

Мәдениетаралық қатысым теориясы студенттердің дәрісханалық және өзіндік жұмысын ұйымдастырудың әдіснамалық негізі ретінде

Рамашова Г.Н., Өтемісов Е.Е.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

В статье рассматриваются основные подходы к развитию студентов как субъектов межкультурного общения через самостоятельную работу. Авторами приведены примеры конкретных факторов развития межкультурного общения, проанализированы психолого-педагогические исследования специалистов по теории межкультурного общения и способы развития студентов в процессе организации занятий. В статье освещен ряд вопросов, связанных с развитием субъектов межкультурного общения.

This article shows ways of developing students' intercultural relationship by means of self oriented studies. It consists of some efficient points like, choosing precise ways to each student according to his characteristics and vital importance of developing intercultural relationship in our country in the age of globalization. Moreover, ideas and theories of different specialists in this sphere are given and analyzed. Not only examples of developing can you find, but also definite influence factors on the social needs caused by modern language learning. Furthermore, we tried to highlight the importance of self oriented studies in language learning. As a result we can surely cite that the best way is combining the intercultural relationship with the self oriented studies.

Ғасырлар шебінде ұсынылып отырған білім берудің сапасы қоғамның шетел тілдерін игеруге деген сұранысын қанағаттандыра алмады. Осының салдарынан шетел тілдері даярлығының қажетті деңгейін қамтамасыз ету әрекеті ретінде шетел тілдерін оқытуда аласапыран пайда болды [1; 45].

Демек, келесі іс-шараларды жедел түрде қолға алу қажеттігі туындады:

- «Шет тілі» оқу пәнін жүзеге асыруда білім беру пәлсапасы мен парадигмасын ауыстыру;
- тілдің перспективалық дамуына кедергі жасайтын құбылыстарды жою мақсатында динамикалық іс-әрекет және дидактика ғалымдары мен әдіскерлердің новациялық қызметі;
- ғылыми-қолданбалы ғылым болып саналатын әдістеменің негіздерін қайта қарау [2; 33].

С.С.Құнанбаева өзінің «Заманауи шетел тілін оқытудағы теория мен практика» атты еңбегінде шеттілдік білім берудің қазіргі жағдайына себепші болып отырған себеп-салдарлы факторларды қарастыра отырып, мынадай қорытынды жасайды: «Заманауи қоғамдық қажеттіліктер сұранысына және шетел тілін оқытудың пәлсапасы мен парадигмаларын өзгерту, оқытуда жаңа әдіс-тәсілдер іздестіруге байланысты шетел тілін оқытуды бөлек ғылыми-практикалық білім саласы болуына әкеліп соғады» [1; 39]. Яғни, Салима Сағиқызы «шеттілдік білім беруді» білім берудің дербес ғылыми-практикалық саласы ретінде бөліп шығаруды объективті түрде негіздейді, сонымен қатар, автордың ойынша, бұл құбылыс шеттілдік білім пәлсапасы мен парадигмасын ауыстыруға және шеттілдік білім беру сапасына деген қазіргі қоғам сұранысын қанағаттандыру үшін әдіснама қарастыруға және оның жаңа шеттілдік білім беру парадигмасынан туындайтын барлық құбылыстарға тұғырнама рөлін атқарады.

Өзінің 2005 жылы жарық көрген «Заманауи шетел тілі білімі: әдіснамалар мен теориялар» атты еңбегінде С.С.Құнанбаева «шет тілі» пәндік саласының «шеттілдік білім беру» деңгейіне шейін кеңейіп, ал ғылыми және дидактикалық зерттеу нысанының «тілден» «лингвомәдениетке» ауысуын түсіндіреді [2; 54].

Ал шеттілдік білім берудің ақырғы нәтижесі — «мәдениетаралық қатысым субъектісін» мәдениетаралық қатысымның когнитивті-білімдік және әрекеттік-қатысымдық негіздерін жоғарғы деңгейде қалыптастырған тұлға. Сонымен қатар бұл тұлға, яғни «мәдениетаралық қатысым субъектісі», қарым-қатынас жағдаяттарының әр түрлілігі жағдайында алғыр және шапшаң түрде әрекеттесе отырып, мәдениетаралық қатысымдық құзыреттіліктің әлеуметтік және лингвомәдени компоненттерінің берік бекітілуін және лингвоәлеуметтің заңдарына сәйкес қатысымдық және өзін-өзі ұстау мәдениетін көрсете отырып, мәдениетаралық қатысымды жүзеге асыра білуі керек [2; 274].

Сонымен, «шеттілдік білім беру» дегеніміз — бұл

- «білім берудің» белгілі сипаттамаларына, әсіресе олардың маңыздысы болып саналатын әдіснамалық тәуелсіздік пен дербестік сипаттамасына сәйкес келетін дербес дидактикалық сала;

- ғылыми таным мен нақты ғылыми саланы зерттеудің когнитивті-лингвомәдени әдіснамасы бар білім берудің ерекше түрі;
- бірыңғай теориялық тұғырнама (шеттілдік білім берудің мәдениетаралық-қатысымдық тұжырымдамасы), біртұтас пәнаралық-кешенді зерттеу нысаны (шет тілі — шетел мәдениеті — тұлға) және ақырғы нәтижесі (мәдениетаралық қатысым субъектісі) бар ғылыми-практикалық сала;
- теориялық дербестігін дәлелдейтін өз ұғымдары мен категорияларының жүйесі бар салалық ғылымның негізі;
- оның құрамындағы «шет тілі — шетел мәдениеті — тұлға» танымның кешенді нысаны: а) әлемнің саналы (когнитивті) түрде қайта тұжырымдануын; ә) «екінші когнитивті санаңның» қалыптасуын және б) жаңа тіл мен лингвомәдениетті үйреткенде «әлемнің екінші көрінісінің» құрылуын білдіреді.

