D.X. Saydazimova

INKLYUZIV TA’LIM SHAROITIDA BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING YOZMA NUTQ KOMPETENSIYASINI RAQAMLI TEXNOLOGIYALAR ORQALI RIVOJLANTIRISH METODIKASINI TAKOMILLASHTIRISH

Toshkent – 2026

U O‘378.147:811.111'243:376
KBK: 74.58+81.2 Ingliz
S17

Saydazimova D.X. Inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar orqali rivojlantirish metodikasini takomillashtirish: Monografiya. – Toshkent, «ZUXRO BARAKA BIZNES» 2026. – 183 bet.

Muallif:

D.X. Saydazimova	Pedagogika fanlari bo‘yicha falsafa doktori (PhD), dotsent

Mas’ul muharrir:

F.I.Ikromxonova	Filologiya fanlari doktori (DSc), professor

Taqrizchilar:

N.J.Isakulova	Pedagogika fanlari doktori (DSc), professor
Sh.A.Abdullayeva	Pedagogika fanlari doktori (DSc), professor

Monografiya inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar orqali rivojlantirish muammosini kompleks tadqiq etishga bag‘ishlangan. Unda inklyuziv o‘qituvchi tayyorlashning tendensiyalari, yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamli va sakkiz komponentli tuzilmasi, raqamli texnologiyalarning pedagogik salohiyati, amaldagi me’yoriy hujjatlar tahlili, tizimli-metodik model, lingvodidaktik qonuniyatlar, raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari hamda didaktik texnologiya va o‘quv vositalari tizimi yoritilgan.

Kitob chet tili o‘qitish metodikasi va inklyuziv ta’lim bo‘yicha tadqiqotchilar, oliy ta’lim muassasalarining professor-o‘qituvchilari, tayanch doktorantlar, magistrantlar va talabalar uchun mo‘ljallangan.

Mazkur monografiya O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti Kengashining 2026-yil «___» _____dagi ___-sonli qarori bilan nashrga tavsiya etilgan.

ISBN: 978-9910-297-62-5

© «ZUXRO BARAKA BIZNES» nashriyoti, 2026
© D.X. Saydazimova, 2026

So‘z boshi

Jahonda inklyuziv ta’limning yetakchi paradigma sifatida qaror topishi o‘qituvchilarni barcha ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini hisobga olgan holda ishlashga tayyorlash vazifasini kun tartibiga qo‘ymoqda. Bu vazifa chet tili o‘qituvchisi uchun alohida mazmun kasb etadi: yozma nutq o‘quvchi bilimini namoyon etishning asosiy shakllaridan biri bo‘lgani uchun yozishdagi qiyinchiliklar inklyuziv sinfda eng ko‘p uchraydigan va eng kam e’tibor beriladigan to‘siqlardan biri bo‘lib qolmoqda. Shu bilan birga, yozma muloqotning katta qismi raqamli muhitga ko‘chdi, matn muharrirlari, onlayn hamkorlik platformalari, assistiv vositalar va generativ sun’iy intellekt yozuv ta’limining odatiy sharoitiga aylandi.

Dunyoda inklyuziv ta’lim va yozma nutqni o‘qitishga doir ilmiy tadqiqotlar yozuvni kognitiv, ijtimoiy va kasbiy faoliyat sifatida yaxlit o‘rganishga qaratilmoqda. UNESCO hujjatlarida o‘qituvchilarni xilma-xil sinfda ishlashga tayyorlash inklyuziv ta’limning hal qiluvchi omili sifatida ko‘rsatilgan [196], Yevropa alohida ehtiyojlar va inklyuziv ta’lim agentligi esa barcha o‘qituvchilar uchun inklyuziv o‘qituvchi profilini ishlab chiqqan [20]. O‘qituvchilarning raqamli kompetensiyasi DigCompEdu ramkasida [21], sun’iy intellekt bo‘yicha kompetensiyalari esa UNESCO ramkasida [23] alohida soha sifatida belgilangan.

Respublikamizda so‘nggi yillarda ta’lim tizimini raqamlashtirish, inklyuziv ta’limni rivojlantirish va pedagog kadrlar tayyorlash mazmunini xalqaro tajriba asosida yangilashga qaratilgan tizimli islohotlar amalga oshirilmoqda. Xususan, alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarga ta’lim-tarbiya berish tizimini takomillashtirish va pedagoglarni inklyuziv ta’limga tayyorlash vazifalari belgilangan [9], ta’lim sohasini raqamlashtirish esa davlat siyosatining ustuvor yo‘nalishlaridan biri sifatida ko‘rsatilgan [6]. Biroq oliy ta’limdagi amaldagi me’yoriy va o‘quv-metodik hujjatlarda inklyuziv va raqamli tayyorgarlik chet tilini, xususan, yozuvni o‘qitish metodikasi bilan hali yetarli bog‘lanmagan.

O‘zbekiston Respublikasining 2020-yil 23-sentabrdagi O‘RQ-637-son “Ta’lim to‘g‘risida”gi Qonuni [1], 2020-yil 15-oktyabrdagi O‘RQ-641-son “Nogironligi bo‘lgan shaxslarning huquqlari to‘g‘risida”gi Qonuni [2], O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 8-oktyabrdagi PF-5847-son [5], 2020-yil 5-oktyabrdagi PF-6079-son [6] Farmonlari, 2020-yil 13-oktyabrdagi PQ-4860-son [9] va 2021-yil 19-maydagi PQ-5117-son [10] qarorlari hamda mazkur faoliyatga tegishli boshqa me’yoriy-huquqiy hujjatlarda belgilangan vazifalarni amalga oshirishga ushbu monografiya muayyan darajada xizmat qiladi.

Dunyoda yozma nutqni o‘qitish va inklyuziv ta’limga doir ilmiy-tadqiqot ishlari jahonning yetakchi ilmiy markazlari va oliy ta’lim muassasalarida, jumladan, Arizona State University (AQSH) [190], University of Delaware (AQSH) [118], Lancaster

University (Buyuk Britaniya) [106], University of Edinburgh (Buyuk Britaniya) [75], University of Melbourne (Avstraliya) [148] va CAST (AQSH) [207] tomonidan olib borilmoqda.

Jahonda olib borilgan tadqiqotlarda quyidagi ilmiy natijalarga erishilgan: yozish strategiyalarini aniq o‘rgatish, hamkorlikda yozish va matn muharrirlaridan foydalanish yozuv sifatini oshirishi meta-tahlillar asosida isbotlangan [190]; ovozni matnga aylantirish, so‘z bashorati va matnni ovozga aylantirish vositalari yozishda qiynaladigan o‘quvchilar uchun transkripsiya yukini kamaytirishi ko‘rsatilgan [118]; universal ta’lim dizayni tamoyillari ishlab chiqilgan [207]; inklyuziv mazmunni o‘qituvchi tayyorlash dasturiga singdirish zarurligi asoslangan [76]; texnologik, pedagogik va fan mazmuniga oid bilimlar uyg‘unligi modeli taklif etilgan [124].

Dunyoda bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirish bo‘yicha quyidagi ustuvor yo‘nalishlarda tadqiqotlar olib borilmoqda: yozuvni jarayon va janr birligida o‘qitish; ikkinchi tilda yozishning kognitiv va ijtimoiy omillarini aniqlash; yozma ishlarga fikr-mulohaza berish va baholash savodxonligini shakllantirish; o‘ziga xos o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilarga chet tilida yozuvni o‘rgatish; generativ sun’iy intellektdan yozuv ta’limida mas’uliyatli foydalanish.

Respublikamizda chet tili o‘qitish metodikasi va bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarini kasbiy tayyorlash masalalari J.J.Jalolov [192], O‘.Hoshimov va I.Yoqubov [191], D.X.Saydazimova [194], inklyuziv ta’lim masalalari esa R.Sh.Shomahmudova [195] va N.B.Goipova [189] ishlarida tadqiq etilgan.

Mustaqil Davlatlar Hamdo‘stligi mamlakatlarida chet tili o‘qitish metodikasi va nutq faoliyatini o‘rgatish muammolari Ye.I.Passov [181], N.D.Galskova va N.I.Gez [199], I.A.Zimnyaya [173], A.N.Shukin [206], Ye.N.Solovova [205], ta’limda axborot texnologiyalaridan foydalanish masalalari Ye.S.Polat [182], I.V.Robert [184], P.V.Sisoyev va M.N.Yevstigneyev [185], inklyuziv ta’limning nazariy asoslari esa N.N.Malofeyev [202] ishlarida yoritilgan.

Xorijiy tadqiqotlarda yozish jarayonining kognitiv modellari J.Hayes va L.Flower [90], K.Bereiter va M.Scardamalia [39], ikkinchi tilda yozuv va janr pedagogikasi K.Hyland [93], R.Badger va G.White [35], yozma ishlarga fikr-mulohaza D.Ferris [73], K.Hyland va F.Hyland [94], o‘ziga xos o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilarga til o‘rgatish J.Kormos va A.M.Smith [106], kompyuter yordamida til o‘rgatish C.Chapelle [54] va M.Warschauer [156] tomonidan tadqiq etilgan.

Mavjud tadqiqotlarda yozma nutq kompetensiyasi, inklyuziv ta’lim va raqamli texnologiyalarning har biri batafsil yoritilgan, biroq ular, asosan, alohida-alohida o‘rganilgan. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining yozma nutqini ham uning shaxsiy til ko‘nikmasi, ham inklyuziv sinfda yozuvni o‘qitishning kasbiy vositasi sifatida yaxlit

qaraydigan, raqamli texnologiyalarni esa yozish jarayonining aniq bosqichlari va inklyuziv vazifalar bilan bog‘laydigan metodik tizim hali yaratilmagan.

Mazkur monografiyaning maqsadi inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar orqali rivojlantirish metodikasining nazariy-metodologik asoslari, tizimli-metodik modeli va metodik tizimini ilmiy jihatdan asoslashdan iborat.

Monografiya so‘z boshi, uch bob, xulosa, amaliy tavsiyalar va foydalanilgan adabiyotlar ro‘yxatidan iborat. Birinchi bobda inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning ilmiy-pedagogik asoslari, yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasi va raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati yoritilgan. Ikkinchi bobda me’yoriy va o‘quv-metodik hujjatlar tahlili asosida didaktik talablar va tamoyillar, tizimli-metodik model va lingvodidaktik qonuniyatlar asoslangan. Uchinchi bobda raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari, yozma matnni yaratish, tahrirlash va baholash fazalarini loyihalash hamda didaktik texnologiya va o‘quv vositalari tizimi bayon etilgan.

Monografiya chet tili o‘qitish metodikasi, inklyuziv ta’lim va ta’limda raqamli texnologiyalar sohasidagi tadqiqotchilar, oliy ta’lim muassasalarining professor-o‘qituvchilari, tayanch doktorantlar, magistrantlar va bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilariga mo‘ljallangan.

I BOB. INKLYUZIV TA’LIM SHAROITIDA BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING YOZMA NUTQ KOMPETENSIYASINI RIVOJLANTIRISHNING NAZARIY-METODOLOGIK ASOSLARI

1.1-§. Inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning ilmiy-pedagogik asoslari va tendensiyalari

XXI asr boshidan e’tiboran jahon ta’lim tizimida yuz berayotgan tub o‘zgarishlarning eng muhim yo‘nalishlaridan biri inklyuziv ta’lim g‘oyasining ta’lim siyosati, nazariyasi va amaliyotining yetakchi tamoyiliga aylanishi bo‘ldi. Inklyuziv ta’lim dastlab nogironligi bo‘lgan bolalarning umumta’lim maktablarida o‘qish huquqini ta’minlash masalasi sifatida yuzaga kelgan bo‘lsa-da, bugungi kunda u barcha ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini e’tirof etuvchi, ta’lim jarayonidagi to‘siqlarni bartaraf etishga qaratilgan yaxlit ta’lim paradigmasi sifatida talqin etilmoqda. Ushbu paradigma o‘qituvchi kasbiga, jumladan, chet tili o‘qituvchisining kasbiy tayyorgarligiga ham yangi talablar qo‘ymoqda.

Mazkur paragrafning maqsadi inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning ilmiy-pedagogik asoslarini ochib berish va uni rivojlantirishning yetakchi tendensiyalarini aniqlashdan iborat. Bu maqsadga erishish uchun inklyuziv ta’lim g‘oyasining tarixiy-pedagogik shakllanishi, uning xalqaro va milliy huquqiy asoslari, inklyuziv pedagogikaning konseptual yondashuvlari, inklyuziv ta’limga o‘qituvchi tayyorlashning xorijiy tajribasi hamda chet tili o‘qituvchisini tayyorlash nazariyasining inklyuziv ta’lim talablari bilan uyg‘unlashuvi tahlil qilinadi.

Inklyuziv ta’limning ilmiy-pedagogik asoslarini anglash uchun jamiyat va davlatning rivojlanishida nuqsoni bo‘lgan shaxslarga munosabatining tarixiy evolyutsiyasini ko‘rib chiqish zarur. N.N. Malofeyev ushbu evolyutsiyani beshta davrga ajratadi: tajovuzkorlik va rad etishdan g‘amxo‘rlik zarurligini anglashga; g‘amxo‘rlikdan o‘qitish mumkinligini e’tirof etishga; o‘qitish mumkinligidan ta’lim olish huquqini tan olishga; alohida toifalar uchun maxsus muassasalardan tabaqalashgan maxsus ta’lim tizimiga; nihoyat, teng huquqlardan teng imkoniyatlarga va integratsiyaga o‘tish [202]. Olimning ta’kidlashicha, har bir davr jamiyatning ijtimoiy-iqtisodiy taraqqiyoti va madaniy qadriyatlari bilan belgilanadi, inklyuziv ta’lim esa beshinchi davrning mantiqiy davomi va rivojlangan shakli hisoblanadi. Bu yondashuv inklyuziv ta’limni tasodifiy islohot emas, balki jamiyat rivojlanishining qonuniy bosqichi sifatida ko‘rish imkonini beradi.

Inklyuziv ta’limning nazariy ildizlari o‘tgan asr boshidagi pedagogik-psixologik tadqiqotlarga borib taqaladi. L.S. Vigotskiy defektologiya bo‘yicha ishlarida nuqsonni faqat biologik hodisa sifatida emas, balki ijtimoiy hodisa sifatida tahlil qilib, birlamchi nuqson bolaning ijtimoiy muhitdan ajralib qolishi natijasida

ikkilamchi rivojlanish og‘ishlarini keltirib chiqarishini asoslagan edi [170]. Olim nuqsoni bo‘lgan bolani alohida muassasada ajratib tarbiyalashning salbiy oqibatlarini ko‘rsatib, uni imkon qadar normal rivojlanayotgan tengdoshlari muhitida tarbiyalash zarurligini ilgari surgan. Vigotskiyning ushbu g‘oyalari, shuningdek, yaqin rivojlanish zonasi haqidagi ta’limoti keyinchalik inklyuziv ta’limning asosiy nazariy tayanchlaridan biriga aylandi.

Nuqsonga ijtimoiy hodisa sifatida qarash XX asrning ikkinchi yarmida nogironlikning tibbiy modelidan ijtimoiy modeliga o‘tishda o‘z ifodasini topdi. Tibbiy modelda muammo shaxsning o‘zida ko‘rilib, uni «tuzatish» va maxsus sharoitga joylashtirish maqsad qilib olingan bo‘lsa, ijtimoiy modelda asosiy e’tibor shaxsning jamiyat va ta’lim hayotida to‘laqonli ishtirok etishiga to‘sqinlik qilayotgan tashqi to‘siqlarga qaratiladi. Ta’lim sohasida bu o‘zgarish integratsiya va inklyuziya tushunchalarining farqlanishida namoyon bo‘ldi. Integratsiyada o‘quvchi mavjud ta’lim tizimiga moslashishi kutilsa, inklyuziyada ta’lim tizimining o‘zi o‘quvchilarning xilma-xil ehtiyojlariga moslashishi talab etiladi.

Inklyuziv ta’limning xalqaro huquqiy asosi 1994 yilda YUNESKO tashabbusi bilan qabul qilingan Salamanka bayonotida belgilab berildi. Bayonotda har bir bolaning o‘ziga xos xususiyatlari, qiziqishlari, qobiliyatlari va ta’lim ehtiyojlari mavjudligi, inklyuziv yo‘nalishdagi oddiy maktablar esa kamsitishga qarshi kurashning, barcha uchun ta’limga erishishning eng samarali vositasi ekanligi ta’kidlangan [26]. Salamanka bayonotining muhim jihati shundaki, unda inklyuziv ta’limni amalga oshirishning asosiy shartlaridan biri sifatida o‘qituvchilarni tayyorlash tizimini qayta ko‘rib chiqish alohida ko‘rsatib o‘tilgan.

Keyingi bosqichda inklyuziv ta’lim g‘oyasi majburiy xalqaro huquqiy me’yor maqomini oldi. BMTning 2006 yilda qabul qilingan Nogironligi bo‘lgan shaxslarning huquqlari to‘g‘risidagi konvensiyasining 24-moddasida ishtirokchi davlatlar ta’limning barcha darajalarida inklyuziv ta’lim tizimini ta’minlash, shuningdek, barcha darajadagi mutaxassis va xodimlarni, jumladan, o‘qituvchilarni tayyorlash majburiyatini oladi [25]. Shunday qilib, o‘qituvchilarni inklyuziv ta’limga tayyorlash xalqaro huquqiy majburiyatning tarkibiy qismiga aylandi.

YUNESKOning keyingi hujjatlarida inklyuziv ta’lim tushunchasi yanada kengaytirildi. «Ta’limda inklyuziya va tenglikni ta’minlash bo‘yicha qo‘llanma»da inklyuziya barcha ta’lim oluvchilarning ishtiroki va yutuqlariga to‘sqinlik qiluvchi omillarni bartaraf etishga qaratilgan jarayon sifatida ta’riflanib, u faqat nogironligi bo‘lgan bolalarga emas, balki ta’limdan chetda qolish xavfi ostidagi barcha o‘quvchilarga taalluqli ekanligi ko‘rsatilgan [27]. YUNESKOning 2020 yilgi «Inklyuziya va ta’lim: barcha deganda hamma tushuniladi» mavzusidagi Global ta’lim monitoringi hisobotida esa inklyuziv ta’limni amalga oshirishda o‘qituvchilarning

tayyorgarligi hal qiluvchi omil ekanligi, ko‘plab mamlakatlarda o‘qituvchilar inklyuziv sinfda ishlashga yetarli darajada tayyorlanmayotgani qayd etilgan [196].

