive school leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, issue 4, pp. 1272–1311. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>



15. Halstead J. M. Is moral education working? Extracts from the diary of a twenty-first century moral educator. *Journal of Moral Education*, 2011, vol. 40, issue 3, pp. 339–347. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.596335>
16. Durlak J. A. Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 2016, vol. 46, issue 3, pp. 333–345. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
17. Paris D. Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 2012, vol. 41, issue 3, pp. 93–97. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
18. Paris D., Alim H. S. What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? *Harvard Educational Review*, 2014, vol. 84, no. 1, pp. 85–100. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.9821873k2ht16m77>
19. Dugas D. Group dynamics and individual roles: A differentiated approach to social-emotional learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2017, vol. 90, issue 2, pp. 41–47. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1256156>
20. Taylor R. D., Oberle E., Durlak J. A., Weissberg R. P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 2017, vol. 88, issue 4, pp. 1156–1171. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
21. Coelho V. A., Sousa V. Differential effectiveness of a middle school social and emotional learning program: Does setting matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 2018, vol. 47, issue 9, pp. 1978–1991. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>
22. Davies S., Rizk J. The three generations of cultural capital research: A narrative review. *Review of Educational Research*, 2018, vol. 88, issue 3, pp. 331–365. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>
23. Greenberg M. T., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Durlak J. A. Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 2017, vol. 27, no. 1, pp. 13–32. URL: <https://www.jstor.org/stable/44219019>
24. Lovat T. Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 2017, vol. 46, issue 1, pp. 88–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268110>
25. Portnow S., Downer J. T., Brown J. Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 2018, vol. 68, pp. 38–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
26. Evnina K. Yu. Positive phenomena in the value-sense personality sphere. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 2, pp. 524. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21285878>

Submitted: 20 November 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).