«Шеттілдік білім беруде» жаңа лингвомәдениетті үйрету процесі шеттілдік білім беру мазмұнының әдіснамалық ұстанымдарға сәйкес өзгеруі арқылы жүзеге асады. Әдіснамалық ұстанымдарға мыналар жатады:

1) когнитивті ұстаным. Бұл ұстанымның маңыздылығы мынада: қазіргі жағдайда шетел тілін оқытудың мақсатына, яғни, «мәдениетаралық қатысым субъектісін» қалыптастыру, өзге халық әлемінің образы және «қайтадан әлеуметтенудің» когнитивті-шартталған процесі болып саналатын «екінші когнитивті сананы» қалыптастыруды қамтамасыз еткен жағдайда ғана қол жеткізуге болады;

2) қатысымдық ұстаным. Бұл ұстаным белгілі лингвомәдени тұтастығы бар халықтың қарым-қатынас нормалары мен әдет-ғұрыптарының жиынтығы болып табылатын қатысымдық мінез-құлықтың бүкіл кешенін иеленуді топшылайды;

3) лингвомәдени ұстаным. Бұл ұстаным тілдік тұлғада ұлттық тілдік сана мен менталитеттің лингвомәдени көрінісі болып саналатын әлемнің алғашқы тұжырымдамасын өзінің мәдениеті негізінде қалыптастыруға бағытталған және ол шет тіліне көшкенде «қайта әлеуметтенудің» негіздерін қалайды;

4) әлеуметтік-мәдени ұстаным. Бұл ұстаным қатысымның қос мәдениетті субъектісінің білімін туған қоғамы мен өзге мәдениет қоғамының деректерін салыстыра-салғастыра зерттеу негізінде қалыптастыруды түспалдайды;

5) тұжырымдамалық ұстаным. Бұл ұстаным тіл үйрену арқылы өзге қоғамның «әлем көрінісі» туралы тұжырымдамалық-ұйымдасқан түсінік қалыптастыруға бағытталған, бұл түсінік адам санасында табиғи тілді өңдеудің бірыңғай біріккен механизмнің нәтижесі болып табылады;

б) тұлғаға бағытталған (дамытушылық-рефлексивтік) ұстаным. Бұл ұстаным тұлғаның ықтимал мүмкіндіктерін және өзінің дамуы мен танымның өз стратегияларын дамытуды іске асырады, оқу әрекеті субъектісінің жаңа лингвомәдениетті иемденуінің когнитивті-әрекеттік процесінің ерекшелігін негіздейді, «мәдениетаралық қатысым субъектісінің» қалыптасу процесін мақсатты басқаруға мүмкіндік береді.

Аталған әдіснамалық ұстанымдардың жинағы пәндік мазмұн арқылы «шеттілдік білім беру» әдіснамасын жүйелеп, іске асыратын әдіснамалық негіз болып табылады; «шеттілдік білім беруде» белгіленген когнитивті-лингвомәдени негіз «мәдениетаралық қатынас субъектісінің»:

а) мәдениетаралық қатысымның когнитивті-білімдік және әрекеттік-қатысымдық негіздерін жоғарғы деңгейде қалыптастырған;

ә) қарым-қатынас жағдаяттарының әр түрлілігі жағдайында алғыр және шапшаң түрде әрекеттесуді қамтамасыз ететін, жеткілікті деңгейде қалыптастырылған мәдениетаралық қатысымдық құзыреттілікке ие;

б) өзінің мәдениетаралық қатысымдық құзыреттілігінің әлеуметтік және лингвомәдени компоненттерін берік құрған тұлға ретінде қалыптасуына мазмұнды-тұжырымдамалық және әрекеттік тұғырнама рөлін атқарады.

И.Лернер білім беру мазмұнының 2 компонентін атап көрсеткен:

1) білімдер жүйесі, біліктер мен дағдыларды қамтитын негізгі компонент;

2) шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі мен баланың өмірге, адамдарға және өзіне деген эмоционалды-құндылықты қарым-қатынасын қамтитын ілгерінді компонент. Мұндағы шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі дегеніміз — білімдер жүйесін, біліктер мен дағдыларды жаңа, ерекше жағдаятқа ауыстыру және жаңа білім мен іс-әрекет жолдарын қалыптастыру тәжірибесі.

Бұл компоненттердің арасында байланыс бар: ілгерінді компонент негізгі компонент негізінде қалыптасады.

Бала мектеп бітіргеннен кейін қазіргі ақпараттық қоғамда сәтті әлеуметтену алу үшін қай компонентті қалыптастыруымыз қажет деп ойлайсыз? Бұл сұраққа жауап берерде мынаны есте сақтаған жөн: егер білім беру нәтижесі негізгі компонент болса, онда ілгерінді компонент қалыптаспайды. Ал білім беру нәтижесі ілгерінді компонент болса, онда негізгі компонент ақырғы нәтиже емес, бірақ сол нәтижеге қол жеткізу құралы болып қала бермек.