Inklyuziv ta’limning konseptual asoslarini ishlab chiqishda T. But va M. Eynskou tomonidan yaratilgan «Inklyuziya indeksi» muhim o‘rin tutadi. Mualliflar ta’lim muassasasida inklyuziyani rivojlantirishni inklyuziv madaniyat yaratish, inklyuziv siyosatni ishlab chiqish va inklyuziv amaliyotni rivojlantirish kabi uchta o‘zaro bog‘liq yo‘nalishda ko‘rib chiqadi hamda «to‘siqlar» tushunchasini «alohida ta’lim ehtiyojlari» tushunchasidan ko‘ra samaraliroq deb hisoblaydi [44]. M. Eynskou xalqaro tajribani umumlashtirib, inklyuziya va tenglikka alohida chora-tadbirlar orqali emas, balki butun ta’lim tizimidagi madaniyat, siyosat va amaliyotni o‘zgartirish orqali erishilishini, bunda o‘qituvchilarning hamkorligi va dalillarga asoslangan amaliyot yetakchi ahamiyatga ega ekanligini ta’kidlaydi [29].

L. Florian va K. Blek-Hokins tomonidan ishlab chiqilgan inklyuziv pedagogika konsepsiyasi o‘qituvchi tayyorlash uchun alohida ahamiyatga ega. Mualliflar inklyuziv pedagogikani «ko‘pchilik» uchun bir xil, «ayrimlar» uchun esa alohida faoliyat tashkil etish o‘rniga, sinfdagi barcha o‘quvchilar uchun mavjud o‘quv imkoniyatlarini kengaytirishga qaratilgan yondashuv sifatida talqin qiladi [75]. Bu yondashuvga ko‘ra, o‘qituvchi o‘quvchilarni qobiliyatiga ko‘ra toifalarga ajratib, ulardan ayrimlariga past kutilmalarni belgilashdan voz kechishi, o‘quvchilar o‘rtasidagi farqlarni insoniy rivojlanishning tabiiy jihati sifatida qabul qilishi kerak. J. Spratt va L. Florian esa inklyuziv pedagogikaning amaliyotga o‘tkazilishini tahlil qilib, uning asosida bilim, e’tiqod va harakatning uyg‘unligi yotishini ko‘rsatadi [146].

Rus pedagogikasida inklyuziv ta’limning psixologik-pedagogik asoslari S.V. Alexina tahriri ostidagi jamoaviy monografiyada tizimli yoritilgan bo‘lib, unda inklyuziv jarayonning qadriyatli asoslari, o‘qituvchining kasbiy pozitsiyasi va psixologik-pedagogik kuzatuvning tashkiliy modellari tahlil qilingan [183]. O‘zbekistonda maxsus va inklyuziv ta’lim masalalari R.Sh. Shomahmudovaning ishlarida ilmiy-metodik jihatdan asoslangan bo‘lib, muallif maxsus ta’limdan inklyuziv ta’limga o‘tishning milliy shart-sharoitlarini, inklyuziv ta’limni tashkil etishning shakl va modellarini ko‘rib chiqadi [195]. N.B. Goipovaning darsligida esa inklyuziv ta’lim pedagogika oliy ta’limi mazmunining tarkibiy qismi sifatida yoritilgan [189]. Shu bilan birga, mavjud milliy tadqiqotlarda inklyuziv ta’limga tayyorgarlik asosan umumpedagogik va maxsus pedagogik nuqtayi nazardan o‘rganilgan bo‘lib, fan o‘qituvchisi, xususan, chet tili o‘qituvchisini tayyorlash masalalari alohida tadqiqot obyekti bo‘lmagan.

Milliy ta’lim tizimida alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarni o‘qitish uzoq vaqt davomida asosan ixtisoslashtirilgan muassasalar – maxsus maktab va maktab-internatlar orqali amalga oshirilgan. Mazkur tizim maxsus pedagogika bo‘yicha boy amaliy tajribani to‘plagan bo‘lsa-da, u bolalarning tengdoshlari muhitidan ajralib

qolishiga olib kelardi. Inklyuziv ta’limga o‘tish esa maxsus ta’lim tajribasidan voz kechishni emas, balki undan umumta’lim maktablarida foydalanishni, maxsus pedagoglar va fan o‘qituvchilarining hamkorligini nazarda tutadi. Bunday sharoitda umumta’lim maktabining fan o‘qituvchisi, jumladan, ingliz tili o‘qituvchisi alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilar bilan bevosita ishlaydigan asosiy pedagogga aylanadi. Bu esa ularni pedagogika oliy ta’lim muassasasidayoq inklyuziv sinfda ishlashga tayyorlash zaruratini keltirib chiqaradi.

Inklyuziv ta’limning metodologik asoslaridan yana biri universal ta’lim dizayni (UDL) konsepsiyasidir. D. Rouz va A. Meyer arxitekturadagi «universal dizayn» g‘oyasini ta’limga ko‘chirib, o‘quv jarayonini «o‘rtacha o‘quvchi»ga emas, balki dastlabdanoq turli ehtiyojlarga mo‘ljallab loyihalash, bunda raqamli texnologiyalarning moslashuvchanligidan foydalanish g‘oyasini ilgari surgan [137]. CAST tashkiloti tomonidan 2024 yilda e’lon qilingan UDL tavsiyalarining 3.0 versiyasida jalb etishning, axborotni taqdim etishning hamda harakat va ifodaning turli usullari tamoyillari saqlab qolingan holda, yakuniy maqsad «ekspert o‘quvchi»ni tarbiyalashdan «o‘quvchi agentligi»ni rivojlantirishga o‘zgartirildi, o‘quvchi shaxsi, tegishlilik hissi va ta’limdagi g‘arazli yondashuvlarni bartaraf etishga alohida e’tibor qaratildi [207]. K.A. Tomlinson tomonidan ishlab chiqilgan tabaqalashtirilgan ta’lim konsepsiyasi esa o‘quvchilarning tayyorgarligi, qiziqishi va o‘rganish profiliga ko‘ra ta’lim mazmuni, jarayoni va natijasini moslashtirishni nazarda tutadi [153]. Bu ikki yondashuv bir-birini to‘ldiradi: UDL o‘quv jarayonini dastlabki loyihalash bosqichida moslashuvchan qilishni, tabaqalashtirish esa muayyan o‘quvchilar ehtiyojiga javob berishni ta’minlaydi.

Ingliz tili darsiga tatbiq etilganda ushbu yondashuvlar aniq metodik qarorlarda namoyon bo‘ladi. Masalan, yozma topshiriq ko‘rsatmasi og‘zaki, yozma va vizual shaklda beriladi; yangi leksika rasm, audio va kontekstli misollar orqali taqdim etiladi; o‘quvchiga matnni qo‘lda, kompyuterda yoki ovozni matnga aylantirish vositasi orqali yaratish imkoni beriladi; namunaviy matn, so‘z banki va gap qoliplari kabi tayanchlar topshiriqning kommunikativ maqsadini o‘zgartirmagan holda unga erishish yo‘lini yengillashtiradi. Bunday yondashuvda o‘qituvchidan topshiriqning asosiy maqsadini unga erishish yo‘lidagi to‘siqlardan ajrata olish talab etiladi: agar yozma topshiriqning maqsadi ingliz tilida izchil matn yaratish bo‘lsa, qo‘lda chiroyli yozish bu maqsadga kirmaydi va uni muqobil vositalar bilan almashtirish topshiriqning qiyinligini pasaytirmaydi. Bu malaka bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining inklyuziv tayyorgarligining muhim ko‘rsatkichi hisoblanadi.

Yuqoridagi tahlil inklyuziv ta’limni amalga oshirishning kalit figurasi o‘qituvchi ekanligini ko‘rsatadi. Shu sababli oxirgi yigirma yilda inklyuziv ta’limga o‘qituvchi tayyorlash masalasi xalqaro tadqiqotlarning alohida yo‘nalishiga aylandi. Yevropa alohida ehtiyojlar va inklyuziv ta’lim agentligi tomonidan amalga oshirilgan

«Inklyuziya uchun o‘qituvchi ta’limi» loyihasida Yevropa mamlakatlarida bo‘lajak o‘qituvchilarni tayyorlashda inklyuziv ta’lim ko‘pincha alohida kurs yoki modul shaklida o‘qitilayotgani, bu esa inklyuziyani barcha o‘qituvchilarning emas, balki mutaxassislarning vazifasi sifatida qabul qilinishiga olib kelayotgani qayd etilgan [188]. Loyiha natijasida ishlab chiqilgan «Inklyuziv o‘qituvchi profili»da bo‘lajak o‘qituvchilar egallashi lozim bo‘lgan to‘rtta asosiy qadriyat ajratilgan: ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini qadrlash, barcha ta’lim oluvchilarni qo‘llab-quvvatlash, boshqalar bilan hamkorlikda ishlash va shaxsiy kasbiy rivojlanish; har bir qadriyat tegishli munosabatlar, bilimlar va ko‘nikmalar orqali tavsiflangan [20].

1.1.2-jadval

Inklyuziv o‘qituvchi profilining asosiy qadriyatlari va ularning ingliz tili o‘qituvchisi faoliyatidagi ifodasi

Asosiy qadriyat	Kompetensiya sohasi	Ingliz tili o‘qituvchisi faoliyatidagi ifodasi
Ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini qadrlash	inklyuziv ta’lim haqidagi tasavvurlar; o‘quvchilar farqiga munosabat	o‘quvchilar o‘rtasidagi farqni til o‘rganishdagi tabiiy holat sifatida qabul qilish; o‘quvchi madaniyati va tajribasiga tayanuvchi mavzularni tanlash
Barcha ta’lim oluvchilarni qo‘llab-quvvatlash	akademik, amaliy, ijtimoiy va hissiy rivojlanishga yuqori kutilmalar; samarali o‘qitish yondashuvlari	nutq faoliyati turlari bo‘yicha topshiriqlarni tabaqalashtirish; ko‘p kanalli taqdimot; yozma ishlarni adolatli baholash
Boshqalar bilan hamkorlikda ishlash	ota-onalar va oilalar bilan ishlash; ta’lim sohasidagi boshqa mutaxassislar bilan ishlash	maxsus pedagog va tyutor bilan birgalikda rejalashtirish; ota-onalar bilan aniq va hurmatli yozma muloqot
Shaxsiy kasbiy rivojlanish	o‘qituvchining refleksiv amaliyotchi sifatida faoliyati; uzluksiz kasbiy rivojlanish	o‘z darsini tahlil qilish; inklyuziv va raqamli metodika bo‘yicha malakani oshirish

Manba: «Inklyuziv o‘qituvchi profili» [20] asosida muallif tomonidan tuzilgan; uchinchi ustun muallifniki.

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, inklyuziv o‘qituvchi profilida keltirilgan qadriyatlar va kompetensiya sohalari umumiy xarakterga ega bo‘lib, ular ingliz tili o‘qituvchisi faoliyatida fan mazmuni orqali aniqlashtirilishi lozim. Masalan, «barcha ta’lim oluvchilarni qo‘llab-quvvatlash» qadriyati ingliz tili darsida to‘rt nutq faoliyati turi bo‘yicha topshiriqlarni tabaqalashtirish va yozma ishlarni adolatli baholashda, «boshqalar bilan hamkorlikda ishlash» qadriyati esa ota-onalar va mutaxassislar bilan yozma muloqotda namoyon bo‘ladi. Bu holat inklyuziv tayyorgarlik va yozma nutq kompetensiyasi o‘rtasidagi uzviy bog‘liqlikni ko‘rsatadi.

Inklyuziv o‘qituvchi tayyorlashning tashkiliy modellari bo‘yicha xalqaro tajriba K. Forlin tahriri ostidagi jamoaviy tadqiqotda umumlashtirilgan bo‘lib, unda turli mamlakatlarda inklyuzivlikni alohida kurs sifatida o‘qitish, uni barcha fanlar mazmuniga singdirish va aralash modellar qiyosiy tahlil qilingan [78]. Shotlandiyaning Aberdin universitetida amalga oshirilgan «Inklyuziv amaliyot loyihasi» bu borada eng ko‘p o‘rganilgan tajribalardan biridir. L. Florian va M. Rouz loyiha doirasida inklyuziv ta’lim bo‘lajak o‘qituvchilarga alohida fan sifatida emas, balki butun o‘quv dasturiga singdirilgan mazmun sifatida o‘qitilganini, bunda asosiy e’tibor o‘quvchilar o‘rtasidagi farqlarga emas, balki barcha o‘quvchilarning o‘rganishini ta’minlashga qaratilganini ko‘rsatadi [76]. L. Florian ushbu tajribani tahlil qilib, o‘qituvchilarni inklyuziv sinfda ishlashga tayyorlash uchun o‘qituvchi tayyorlovchi pedagoglarning o‘zlarining kasbiy rivojlanishi ham zarurligini asoslagan [74].

O‘qituvchi tayyorlash dasturlarining samaradorligi masalasida L. Darling-Hammond olib borgan tadqiqotlar ham muhim xulosalar beradi. Olim namunali o‘qituvchi tayyorlash dasturlarini tahlil qilib, ularni birlashtiruvchi xususiyatlar sifatida o‘quv dasturining yaxlitligi, nazariy kurslar bilan amaliy faoliyatning uzviy bog‘liqligi, puxta tashkil etilgan va uzoq muddatli pedagogik amaliyot, o‘quvchilarning xilma-xilligini hisobga olib o‘qitishga alohida e’tibor hamda maktablar bilan mustahkam hamkorlikni ajratadi [62]. Bu xulosalar inklyuziv ta’limga tayyorlash uchun bevosita ahamiyatga ega: bo‘lajak o‘qituvchi inklyuziv tamoyillarni faqat ma’ruzalarda eshitishi emas, balki ularni o‘quv topshiriqlarini loyihalash, mikrodarslar va inklyuziv sinflardagi amaliyotda qo‘llash va bu tajribani refleksiya qilishi lozim.

Inklyuziv ta’limga tayyorgarlikning muhim tarkibiy qismi o‘qituvchining munosabati va o‘z-o‘zini samaradorlik hissidir. E. Avramidis va B. Norvich o‘qituvchilarning integratsiya va inklyuziyaga munosabatiga oid tadqiqotlarni sharhlab, bu munosabatga nuqson turi va og‘irligi, o‘qituvchining tajribasi va maxsus tayyorgarligi, maktabdagi qo‘llab-quvvatlash tizimi ta’sir ko‘rsatishini aniqlagan [32]. U. Sharma, K. Forlin va T. Loremen bo‘lajak o‘qituvchilar uchun inklyuziv ta’limga oid tayyorgarlik ularning inklyuziyaga munosabatini ijobiy tomonga o‘zgartirishi va xavotirlarini kamaytirishini ko‘rsatgan [142]. T. Loremen va hammualliflarning to‘rt mamlakatda o‘tkazgan tadqiqotida esa bo‘lajak o‘qituvchilarning inklyuziv sinfda ishlashga oid o‘z-o‘zini samaradorlik hissi nogironligi bo‘lgan shaxslar bilan o‘zaro munosabat tajribasi, inklyuziv ta’limga oid bilim va tayyorgarlik darajasi bilan bog‘liq ekani aniqlangan [113]. Bu natijalar bo‘lajak o‘qituvchini tayyorlashda nazariy bilim berish bilan birga, amaliy tajriba va ijobiy munosabatni shakllantirish zarurligini ko‘rsatadi.

Iqtisodiy hamkorlik va taraqqiyot tashkilotining TALIS 2018 xalqaro tadqiqoti natijalari ham ushbu muammoning dolzarbligini tasdiqlaydi: ko‘plab mamlakatlarda o‘qituvchilar alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilarni o‘qitish bo‘yicha kasbiy

rivojlanishga eng yuqori ehtiyoj sezadigan yo‘nalishlar qatorida ko‘rsatgan [193]. Bu holat inklyuziv ta’limga tayyorgarlik masalasini faqat malaka oshirish tizimi orqali hal qilib bo‘lmasligi, uni o‘qituvchilarni dastlabki tayyorlash bosqichidayoq tizimli hal etish zarurligidan dalolat beradi.

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini inklyuziv ta’limga tayyorlash masalasini tahlil qilishda chet tili o‘qituvchisini tayyorlash nazariyasining rivojlanishini ham hisobga olish lozim. L. Shulman o‘qituvchi bilimining tarkibida fan mazmuniga oid bilim va umumpedagogik bilimdan tashqari, ularning uyg‘unlashuvidan hosil bo‘ladigan pedagogik-mazmuniy bilimni (pedagogical content knowledge) ajratgan [143]. Bu tushuncha keyinchalik til o‘qituvchisi tayyorlash nazariyasida ham keng qo‘llanila boshladi. D. Frimen va K. Jonson til o‘qituvchisining bilimlar bazasini qayta konseptuallashtirib, uning markazida o‘qituvchi shaxsi, o‘qitish amalga oshadigan ijtimoiy kontekst va o‘qitish faoliyatining o‘zi turishini asoslagan [79]. K. Jonson esa til o‘qituvchisi tayyorlashni sotsiomadaniy nuqtayi nazardan tahlil qilib, o‘qituvchi bilimi ijtimoiy faoliyat va refleksiya jarayonida shakllanishini ko‘rsatadi [96]. Bu yondashuvlar inklyuziv ta’lim uchun muhim xulosa beradi: bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi inklyuziv pedagogikani umumiy nazariy bilim sifatida emas, balki ingliz tilini o‘qitishning aniq mazmuni va konteksti bilan bog‘liq pedagogik-mazmuniy bilim sifatida egallashi kerak.

Yevropa miqyosida til o‘qituvchilarini tayyorlashning umumiy oriyentirlari M. Kelli va M. Grenfell tomonidan ishlab chiqilgan «Til o‘qituvchisi ta’limining Yevropa profili»da belgilangan. Ushbu profilda o‘qituvchi tayyorlash dasturining tuzilishi, bilim va tushuncha, strategiya va ko‘nikmalar hamda qadriyatlar bo‘yicha 40 ta element ajratilgan bo‘lib, ular orasida ta’lim oluvchilarning turli ehtiyojlarini hisobga olish va ijtimoiy hamda madaniy qadriyatlarni tarbiyalash ham mavjud [18]. Yevropa tillar o‘qituvchisi portfeli (EPOSTL) esa bo‘lajak til o‘qituvchilarining o‘z kasbiy ko‘nikmalarini refleksiya asosida baholashi uchun deskriptorlar tizimini taklif etadi [19]. Chet tillarni egallashning umumevropa kompetensiyalari (CEFR) ning 2020 yilgi to‘ldiruvchi nashrida esa tilni o‘zlashtirishning mediatsiya va onlayn muloqot kabi yangi jihatlari kiritilib, imo-ishora tillariga oid deskriptorlar hamda hujjatning inklyuziv xarakteri alohida ta’kidlangan [17].

Rus metodika maktabida N.D. Galskova va N.I. Gez chet tilini o‘qitish maqsadini kommunikativ kompetensiyani shakllantirish bilan bog‘lab, uning tarkibida lingvistik, sotsiolingvistik, diskursiv, strategik, sotsiomadaniy va ijtimoiy kompetensiyalarni ajratgan hamda o‘qitish jarayonida ta’lim oluvchining shaxsiy xususiyatlarini hisobga olish zarurligini asoslagan [199]. O‘zbekistonda chet tili o‘qitish metodikasining nazariy asoslari J.J. Jalolov ishlarida tizimli ishlab chiqilgan bo‘lib, olim chet tili o‘qitishda ta’lim oluvchilarning yosh va psixologik xususiyatlari, ona tili tajribasini hisobga olish, kommunikativlik va onglilik tamoyillarining

uyg‘unligini asoslaydi [192]. O‘. Hoshimov va I. Yoqubov esa ingliz tili o‘qitish metodikasining amaliy masalalarini yoritib, nutq faoliyati turlarini o‘qitishning usul va vositalarini tavsiflaydi [191]. Shu bilan birga, milliy metodika adabiyotlarida alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilarga chet tilini o‘qitish masalalari hali yetarlicha yoritilmagan.

Xorijiy tadqiqotlarda esa bu yo‘nalish so‘nggi yillarda jadal rivojlanmoqda. J. Kormosh va E. Kontra tahriri ostidagi jamoaviy tadqiqotda turli mamlakatlarda o‘qishda o‘ziga xos qiyinchiliklari, eshitish va ko‘rishda nuqsonlari bo‘lgan o‘quvchilarga chet tilini o‘qitish tajribasi umumlashtirilgan [105]. J. Niyakovska disleksiyasi bo‘lgan o‘quvchilarga chet tilini o‘qitish masalalarini tadqiq etib, ularning qiyinchiliklari fonologik ishlov berish, ishchi xotira va axborotni qayta ishlash tezligi bilan bog‘liq ekanini, bunday o‘quvchilar uchun ko‘p sensorli va tuzilmaviy yondashuv samarali ekanligini asoslagan [127]. J. Kormosh va A.M. Smit esa o‘qishda o‘ziga xos qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilar chet tilini muvaffaqiyatli o‘rganishi mumkinligini, buning uchun ko‘rsatmalarning aniq va tuzilmaviy bo‘lishi, topshiriqlar o‘quvchi imkoniyatlariga moslashtirilishi va baholashda qulayliklar yaratilishi zarurligini ko‘rsatadi hamda til o‘qituvchilarining bu boradagi tayyorgarligi yetarli emasligini qayd etadi [106]. Mazkur tadqiqotlar inklyuziv ta’lim sharoitida chet tili o‘qituvchisi umumiy inklyuziv tayyorgarlik bilan bir qatorda, alohida ta’lim ehtiyojlarining chet tilini, xususan, uning yozma shaklini o‘zlashtirishga ta’sirini bilishi lozimligini ko‘rsatadi.

Chet tilini o‘rganishda turli toifadagi alohida ta’lim ehtiyojlari o‘ziga xos qiyinchiliklarni yuzaga keltiradi. Eshitishida nuqsoni bo‘lgan o‘quvchilar uchun tilni og‘zaki shaklda idrok etish murakkab bo‘lib, yozma nutq ularning muloqotida yetakchi o‘rin egallaydi, bu esa yozma topshiriqlar va vizual tayanchlarning ahamiyatini oshiradi. Ko‘rishida nuqsoni bo‘lgan o‘quvchilar uchun yozma materialni idrok etish va yaratish maxsus vositalar – Brayl yozuvi, ekranni o‘qish dasturlari va ovozli tayanchlarni talab qiladi. O‘qishda o‘ziga xos qiyinchiliklari bo‘lgan, jumladan, disleksiyasi bo‘lgan o‘quvchilar uchun ingliz tilining tovush va harf o‘rtasidagi murakkab munosabatlari imloni egallashda jiddiy to‘siq bo‘ladi [127]. Diqqat yetishmasligi va giperfaollik belgilari bo‘lgan o‘quvchilar esa uzoq va ko‘p bosqichli yozma topshiriqlarni rejalashtirish va yakunlashda qiynaladi. Bu xilma-xillik bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisidan har bir toifaning o‘ziga xos ehtiyojlarini bilish bilan birga, ularning barchasi uchun ochiq bo‘lgan o‘quv jarayonini loyihalay olishni talab qiladi. Shu ma’noda chet tili o‘qituvchisining inklyuziv tayyorgarligi maxsus pedagog tayyorgarligini takrorlamaydi, balki uning fan o‘qitish sohasidagi o‘ziga xos mazmunini tashkil etadi.

O‘zbekistonda inklyuziv ta’limning milliy huquqiy asoslari so‘nggi yillarda sezilarli darajada mustahkamlandi. 2020 yilda qabul qilingan «Ta’lim to‘g‘risida»gi

Qonunda inklyuziv ta’lim alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan shaxslarning ta’lim olish huquqini ta’minlovchi yo‘nalish sifatida mustahkamlandi [1]. Shu yili qabul qilingan «Nogironligi bo‘lgan shaxslarning huquqlari to‘g‘risida»gi Qonunda maktabgacha ta’limdan oliy ta’limdan keyingi ta’limgacha bo‘lgan barcha bosqichlarda inklyuziv ta’limni ta’minlash davlat siyosatining yo‘nalishlari qatorida belgilandi [2].

O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020 yil 13 oktyabrdagi PQ-4860-son qarori bilan Xalq ta’limi tizimida inklyuziv ta’limni rivojlantirish konsepsiyasi (2020–2025 yillar), uni amalga oshirish bo‘yicha «yo‘l xaritasi» hamda alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarni o‘qitishning maqsadli ko‘rsatkichlari tasdiqlandi [9]. Konsepsiyada pedagogika oliy ta’lim muassasalarining o‘quv dasturlarida inklyuziv ta’lim metodikasi yetarli aks etmagani qayd etilib, inklyuziv ta’lim metodikasiga oid mavzularni tegishli o‘quv dasturlariga kiritish, o‘qituvchilarni tayyorlash, qayta tayyorlash va malakasini oshirish vazifalari belgilangan. Bu hujjat pedagogika oliy ta’lim muassasalarida bo‘lajak fan o‘qituvchilarini, jumladan, ingliz tili o‘qituvchilarini inklyuziv ta’limga tayyorlashning bevosita huquqiy asosi hisoblanadi. O‘zbekiston 2021 yilda BMTning Nogironligi bo‘lgan shaxslarning huquqlari to‘g‘risidagi konvensiyasini ratifikatsiya qilib [3], yuqorida qayd etilgan xalqaro majburiyatlarni, jumladan, o‘qituvchilarni inklyuziv ta’limga tayyorlash majburiyatini o‘z zimmasiga oldi.

Oliy ta’lim sohasida O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish konsepsiyasida ta’lim jarayoniga raqamli texnologiyalarni joriy etish ustuvor yo‘nalish sifatida belgilangan, shuningdek, imkoniyati cheklangan shaxslarning oliy ta’limga qamrovini oshirish va ular uchun infratuzilma sharoitlarini yaxshilash vazifalari ko‘rsatilgan [5]. «O‘zbekiston – 2030» strategiyasida esa ta’lim sifatini oshirish va ijtimoiy himoyaga muhtoj aholi qatlamlari uchun teng imkoniyatlar yaratish davlat siyosatining ustuvor maqsadlari qatorida belgilangan [7].

Chet tillarni o‘qitish sohasidagi davlat siyosati ham bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlash mazmuniga bevosita ta’sir ko‘rsatmoqda. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrdagi PQ-1875-son qarori bilan uzluksiz ta’lim tizimida chet tillarni o‘qitishni takomillashtirish, o‘qituvchilar malakasini oshirish va chet tillari bo‘yicha milliy test va sertifikatlash tizimini yaratish choralari belgilangan edi [8]. 2021 yil 19 maydagi PQ-5117-son qaror bilan esa xorijiy tillarni o‘rganishni ommalashtirish faoliyati yangi bosqichga ko‘tarilib, chet tili o‘qituvchilarining til malakasini xalqaro standartlar asosida tasdiqlash va rag‘batlantirish tizimi joriy etildi [10]. Biroq mazkur hujjatlarda chet tili o‘qituvchisining til malakasiga asosiy e’tibor qaratilgan bo‘lib, uning inklyuziv sinfda ishlashga tayyorgarligi masalasi alohida ko‘rib chiqilmagan. Shu tariqa inklyuziv ta’lim va chet tillari ta’limini rivojlantirishga oid me’yoriy hujjatlar o‘zaro bog‘lanmagan holda amal qilmoqda.

Inklyuziv ta’lim va raqamlashtirish jarayonlari ham bir-biri bilan uzviy bog‘liq. Jahon sog‘liqni saqlash tashkiloti va YUNISEFning 2022 yilgi global hisobotiga ko‘ra, dunyoda 2,5 milliarddan ortiq kishi kamida bitta assistiv mahsulotga muhtoj bo‘lib, ulardan qariyb bir milliard kishi bunday mahsulotlardan foydalana olmaydi [198]. Raqamli va assistiv texnologiyalar alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilarning ta’limdagi ishtirokini kengaytirishning muhim vositasiga aylanmoqda. Yevropa Ittifoqining DigCompEdu ramkasida o‘qituvchi raqamli kompetensiyasining «Ta’lim oluvchilarning imkoniyatlarini kengaytirish» sohasida raqamli vositalar orqali foydalanish imkoniyati va inklyuziyani ta’minlash, tabaqalashtirish va individuallashtirish alohida kompetensiyalar sifatida ajratilgan [21]. YUNESKOning o‘qituvchilar uchun AKT kompetensiyalari ramkasida ham AKTdan foydalanish inklyuziv ta’lim tamoyillari bilan bog‘liq holda ko‘rib chiqilgan [22]. Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan tadqiqotimizda raqamli vositalarning samaradorligi ularning texnik imkoniyatlari bilan emas, balki pedagogik maqsadga muvofiq integratsiyalashuvi bilan belgilanishi asoslangan edi [194]. Inklyuziv ta’lim sharoitida bu xulosa yanada muhim ahamiyat kasb etadi: raqamli texnologiya inklyuziv pedagogikaga xizmat qilgandagina ta’lim oluvchilar uchun yangi imkoniyatlar ochadi.

Yuqoridagi ilmiy-nazariy tahlil asosida inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning yetakchi tendensiyalarini aniqlash va tizimlashtirish imkoniyati yuzaga keldi. Ular 1.1.1-jadvalda umumlashtirildi.

1.1.1-jadval

Inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning yetakchi tendensiyalari

№	Tendensiya	Mazmuni	O‘qituvchi tayyorlash uchun ahamiyati
1	**Tibbiy modeldan ijtimoiy va huquqiy modelga o‘tish**	e’tibor o‘quvchidagi nuqsondan ta’lim jarayonidagi to‘siqlarga ko‘chadi	o‘qituvchi o‘z darsidagi to‘siqlarni aniqlash va bartaraf etishga tayyorlanadi
2	**Alohida kursdan mazmunga singdirishga o‘tish**	inklyuzivlik barcha fanlar, jumladan, chet tili o‘qitish metodikasi mazmuniga singdiriladi	inklyuziv yondashuv ingliz tilini o‘qitishning aniq mazmuni bilan bog‘lanadi
3	**Bilimdan munosabat va o‘z-o‘zini samaradorlikka o‘tish**	qadriyatli munosabat, ishonch va amaliy tajriba tayyorgarlikning tarkibiy qismiga aylanadi	inklyuziv sinfda amaliyot va refleksiya tayyorlash dasturiga kiritiladi
4	**Moslashtirishdan universal dizaynga o‘tish**	dars dastlabdanoq o‘quvchilar xilma-xilligiga mo‘ljallab loyihalanadi	UDL va tabaqalashtirish asosida topshiriqlarni loyihalash ko‘nikmasi shakllantiriladi

№	Tendensiya	Mazmuni	O‘qituvchi tayyorlash uchun ahamiyati
5	**Raqamlashtirish va assistiv texnologiyalar**	raqamli vositalar ishtirok va foydalanish imkoniyatini kengaytiradi	raqamli va assistiv vositalardan pedagogik asosli foydalanishga o‘rgatiladi
6	**Yakka faoliyatdan hamkorlikka o‘tish**	o‘qituvchi maxsus pedagog, psixolog, tyutor va ota-onalar bilan hamkorlikda ishlaydi	hamkorlikda rejalashtirish va kasbiy muloqot ko‘nikmalari rivojlantiriladi
7	**Kompetensiyaviy va xalqaro standartlarga yo‘nalganlik**	o‘qituvchi tayyorlash natijalari xalqaro ramkalar (CEFR, EPOSTL, DigCompEdu) asosida belgilanadi	til, metodik, raqamli va inklyuziv kompetensiyalar uyg‘unlashadi

Jadvalda keltirilgan tendensiyalar bir-biri bilan uzviy bog‘liq bo‘lib, ular inklyuziv ta’lim tizimida o‘qituvchi tayyorlash paradigmasining o‘zgarishini aks ettiradi. Birinchi tendensiya qolgan barcha tendensiyalarning metodologik asosi hisoblanadi: ta’limdagi muammo o‘quvchining o‘zida emas, balki ta’lim jarayonidagi to‘siqlarda ekanligini anglagan o‘qituvchi o‘z darsini qayta loyihalashga, hamkorlikka va yangi vositalardan foydalanishga tayyor bo‘ladi. Ikkinchi tendensiya esa fan o‘qituvchilarini tayyorlashda ayniqsa muhim. Agar inklyuziv ta’lim bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilariga faqat umumpedagogik fan sifatida o‘qitilsa, ular inklyuziv tamoyillarni ingliz tili darsidagi aniq vaziyatlarga – grammatik materialni tushuntirish, o‘qish va yozish topshiriqlarini tuzish, yozma ishlarni baholashga – ko‘chira olmasligi mumkin.

Uchinchi tendensiya inklyuziv tayyorgarlikning shaxsiy-qadriyatli jihatini ochib beradi. Yuqorida tahlil qilingan tadqiqotlar bo‘lajak o‘qituvchilarning inklyuziyaga munosabati va o‘z-o‘zini samaradorlik hissi ularning bilimi bilangina emas, balki alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilar bilan ishlash tajribasi bilan ham belgilanishini ko‘rsatdi {sharma; loreman}. Bu esa pedagogik amaliyotni inklyuziv sinflarda tashkil etish, keys-topshiriqlar va refleksiv faoliyatni tayyorlash mazmuniga kiritish zaruratini taqozo etadi.

To‘rtinchi va beshinchi tendensiyalar o‘zaro chambarchas bog‘liq: universal ta’lim dizayni raqamli texnologiyalarning moslashuvchanligiga tayanadi, raqamli va assistiv texnologiyalar esa UDL tamoyillari asosida qo‘llanganda pedagogik samara beradi. Oltinchi tendensiya inklyuziv ta’limning jamoaviy xususiyatini aks ettiradi. Shuni ta’kidlash lozimki, ushbu hamkorlikning katta qismi yozma shaklda amalga oshadi: o‘quvchi rivojlanishi haqidagi qaydlar, individual ta’lim rejasiga kiritiladigan takliflar, ota-onalarga xatlar va hamkasblar bilan elektron yozishmalar. Bu holat ingliz tili o‘qituvchisining yozma nutq kompetensiyasiga qo‘shimcha kasbiy mazmun bag‘ishlaydi. Yettinchi tendensiya esa o‘qituvchi tayyorlash natijalarini xalqaro standartlar asosida belgilash va baholashga yo‘nalganlikni ifodalaydi.

Tahlil qilingan xalqaro ramkalar {profile; kelly; epostl} va tadqiqotlar asosida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining inklyuziv ta’limga tayyorgarligi tarkibida o‘zaro bog‘liq to‘rtta komponentni ajratish mumkin. Motivatsion-qadriyatli komponent ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini qadrlash, har bir o‘quvchining chet tilini o‘rganish imkoniyatiga ishonish va inklyuziv sinfda ishlashga ichki tayyorlikni ifodalaydi. Kognitiv komponent inklyuziv ta’limning huquqiy va nazariy asoslari, alohida ta’lim ehtiyojlarining chet tilini o‘zlashtirishga ta’siri, universal ta’lim dizayni va tabaqalashtirish tamoyillari hamda raqamli va assistiv vositalar haqidagi bilimlarni qamrab oladi. Operatsion-faoliyatli komponent ingliz tili darsini inklyuziv tamoyillar asosida loyihalash, topshiriqlarni moslashtirish, yozma ishlarni adolatli baholash va mutaxassislar hamda ota-onalar bilan hamkorlik qilish ko‘nikmalarida namoyon bo‘ladi. Refleksiv komponent esa o‘z pedagogik faoliyatini inklyuzivlik nuqtayi nazaridan tahlil qilish va takomillashtirishga tayyorlikni ifodalaydi. Ta’kidlash joizki, mazkur komponentlarning barchasida o‘qituvchining yozma nutqi muhim vosita vazifasini bajaradi: qadriyatli munosabat yozma muloqotning ohangida, kognitiv bilim moslashtirilgan o‘quv materiallarida, operatsion ko‘nikmalar yozma ko‘rsatma va fikr-mulohazalarda, refleksiya esa refleksiv kundalik va portfolioda ifodalanadi.

Tahlil natijalari inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashda quyidagi ziddiyatlar mavjudligini ko‘rsatdi:

– xalqaro va milliy huquqiy hujjatlarda o‘qituvchilarni inklyuziv ta’limga tayyorlash majburiyati belgilanganligi bilan pedagogika oliy ta’limi mazmunida inklyuziv tayyorgarlikning asosan umumpedagogik fanlar doirasida amalga oshirilayotgani o‘rtasidagi ziddiyat;

– inklyuziv sinfda chet tilini, xususan, yozma nutqni o‘qitishning o‘ziga xos qiyinchiliklari mavjudligi bilan chet tili o‘qitish metodikasida ularni hisobga oluvchi metodik tizimning yetarli ishlab chiqilmagani o‘rtasidagi ziddiyat;

– chet tillari ta’limini rivojlantirishga oid davlat siyosatida o‘qituvchining til malakasiga ustuvor e’tibor qaratilgani bilan uning inklyuziv sinfda ishlashga tayyorgarligi masalasi alohida ko‘rib chiqilmagani o‘rtasidagi ziddiyat;

– raqamli va assistiv texnologiyalarning inklyuziv ta’limdagi yuqori salohiyati bilan bo‘lajak o‘qituvchilarning ulardan inklyuziv yozuv ta’limida pedagogik asosli foydalanishga tayyorgarligi yetarli emasligi o‘rtasidagi ziddiyat.

Mazkur ziddiyatlarni hal etish inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning mazmuni va texnologiyasini takomillashtirishni talab qiladi. O‘tkazilgan tahlil asosida tadqiqotimizda qo‘llaniladigan asosiy tushunchaga quyidagicha mualliflik ta’rifini berish mumkin: inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisini tayyorlash – talabaning ingliz tili bo‘yicha kommunikativ va metodik kompetensiyalarini ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini qadrlash, o‘quv jarayonidagi to‘siqlarni oldindan aniqlash va bartaraf etish, raqamli va assistiv

texnologiyalardan pedagogik asosli foydalanish hamda mutaxassislar bilan hamkorlikda ishlashga tayyorlik bilan uyg‘unlashtiruvchi, inklyuziv tamoyillar chet tili o‘qitish metodikasi mazmuniga singdirilgan yaxlit kasbiy-pedagogik jarayon.