Дидактика тарихы кем дегенде екі әр түрлі оқыту амалдарының бар екенін көрсетеді. Бұлардың негізгі айырмашылығы мұғалім мен оқушының оқыту үрдісінде алатын рөлін түсінуде жатыр. Авторитарлық дидактика (И.Ф.Герберт) негізгі назарды мұғалім іс-әрекетіне аударады, яғни мұғалім жүйеленген білім береді, ал оқушыларға сол білімді меңгеріп, бекітіп қолдану қажет. Ал тұлғаға бағытталған дидактика (Дж.Дьюи), керісінше, оқушы белсендігін және оның маңызын бірінші орынға шығарады.

Қазіргі таңда әлемдегі білім беру жүйесіндегі негізгі беталыс тұлғаға бағытталған амал болып табылады. И.С.Якиманская бойынша, тұлғаға бағытталған білім беру — үнемі оқушының субъективті тәжірибесіне, яғни олардың өмірлік іс-әрекет тәжірибесіне жүгіну, өзіндік ерекшелігін және әр оқушының бірегейлігін мойындау. И.А.Зимняя тұлғаға бағытталған оқытуды бала мен оқытушы тұлғасын білім беру үрдісінің біртұтас субъектісі ретінде дамытуға бағытталған жүйе деп қарастырады. М.А.Құсайынов берген анықтама бойынша, тұлғаға бағытталған білім беру — білім беруші мен білім алушының коммуникативті-танымдық қызметінің бірлескен үрдісі, ол оқу міндеттерін шешуге және соның барысында оларда интеллектуалдық үрдіс пен әлеуметтік қатынастардың дамуы мен қалыптасуына бағытталған.

Тұлғаға бағытталған оқыту философия, психология мен педагогиканың Карл Роджерс құрастырған гуманистік ұстанымдарына негізделген:

- индивид әрдайым өзгеріп отыратын әлемнің орталығында орналасқан: әркімге қоршаған ақиқатты қабылдайтын өзіндік әлемі маңызды, тыс адам бұл ішкі әлемді толығымен танып-біле алмайды;
- адам қоршаған ақиқатты өзінің қарым-қатынасы мен түсінігі арқылы қабылдайды; индивид өзін-өзі тануға және өзін іске асыруға (самореализация) талпынады, оның өзін-өзі жетілдіруге деген ішкі қабілеті болады;
- дамуға қажет өзара түсіністікке тек қана қарым-қатынас арқылы қол жеткізуге болады; өзін-өзі жетілдіру мен дамыту қоршаған орта және өзге адамдармен әрекеттестік негізінде жүзеге асады. Сыртқы баға адам үшін, оның өзін-өзі танып білу үшін өте маңызды.

И.С.Якиманская ұсынған тұлғаға бағытталған білім берудің басты ұғымдары мынадай [3]:

- тұлғаға бағытталған оқытудың мақсаты — оқушылардың танымдық қабілеттерін дамыту, баланың даралығын мүмкіндігінше ашу;
- танымның көрсеткіші саналатын оқытуда *оқуды* біртұтас үрдіс ретінде танып, ерекше мән береді;
- *оқу* әр баланың дара жеке іс-әрекеті болып саналады, және ол оқытуда белгілінген әлеуметтік маңызы бар таным үлгілерін жаңартуға бағытталған;
- баланың тұлғалығы оқыту барысында ықпал жасаудан туындамайды, балаға әуел бастан тән қасиет ретінде қарастырылады;
- білім беру үрдісін құрастыру және іске асыру барысында әр оқушының жеке тәжірибесін және оның әлеуметтенуін айқындау үшін жұмыстар жүргізілуі тиіс.

Білімді меңгере оқыту үрдісінің мақсатынан оқушының қабілеттері мен дара құндылықтарын ескеретін оқушыны дамытатын құралға айналады.

Педагогикалық көзқарас тұрғысынан тұлғалық-бағытталған оқыту парадигмасы ретінде төменгі жағдайлар ұсынылады:

- білім арқылы адамның қалыптасуы, өзін және өзінің қайталанбас дара, рухани, шығармашылық бастау бейнесін тануы;
- тұлғалық бейненің қалыптасуында және адаммен, табиғатпен, мәдениетпен, өркениетпен диалогтік жіне қауіпсіз қарым-қатынас жасауда қажет білім беру процесіндегі балаға және оның көзқарасына тұлғалық-адамгершілік қатынас, яғни қолдау, адамның дамуы, өзіндік орындау, өзіндік даму, бейімделу, өзіндік реттеу, өзіндік қорғау, өзіндік тәрбие және басқалар;

- адамды қалыптастырушы қызметтерді анықтау (гуманитарлық, мәденижасампаздық (мәдениетжасаушы), әлеуметтендіру);
- адамның экзистенциалдық қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған және аксиологиялық, когнитивті, іс-әрекетті-шығармашыл және тұлғалық құрылымдардан тұратын мазмұн;
- түсіндіруден түсінуге, монологтан диалогқа, әлеуметтік бақылаудан дамуға, басқарудан өзіндік басқаруға өтуді болжайтын педагогикалық технологиялар.

Психологиялық көзқарас тұрғысынан бастапқы позиция ретінде төмендегі жинақ ұсынылады:

- таным субъектісі мен пәндік қызмет ретінде оқушы тұлғасының дамуын және өзіндік дамуын қамтамасыз ету;
- өзінің қабілетін, бейімділігін, қызығушылығын, құндылық бағыты және субъектілік тәжірибесін ескере отырып, танымдық, оқу қызметінде, тәртібінде жүзеге асыруға мүмкіндік беру;
- оқушының пәндік материалды, оның түрі мен үлгісін іріктеуді айқындауы үшін білім беру мазмұнын ұйымдастыру және таңдау;
- білім, білік және дағдылардың қол жеткізген деңгейінің есебі, сол сияқты белгілі интеллектінің (оның қасиеттері, сапасы, көріну сипаты) қалыптасуы өлшем негізі болып табылады;
- мектеп оқушысының рухани және интеллектуалдық сапасының қалыптасуының маңызды құралы білімділігінің — білім, білік, интеллектуалдық қабілеттерінің жиынтығы;
- оқу және білімділігін табиғаты мен нәтижесі бойынша жіктеу. Оқыту әлеуметтік және кәсіптік бейімделуді қамтамасыз ететін білім, білік және дағдыларды меңгеруді болжайды. Білімділік тұлғалық маңызды құндылықтар мен ішкі мақсаттар негізінде әлемді дербес тануды, оны шығармашылықпен түрлендіру қабілетін фактілер, құбылыстарды түсіндіру мен бағалаудың субъектілік тәжірибесін кең қолдану қоршаған шынайылықты қалыптастырады;
- оқушының даралығын дамытатын, өздік дамуы мен өз ойын білдіруде қажет барлық жағдайлар жасайтын қасиеттер тұтас білім беру процесінің елеулі құрылымдары болып табылады;
- вариативтік принципі, яғни оқушыны дамыту мақсаты, оны педагогикалық қолдау тұрғысынан ескеріле отырып, іріктелген оқу процесі мазмұны мен үлгісінің әр түрлілігін мойындау.

Тұлғаға бағытталған білім беруді іске асыру тұлғаға бағытталған педагогикалық технологияларды пайдалану және мұғалімнің кәсіби позициясын қайта қарастыру арқылы мүмкін болады.

Тұлғаға бағытталған сабақты ұйымдастыру барысында мұғалім келесі И.Якиманская және О.Якунина ұсынған позицияларды ескеру керек [4]:

Өзінің тәжірибесіне сүйену. Тұлғаға бағытталған сабақтың негізгі ойы — оқушылар тәжірибесінің мазмұнын ашу және осы тәжірибені қоғамдық маңызы бар мазмұнға көшіру (яғни әлеуметтендіру) арқылы беріліп отырған тапсырмамен үйлестіре отырып, жаңа материалдың игерілуін қамтамасыз ету.

Тұлғаға бағытталған сабақты ұйымдастыру кезінде мұғалім оқушылардың талқыланып отырған тақырып бойынша айтатын қандай да болмасын пікірін сабырлық пен құрметпен тыңдауы керек. Педагог сабақ алдында түсіндірілетін материалды іріктеп қана қоймай, сонымен қатар оқушылар тәжірибесінде осы тақырыпқа байланысты қандай ассоциациялары болуы мүмкін екенін болжауы керек. Сондай-ақ балалар ұсынатын «нұсқаларды» дұрыс-бұрыс деп қатаң бағаламай, тең құқылы диалогта талқылау жолдарын және де олардың арасынан тақырыпқа, оқыту мақсат-міндеттеріне сай «нұсқаларды» іріктеу мен демеу амал-тәсілдерін мұқият түрде ойластыру керек.

Мұндай жағдайда оқушылар қаралып жатқан тақырып бойынша қателік жасаудан қорықпай өз пікірлерін білдіруге талпынады. Ал мұғалім оқушыларды осындай әңгімелерге ынталандыруға және өздерінің пікірлерін белсенді түрде білдіруге барлық мүмкіндіктер туғызуға дайын болуы қажет.

Психофизикалық ерекшеліктерді білу. Тұлғаға бағытталған сабаққа дидактикалық материалды іріктеу, мұғалімнің осы материалдың объективті қиындығын ескерумен қатар, оқушылардың осы материалмен жұмыс істеу барысында туындайтын индивидуалды қалауларын білуін талап етеді. Әрине, материалдың түрі мен үлгісі көбіне материалдың мазмұны мен оны меңгеру талаптарына тәуелді келеді, дегенмен, бұл талаптар біркелкі болмауы тиіс. Оқушыға оқу материалымен жұмыс істеу барысында өзінің дара жасампаздығын танытуға мүмкіндік беруіміз қажет.

Тең құқылы серіктес ролінде болу. Оқушы мазмұны, түрі және формасы жағынан өзіне қызықты тапсырманы таңдап, сол арқылы өзін белсенді көрсету үшін сабақтағы оқулық қарым-қатынасты қалайша құруға болады? Бұл үшін мұғалім сабақта жұмыстың фронталды түрлеріне тек ақпараттық әдістерді (нұсқаушы, мазмұнды-нұсқаулық), ал даралық әдістерге жеке, топтық және жұптық жұмыстың барлық түрлерін жатқызғаны жөн.

Бұл оқушының танымдық, эмоционалды-еріктік және мотивациялық-қажеттілік ерекшеліктерімен қатар, олардың (ерекшеліктердің) сабақ барысында көріну мүмкіндіктерін де ескеруді талап етеді. Сондықтан сабаққа дайындалу кезінде мұғалім оқушылардың ең қолайлы тұлғалық әрекеттесуін ескере отырып, олардың арасындағы қызметтестік формаларын және оқу мақсаттарына сәйкес оқушылардың қарым-қатынастарының мүмкін болатын барлық түрлерін алдын ала жобалауы тиіс. Егер дәстүрлі сабақта мұғалім назарын негізінен жұмыстың коллективті (фронталды) түрлеріне аударатын болса, тұлғаға бағытталған сабақ барысында ол (мұғалім) үйлестіруші және оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастырушы ролін атқаруы керек; сонымен қатар балалардың тұлғалық ерекшеліктерін ескере отырып және сол ерекшеліктердің дамуына қолайлы жағдайлар жасау үшін оқушыларды топ-топқа бөле білуі тиіс.