Ushbu ta’rifning ilmiy yangiligi shundaki, unda inklyuziv tayyorgarlik alohida qo‘shimcha kompetensiya sifatida emas, balki ingliz tili o‘qituvchisining kommunikativ va metodik kompetensiyalari bilan uyg‘unlashgan sifat sifatida talqin etiladi. Bu yondashuv L. Florian va M. Rouz tomonidan asoslangan inklyuziv mazmunni o‘qituvchi tayyorlash dasturiga singdirish g‘oyasiga [76] va L. Shulmanning pedagogik-mazmuniy bilim konsepsiyasiga [143] mos keladi.

Tahlil inklyuziv ta’lim sharoitida ingliz tili o‘qituvchisi faoliyatida yozma nutq alohida o‘rin tutishini ham ko‘rsatdi. Bir tomondan, yozma nutq alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilar uchun eng ko‘p qiyinchilik tug‘diradigan nutq faoliyati turi hisoblanadi {nijakowska; kormosSmith}; boshqa tomondan, o‘qituvchining o‘zi inklyuziv ta’limda ko‘plab kasbiy vazifalarni yozma shaklda bajaradi: aniq va tushunarli yozma ko‘rsatmalar tuzadi, soddalashtirilgan va moslashtirilgan o‘quv matnlarini tayyorlaydi, o‘quvchi ishiga yozma fikr-mulohaza beradi, ota-onalar va mutaxassislar bilan yozishmalar olib boradi. Shu sababli inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirish masalasi alohida ilmiy tadqiqot obyekti bo‘lishga loyiq.

Xulosa qilib aytganda, inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning ilmiy-pedagogik asoslarini L.S. Vigotskiyning defektologiya va yaqin rivojlanish zonasi haqidagi ta’limoti, nogironlikning ijtimoiy modeli, Salamanka bayonoti va BMT konvensiyasida mustahkamlangan inklyuziv ta’lim tamoyillari, inklyuziv pedagogika, «Inklyuziya indeksi», universal ta’lim dizayni va tabaqalashtirilgan ta’lim konsepsiyalari, inklyuziv o‘qituvchi profili hamda chet tili o‘qituvchisini tayyorlashning pedagogik-mazmuniy va sotsiomadaniy nazariyalari tashkil etadi. Uning yetakchi tendensiyalari tibbiy modeldan ijtimoiy modelga, alohida kursdan mazmunga singdirishga, bilimdan munosabat va o‘z-o‘zini samaradorlikka, moslashtirishdan universal dizaynga o‘tish, raqamlashtirish va assistiv texnologiyalardan foydalanish, hamkorlik va xalqaro standartlarga yo‘nalganlikda namoyon bo‘ladi.

Shu bilan birga, tahlil milliy pedagogika oliy ta’limida inklyuziv tayyorgarlik asosan umumpedagogik darajada amalga oshirilayotganini, chet tili o‘qitish metodikasi mazmunida esa, ayniqsa, yozma nutqni o‘qitish nuqtayi nazaridan inklyuziv ta’lim talablari yetarli aks etmaganini ko‘rsatdi. Bu holat bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasini inklyuziv ta’lim talablarini hisobga olgan holda aniqlash va uni shakllantirishning psixolingvodidaktik modellarini tahlil qilish zaruratini keltirib chiqaradi. Bu masala monografiyaning keyingi paragrafida ko‘rib chiqiladi.

1.2-§. Yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasi va uni shakllantirishning psixolingvodidaktik modellari

Oldingi paragrafda inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning ilmiy-pedagogik asoslari tahlil qilinib, bu jarayonda yozma nutq alohida o‘rin tutishi aniqlangan edi: yozma nutq alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilar uchun eng ko‘p qiyinchilik tug‘diradigan nutq faoliyati turi bo‘lish bilan birga, inklyuziv sinfda ishlaydigan o‘qituvchining ko‘plab kasbiy vazifalari aynan yozma shaklda amalga oshadi. Shu sababli tadqiqotning navbatdagi vazifasi bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining yozma nutq kompetensiyasi tushunchasining mohiyatini aniqlash, uning tarkibiy tuzilmasini asoslash va uni shakllantirishning psixolingvodidaktik modellarini tahlil qilishdan iborat.

Ushbu masalani hal etish bir necha fan sohalarining yutuqlarini sintez qilishni talab etadi. Yozma nutqning tabiatini psixologiya va psixolingvistika, uning tarkibiy tuzilmasini lingvodidaktika va kommunikativ kompetensiya nazariyasi, uni shakllantirish jarayonini esa yozuvning kognitiv va ijtimoiy nazariyalari hamda chet tili o‘qitish metodikasi ochib beradi. «Psixolingvodidaktik model» tushunchasi ostida biz yozma nutq faoliyatining psixologik va psixolingvistik mexanizmlarini ta’lim jarayonining didaktik tashkil etilishi bilan bog‘lovchi nazariy konstruksiyani tushunamiz. Bunday model o‘qituvchiga nafaqat «nimani o‘rgatish» kerak, balki «yozma nutq qanday mexanizmlar asosida shakllanadi va uni qanday o‘rgatish kerak» degan savollarga javob beradi.

Yozma nutqning psixologik tabiatini tushunishda L.S. Vigotskiyning «Tafakkur va nutq» asaridagi g‘oyalar asos bo‘lib xizmat qiladi. Olim yozma nutqni og‘zaki nutqning oddiy yozma shakldagi tarjimasi emas, balki o‘z tuzilishi va faoliyat ko‘rsatish usuli bo‘yicha undan tubdan farq qiluvchi alohida nutq funksiyasi sifatida tavsiflaydi. Vigotskiyning ta’kidlashicha, yozma nutq – suhbatdoshsiz, intonatsiya va imo-ishorasiz nutq bo‘lib, u yozuvchidan muloqot vaziyatini fikrda yaratishni, fikrni to‘liq va kengaytirilgan shaklda ifodalashni talab qiladi; olim uni «nutqning algebrasi» deb ataydi va yozma nutq og‘zaki nutqqa nisbatan ancha ixtiyoriy va ongli faoliyat ekanligini ko‘rsatadi [168]. Bu xulosa yozma nutqni o‘rgatish faqat texnik ko‘nikmalarni emas, balki fikrni ongli ravishda rejalashtirish va tashkil etish qobiliyatini rivojlantirishni ham nazarda tutishini anglatadi.

Vigotskiy yozma nutqni ichki nutq bilan qiyoslab, ular o‘rtasidagi qarama-qarshilikni alohida ta’kidlaydi: ichki nutq – qisqartirilgan, predikativ, asosan ma’nolardan iborat «o‘zi uchun nutq» bo‘lsa, yozma nutq eng kengaytirilgan, sintaktik jihatdan to‘liq va boshqalar uchun tushunarli bo‘lishi lozim bo‘lgan nutq shaklidir [168]. Shu sababli yozish jarayonida yozuvchi ichki nutqdagi qisqa va faqat o‘ziga

tushunarli ma’nolarni boshqa shaxs uchun tushunarli bo‘lgan kengaytirilgan matnga aylantirishi zarur. Bu o‘tish yozma nutqning eng murakkab psixologik jihati bo‘lib, uning qiyinchiligi chet tilida ikki barobar ortadi: yozuvchi ham ichki ma’noni kengaytirishi, ham uni o‘zi to‘liq egallamagan til vositalarida ifodalashi lozim. Bizning fikrimizcha, aynan shu holat chet tilida yozishni o‘rgatishda rejalashtirish bosqichini tashqi tayanchlar orqali ko‘rgazmali qilish, ya’ni ichki rejani aqliy xarita, reja yoki kalit so‘zlar shaklida «tashqariga chiqarish» zaruratini asoslaydi.

A.R. Luriya yozuv jarayonining psixofiziologik tarkibini tadqiq etib, uni o‘zaro bog‘liq bir qator operatsiyalardan – tovush tarkibini tahlil qilish, fonemalarni grafemalarga aylantirish, harflarning harakat shaklini amalga oshirish hamda ushbu jarayonlarni maqsad va reja asosida boshqarishdan iborat murakkab funksional tizim sifatida tavsiflagan [179]. Luriya yozuv jarayonida bosh miya turli sohalarining ishtirok etishini ko‘rsatib, ushbu tizimning biror bo‘g‘ini buzilganda yozuvda o‘ziga xos qiyinchiliklar yuzaga kelishini asoslagan. Bu g‘oya inklyuziv ta’lim uchun muhim metodologik ahamiyatga ega: o‘quvchining yozuvdagi qiyinchiligi yagona sababga ega emas va o‘qituvchidan ushbu qiyinchilik yozuv tizimining qaysi bo‘g‘ini bilan bog‘liq ekanligini anglash talab etiladi.

Nutq hosil qilish mexanizmlarini tadqiq etishda N.I. Jinkin va A.A. Leontevning ishlari alohida o‘rin tutadi. N.I. Jinkin nutq hosil qilishda fikr va til o‘rtasida vositachilik qiluvchi «predmet-sxema kod»ning mavjudligi haqidagi gipotezani ilgari surgan va fikrni tilga aylantirish jarayonining murakkab tabiatini ko‘rsatgan [171]. A.A. Leontev esa nutq faoliyatini motivlashtirish, ichki rejalashtirish (dasturlash), ichki rejani amalga oshirish va nazorat kabi bosqichlardan iborat faoliyat sifatida tavsiflaydi [177]. Yozma nutqda ushbu bosqichlarning barchasi og‘zaki nutqqa nisbatan kengaytirilgan va ongli shaklda amalga oshadi, chunki yozuvchida vaqt zaxirasi bo‘ladi va u matnni qayta ko‘rib chiqish imkoniyatiga ega.

I.A. Zimnyaya yozma nutqni yozish orqali fikrni shakllantirish va ifodalashning mahsuldor (produktiv) nutq faoliyati turi sifatida tavsiflab, unda fikrni shakllantirish va ifodalash suhbatdosh ishtirokisiz, to‘liq va kengaytirilgan shaklda amalga oshishini ta’kidlaydi [174]. Olim chet tilini o‘qitishda yozma nutqni boshqa nutq faoliyati turlari bilan o‘zaro bog‘liq holda rivojlantirish zarurligini asoslagan. Bu yondashuvga ko‘ra, yozma nutq kompetensiyasi nafaqat yozish ko‘nikmalarini, balki o‘qish orqali olingan lingvistik va janrga oid tajribani, og‘zaki muhokama orqali shakllangan fikrlarni ham o‘zida mujassamlashtiradi.

Psixologik tadqiqotlar tahlili yozma nutqning quyidagi o‘ziga xos xususiyatlarini ajratish imkonini beradi: birinchidan, u ixtiyoriy va ongli faoliyatdir; ikkinchidan, u muloqot vaziyatini yozuvchining o‘zi tomonidan fikrda qayta yaratishni talab qiladi; uchinchidan, u ko‘p bosqichli funksional tizim bo‘lib, yuqori darajadagi (rejalashtirish, tashkil etish) va quyi darajadagi (imlo, harflarni yozish) jarayonlarni o‘z

ichiga oladi; to‘rtinchidan, u matnni qayta ko‘rib chiqish va o‘zgartirish imkoniyatiga ega. Bu xususiyatlar yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasini belgilashda hisobga olinishi lozim.

Yozma nutq kompetensiyasining mohiyatini aniqlash uchun avvalo «kompetensiya» va «kompetentlik» tushunchalarini farqlash zarur. A.V. Xutorskoy kompetensiyani shaxsning muayyan predmetlar va jarayonlar doirasida sifatli va samarali faoliyat yuritishi uchun oldindan belgilangan o‘zaro bog‘liq sifatlari – bilim, ko‘nikma, malaka va faoliyat usullari majmui, kompetentlikni esa shaxsning tegishli kompetensiyani egallaganligi, jumladan, unga va faoliyat predmetiga bo‘lgan shaxsiy munosabati sifatida talqin qiladi [186]. I.A. Zimnyaya esa kompetentlik tarkibida motivatsion, kognitiv, xulq-atvor, qadriyatli-ma’noviy va emotsional-irodaviy jihatlarni ajratadi [172]. Bu yondashuvlar yozma nutq kompetensiyasini til bilimlari yig‘indisi sifatida emas, balki bilim, ko‘nikma, tajriba va qadriyatli munosabatlarning integrativ birligi sifatida ko‘rib chiqish imkonini beradi.

Yozma nutq kompetensiyasi kommunikativ kompetensiyaning tarkibiy qismi bo‘lganligi sababli uning tuzilmasini aniqlashda kommunikativ kompetensiya modellarining evolyutsiyasini tahlil qilish zarur. N. Xomskiy til egasining til tizimi haqidagi bilimini (competence) uning nutqdagi amalga oshirilishidan (performance) farqlab, lingvistik nazariyani ideal so‘zlovchi-tinglovchining grammatik kompetensiyasini tavsiflashga yo‘naltirgan [56]. D. Xayms bu yondashuvni tanqidiy qayta ko‘rib chiqib, til egasi grammatik jihatdan to‘g‘ri gaplar tuzishdan tashqari, ularni muloqot vaziyatiga mos ravishda qachon, kim bilan va qanday qo‘llashni ham bilishi lozimligini asoslagan va «kommunikativ kompetensiya» tushunchasini fanga kiritgan [95].

M. Kanale va M. Sveyn kommunikativ kompetensiyaning ilk batafsil modelini taklif etib, uning tarkibida grammatik, sotsiolingvistik va strategik kompetensiyalarni ajratgan [50]; keyinchalik M. Kanale modelga diskursiv kompetensiyani mustaqil komponent sifatida kiritdi [49]. J. van Ek Yevropa Kengashi loyihasi doirasida kommunikativ qobiliyatning lingvistik, sotsiolingvistik, diskursiv, strategik, sotsiomadaniy va ijtimoiy kompetensiyalardan iborat olti komponentli modelini ishlab chiqqan [65]. L. Baxman til qobiliyatini tashkiliy (grammatik va matn) hamda pragmatik (illokutiv va sotsiolingvistik) bilimlarning strategik kompetensiya bilan o‘zaro ta’siri sifatida tavsiflagan [33], L. Baxman va A. Palmer esa bu modelni rivojlantirib, unga til faoliyatiga ta’sir ko‘rsatuvchi shaxsiy xususiyatlar, mavzuga oid bilim va affektiv omillarni kiritgan [34].

M. Sels-Mursia, Z. Dornyei va S. Terrell modelida diskursiv kompetensiya markaziy o‘ringa qo‘yilib, u lingvistik, harakat (actional) va sotsiomadaniy kompetensiyalar bilan o‘zaro bog‘liq holda ko‘rsatiladi, strategik kompetensiya esa ularning barchasini qamrab oluvchi tarkibiy qism sifatida talqin etiladi [53]. M. Sels-

Mursia keyinchalik ushbu modelni qayta koʻrib chiqib, unga formulaviy (tayyor nutqiy birliklar) va interaksion kompetensiyalarni qoʻshgan hamda sotsiomadaniy kompetensiyaning ahamiyatini yanada kuchaytirgan [52]. Rus metodika maktabida N.D. Galskova va N.I. Gez van Ek modeliga tayanib, kommunikativ kompetensiya tarkibida lingvistik, sotsiolingvistik, diskursiv, strategik, sotsiomadaniy va ijtimoiy kompetensiyalarni ajratadi [199].

Chet tillarni egallashning umumevropa kompetensiyalari (CEFR) ning 2020 yilgi toʻldiruvchi nashrida esa kommunikativ til kompetensiyasi lingvistik, sotsiolingvistik va pragmatik kompetensiyalar orqali tavsiflanadi, yozma faoliyat esa yozma ifoda (written production), yozma interaksiya va mediatsiya shakllarida koʻrib chiqilib, onlayn muloqot alohida deskriptorlar bilan ajratiladi [17]. Bu hujjatning yozma nutq kompetensiyasi uchun ahamiyati shundaki, u yozuvni faqat matn yaratish emas, balki yozma shaklda oʻzaro muloqot va boshqalar uchun axborotni qayta ishlash (mediatsiya) sifatida ham talqin etadi. Boʻlajak oʻqituvchi uchun mediatsiya ayniqsa muhim, chunki u oʻquvchilar uchun matnlarni soddalashtirish, tushuntirish va moslashtirish bilan doimiy shugʻullanadi.

CEFR ning yozma nutq kompetensiyasini tavsiflash uchun yana bir muhim jihati shundaki, unda til malakasi darajalari «...qila oladi» shaklidagi deskriptorlar orqali ifodalanadi va har bir daraja uchun yozma ifoda, yozma interaksiya va mediatsiya boʻyicha alohida tavsiflar beriladi [17]. Bu yondashuv yozma nutq kompetensiyasining rivojlanganlik darajalarini kuzatiladigan va oʻlchanadigan natijalar orqali belgilash imkonini beradi. Biroq CEFR deskriptorlari umumiy til foydalanuvchisiga moʻljallangan boʻlib, ular oʻqituvchining kasbiy-metodik va inklyuziv vazifalarini qamrab olmaydi. Shu sababli boʻlajak oʻqituvchining yozma nutq kompetensiyasini baholashda CEFR deskriptorlari kasbiy-pedagogik janrlar, yozuvni oʻqitish va baholash hamda inklyuziv sinfda ishlash bilan bogʻliq koʻrsatkichlar bilan toʻldirilishi lozim. Bu masala tajriba-sinov ishlarida yozma nutq kompetensiyasining mezon va koʻrsatkichlarini ishlab chiqishda alohida koʻrib chiqiladi.

Kommunikativ kompetensiya modellarining evolyutsiyasi tahlili quyidagi xulosalarga olib keladi. Birinchidan, modellar til tizimiga oid bilimdan muloqot vaziyatida tilni qoʻllash qobiliyatiga qarab rivojlangan. Ikkinchidan, diskursiv kompetensiya mustaqil va markaziy komponentga aylangan, bu esa yozma nutq uchun ayniqsa muhim, chunki yozma matn yaxlit diskurs sifatida yaratiladi. Uchinchidan, strategik kompetensiya dastlab muloqotdagi uzilishlarni qoplash vositasi sifatida tushunilgan boʻlsa, keyinchalik til faoliyatini rejalashtirish va boshqarishning metakognitiv mexanizmi sifatida talqin etila boshladi. Toʻrtinchidan, modellarda shaxsiy va affektiv omillarning oʻrni tan olindi. Shu bilan birga, mazkur modellarning

aksariyati og‘zaki va yozma nutq uchun umumiy bo‘lib, yozma nutqning o‘ziga xos jihatlarini va o‘qituvchi kasbining talablarini alohida aks ettirmaydi.