Білім алудағы оқушының өзін-өзі ұйымдастыруы. Білім беру психологиясында 1970-жылдары басталған когнитивті революцияның өркендеуінің алғашқы жылдарында (1970–1980-жылдар) ғылыми зерттеулер негізінен когнитивті ауыспалы шамаларға (ақпаратты өңдеуді, когнитивті стильдерді, оқу стратегияларын, алдыңғы білімді, ойлау процестерін зерттеуге) бағытталған болса, 1980 және 1990-жылдары мотивация саласындағы (өзі туралы түсінік, өз-өзіне деген сенімділік, себеп-салдарын талдау, мақсаттар туралы) жаңалықтар зерттеу аясының кенеюіне әкеліп соқтырды. Бұл жағдай аталған ауыспалы шамалардың өзара байланысы мен оқу қорытындысына қалай ықпал ететінін зерттеуге қызығушылықты арттыра отырып, өзін-өзі ұйымдастырып білім алу төңірегіндегі ғылыми зерттеулерге түрткі болды [5].

Өзін-өзі ұйымдастырып білім алудың ортақ, нақты бір анықтамасы жоқ, себебі ол — көп қырлы, күрделі құрылым. Ғалымдардың бұл терминмен «дербес, өз бетімен оқудан» бастап, «өз жоспарымен оқу» немесе «өздігінен білім алуға» дейін, тіпті «өз іс-әрекеттерінің тиімділігіне сенім» секілді әр түрлі заттар мен құбылыстарды атауды да шатастырарлық. Бір топ ғалымдардың ойынша, өзін-өзі ұйымдастырып оқытудың басшылығында метатаным (білім туралы ілім), стратегиялық іс-әрекет (жоспарлау, бақылау және өзінің жеке дамуын стандартпен салыстыра отырып, бағалау) және оқуға деген мотивация жатыр. Кейбір анықтамаларға сәйкес, өзін-өзі ұйымдастырып білім алу — қабілеттілік болса (Lemos, Molnár, Réthy-дің анықтамалары), кейбіреулер оны процесс деп есептейді (Pintrich, Нобан-ның анықтамалары). Басқа түсініктерге сәйкес, өзін-өзі ұйымдастыру — бұл: а) Molnár-дың ойынша, мақсатты оқу; ә) Pintrich-тің пікірінше, стратегиялар; б) Lemos-тың пайымдауынша, оқушының өзін-өзі ұстауы және тіпті в) Zimmerman берген анықтамаға сәйкес, «өзі қалыптастырған ойлар, сезімдер мен амалдардың» қосындысы [6].

Оқырманға әр түрлі көзқарастарды салыстыру мүмкіндігін беру мақсатымен, көптеген зерттеулерге негіз болған басты анықтамаларды толығымен тізіп өтейік. Американдық ғалым Согноның берген анықтамасы мынадай: өзін-өзі ұйымдастырып білім алу — бұл оқу мен тапсырма орындау стратегияларының жиынтығы, сонымен қоса жағдаяттар талап еткен кезде оларды іске қосу және сақтап тұру қабілеті [7].

Американың әйгілі білім беру психологиясы маманы Barry J. Zimmerman өзін-өзі ұйымдастыратын оқушыны «өз оқуының метатаным, мотивация және өзін-өзі ұстауы жағынан өте белсенді мүшесі» деп айқындайды. Метатанымдық процестерді қарастыратын болсақ, өзін-өзі ұйымдастыратын оқушылар білім алу процесі барысында жоспар құрып, мақсаттар қояды, өзін-өзі бақылап, бағалап ұйымдастырады [8]. Бұл процестер олардың өз мүмкіндіктерінен хабардар, жан-жақты, әрі оқуда табанды болуына көмектеседі. Мотивациялық процестерге келетін болсақ, мұндай оқушылар өз іс-әрекеттерінің тиімділігіне сенімді және әрбір іс-әрекетінің себеп-салдарынан хабардар бола отырып, тапсырмаға іштей қызығушылық танытады. Демек, олар оқу барысында ерекше күш-жігер мен табандылық көрсетеді. Мінез-құлықтық процестерді қарастырсақ, өзін-өзі ұйымдастырып білім алатын оқушылар оқуын жақсарту мақсатымен оқу ортасын таңдап, жүйелейді және оқуға ең қолайлы жағдай жасайды. Басқа сөзбен айтқанда, олар көмек пен ақпарат іздеуге және оқуға ыңғайлы жер іздейді; сонымен қатар білім алу барысында өз-өздерін оқытады, тапсырмаларды орындағанда өз күш-жігерлерін үдетеді.

Осы салада көп еңбек еткен басқа американдық ғалым Paul R. Pintrich өзін-өзі ұйымдастырып білім алудың сипаттамалары мен құрамдас бөлшектерін (яғни кезеңдерін) қысқаша түсіндіре отырып, күрделірек анықтама береді: «Өзін-өзі ұйымдастырып білім алу дегеніміз — белсенді, шығармашылық процесс, және бұл процесс кезінде оқушылар өз оқуына мақсаттар қойып, сосын осы мақсаттар мен оқу ортасының ерекшеліктеріне сәйкес өздерінің таным процесін, мотивациясын және өзін-өзі ұстауын қадағалайды, реттейді және бақылайды. Бұл аталған өзін-өзі ұйымдастыру әрекеттері (өзін-өзі қадағалау, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау) тұлға мен оқу ортасы, тұлға және оның жалпы жетістіктері арасындағы байланыстырушы рөлін атқарады» [9].

Сонымен қатар P. Pintrich өзінің 2000 жылы жарық көрген «Handbook of self-regulation» атты еңбегінде оқудың әлеуметтік-когнитивтік перспективасы теориясына негізделген теориялық құрылым ұсынады, ол құрылымның мақсаты — өзін-өзі ұйымдастырып, оқытуда елеулі рөл атқаратын әр түрлі процестерді жүйелеп, талдау жасау. Бұл үлгіде ұйымдастырушы процестер төрт кезеңге бөлінген: а) жоспарлау; ә) өзін-өзі бақылау; б) өзін-өзі тексеру және в) өзін-өзі бағалау. Ал өзін-өзі ұйымдастыру (яғни өзін-өзі ұйымдастырып оқыту) іс-әрекеттері аталған кезеңдердің әрқайсысы ішінде келесі салалар бойынша жіктелген: таным, мотивация/эмоция, өзін-өзі ұстауы, оқу жағдайлары.

Pintrich былай дейді: «Бұл төрт кезеңдерді студент тапсырманы орындау барысында жүйелі түрде өтеді, бірақ олар иерархия, яғни бірізділік, бойынша құрылмаған. Бұл кезеңдер белсенді түрде бір уақытта, қабат келе отырып, құрамына кіретін әр түрлі процестер мен компоненттердің өзара әрекеттесуіне әкеліп соқтырады [10]. Сонымен қатар, Pintrich-тің пікірінше, кейбір академиялық тапсырмалар студенттің өзін-өзі ұйымдастыруын мүлдем қажет етпейді: кейде белгілі бір тапсырмаларды студент жоспарламай, бақыламай және бағаламай-ақ, автоматты түрде, ұқсас тапсырмаларды орындауда жинаған өткен тәжірибесіне сүйене отырып, орындайды.

Өзін-өзі ұйымдастыру процестері *жоспарлау* кезеңінен басталады және мұнда тапсырмаларды орындауда өте маңызды процестер тізілген, мысалы: мақсат қою, материал төңірегіндегі бар білетінін және метатанымдық білімін (яғни әр түрлі тапсырмаларға қатысты қиындықтарды тани білу, оларды жеңуге бағытталған іскерліктер мен білімді айқындау, тапсырманы орындауда қандай стратегиялар мен құралдардың тиімді екенін білу) белсендіру, эмоция мен мотивациясын (өз-өзіне деген сенімділік, қызығушылық және тапсырманың маңыздылығын түсіну) белсендіру, жұмсалатын күш-жігер мен уақытты жоспарлау, оқу жағдайларын қарастырып, ең қолайлысын таңдау т.б.

Өзін-өзі бақылау кезеңінде оқушылар өздерінің әр сала бойынша (таным, мотивация/эмоция, өзін-өзі ұстауы, оқу жағдайлары) қандай дәрежеде екенінен хабардар болады. Мысалы, тапсырманы орындау барысында олар метатаным арқылы өзінің таным әрекетін қадағалайды, яғни оқып, естігенін жетік меңгермегенін түсінеді, мәтінді оқу мақсатына (мәтінді қарап шығу, жалпы түсінік алу, белгілі ақпаратты табу, мұқият оқу) қарай жылдам немесе баяу оқиды, материалды түсінгенін айқындау үшін оқу барысында өз-өзіне сұрақ қойып отырады. Сонымен қатар осы кезеңде тізілген процестер оқушыларды өз мотивациясын (тапсырманы орындауға жеткілікті деңгейде білікті екенін, тапсырмалардың өздерінің академиялық дамуы үшін құнды екенін, академиялық іс-әрекеттерін қандай мақсаттар бағыттап, бағдарлап тұратынын түсінеді), өзін-өзі ұстауын («Бұл тармақты түсінуге тым көп уақыт пен күш жұмсалды», «Көмек сұрауым қажет») және де тапсырма мен оқу жағдайларының ерекшеліктерін (тапсырма талаптары, тапсырманың орындалуының бағалануы, мадақтау мен жазалау жүйесі т.б.) бақылауға дағдыландырады.

Келесі кезеңде өзін-өзі ұйымдастыратын оқушылар әр түрлі стратегияларды іріктеп, өзіне тиімдісін бейімдеу арқылы өз таным процесін, мотивация мен эмоцияларын және де жұмсалатын уақыт пен күш-жігерін реттеп, тексереді. Бұл жерде айта кететін жайт, *өзін-өзі бақылау* мен *өзін-өзі тексеру* кезеңдерінің ара-жігін ажырату қиынға соғады. Бұл екі фаза теориялық ілімде дербес, жеке-жеке келгенімен, эмпирикалық тәжірибе бұлардың бір уақытта қабаттасып келетінін көрсетеді.

Соңғы *рефлексия*, яғни *өзін-өзі бағалау*, кезеңінде оқушылар мұғалім немесе өзі алдын ала қойған критерийлермен салыстыра отырып, өз-өзіне баға береді және қорытындылыр шығарады, өз іс-әрекеттерінің сәтті немесе сәтсіз болуының себептерін қарастырып, тұжырымдамалар және соған байланысты болған көңіл-күйіне талдау жасайды. Сонымен қоса өзін-өзі ұйымдастыратын оқушылар академиялық тапсырманы орындау барысындағы өзін-өзі ұстауын сарапқа алып, өзінің осал жақтарын жөндеу және жасаған қателерін қайталамау үшін болашаққа жоспар құрады.