Yozma nutq uchun strategik kompetensiyaning metakognitiv talqini alohida ahamiyatga ega. L. Baxman va A. Palmer strategik kompetensiyani til faoliyatini boshqaruvchi metakognitiv strategiyalar majmui sifatida tavsiflab, uning tarkibida maqsad belgilash, vaziyat va o‘z imkoniyatlarini baholash hamda rejalashtirishni ajratadi [34]. Yozma nutqda bu strategiyalar ayniqsa aniq namoyon bo‘ladi: yozuvchi topshiriqning maqsadi va auditoriyasini aniqlaydi, o‘zida mavjud til va mazmuniy resurslarni baholaydi, matn rejasini tuzadi va yozish jarayonida uni o‘zgartiradi. Bu talqin yozuvning kognitiv modellaridagi «monitor» tushunchasi bilan mos keladi va strategik kompetensiyani yozma nutq kompetensiyasining boshqaruv o‘zagi sifatida ko‘rish imkonini beradi. Bo‘lajak o‘qituvchi uchun esa metakognitiv strategiyalarni anglash ikki tomonlama ahamiyatga ega: u o‘z yozish jarayonini boshqarish bilan birga, bu strategiyalarni o‘quvchilarga aniq o‘rgatish imkoniyatiga ham ega bo‘ladi.

Yozma nutqni shakllantirishning psixolingvodidaktik modellarini tahlil qilishda yozuvning kognitiv modellari alohida o‘rin tutadi. J. Heyz va L. Flauer yozish jarayonini tajribali yozuvchilarning «ovoz chiqarib fikrlash» protokollari asosida tadqiq etib, yozishni rejalashtirish, fikrni matnga aylantirish va qayta ko‘rib chiqish jarayonlaridan iborat iyerarxik tashkil etilgan faoliyat sifatida modellashtirgan [90]. L. Flauer va J. Heyzning keyingi ishida bu model yozuvning kognitiv-jarayon nazariyasi sifatida rivojlantirilib, yozish jarayonlari vazifa muhiti (topshiriq, auditoriya, yozilgan matn) va yozuvchining uzoq muddatli xotirasi (mavzu, auditoriya va yozish rejalari haqidagi bilim) bilan o‘zaro ta’sirda kechishi, ular esa monitor orqali boshqarilishi ko‘rsatilgan [77]. Modelning eng muhim xulosasi shundaki, yozish chiziqli jarayon emas: rejalashtirish, yozish va qayta ko‘rib chiqish bir-birini takroran almashtirib turadi.

J. Heyz o‘z modelini ikki marta qayta ko‘rib chiqqan. 1996 yilgi modelda ishchi xotira, motivatsiya va affekt, matnni talqin qilish va aks ettirish jarayonlari kiritilib, yozuvning ijtimoiy va jismoniy muhiti alohida ajratilgan [88]. 2012 yilgi modelda esa yozish tizimi nazorat, jarayon va resurslar darajalariga ajratilib, transkripsiya (harflarni yozish yoki klaviaturada terish) va yozish vositalari alohida jarayon sifatida ko‘rsatilgan [89]. J. Heyzning ta’kidlashicha, transkripsiya jarayoni oldingi modellarda e’tibordan chetda qolgan bo‘lsa-da, u, ayniqsa, yozishni endi o‘rganayotganlar va yozishda qiynaladiganlar uchun butun yozish jarayoniga sezilarli ta’sir ko‘rsatadi. Bu xulosa inklyuziv ta’lim uchun bevosita ahamiyatga ega, chunki disleksiya va disgrafiya kabi qiyinchiliklar aynan transkripsiya darajasida namoyon bo‘ladi.

R. Kellogg yozish jarayonini ishchi xotira nazariyasi asosida tahlil qilib, rejalashtirish, matnga aylantirish va nazorat jarayonlari ishchi xotiraning cheklangan resurslari uchun raqobatlashishini ko‘rsatgan [100]. Olimning keyingi tadqiqotida

yozish ko‘nikmasining rivojlanishi uch bosqichda – «bilimni aytib berish»dan «bilimni o‘zgartirish»ga va undan «bilimni shakllantirish»ga o‘tish sifatida tavsiflanadi; bunda quyi darajadagi jarayonlar avtomatlashgani sari yuqori darajadagi jarayonlar uchun resurs bo‘shaydi [101]. K. Bereyter va M. Skardamaliya esa yozuvning ikki modelini farqlagan: «bilimni aytib berish» (knowledge telling) modelida yozuvchi mavzuga oid bilimni xotiradan ketma-ket chiqarib yozadi, «bilimni o‘zgartirish» (knowledge transforming) modelida esa u mazmuniy va ritorik muammolarni o‘zaro muvofiqlashtirish orqali o‘z bilimini qayta quradi [39]. Bo‘lajak o‘qituvchi uchun ikkinchi model maqsad hisoblanadi, chunki u auditoriya va maqsadni hisobga olgan holda matn yaratishni nazarda tutadi.

Ikkinchi tilda yozish o‘ziga xos xususiyatlarga ega. T. Silva ikkinchi tilda yozish bo‘yicha tadqiqotlarni tahlil qilib, ushbu tilda yozuvchilar ona tilida yozishga nisbatan kamroq rejalashtirishi, matnni qayta ko‘rib chiqishda til shakliga ko‘proq e’tibor qaratishi, matnlari qisqaroq va leksik jihatdan kambag‘alroq bo‘lishini ko‘rsatgan hamda ikkinchi tilda yozuvni ona tilidagi yozuvdan strategik, ritorik va lingvistik jihatdan farq qiluvchi alohida hodisa sifatida tadqiq etish zarurligini asoslagan [144]. A. Kamming esa yozish mahorati va ikkinchi til malakasi o‘zaro mustaqil omillar ekanligini, ya’ni ona tilida mahoratli yozuvchi bo‘lgan shaxs bu mahoratni ikkinchi tilga ko‘chira olishini, ammo til malakasi yetarli bo‘lmasa, bu jarayon cheklanishini ko‘rsatgan [61]. J. Kormosh ikkinchi tilda yozishga individual farqlarning – ishchi xotira, til qobiliyati, motivatsiya va o‘z-o‘zini boshqarishning – ta’sirini tahlil qilgan [104].

Ikkinchi tilda yozishning yana bir muhim jihati ona tilining ritorik an’analari bilan bog‘liq. R. Kaplan turli madaniyatlarga mansub talabalarning ingliz tilida yozgan insholarini tahlil qilib, abzasni tashkil etish va fikrni rivojlantirish usullari madaniyatga ko‘ra farq qilishini va bu farqlar ikkinchi tilda yozishga ko‘chishini ko‘rsatgan [98]. Garchi Kaplanning dastlabki xulosalari keyinchalik haddan tashqari umumlashtirilgani uchun tanqid qilingan bo‘lsa-da, U. Konnor ushbu yo‘nalishni qiyosiy ritorika sifatida rivojlantirib, yozma matnlar tuzilishidagi madaniy farqlarni janr, ijtimoiy kontekst va ta’lim an’analarini hisobga olgan holda tadqiq etish zarurligini asoslagan [58]. Bu g‘oya o‘zbek talabalari uchun ham dolzarb: o‘zbek tilidagi matn tuzishning an’anaviy usullari – masalan, keng kirish, fikrni asta-sekin ochib berish va bevosita xulosadan ko‘ra bilvosita ifodani afzal ko‘rish – ingliz tilidagi akademik yozuvning tezisni boshidayoq aniq ifodalash va har bir abzasda asosiy fikrni ochiq ko‘rsatish konvensiyalaridan farq qilishi mumkin. Shu sababli bo‘lajak o‘qituvchining yozma nutq kompetensiyasida ushbu farqlarni ongli anglash va ulardan o‘quvchilarga yozuvni o‘rgatishda foydalanish muhim o‘rin tutadi.

U. Greyb va R. Kaplan yozuvni amaliy lingvistika nuqtayi nazaridan tahlil qilib, yozma matnni kim, kimga, nima haqida, qanday maqsadda, qanday sharoitda va

qanday usulda yozayotganligi haqidagi savollar orqali tavsiflash – «yozuvning etnografiyasi» g‘oyasini ilgari surgan va yozuvni kommunikativ kompetensiya modeli asosida ko‘rib chiqish zarurligini asoslagan [82]. R. Machon tahriri ostidagi jamoaviy tadqiqotda esa qo‘shimcha tilda yozishning ikki funksiyasi – yozishni o‘rganish (learning to write) va yozish orqali o‘rganish (writing to learn) farqlanib, yozuv ikkinchi tilni o‘zlashtirishning ham muhim vositasi ekanligi ko‘rsatilgan [119]. Bu xulosa bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi uchun ikki tomonlama ahamiyatga ega: u yozish orqali o‘z til malakasini rivojlantiradi va kelajakda yozuvni o‘quvchilarning til o‘rganish vositasi sifatida qo‘llaydi.

Yozma nutqning boshqa nutq faoliyati turlari bilan aloqasi ham yozma nutq kompetensiyasini shakllantirishda hisobga olinishi zarur. O‘qish yozma nutq uchun asosiy manba vazifasini bajaradi: yozuvchi o‘qish orqali janr namunalari, matn tuzilishi va til vositalarini o‘zlashtiradi. Shu sababli janrga asoslangan yondashuvlarda namunaviy matnni tahlil qilish yozishdan oldingi majburiy bosqich hisoblanadi [136; 151]. Og‘zaki nutq esa yozishdan oldingi g‘oyalarni muhokama qilish va yozilgan matnni birgalikda tahlil qilish jarayonida yozma nutqni qo‘llab-quvvatlaydi. Bu o‘zaro bog‘liqlik yozma nutq kompetensiyasini faqat yozish mashqlari orqali emas, balki o‘qish, muhokama va yozishni birlashtiruvchi integrativ topshiriqlar orqali shakllantirish zaruratini ko‘rsatadi. Bo‘lajak o‘qituvchi uchun bu xulosa kelajakda o‘quvchilarga yozuvni o‘rgatishda ham metodik ahamiyatga ega bo‘ladi.

Yozuvni o‘qitishning didaktik modellari yuqorida ko‘rib chiqilgan psixologik va psixolingvistik nazariyalarning ta’limga tatbiqi sifatida shakllangan. Mahsulotga yo‘naltirilgan yondashuvda asosiy e’tibor namunaviy matnni tahlil qilish va unga o‘xshash matn yaratishga, til shakllarining to‘g‘riligiga qaratiladi. A. Pinkas ushbu yondashuvda yozishni o‘rgatishni namunaviy matn bilan tanishish, nazorat ostidagi mashqlar, yo‘naltirilgan yozuv va erkin yozuv bosqichlari orqali tashkil etishni taklif etgan [134]. Bu yondashuvning afzalligi til shakllari va matn tuzilishini aniq o‘rgatishda bo‘lsa, kamchiligi yozuvning jarayon sifatidagi tabiatini va yozuvchining mustaqil fikrlashini yetarli hisobga olmasligidadir.

Jarayonga yo‘naltirilgan yondashuv yozuvning kognitiv modellariga tayanadi. R. Uayt va V. Arndt yozish jarayonini g‘oyalarni yuzaga chiqarish, asosiy fikrga e’tiborni jamlash, tuzilmani belgilash, qoralama yozish, baholash va qayta ko‘rib chiqish bosqichlaridan iborat, biroq chiziqli bo‘lmagan, takrorlanuvchi jarayon sifatida modellashtirgan [158]. Ushbu yondashuv yozuvchining mustaqilligi va refleksiyasini rivojlantiradi, ammo matnning ijtimoiy konteksti va janr talablarini yetarli hisobga olmasligi uchun tanqidga uchragan.

Janrga asoslangan yondashuv bu kamchilikni bartaraf etishga qaratilgan. J. Sueyls janrni muayyan diskurs hamjamiyatida umumiy kommunikativ maqsadlarga xizmat qiluvchi kommunikativ hodisalar sinfi sifatida ta’riflab, janr tuzilishini «ritorik

harakatlar» (moves) orqali tahlil qilish metodikasini ishlab chiqqan [151]. K. Haylend ikkinchi tilda yozuvni o‘rgatishda yozuvni diskurs hamjamiyatida ijtimoiy maqsadga erishishga qaratilgan faoliyat sifatida ko‘rib, janr konvensiyalarini ongli ravishda egallash zarurligini asoslagan [91; 93]. Sidney maktabi vakillari D. Rouz va J. Martin esa janrga asoslangan pedagogikaning o‘qitish-o‘rganish siklini ishlab chiqqan bo‘lib, u namunaviy matnni birgalikda tahlil qilish (dekonstruksiya), matnni o‘qituvchi va o‘quvchilar birgalikda yaratish va o‘quvchining mustaqil matn yaratish bosqichlarini o‘z ichiga oladi [136]. Ushbu siklning muhim xususiyati shundaki, u o‘quvchidan mustaqil yozishni talab qilishdan oldin o‘qituvchi rahbarligida birgalikda yozish bosqichini nazarda tutadi, bu esa yozishda qiynaladigan o‘quvchilar uchun tabiiy tayanch yaratadi.

O‘qitish-o‘rganish siklining nazariy asosi L.S. Vigotskiyning yaqin rivojlanish zonasi haqidagi ta’limotiga borib taqaladi. Dekonstruksiya va birgalikda yozish bosqichlarida o‘qituvchi o‘quvchi mustaqil bajara olmaydigan vazifani u bilan birgalikda bajaradi, o‘quvchi mustaqillashgani sari esa tayanchlar asta-sekin qisqartiriladi. Shu ma’noda janrga asoslangan pedagogika yozma nutqni o‘qitishda psixologik nazariya va didaktik amaliyotni bevosita bog‘lovchi modellardan biri hisoblanadi. D. Rouz va J. Martin bu yondashuvning turli ijtimoiy guruhlarga mansub o‘quvchilar o‘rtasidagi natijalar farqini kamaytirishga xizmat qilishini alohida ta’kidlaydi [136]. Bu xususiyat inklyuziv ta’lim g‘oyalari bilan mos keladi, chunki u yozma janrlarning «yashirin» qoidalarini barcha o‘quvchilar uchun ochiq va tushunarli qilishga qaratilgan.

R. Bedjer va J. Uayt mahsulot, jarayon va janr yondashuvlarining har biri yozuvning muayyan jihatini yoritishini ko‘rsatib, ularni birlashtiruvchi «jarayon-janr» yondashuvini asoslagan; ularning fikricha, yozuv til bilimi, kontekst va maqsadni anglash hamda yozish ko‘nikmalarining birgalikdagi namoyon bo‘lishidir [35]. S. Grem va K. Xarris tomonidan ishlab chiqilgan o‘z-o‘zini boshqaruvchi strategiyalar modeli (SRSD) esa yozish strategiyalarini – rejalashtirish va qayta ko‘rib chiqishni – aniq o‘rgatishni maqsad qo‘yish, o‘z-o‘zini kuzatish va o‘z-o‘ziga yo‘riqnoma berish kabi o‘z-o‘zini boshqarish usullari bilan birlashtiradi va o‘qishda qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilar uchun yuqori samaradorligini ko‘rsatgan [83].

Rus va o‘zbek metodika maktablarida yozma nutqni o‘qitish masalalari kommunikativ yondashuv doirasida ishlab chiqilgan. Ye.N. Solovova yozuvni o‘qitishda yozuv texnikasi, til vositalari va mustaqil yozma matn yaratish ko‘nikmalarini bosqichma-bosqich shakllantirish hamda yozuvni boshqa nutq faoliyati turlari bilan uzviy bog‘lash zarurligini ta’kidlaydi [205]. J.J. Jalolov chet til o‘qitish metodikasida yozuvni ham ta’lim maqsadi, ham ta’lim vositasi sifatida ko‘rib chiqib, uni o‘qitishda ta’lim oluvchilarning ona tili tajribasi va yosh xususiyatlarini hisobga olish muhimligini ko‘rsatadi [192]. O‘. Hoshimov va I. Yoqubov esa ingliz tilida

yozuvni o‘rgatishning amaliy bosqichlari va mashq turlarini tavsiflaydi [191]. Shu bilan birga, milliy metodikada yozuvni o‘qitish asosan maktab o‘quvchilari misolida ko‘rib chiqilgan bo‘lib, bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy yozma nutqi va inklyuziv sinfda yozuvni o‘qitishga tayyorgarligi alohida tadqiq etilmagan.

Tahlil qilingan modellarning yozma nutq kompetensiyasini shakllantirishdagi o‘rni 1.2.1-jadvalda umumlashtirildi.

1.2.1-jadval

Yozma nutqni shakllantirishning psixolingvodidaktik modellari: qiyosiy tahlil

Model guruhi	Asosiy vakillari	Yozma nutq kompetensiyasiga qo‘shadigan hissasi	Cheklovlari
Psixologik va psixolingvistik	L.S. Vigotskiy, A.R. Luriya, N.I. Jinkin, A.A. Leontev, I.A. Zimnyaya	yozma nutqning ixtiyoriy, ongli va ko‘p bosqichli tabiatini, nutq hosil qilish mexanizmlarini ochib beradi	didaktik tashkil etishga bevosita yo‘naltirilmagan
Kognitiv-jarayon	J. Heyz, L. Flauer, R. Kellogg, K. Bereyter, M. Skardamaliya	rejalashtirish, matnga aylantirish, transkripsiya va qayta ko‘rib chiqish jarayonlarini, ishchi xotiraning rolini tavsiflaydi	yozuvning ijtimoiy konteksti va janr talablari yetarli aks etmaydi
Ikkinchi tilda yozish	T. Silva, A. Kamming, J. Kormosh, R. Machon	til malakasi va yozish mahoratining o‘zaro ta’sirini, individual farqlarni ko‘rsatadi	asosan tadqiqotga yo‘nalgan, o‘qituvchi tayyorlash masalasini alohida ko‘rmaydi
Mahsulot va jarayon	A. Pinkas, R. Uayt, V. Arndt	til shakllari va matn tuzilishini o‘rgatish, yozish jarayonini tashkil etish usullarini beradi	bir tomonlamalik: shaklga yoki jarayonga ortiqcha urg‘u
Janr va jarayon-janr	J. Sueyls, K. Haylend, D. Rouz, J. Martin, R. Bedjer, J. Uayt	janr konvensiyalari, ijtimoiy maqsad va auditoriyani anglash; birgalikda yozish bosqichi	namunani mexanik takrorlash xavfi
Strategiyalarni o‘rgatish	S. Grem, K. Xarris	yozish strategiyalarini aniq o‘rgatish va o‘z-o‘zini boshqarish; yozishda qiynaladiganlar uchun samaradorlik	asosan maktab o‘quvchilariga mo‘ljallangan

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, har bir model guruhi yozma nutqning muayyan jihatini yoritadi, lekin ularning birortasi ham bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining yozma nutq kompetensiyasini, ayniqsa, inklyuziv ta’lim sharoitida to‘liq tavsiflamaydi. Shu

sababli tadqiqotimizda mazkur modellarni integratsiyalash asosida yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasini asoslash vazifasi qo‘yildi.

Bo‘lajak o‘qituvchining yozma nutq kompetensiyasi boshqa kasb egalarining yozma nutq kompetensiyasidan muhim jihati bilan farq qiladi: o‘qituvchi uchun til nafaqat muloqot vositasi, balki o‘qitish obyekti hamdir. S. Endryus o‘qituvchining tilni anglashi (teacher language awareness) tushunchasini asoslab, u o‘qituvchining til haqidagi bilimi, o‘z til malakasi va o‘quvchilarning tilni o‘zlashtirish jarayonini anglashini birlashtiruvchi metakognitiv sifat ekanligini, bu sifat o‘qituvchining o‘quv materiallarini tanlash, til hodisalarini tushuntirish va o‘quvchi xatolariga munosabat bildirishiga bevosita ta’sir ko‘rsatishini ko‘rsatgan [31]. Bu g‘oya yozma nutqqa ham to‘liq taalluqli: bo‘lajak o‘qituvchi o‘zi sifatli matn yozish bilan birga, yozma matn qanday tuzilishini, uning sifati qanday mezonlar bilan belgilanishini va o‘quvchilar qanday qiyinchiliklarga duch kelishini anglashi lozim.

I. Li ingliz tilini chet tili sifatida o‘qituvchilarning yozuvni o‘qitishga tayyorgarligini tadqiq etib, o‘qituvchi tayyorlash dasturlarida yozuvni o‘qitishga oid maxsus tayyorgarlik ko‘pincha yetarli emasligini, o‘qituvchilar yozuvni asosan o‘zlarini o‘qitishgan an’anaviy usullarda, ya’ni mahsulotga yo‘naltirilgan va xatolarni to‘liq tuzatishga asoslangan holda o‘qitishini ko‘rsatgan; olim o‘qituvchilarning o‘zlari yozuvchi sifatidagi tajribasi va refleksiyasi ularning yozuvni o‘qitish amaliyotini o‘zgartirishda muhim o‘rin tutishini aniqlagan [109]. Bu xulosa bo‘lajak o‘qituvchilarning yozma nutqini rivojlantirishda ularning o‘z yozish tajribasini kasbiy-metodik tahlil obyektiga aylantirish zarurligini ko‘rsatadi.

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy faoliyatida yozma nutq turli janrlarda namoyon bo‘ladi. Tahlil asosida ularni quyidagi guruhlarga ajratish mumkin:

– akademik janrlar: esse, annotatsiya, tezis, ilmiy maqola, kurs ishi va bitiruv malakaviy ishi, taqriz;

– o‘qitish janrlari: dars ishlanmasi, o‘quvchilar uchun yozma ko‘rsatmalar, namunaviy matnlar, moslashtirilgan o‘quv matnlari, topshiriq va test materiallari;

– baholash janrlari: baholash mezonlari va rubrikalar, o‘quvchi yozma ishiga yozma fikr-mulohaza, o‘quvchi rivojlanishi haqidagi qaydlar;

– kasbiy muloqot janrlari: ota-onalarga xat va elektron xabarlar, hamkasblarga metodik tavsiya, mutaxassislar bilan yozishma, individual ta’lim rejasiga oid takliflar;

– refleksiv janrlar: refleksiv kundalik, pedagogik amaliyot hisoboti, elektron portfolio matnlari.

Ushbu janrlarning har biri o‘ziga xos kommunikativ maqsad, auditoriya va til vositalariga ega. Masalan, o‘quvchilar uchun yozma ko‘rsatma qisqa, aniq va bir ma’noli bo‘lishi, ota-onalarga xat hurmatli, tushunarli va maxsus atamalardan xoli bo‘lishi, metodik tavsiya esa hamkasblar uchun asoslangan va amaliy bo‘lishi lozim.

K. Haylend ta’kidlaganidek, janrni egallash uning konvensiyalarini ongli anglashni talab qiladi [91]. Shu sababli bo‘lajak o‘qituvchining yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishda kasbiy-pedagogik janrlar akademik janrlar bilan bir qatorda maxsus o‘rganilishi kerak.

Yozma nutq kompetensiyasining kasbiy tarkibida yozma ishlarni baholash va fikr-mulohaza berish alohida o‘rin tutadi. S. Veygl yozma ishlarni baholashda yaxlit va analitik shkalalarning afzallik va cheklovlarini ko‘rsatib, baholash shkalasini baholash maqsadi va kontekstiga mos tanlash zarurligini asoslagan [157]. D. Kruzan, L. Plakans va A. Gebril til o‘qituvchilarining yozuvni baholash savodxonligini o‘rganib, ko‘plab o‘qituvchilar yozuvni baholash bo‘yicha yetarli tayyorgarlikka ega emasligini va bu soha o‘qituvchi tayyorlash dasturlarida kuchaytirilishi lozimligini ko‘rsatgan [60]. K. Haylend va F. Haylend esa yozma ishga beriladigan fikr-mulohazaning samaradorligi uning aniqligi va talabaning uni tushunib qo‘llashiga bog‘liqligini ta’kidlaydi [94].

Zamonaviy sharoitda yozma muloqotning katta qismi raqamli muhitda kechayotganligi ham yozma nutq kompetensiyasining mazmuniga ta’sir ko‘rsatmoqda. I. Elola va A. Oskoz XXI asr ijtimoiy vositalari ikkinchi tilda yozuvning yangi janrlari, savodxonlik shakllari va yozish amaliyotlarini yuzaga keltirayotganini, bu esa yozuvni o‘qitishda multimodal va hamkorlikdagi yozish amaliyotlarini hisobga olishni talab etishini ko‘rsatadi [70]. G. Dadni, N. Xokli va M. Pegram raqamli savodxonlikni til, axborot, aloqa va qayta loyihalash bilan bog‘liq savodxonliklar majmui sifatida tavsiflab, ularni til ta’limi bilan uyg‘un holda rivojlantirish lozimligini asoslagan [63]. Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan tadqiqotimizda raqamli kompetensiya chet tili o‘qituvchisining kasbiy kompetensiyasi tarkibida integrativ sifat sifatida asoslangan edi [194].

Inklyuziv ta’lim sharoiti yozma nutq kompetensiyasiga yana bir muhim o‘lchamni qo‘shadi. J. Niyakovska disleksiyasi bo‘lgan o‘quvchilarning chet tilida yozishdagi qiyinchiliklari fonologik ishlov berish, ishchi xotira va axborotni qayta ishlash tezligi bilan bog‘liq ekanligini ko‘rsatgan [127], J. Kormosh va A.M. Smit esa bunday o‘quvchilarga ko‘rsatmalarning aniq va tuzilmaviy bo‘lishi, topshiriqlarning moslashtirilishi va baholashda qulayliklar yaratilishi zarurligini asoslagan [106]. Universal ta’lim dizayni tavsiyalarida esa axborotni taqdim etish hamda harakat va ifodaning turli usullarini nazarda tutish tavsiya etiladi [207]. Bu shuni anglatadiki, inklyuziv sinfda ishlaydigan ingliz tili o‘qituvchisi aniq va tushunarli yozma ko‘rsatmalar yoza olishi, o‘quv matnlarini turli darajada moslashtira olishi, o‘quvchilar uchun yozish jarayonini tayanchlar orqali tuzilmalashtira olishi va yozma ishlarni adolatli baholay olishi kerak. Bu ko‘nikmalar yozma nutq kompetensiyasining inklyuziv komponentini tashkil etadi.

O‘tkazilgan tahlil asosida tadqiqotimizda quyidagi mualliflik ta’rifi taklif etiladi: bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining yozma nutq kompetensiyasi – ingliz tilida turli akademik va kasbiy-pedagogik janrlarda kommunikativ maqsad, auditoriya va muloqot muhitiga, jumladan, raqamli muhitga mos yozma matnlarni yaratish, tahrirlash va baholash, shuningdek, inklyuziv ta’lim sharoitida o‘quvchilarning turli ta’lim ehtiyojlarini hisobga olgan holda ularning yozma nutqini shakllantirishga tayyorlikni ta’minlovchi bilim, ko‘nikma, tajriba va qadriyatli munosabatlarning integrativ majmui.

Ushbu ta’rifdan kelib chiqib, yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamli tuzilmasi asoslanadi. Birinchi qatlam – shaxsiy-kommunikativ qatlam bo‘lib, u bo‘lajak o‘qituvchining o‘zi ingliz tilida sifatli yozma matn yaratish qobiliyatini ta’minlaydi. Ikkinchi qatlam – kasbiy-metodik qatlam bo‘lib, u o‘qituvchining o‘quvchilarga yozuvni o‘rgatish, ularning yozma ishlarini baholash va fikr-mulohaza berishga, jumladan, inklyuziv sinfda ishlashga tayyorgarligini ifodalaydi. Birinchi qatlam ikkinchi qatlamning asosi hisoblanadi: yozish jarayonini o‘zi anglamagan o‘qituvchi uni o‘quvchilarga samarali o‘rgata olmaydi. Shu bilan birga, ikkinchi qatlam birinchisiga qayta ta’sir ko‘rsatadi: o‘quvchilar uchun namunaviy matnlar va yozma ko‘rsatmalar tayyorlash, yozma ishlarni tahlil qilish o‘qituvchining o‘z yozma nutqini ham takomillashtiradi.

Mazkur qatlamlar doirasida yozma nutq kompetensiyasining sakkizta o‘zaro bog‘liq komponenti ajratildi. Ularning mazmuni bilim, ko‘nikma va qadriyatli munosabat darajalarida 1.2.2-jadvalda keltirildi.

1.2.2-jadval

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasi

Komponent (nazariy asosi)	Bilim	Ko‘nikma	Qadriyatli munosabat
Lingvistik [33; 50]	yozma nutqning grammatik, leksik, orfografik va punktuatsion me’yorlari; akademik leksika	grammatik va leksik jihatdan to‘g‘ri, aniq gaplar tuzish; til vositalarini uslubga mos tanlash	til me’yorlariga rioya qilishga intilish
Diskursiv [49; 53]	matn tuzilishi, izchillik va bog‘liqlik vositalari, abzas tuzilishi	g‘oyalarni mantiqiy tartibda joylashtirish; yaxlit matn yaratish	matn mantiqiyligi va yaxlitligini qadrlash
Janr-pragmatik [91; 151]	akademik va kasbiy-pedagogik janrlar konvensiyalari; kommunikativ maqsad va auditoriya	esse, annotatsiya, dars ishlanmasi, ota-onalarga xat kabi janrlarda matn yaratish; registrni moslashtirish	adresat ehtiyojlariga e’tibor

Komponent (nazariy asosi)	Bilim	Ko‘nikma	Qadriyatli munosabat
Strategik (metakognitiv) [39; 77]	yozish jarayoni bosqichlari; rejalashtirish va tahrirlash strategiyalari	reja tuzish, qoralama yozish, qayta ko‘rib chiqish, o‘z matnini tahrirlash va baholash	refleksiyaga va o‘z ustida ishlashga tayyorlik
Sotsiomadaniy [52; 65]	ingliz tilida yozma muloqot me’yorlari; akademik halollik qoidalari	madaniy jihatdan mos matn yaratish; iqtibos va havolalarni rasmiylashtirish	madaniyatlararo bag‘rikenglik, akademik halollik
Kasbiy-metodik [31; 109; 157]	yozuvni o‘qitish yondashuvlari; yozma ishlarni baholash mezonlari	yozma topshiriqlarni loyihalash, rubrika tuzish, yozma fikr-mulohaza berish	o‘quvchi yozma nutqini rivojlantirishga mas’uliyat
Raqamli [63; 70]	raqamli yozuv muhitlari va onlayn janrlar; vositalarning imkoniyatlari va cheklovlari	matn muharrirlari, hamkorlikda yozish platformalari va sun’iy intellekt vositalaridan tanqidiy foydalanish	raqamli etika va mas’uliyatli foydalanish
Inklyuziv [106; 207]	alohida ta’lim ehtiyojlarining yozuvga ta’siri; universal ta’lim dizayni; assistiv vositalar	yozma ko‘rsatma va matnlarni moslashtirish, topshiriqlarni tabaqalashtirish, adolatli baholash	har bir o‘quvchi imkoniyatiga hurmat, empatiya

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, kompetensiyaning har bir komponenti ma’lum nazariy manbaga tayanadi, biroq ularning birlashuvi bo‘lajak o‘qituvchining yozma nutq kompetensiyasiga xos yangi sifatni yuzaga keltiradi. Masalan, lingvistik, diskursiv va strategik komponentlar kommunikativ kompetensiyaning klassik modellaridan olingan bo‘lsa, kasbiy-metodik komponent o‘qituvchining tilni anglashi va yozuvni baholash savodxonligi haqidagi tadqiqotlarga, raqamli komponent raqamli savodxonlik konsepsiyasiga, inklyuziv komponent esa alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilarga chet tilini o‘qitish va universal ta’lim dizayni bo‘yicha tadqiqotlarga tayanadi. Shuni ta’kidlash lozimki, raqamli va inklyuziv komponentlar boshqa komponentlardan ajralgan holda emas, balki ularning ichida namoyon bo‘ladi: masalan, inklyuziv komponent janr-pragmatik komponent orqali moslashtirilgan matnlar yaratishda, kasbiy-metodik komponent orqali esa adolatli baholashda amalga oshadi.

Ajratilgan komponentlar mexanik yig‘indi emas, balki o‘zaro bog‘liq yaxlit tizim sifatida amal qiladi. Lingvistik va diskursiv komponentlar kompetensiyaning bazaviy darajasini, janr-pragmatik va sotsiomadaniy komponentlar kontekstual darajasini, strategik komponent boshqaruv (regulyativ) darajasini tashkil etadi; kasbiy-metodik, raqamli va inklyuziv komponentlar esa kasbiy-amaliy darajada namoyon

bo‘ladi. Strategik komponent tizimning o‘zagi hisoblanadi: u yozish jarayonini rejalashtirish, nazorat qilish va boshqarish orqali barcha boshqa komponentlarni faollashtiradi. Bu holat J. Heyz va L. Flauer modelidagi monitorning [77] hamda M. Sels-Mursia va hammualliflar modelidagi strategik kompetensiyaning o‘rniga [53] mos keladi.

Komponentlarning o‘zaro bog‘liqligini aniq misolda ko‘rsatish mumkin. Bo‘lajak o‘qituvchi disleksiyasi bo‘lgan o‘quvchining ota-onalariga yozma ish natijalari haqida xat yozayotganini tasavvur qilaylik. Bu vazifani bajarish uchun u xatni grammatik va leksik jihatdan to‘g‘ri yozishi (lingvistik komponent), axborotni mantiqiy tartibda – yutuqlar, qiyinchiliklar va uyda qo‘llab-quvvatlash bo‘yicha tavsiyalar ketma-ketligida bayon etishi (diskursiv komponent), rasmiy xat janriga mos hurmatli ohang va registrni tanlashi (janr-pragmatik va sotsiomadaniy komponentlar), xatni rejalashtirib, yozib bo‘lgach, ota-ona nuqtayi nazaridan qayta o‘qib chiqishi (strategik komponent), o‘quvchining yozma ishini asosli baholashi (kasbiy-metodik komponent), xatni maktabning elektron platformasi orqali yuborishi va ma’lumotlar maxfiyligiga rioya qilishi (raqamli komponent) hamda o‘quvchining qiyinchiligini kamsitmasdan, uning imkoniyatlariga urg‘u berib yozishi (inklyuziv komponent) lozim. Shunday qilib, oddiy kasbiy vazifada ham sakkizta komponentning barchasi bir vaqtda faollashadi. Bu esa yozma nutq kompetensiyasini alohida ko‘nikmalar yig‘indisi sifatida emas, balki yaxlit tizim sifatida shakllantirish zaruratini ko‘rsatadi.

Taklif etilgan tuzilmaning ilmiy yangiligi shundaki, unda birinchidan, yozma nutq kompetensiyasi shaxsiy-kommunikativ va kasbiy-metodik qatlamlardan iborat ikki qatlamli hodisa sifatida talqin etiladi; ikkinchidan, an’anaviy kommunikativ kompetensiya modellari raqamli va inklyuziv komponentlar bilan to‘ldiriladi; uchinchidan, har bir komponentning mazmuni bilim, ko‘nikma va qadriyatli munosabat darajalarida aniqlashtiriladi, bu esa uni tashxislash va baholash mezonlarini ishlab chiqish uchun asos yaratadi.

Yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasi uni shakllantirish jarayonining modelini belgilashga asos bo‘ladi. Tahlil qilingan psixolingvistik va didaktik modellarni integratsiyalash asosida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini shakllantirishning integrativ psixolingvodidaktik modeli ishlab chiqildi. Unda A.A. Leontev tomonidan ajratilgan nutq faoliyati bosqichlari [177], J. Heyzning yozish jarayonlari [89], janrga asoslangan pedagogikaning o‘qitish-o‘rganish sikli [136] hamda kasbiy-metodik refleksiya o‘zaro muvofiqlashtiriladi (1.2.3-jadval).

1.2.3-jadval

Yozma nutq kompetensiyasini shakllantirishning integrativ psixolingvodidaktik modeli

Bosqich	Psixolingvistik mexanizm	Didaktik tashkil etish	Shakllanadigan komponentlar
1. Motivatsion-mo‘ljal olish	motivlashtirish; kommunikativ vaziyat va maqsadni anglash	kasbiy kontekstdagi aniq kommunikativ vaziyat; auditoriya va baholash mezonlarini belgilash	janr-pragmatik, sotsiomadaniy
2. Tahliliy-modellashtiruvchi	janr va matn haqidagi bilimni faollashtirish	namunaviy matnni birgalikda tahlil qilish (dekonstruksiya); ritorik harakatlar va til vositalarini aniqlash	diskursiv, lingvistik, janr-pragmatik
3. Rejalashtirish	ichki dasturlash; g‘oyalarni yaratish va tashkil etish	aqliy xarita va grafik organayzerlar; birgalikda reja tuzish	strategik, diskursiv
4. Ijro (matnga aylantirish va transkripsiya)	fikrni til shakliga aylantirish; transkripsiya	birgalikda yozish, so‘ngra mustaqil qoralama; raqamli va assistiv vositalardan foydalanish	lingvistik, raqamli
5. Nazorat-tuzatish	nazorat; matnni qayta ko‘rib chiqish	tengdosh, o‘qituvchi va avtomatlashgan fikr-mulohaza; rubrika asosida tahrir	strategik, lingvistik, kasbiy-metodik
6. Kasbiy-refleksiv	metakognitiv refleksiya	o‘z yozish jarayonini tahlil qilish; topshiriqni inklyuziv sinf uchun moslashtirish	kasbiy-metodik, inklyuziv

Modelning birinchi bosqichida talabaga kasbiy kontekstga yaqin kommunikativ vaziyat taqdim etiladi, masalan, inklyuziv sinf o‘quvchisining ota-onalariga uning yutuqlari haqida xat yozish yoki hamkasblarga yozma topshiriqni moslashtirish bo‘yicha metodik tavsiya tayyorlash. Bu bosqich A.A. Leontev modelidagi motivlashtirish bosqichiga mos bo‘lib, yozuvchiga muloqot vaziyatini fikrda yaratish imkonini beradi; L.S. Vigotskiy ta’kidlaganidek, aynan shu vaziyatning yo‘qligi yozma nutqning asosiy qiyinchiliklaridan biridir [168]. Ikkinchi bosqichda janrga asoslangan pedagogika tamoyillari asosida namunaviy matn birgalikda tahlil qilinadi. Bu bosqich T. Silva ko‘rsatgan ikkinchi tilda yozuvchilarning janr va ritorik tajribasi yetishmasligi muammosini [144] hal etishga xizmat qiladi.