Терминологиялық қиындықтар мен анықтама беру проблемаларына қарамастан, осы салада жазылған барлық зерттеу жұмыстарында кездесетін өзін-өзі ұйымдастырып білім алудың ортақ

сипаттамалары бар. Өзінің 2000 жылы жарық көрген «Handbook of self-regulation» атты еңбегінде P.Pintrich өзін-өзі ұйымдастыру элементтерін жинақтай келе, төмендегідей сипаттамаларды тізеді:

1. Өзін-өзі ұйымдастырып білім алу — белсенді әрі шығармашылық процесс, яғни оқушылар білім алу процесі кезінде өте белсенді болады.
2. Өзін-өзі тексеру мүмкіндігі өзін-өзі ұйымдастырып оқытудың алғышарттарының бірі болып табылады. Демек, оқушылар өз таным процесін қадағалай алады.
3. Өзін-өзі ұйымдастырып білім алуда керек болған жағдайда оқушыларға оқу үрдісін өзгертуде немесе өзіне бейімдеуде көмек болатын мақсаттар, критерийлер мен стандарттар жиынтығы бар.
4. Өзін-өзі ұйымдастырып білім алуда медиаторлардың (реттеу әрекеттерінің) рөлі ерекше, себебі олар оқушылар мен олардан күтілген нәтиже және іс жүзіндегі әрекет пен күтілген әрекет арасындағы байланыстырушы болып табылады.

Сонымен, өзін-өзі ұйымдастыратын оқушылар өзінің академиялық күшті және осал жақтарынан хабардар және академиялық тапсырмаларды орындауда олар орынды амал-тәсілдерді пайдалана алады:

- ең алдымен олар тапсырманы талдап, өздерінің сол мезгілдегі білім аясына сүйеніп, тапсырма талаптарын айқындап алады;
- олар тапсырманы орындауға бағытталған мақсаттар қойып, соларға қол жеткізу үшін керекті стратегияны таңдап, бейімдейді әрі жаңа тәсілдерді қарастырады;
- стратегияны жүзеге асырғаннан кейін олар мақсатқа қол жеткізуші прогресін қадағалайды, сол арқылы өздерінің жігерінің сәттілігі жөнінде ішкі тұжырымдамалар жасайды;
- өтіп жатқан процестің барысына орай олар амал-тәсілдер мен күш-жігерлерін бейімдейді;
- қиындықтырға тап болған немесе құлшыныстары бәсеңдеген жағдайда олар мотивациялық стратегияларды пайдаланады.

Өзін-өзі ұйымдастыру аясында соңғы жылдарда жүргізілген зерттеу жұмыстарына мотивацияның когнитивтік теориялары орасан зор үлес қосты, және де бұл теориялар оқуды бақылау мен ұйымдастыруға ықпал ететін мотивацияның міндетті аспектілері болып саналатын *өз-өзіне деген сенімділік* (тұлғаның белгілі нәтижелерге қол жеткізуге қажетті іс-әрекеттерді сәтті орындауға деген сенімі) пен *мақсаттардың* (тапсырманы орындаудың себептері) маңыздылығын айқындап көрсетеді. «Өз-өзіне деген сенімділік» ұғымын алғаш рет канадалық ғалым Albert Bandura енгізді. Оқушылардың өз іс-әрекеттерін реттеу мәселесін зерттеу жұмыстарында Bandura өз-өзіне деген сенімділіктің мінез-құлық ерекшелігі немесе өзі жайында жалпы түсінік емес, тұлғаның әр түрлі іс-әрекеттерді (сәтті не сәтсіз) орындау барысында жинақтаған тәжірибесіне негізделген өзі туралы ерекше түсінік екенін көрсетеді. Оның ойынша, әр түрлі жағдайда оқушылардың мотивация деңгейі мен іс-әрекетін болжауда, олардың өзі туралы жалпы түсінігіне қарағанда, өз-өзіне деген сенімділігінің пайдасы мол. Осыған орай бұл ұғым мотивацияны зерттеу мен өзін-өзі ұйымдастырып білім алу салаларында орасан зор назарға ие болды.

Дегенмен, кейбір ғалымдардың «*өз-өзіне сенімділік*» пен «*өзі туралы түсінік*» деген ұғымдардың ара-жігін ажыратуға тырысқанымен, M.Bong, R.E.Clark, E.Skaalvik және тағы басқа мамандар осы ұғымдарды құрайтын аспектілерді мұқият зерттей келе, бұл екі ұғым көп қырлы табиғаты мен оқушылардың академиялық іс-әрекетіне қатысына байланысты ортақ сипаттарға ие екеніне көз жеткізді. Сол себепті оларды бір-бірінен ажырату қиын және кейбір жағдаяттарда олар бірдей деген қорытындыға келуге болады.

Мотивацияның екінші аспектісіне келетін болсақ, өзін-өзі ұйымдастырып білім алуда мақсаттың екі түрін бөліп көрсетеді: *оқу мақсаттары* (кейде меңгеру немесе тапсырмалық мақсаттар деп те атайды) және *табысқа жету мақсаттары* (кейде эго, немесе қабілет мақсаттары, деп аталады); және зерттеулердің біршамасы бұлардың әсерін айқындауға бағытталған. Оқу мақсаттарына көз тіккен оқушылар бар назарын оқу процесіне шоғырландырып, тапсырмаларды орындау барысында іскерліктерін жетілдіруге және білімін кеңейтуге талпынады. Ал табысқа жету мақсаттарын көздеген оқушылар өздерінің қабілеттіліктерін көрсетуді және сол арқылы, басқаларға қарағанда, жақсырақ көрінуді қалайды.