Uchinchi va to‘rtinchi bosqichlar yozuvning kognitiv modellariga tayanadi. R. Kellogg ko‘rsatganidek, rejalashtirish va transkripsiya ishchi xotira resurslari uchun raqobatlashadi [100]; shu sababli rejalashtirishni tashqi vositalar (grafik organayzerlar, aqliy xaritalar) orqali yengillashtirish va transkripsiya yukini raqamli vositalar bilan kamaytirish yuqori darajadagi jarayonlar uchun resurs bo‘shatadi. To‘rtinchi bosqichda Sidney maktabining o‘qitish-o‘rganish sikliga muvofiq, mustaqil yozishdan oldin birgalikda yozish bosqichi nazarda tutiladi [136]. Bu xususiyat inklyuziv ta’lim uchun

muhim ahamiyatga ega: yozishda qiynaladigan o‘quvchi ham jamoaviy matn yaratishda to‘laqonli ishtirok etadi va mustaqil yozishga o‘tishdan oldin tayanch oladi.

Beshinchi bosqichda turli manbalardan olingan fikr-mulohaza asosida matn qayta ko‘rib chiqiladi. K. Bereyter va M. Skardamaliya ko‘rsatganidek, aynan shu bosqichda «bilimni aytib berish»dan «bilimni o‘zgartirish»ga o‘tish yuz beradi [39]. Oltinchi, kasbiy-refleksiv bosqich modelning bo‘lajak o‘qituvchilar uchun o‘ziga xos jihatini ifodalaydi: talaba o‘z yozish tajribasini tahlil qilib, ushbu topshiriqni maktab o‘quvchilari, jumladan, alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilar uchun qanday moslashtirish mumkinligini belgilaydi. I. Li tadqiqotida ko‘rsatilganidek, o‘qituvchining yozuvchi sifatidagi tajribasi va refleksiyasi uning yozuvni o‘qitish amaliyotini o‘zgartirishning muhim omilidir [109]. Shu tariqa model yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlamini kasbiy-metodik qatlam bilan bog‘laydi.

Modelning inklyuziv ta’lim sharoitidagi ahamiyati ikki jihatda namoyon bo‘ladi. Birinchidan, modelning har bir bosqichi yozma nutq tizimining muayyan bo‘g‘ini bilan bog‘liq bo‘lganligi sababli, bo‘lajak o‘qituvchi o‘quvchining qiyinchiligi qaysi bosqichda – motivatsiya va vaziyatni anglashda, rejalashtirishda, transkripsiyada yoki nazoratda – yuzaga kelayotganini aniqlash va unga mos tayanch tanlash imkoniyatiga ega bo‘ladi. Bu A.R. Luriya tomonidan asoslangan yozuvning funksional tizim sifatidagi tabiatiga [179] mos keladi. Masalan, rejalashtirishda qiynaladigan o‘quvchiga grafik organayzer, transkripsiyada qiynaladigan o‘quvchiga ovozni matnga aylantirish vositasi, nazoratda qiynaladigan o‘quvchiga esa qisqa tekshiruv varaqasi tayanch bo‘lishi mumkin. Ikkinchidan, talaba modelning barcha bosqichlarini o‘zi yozuvchi sifatida boshdan kechirib, so‘ngra ularni kasbiy-refleksiv bosqichda o‘quvchilar nuqtayi nazaridan tahlil qilganligi uchun, u yozishda qiynaladigan o‘quvchining holatini chuqurroq anglaydi. Bizning fikrimizcha, bu empatiya va kasbiy anglash inklyuziv tayyorgarlikning eng muhim natijalaridan biri hisoblanadi.

Modelning amal qilishi uchun bir qator psixolingvodidaktik shartlar zarur. Birinchidan, yozma topshiriqlar haqiqiy kommunikativ maqsad va auditoriyaga ega bo‘lishi, kasbiy-pedagogik janrlar akademik janrlar bilan bir qatorda o‘rgatilishi lozim. Ikkinchidan, yozma nutq o‘qish va og‘zaki nutq bilan o‘zaro bog‘liq holda rivojlantirilishi kerak, chunki I.A. Zimnyaya ko‘rsatganidek, nutq faoliyati turlari bir-biriga tayanadi [174]. Uchinchidan, yozish strategiyalari S. Grem va K. Xarris tavsiya etganidek aniq o‘rgatilishi va o‘z-o‘zini boshqarish usullari bilan birlashtirilishi lozim [83]. To‘rtinchidan, raqamli vositalar yozish jarayonining aniq bosqichiga biriktirilishi va pedagogik maqsadga bo‘ysundirilishi kerak. Beshinchidan, har bir bosqichda universal ta’lim dizayni tamoyillari asosida topshiriq va materiallarni moslashtirish imkoniyati nazarda tutilishi zarur.

Shu bilan birga, modelni amaliyotga tatbiq etishda bir qator xavflarni hisobga olish zarur. Birinchidan, janrga asoslangan tahlil namunaviy matnni mexanik nusxalashga aylanib qolmasligi uchun talabalar bir janrning turli namunalarini qiyoslashi va janr konvensiyalarining vaziyatga koʻra oʻzgarishi mumkinligini anglashi lozim. Ikkinchidan, yozish jarayonining koʻp bosqichli tashkil etilishi talabalar va oʻqituvchidan koʻp vaqt talab qiladi; shu sababli har bir topshiriqda barcha bosqichlarni toʻliq amalga oshirish emas, balki oʻquv maqsadiga mos bosqichlarni tanlash maqsadga muvofiq. Uchinchidan, raqamli va assistiv vositalar transkripsiya va tahrir yukini kamaytirsa-da, ulardan nazoratsiz foydalanish yozuvchining mustaqil fikrlashini susaytirishi mumkin; bu xavf yozuvning kognitiv modellari nuqtayi nazaridan ham asoslanadi, chunki yuqori darajadagi jarayonlar – rejalashtirish va qayta koʻrib chiqish – yozuvchining oʻzi tomonidan amalga oshirilgandagina rivojlanadi [101]. Toʻrtinchidan, inklyuziv sinfda tayanchlar vaqtincha boʻlishi va oʻquvchi mustaqillashgani sari qisqartirilishi lozim; aks holda ular oʻquvchining rivojlanishini cheklab qoʻyishi mumkin.

Xulosa qilib aytganda, yozma nutq – ixtiyoriy, ongli va koʻp bosqichli funksional tizim boʻlib, u motivlashtirish, rejalashtirish, matnga aylantirish, transkripsiya va nazorat jarayonlarini oʻz ichiga oladi. Kommunikativ kompetensiya modellarining evolyutsiyasi lingvistik bilimdan diskursiv, strategik va sotsiomadaniy kompetensiyalarni oʻz ichiga olgan keng tushunchaga oʻtishni koʻrsatdi, yozuvning kognitiv modellari esa yozish jarayonining chiziqli boʻlmagan tabiatini va ishchi xotiraning rolini ochib berdi. Yozuvni oʻqitishning mahsulot, jarayon va janr yondashuvlari hamda strategiyalarni oʻrgatish modeli yozma nutqning turli jihatlarini rivojlantirishga xizmat qiladi va ularni integratsiyalash zarurligini taqozo etadi.

Tadqiqot natijasida boʻlajak ingliz tili oʻqituvchisi yozma nutq kompetensiyasining mualliflik ta’rifi berildi, uning shaxsiy-kommunikativ va kasbiy-metodik qatlamlardan iborat ikki qatlamli tuzilmasi asoslandi hamda lingvistik, diskursiv, janr-pragmatik, strategik, sotsiomadaniy, kasbiy-metodik, raqamli va inklyuziv komponentlari ajratilib, ularning mazmuni bilim, koʻnikma va qadriyatli munosabat darajalarida belgilandi. Psixologik, kognitiv va janrga asoslangan modellarni integratsiyalash asosida yozma nutq kompetensiyasini shakllantirishning olti bosqichli integrativ psixolingvodidaktik modeli va uning amal qilish shartlari taklif etildi.

Taklif etilgan tuzilma va model yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar asosida rivojlantirish metodikasini ishlab chiqish uchun nazariy asos boʻlib xizmat qiladi. Modelning ijro va nazorat-tuzatish bosqichlarida raqamli texnologiyalarning oʻrni alohida ahamiyatga ega boʻlganligi sababli, raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati monografiyaning keyingi paragrafida batafsil tahlil qilinadi.

1.3-§. Raqamli texnologiyalarning ta’lim jarayonida yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati

Oldingi paragrafda bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasi asoslanib, uni shakllantirishning olti bosqichli integrativ psixolingvodidaktik modeli taklif etilgan edi. Mazkur modelning ijro va nazorat-tuzatish bosqichlarida, shuningdek, yozma nutq kompetensiyasining raqamli va inklyuziv komponentlarida raqamli texnologiyalar alohida o‘rin tutishi aniqlandi. Shu sababli ushbu paragrafning maqsadi raqamli texnologiyalarning ta’lim jarayonida yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyatini ilmiy-nazariy jihatdan tahlil qilish, uni tashkil etuvchi tarkibiy qismlarni aniqlash hamda uning amalga oshishining shart-sharoitlari va cheklovlarini belgilashdan iborat.

Bugungi kunda yozma muloqotning katta qismi raqamli muhitda kechmoqda: matn muharrirlari, onlayn hujjatlar, elektron pochta, ta’lim platformalari, blog va forumlar, avtomatlashtirilgan yozuv baholash tizimlari va generativ sun’iy intellekt vositalari yozishning odatiy sharoitiga aylandi. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining «Raqamli O‘zbekiston – 2030» strategiyasida raqamli iqtisodiyot va raqamli savodxonlikni rivojlantirish, ta’lim sohasini raqamlashtirish bo‘yicha keng ko‘lamli vazifalar belgilangan [6], oliy ta’lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish konsepsiyasida esa ta’lim jarayoniga raqamli texnologiyalarni joriy etish ustuvor yo‘nalish sifatida ko‘rsatilgan [5]. Biroq davlat siyosatida belgilangan vazifalar ta’lim samaradorligiga aylanishi uchun raqamli texnologiyalarning pedagogik salohiyatini ilmiy asosda anglash va uni amalga oshirish shartlarini aniqlash zarur.

Til ta’limida kompyuter texnologiyalaridan foydalanish tarixi yarim asrdan ortiq davrni qamrab oladi. M. Uorshauer kompyuter yordamida til o‘rgatish (CALL) rivojlanishini uchta bosqichga ajratgan: bixevioristik bosqichda kompyuter asosan takroriy mashq va drillar vositasi sifatida qo‘llangan; kommunikativ bosqichda e’tibor til shakllaridan ko‘ra ularni mazmunli qo‘llashga qaratilgan; integrativ bosqichda esa multimedia va Internet texnologiyalari til o‘rganishni haqiqiy muloqot va nutq faoliyatining barcha turlari bilan integratsiyalash imkonini bergan [155]. S. Baks bu tasnif texnologiyaning rivojlanishiga emas, balki uni qo‘llashning pedagogik yondashuvlariga asoslanishi lozimligini ta’kidlab, CALL ning yakuniy maqsadi «normallashuv», ya’ni texnologiyaning daftar va kitob kabi ta’lim jarayonining ko‘rinmas, tabiiy qismiga aylanishi ekanligini asoslagan [38]. Bu g‘oya muhim metodologik xulosa beradi: texnologiya pedagogik maqsadga singdirilgandagina o‘z salohiyatini to‘liq namoyon etadi.

S. Baks CALL rivojlanishini «cheklangan», «ochiq» va «integratsiyalashgan» yondashuvlar orqali tavsiflab, cheklangan yondashuvda kompyuter asosan yopiq

mashqlar va to‘g‘ri javobni tekshirish uchun, ochiq yondashuvda simulyatsiya va muloqot uchun qo‘llanishini, integratsiyalashgan yondashuvda esa texnologiya darsning barcha bosqichlariga tabiiy tarzda singdirilishi ko‘zda tutilishini ko‘rsatgan [38]. Ushbu tasnif yozma nutqni o‘qitish uchun ham ahamiyatlidir. Cheklangan yondashuvda raqamli vosita yozuvni asosan imlo va grammatika mashqlari darajasida qo‘llab-quvvatlaydi; ochiq yondashuvda o‘rganuvchilar elektron xat, forum va bloglar orqali haqiqiy yozma muloqotga kirishadi; integratsiyalashgan yondashuvda esa raqamli vosita yozish jarayonining barcha bosqichlariga – rejalashtirishdan tortib refleksiyagacha – singdiriladi. Bizning fikrimizcha, bugungi generativ sun’iy intellekt davri CALL rivojlanishining yangi bosqichini boshlab berdi: bu bosqichda vosita nafaqat o‘rganuvchi matnini tekshiradi yoki muloqot muhitini yaratadi, balki o‘zi matn yaratish, tushuntirish va fikr-mulohaza berish qobiliyatiga ega bo‘ladi. Bu esa o‘rganuvchi va vosita o‘rtasidagi munosabatni, xususan, mualliflik va mustaqillik masalalarini qayta ko‘rib chiqishni talab qiladi.

M. Levi CALL ni fan sohasi sifatida konseptuallashtirib, unda texnologiya, til o‘rganish nazariyasi va pedagogik kontekstning o‘zaro ta’sirini tahlil qilgan hamda kompyuterni «o‘qituvchi» va «vosita» vazifalarida qo‘llashni farqlagan [110]. K. Shapell esa kompyuter yordamidagi til o‘rgatish materiallarini baholash uchun til o‘rganish salohiyati, o‘rganuvchiga mosligi, ma’noga yo‘naltirilganlik, autentiklik, ijobiy ta’sir va amaliy qulaylik mezonlarini taklif etgan [54]. Olimning keyingi ishida axborot-kommunikatsiya texnologiyalari davrida amaliy lingvistika va til ta’limi oldida turgan masalalar, xususan, texnologiya yordamida til o‘rganishni tadqiq etish metodologiyasi tahlil qilingan [55]. Shapell mezonlari raqamli yozuv vositalarini tanlashda ham qo‘llanishi mumkin, chunki ular texnologiyani til o‘rganish maqsadlariga bo‘ysundirishni talab etadi.

Rus pedagogikasida ta’limni axborotlashtirishning didaktik asoslari I.V. Robert ishlarida tizimli ishlab chiqilgan bo‘lib, olim zamonaviy axborot texnologiyalarining ta’limdagi didaktik imkoniyatlarini – tezkor teskari aloqa, axborotni ko‘rgazmali taqdim etish, o‘quv faoliyatini avtomatlashtirish, interaktiv muloqot va o‘quvchi faoliyatini nazorat qilish imkoniyatlarini asoslagan [184]. Ye.S. Polat va hammualliflar yangi pedagogik va axborot texnologiyalarini ta’limning shaxsga yo‘naltirilgan paradigmasi bilan bog‘lab, hamkorlikda o‘qitish, loyihalar metodi va masofaviy ta’limni axborot texnologiyalari bilan uyg‘un holda qo‘llash zarurligini ko‘rsatgan [182]. P.V. Sisoyev va M.N. Yevstigneyev esa chet tilini o‘qitishda blog, viki, podkast kabi Internet texnologiyalaridan foydalanish metodikasini ishlab chiqib, ularning yozma nutqni rivojlantirish, o‘quvchilarning mustaqil va hamkorlikdagi faoliyatini tashkil etishdagi imkoniyatlarini asoslagan [185].

Raqamli muhitda yozuvni o‘qitishda o‘qituvchining roli ham o‘zgaradi. An’anaviy yozuv darsida o‘qituvchi asosan topshiriq beruvchi va yakuniy matnni

baholovchi vazifasini bajarsa, raqamli muhitda u yozish jarayonining tashkilotchisi, hamkorlikdagi faoliyatning moderatori va turli manbalardan keladigan fikr-mulohazani muvofiqlashtiruvchi mediatorga aylanadi. Ye.S. Polat va hammualliflar ta’kidlaganidek, axborot texnologiyalari sharoitida o‘qituvchi bilimning yagona manbai bo‘lishdan to‘xtab, o‘quvchilarning mustaqil bilim olish faoliyatini tashkil etuvchi va yo‘naltiruvchi shaxsga aylanadi [182]. Bu holat bo‘lajak o‘qituvchini tayyorlashda raqamli vositalardan foydalanishni o‘rgatish bilan birga, raqamli muhitda yozma faoliyatni loyihalash va boshqarish ko‘nikmalarini shakllantirishni talab etadi.

Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan tadqiqotimizda raqamli texnologiyalardan foydalanishning samaradorligi ularning texnik imkoniyatlari bilan emas, balki pedagogik maqsadga muvofiq va tizimli integratsiyalashuvi bilan belgilanishi, raqamli kompetensiya esa chet tili o‘qituvchisining kasbiy kompetensiyasi tarkibida integrativ sifat ekanligi asoslangan edi [194]. Ushbu paragrafda mazkur xulosa yozma nutqni rivojlantirish va inklyuziv ta’lim kontekstida chuqurlashtiriladi.

Shuni ta’kidlash lozimki, mavjud tadqiqotlarda raqamli texnologiyalarning til ta’limidagi imkoniyatlari asosan umumiy tarzda yoki nutq faoliyatining alohida turlari, ko‘pincha og‘zaki nutq va o‘qish misolida o‘rganilgan. Yozma nutqni rivojlantirishda raqamli texnologiyalardan foydalanish masalasi esa ko‘proq maktab o‘quvchilari yoki umumiy til o‘rganuvchilari misolida tadqiq etilgan bo‘lib, bo‘lajak o‘qituvchilarning shaxsiy va kasbiy yozma nutqini, ayniqsa, inklyuziv ta’lim talablarini hisobga olgan holda rivojlantirish masalasi yetarlicha yoritilmagan. Bu holat ushbu paragrafda raqamli texnologiyalarning pedagogik salohiyatini aynan shu nuqtayi nazardan tahlil qilish zaruratini asoslaydi.