A.Kaplan, M.J.Middleton, T.Urdan және C.Midgley өздерінің «Табысқа жету мақсаттары мен мақсат құрылымы» атты мақаласында оқу мақсаттарын жетекшілікке алған оқушылардың таным стратегиялары (жетілдіру және ұйымдастыру) мен метатаным стратегияларын (жоспарлау мен өзі түсіну процесін қадағалауға қатысты іс-әрекеттер) тиімдірек қолданатын алға тартады. Сонымен қатар, аталған ғалымдардың ойынша, мұндай оқушылар өзіне немесе тапсырмаға деген

мотивациялық сенімдерді көбірек пайдаланады (қиын тапсырма орындауда өз-өзіне деген сенімділік; тапсырманы қызығушылық танытып, құлшына орындау; тапсырманың маңыздылығы мен пайдасын жоғары бағалау; тапсырмаға позитивтік эмоциялық реакция және т.б.); басқа оқушылармен салыстырғанда, алдына оқу мақсаттарын қойған оқушылар жоғары деңгейдегі күш-жігер мен табандылық қана танытып қоймай, сонымен қоса қиындықтар туындаған кезде академиялық көмек іздеуге қатысты іс-әрекеттер жасайды.

Табысқа жету мақсаттарына келетін болсақ, олардың мотивация мен өзін-өзі ұйымдастырып білім алуға тигізетін әсеріне байланысты зерттеу жұмыстарының нәтижелері қарама-қайшы, себебі бұл мақсаттардың екі компоненті бар: *өз қабілеттілігін көрсету* (тапсырма орындауға бағыттылық) және *басқалардың өзі туралы жаман ойлауын қаламау* (тапсырма орындаудан қашқақтау). Осы мәселе төңірегінде жүргізілген зерттеулерге сүйенсек, табысқа жету мақсаттарының оқушының мотивациясы мен тапсырма орындауына тигізетін ықпалы жоғарыда аталған компоненттердің қайсысының басым болуына тікелей байланысты. Бірінші компонент басым болған жағдайда, оқушылар тапсырманы сәтті орындаған жағдайда қызығушылық мен өз-өзіне деген сенімділіктің артуы секілді мотивацияның жағымды аспектілерін танытады. Алайда өз қабілеттілігін көрсету мен өзін басқалармен салыстырудың жағымсыз әсері де бар: оқушылар қиын тапсырмаларды орындаудан қашқақтайды, тест тапсырудан қорқады, академиялық көмек сұрауға арланады және т.б. Ал егер табысқа жету мақсаттарының екінші компоненті басым болса, оқушылардың тапсырманы орындауға мотивациясы өте төмен болады, себебі олар академиялық сәтсіздіктен қорқып, тапсырмаға өз күш-жігерін барынша жұмылдырмайды, барлық сәтсіздіктер үшін олар өзін ғана кінәлайды, соның салдарынан мұндай оқушылардың өз-өзіне деген сенімділігі төмендейді.

Бұдан шығатын қорытынды: табысқа жету мақсаттары оқушылардың оқуға деген құлшынысы мен мотивациясын қажетті деңгейде ұстап тұру үшін жеткіліксіз. Алайда, егер оқушылар жақсы баға алу немесе сабақ үстінде берілген тапсырмаларды орындауда өзін жақсы көрсету сияқты мақсаттарды ысырып қойып, тек қана оқу мақсаттарының жетегінде кетсе, олар өз болашағына нұқсан келтіруі мүмкін (қалаған жоғары оқу орнына түсе алмау, қалаған жұмыс орнына орналаса алмау т.б.). Сондықтан өзінің академиялық өмірінің белсенді, әрі табысты мүшесі болуы үшін оқушылар білім аясын кеңейту, тапсырманы жетік орындау және іскерліктерін дамыту секілді оқу мақсаттарымен қоса, қоғам алдындағы жауапкершілікке байланысты қойылған мақсат-мүдделер, жақсы баға алуға талпыну немесе, басқаларға қарағанда, жақсырақ нәтижелерге ие болу сияқты табысқа жету мақсаттарына қол жеткізуді көздеуі керек.

Әдебиеттер тізімі

1. *Кунанбаева С.С.* Современное иноязычное образование: методология и теории. — Алматы: Эдельвейс, 2005.
2. *Кунанбаева С.С.* Теория и практика современного иноязычного образования. — Алматы: Эдельвейс, 2010.
3. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированный урок // Директор школы. — 1998. — № 2. — С. 34.
4. *Якиманская И.С., Якунина О.* Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения // Директор школы. — 1998. — № 3. — 45 с.
5. *Пинтрич П.Р.* Мотивация и классное изучение // Книга психологии: Психология образования. — Нью Джерси: Хобокен, 2003. — № 7. — С. 103–122.
6. *Зиммерман Б.Д.* Участие в саморегуляции. Социально-когнитивные перспективы // Книга саморегуляции. — Сан Диего: Academic Press, 2000. — С. 13–39.
7. *Корно Л.* Самостоятельное обучение: волициональный анализ // Самообразование и академические достижения: Теория, исследование, практика. — Нью-Йорк: Springer-Verlag, 1989. — С. 111–142.
8. *Зиммерман Б.Д.* Развитие самообразования // Психология образования. — 1986. — № 16. — С. 307–313.
9. *Пинтрич П.Р.* Книга саморегуляции. — Сан Диего: Academic Press, 2000. — С. 151–153.
10. *Пинтрич П.Р.* Роль и цели в саморегуляции обучения // Книга саморегуляции. — Сан Диего: Academic Press, 2000. — С. 451–502.