Raqamli texnologiyalarning pedagogik salohiyatini tahlil qilishda «affordans» (affordance) tushunchasi muhim metodologik vosita hisoblanadi. J. Gibson bu tushunchani muhitning organizmga taqdim etadigan harakat imkoniyatlarini ifodalash uchun kiritgan [80]. Ta’lim texnologiyalari sohasida affordans vositaning o‘zida «yashiringan» xususiyat emas, balki vosita, foydalanuvchi va faoliyat maqsadi o‘rtasidagi munosabat sifatida talqin etiladi. Demak, bir xil raqamli vosita bir topshiriqda yozma nutqni rivojlantirsa, boshqa topshiriqda o‘quvchining mustaqil fikrlashiga to‘sqinlik qilishi mumkin. Shu sababli tadqiqotimizda «pedagogik salohiyat» tushunchasi vositaning texnik imkoniyatlari yig‘indisi sifatida emas, balki muayyan ta’lim maqsadi, ta’lim oluvchi va pedagogik kontekstda amalga oshishi mumkin bo‘lgan didaktik imkoniyatlar tizimi sifatida tushuniladi.

Raqamli texnologiyalarni pedagogik maqsadga muvofiq qo‘llash o‘qituvchidan maxsus bilimlarni talab qiladi. P. Mishra va M. Kyoler tomonidan ishlab chiqilgan TPACK modeli o‘qituvchining texnologik, pedagogik va fan mazmuniga oid

bilimlarini alohida emas, balki o‘zaro bog‘liq holda egallashi zarurligini asoslaydi [124]. Ushbu modelga ko‘ra, ingliz tili o‘qituvchisi raqamli vositani umumiy tarzda bilishi yetarli emas; u vositaning yozuvni o‘qitishning muayyan maqsadi – masalan, janr tuzilishini anglash, matnni qayta ko‘rib chiqish yoki tengdosh fikr-mulohazasini tashkil etish uchun qanday hissa qo‘shishini anglashi kerak.

O‘qituvchi raqamli kompetensiyasining xalqaro ramkalari ham bu masalaga aniqlik kiritadi. Yevropa Ittifoqining DigCompEdu ramkasida o‘qituvchi raqamli kompetensiyasi oltita sohada – kasbiy faollik, raqamli resurslar, o‘qitish va o‘rganish, baholash, ta’lim oluvchilarning imkoniyatlarini kengaytirish hamda ta’lim oluvchilarning raqamli kompetensiyasini rivojlantirishda tavsiflanadi; «Ta’lim oluvchilarning imkoniyatlarini kengaytirish» sohasida esa foydalanish imkoniyati va inklyuziyani ta’minlash, tabaqalashtirish va individuallashtirish alohida kompetensiyalar sifatida ajratilgan [21]. YUNESKOning o‘qituvchilar uchun AKT kompetensiyalari ramkasida AKTdan foydalanish ta’lim siyosatini tushunish, o‘quv dasturi va baholash, pedagogika, raqamli ko‘nikmalarni qo‘llash, tashkil etish va boshqarish hamda kasbiy rivojlanish yo‘nalishlarida bilimni egallash, chuqurlashtirish va yaratish darajalarida ko‘rib chiqiladi [22]. G. Dadni, N. Xokli va M. Pegram esa raqamli savodxonlikni til, axborot, aloqa va qayta loyihalash bilan bog‘liq savodxonliklar majmui sifatida tavsiflab, ularni til ta’limi bilan uyg‘un holda rivojlantirish lozimligini asoslaydi [63].

Raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi salohiyatini anglashda kognitiv psixologiya natijalari ham muhim ahamiyatga ega. J. Sveller tomonidan ishlab chiqilgan kognitiv yuklama nazariyasiga ko‘ra, ishchi xotiraning cheklangan resurslari muammo yechishga sarflanganda o‘rganish uchun kamroq resurs qoladi; shu sababli o‘quv jarayonini ortiqcha kognitiv yuklamani kamaytiradigan tarzda loyihalash zarur [152]. R. Mayer multimediali o‘rganish nazariyasida so‘z va tasvirni uyg‘un qo‘llash, ortiqcha axborotdan xoli bo‘lish va axborotni bo‘laklarga ajratib taqdim etish kabi tamoyillarni asoslagan [121]. Yozma nutq uchun bu tamoyillar alohida ahamiyatga ega: R. Kellogg ko‘rsatganidek, yozish jarayonlari ishchi xotira resurslari uchun raqobatlashadi [101], J. Heyzning so‘nggi modelida esa transkripsiya va yozish vositalari yozish tizimining alohida tarkibiy qismi sifatida ajratilgan [89]. Demak, raqamli vositalar transkripsiya va tahrir yukini kamaytirish, rejalashtirishni ko‘rgazmali qilish orqali yuqori darajadagi jarayonlar – g‘oyalarni tashkil etish va matnni qayta ko‘rib chiqish uchun resurs bo‘shatishi mumkin. Bu esa raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyatining kognitiv asosini tashkil etadi.

Multimediali o‘rganish tamoyillari bo‘lajak o‘qituvchining o‘z kasbiy yozma nutqi uchun ham ahamiyatga ega. O‘qituvchi inklyuziv sinf uchun yozma ko‘rsatma, topshiriq varaqasi yoki elektron o‘quv materiali tayyorlaganda R. Mayer tomonidan

asoslangan tamoyillarni – ortiqcha axborotdan voz kechish, muhim axborotni ajratib ko‘rsatish, murakkab ko‘rsatmani kichik bo‘laklarga ajratish va matnni mos tasvir bilan birga taqdim etishni [121] qo‘llashi o‘quvchilarning kognitiv yuklamasini kamaytiradi va topshiriqni tushunishni osonlashtiradi. Bu tamoyillar universal ta’lim dizayni tavsiyalaridagi axborotni taqdim etishning turli usullari g‘oyasiga [207] ham mos keladi. Demak, raqamli muhitda yozma material tayyorlash bo‘lajak o‘qituvchi yozma nutq kompetensiyasining kasbiy-metodik va inklyuziv komponentlarini birlashtiruvchi amaliy soha hisoblanadi.

Raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi salohiyatini aniqlash uchun ularni yozish jarayonining bosqichlari bo‘yicha tizimlashtirish maqsadga muvofiq. Bu yondashuv vositani alohida emas, balki yozuvchi faoliyatining muayyan qismi bilan bog‘liq holda baholash imkonini beradi. Tahlil natijalari 1.3.1-jadvalda umumlashtirildi.

1.3.1-jadval

Raqamli texnologiyalarning yozish jarayoni bosqichlari bo‘yicha didaktik funksiyalari

Yozish bosqichi	Raqamli vosita turi	Didaktik funksiyasi	Asosiy xavf
Rejalashtirish	aqliy xarita va grafik organayzer dasturlari, onlayn doskalar	g‘oyalarni ko‘rgazmali tashkil etish, ichki rejani «tashqariga chiqarish», guruhda g‘oya yig‘ish	rejadan matnga o‘tishda qiyinchilik
Matnga aylantirish va transkripsiya	matn muharrirlari, ovozni matnga aylantirish, so‘z bashorati	matnni oson o‘zgartirish, transkripsiya yukini kamaytirish	nutqni noto‘g‘ri tanib olish; qo‘lda yozish ko‘nikmasining susayishi
Hamkorlikda yozish	onlayn hujjatlar, viki, hamkorlik platformalari	birgalikda matn yaratish, til haqida muloqot, hissani kuzatish	hissaning notekisligi, bo‘laklarni mexanik birlashtirish
Fikr-mulohaza va tahrir	izoh va tahrir rejimi, avtomatlashtirilgan baholash, imlo va grammatika tekshiruvchilari	tezkor va takroriy fikr-mulohaza, tengdosh tahririni tashkil etish	yuzaki tuzatishlarga e’tibor, tushunmasdan qabul qilish
Generativ yordam	generativ sun’iy intellekt vositalari	g‘oya va savol yaratish, namuna ko‘rsatish, tushuntirish	mualliflikning yo‘qolishi, noto‘g‘ri ma’lumot, tobelik
Nashr va muloqot	bloglar, onlayn doskalar, forumlar	haqiqiy auditoriya, kommunikativ maqsad, motivatsiya	shaxsiy ma’lumotlar xavfsizligi

Yozish bosqichi	Raqamli vosita turi	Didaktik funksiyasi	Asosiy xavf
Refleksiya	elektron portfolio, versiyalar tarixi	matn rivojini kuzatish, o‘z-o‘zini baholash	refleksiyaning rasmiyatchilikka aylanishi

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, raqamli texnologiyalar yozish jarayonining barcha bosqichlarida muayyan didaktik funksiyani bajarishi mumkin, biroq har bir funksiya o‘ziga xos xavf bilan birga keladi. Quyida ushbu funksiyalarning ilmiy asoslanganligi tadqiqotlar natijalari asosida tahlil qilinadi.

Matn muharrirlari va assistiv texnologiyalar bo‘yicha tadqiqotlar ularning yozishda qiynaladigan o‘quvchilar uchun muhim resurs ekanligini ko‘rsatadi. Ch. Makartur yozishda qiynaladigan o‘quvchilar uchun texnologiyalar bo‘yicha tadqiqotlarni sharhlab, matn muharrirlari, imlo tekshiruvchilari, so‘z bashorati va nutqni tanib olish vositalari transkripsiya yukini kamaytirishi mumkinligini, biroq ularning samarasi o‘quvchilarni bu vositalardan foydalanishga o‘rgatishga bog‘liqligini ko‘rsatadi [118]. B. Perelmutter va hammualliflarning meta-tahlilida matn muharrirlarining yozma ishlardagi xatolarga katta ijobiy ta’siri aniqlangan, ovozni matnga aylantirish vositalari ham yuqori natija ko‘rsatgan, ammo tadqiqotlar xilma-xilligi sababli ular bo‘yicha meta-tahlil o‘tkazish imkoni bo‘lmagan; mualliflar assistiv texnologiyalar o‘quvchi ehtiyojiga moslashtirilganda eng samarali bo‘lishini ta’kidlaydi [132].

M. Matre va D. Kameronning o‘rta maktabda ovozni matnga aylantirish texnologiyasidan foydalanishga oid tadqiqotlar sharhida o‘qishda qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilarning yozish ko‘rsatkichlari yaxshilangani, biroq nutqni noto‘g‘ri tanib olish asosiy muammo bo‘lib qolayotgani ko‘rsatilgan; mualliflar bu texnologiyaning kompensator va o‘rgatuvchi maqsadlarini aniq farqlash zarurligini ta’kidlaydi [120]. A. Yevmenova va hammualliflar so‘z bashorati dasturlaridan klaviaturada yozish ko‘nikmasi yuqori bo‘lgan o‘quvchilar ko‘proq naf ko‘rishini aniqlagan [71], S. Vud va hammualliflarning meta-tahlilida esa matnni ovozga aylantirish vositalari o‘qishda o‘ziga xos qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilarning matnni tushunishiga ijobiy ta’sir ko‘rsatishi qayd etilgan [162]. Yozma nutq uchun bu natijaning ahamiyati shundaki, o‘quvchi o‘z matnini eshitish orqali tushirib qoldirilgan yoki noto‘g‘ri qo‘llangan so‘zlarni aniqlashi mumkin.

Onlayn hamkorlikda yozish bo‘yicha tadqiqotlar uning ikkinchi tilda yozishni rivojlantirishdagi salohiyatini tasdiqlaydi. N. Storch hamkorlikda yozish tadqiqotlarini sharhlab, bunday faoliyat jarayonida o‘rganuvchilar til resurslarini birlashtirishi, til tanlovlari haqida muhokama yuritishi va yakka yozilgan matnlarga nisbatan aniqroq matnlar yaratishini ko‘rsatgan [149]. I. Elola va A. Oskoz viki va chatlar chet tili o‘rganuvchilariga mazmun, tuzilma va til shakllariga e’tibor qaratishda yordam

berganini aniqlagan [69], G. Kessler va hammualliflar esa veb-asosidagi akademik loyihalarda talabalar asosan ma’noga e’tibor qaratganini, ammo shaklga oid o‘zgartirishlari ko‘p hollarda to‘g‘ri bo‘lganini ko‘rsatgan [102]. M. Li kompyuter vositasidagi hamkorlikda yozish bo‘yicha empirik tadqiqotlarni tahlil qilib, uning o‘rganuvchilar faolligi, til o‘rganish va matn sifatiga ijobiy ta’sirini qayd etgan holda topshiriq dizayni, guruh dinamikasi va o‘qituvchi tayanchining ahamiyatini alohida ta’kidlaydi [111]. M. Chjan, J. Gibbons va M. Li tizimli sharhida esa o‘qituvchining pedagogik roli va individual hissani baholash masalalari qo‘shimcha tadqiqotni talab qilishi ko‘rsatilgan [163].

Avtomatlashtirilgan fikr-mulohaza vositalarining salohiyati ziddiyatli baholanmoqda. M. Uorshauer va D. Grayms maktablarda avtomatlashtirilgan yozuv baholash tizimlaridan foydalanishni o‘rganib, ular o‘quvchilarni matnni qayta ko‘rib chiqishga undashini, biroq qayta ishlashlar asosan yuzaki tuzatishlar bilan cheklanishini ko‘rsatgan [156]. M. Stivenson va A. Fakiti kompyuter tomonidan berilgan fikr-mulohaza matn aniqligini oshirishga yordam berishi mumkin bo‘lsa-da, uning yozuv sifatining umumiy o‘sishiga ta’siri yetarli isbotlanmaganini xulosa qilgan [147]. J. Ranalli talabalar avtomatlashtirilgan tuzatuvchi fikr-mulohazadan aniq va to‘g‘ri takliflar berilganda muvaffaqiyatli foydalanishini, umumiy izohlar va noto‘g‘ri belgilangan xatolar esa qiyinchilik tug‘dirishini aniqlagan [135]. Z. Chjan va K. Haylend esa o‘qituvchi va avtomatlashtirilgan fikr-mulohazani birgalikda qo‘llash hamda talabalarning ular bilan xulq-atvor, kognitiv va emotsional jihatdan faol ishlashini ta’minlash muhimligini ko‘rsatgan [164]. Bu natijalar K. Haylend va F. Haylendning fikr-mulohaza samaradorligi uning manbasidan ko‘ra talabaning uni tushunib qo‘llashiga bog‘liq ekanligi haqidagi xulosasiga mos keladi [94].

Raqamli muhit fikr-mulohazaning shakllarini ham kengaytiradi. An’anaviy yozma izohlardan tashqari, o‘qituvchi onlayn hujjatda matnning muayyan qismiga bevosita bog‘langan izohlar qoldirishi, tahrir rejimida o‘zgartirishni taklif etishi, audio yoki video shaklda batafsil tushuntirish berishi, elektron rubrika orqali har bir mezon bo‘yicha baho va izoh taqdim etishi mumkin. Ushbu shakllarning har biri o‘ziga xos afzallikka ega: matnga bog‘langan izoh aniq, audio va video izoh mazmuniy masalalarni kengroq tushuntirish va qo‘llab-quvvatlovchi ohangni yetkazish, rubrika esa baholash mezonlarini shaffof qilish imkonini beradi. Inklyuziv sinf uchun bu xilma-xillik ayniqsa muhim: o‘qishda qiynaladigan o‘quvchi uchun audio izoh yozma izohga nisbatan qulayroq bo‘lishi mumkin. Biroq fikr-mulohaza shaklining o‘zi emas, balki uning aniqligi, o‘quvchi uchun tushunarliligi va keyingi harakatga yo‘naltirilganligi uning samaradorligini belgilaydi [94].

Raqamli vositalarning yana bir muhim imkoniyati yozish jarayonini hujjatlashtirish bilan bog‘liq. Onlayn hujjatlardagi versiyalar tarixi, elektron portfolio va ta’lim platformalaridagi topshiriqlar arxivi matnning qanday rivojlanganini,

o‘rganuvchi qaysi fikr-mulohazalarni qabul qilgani va qanday o‘zgartirishlar kiritganini kuzatish imkonini beradi. Bu baholash obyektini yakuniy mahsulotdan yozish jarayoniga ko‘chirish, o‘rganuvchining hamkorlikdagi hissasini aniqlash va uning refleksiyasini rivojlantirish uchun asos yaratadi. Shu bilan birga, jarayonga asoslangan baholash generativ vositalar davrida akademik halollikni ta’minlashning ham samarali usuli hisoblanadi, chunki u o‘rganuvchining o‘z fikrlash faoliyatini ko‘rinarli qiladi.

Raqamli muhit yozuvning o‘zini ham o‘zgartirmoqda. I. Elola va A. Oskoz XXI asr ijtimoiy vositalari ikkinchi tilda yozuvning yangi janrlari, savodxonlik shakllari va yozish amaliyotlarini yuzaga keltirayotganini, bu esa yozuvni o‘qitishda multimodal va hamkorlikdagi yozish amaliyotlarini hisobga olishni talab etishini ko‘rsatgan [70]. Bo‘lajak o‘qituvchi uchun bu shuni anglatadiki, yozma nutq kompetensiyasi an’anaviy akademik janrlar bilan bir qatorda elektron xat, onlayn forumdagi muhokama, ta’lim platformasidagi e’lon va izoh, blog yozuvi kabi raqamli janrlarni ham qamrab olishi lozim.

Raqamli yozma muloqotning ahamiyati xalqaro til standartlarida ham o‘z aksini topgan. CEFR ning 2020 yilgi to‘ldiruvchi nashrida onlayn interaksiya alohida faoliyat turi sifatida ajratilib, u «onlayn suhbat va muhokama» hamda «maqsadga yo‘naltirilgan onlayn hamkorlik va bitimlar» shkalalari orqali tavsiflangan [17]. Bu shkalalarda onlayn muloqotning o‘ziga xos xususiyatlari – yozma va og‘zaki nutqning aralashuvi, multimodallik, tezkorlik va ko‘p ishtirokchililik hisobga olingan. Demak, raqamli muhitdagi yozma muloqot alohida ko‘nikmalar tizimini talab qiluvchi nutq faoliyati sifatida tan olingan bo‘lib, u bo‘lajak o‘qituvchi yozma nutq kompetensiyasining tarkibiga kiritilishi lozim.

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy faoliyatida raqamli yozma janrlar tobora ko‘proq o‘rin egallamoqda. O‘qituvchi ta’lim platformasida topshiriq va e’lonlar yozadi, o‘quvchilarning elektron yozma ishlariga izoh qoldiradi, ota-onalar va hamkasblar bilan elektron xat va xabarlar orqali muloqot qiladi, onlayn kasbiy hamjamiyatlarda tajriba almashadi, elektron portfolio va blogda refleksiv matnlar yaratadi. Ushbu janrlarning har biri o‘ziga xos talablarga ega: platformadagi topshiriq qisqa va bir ma’noli bo‘lishi, o‘quvchi ishiga izoh aniq va rag‘batlantiruvchi bo‘lishi, ota-onalarga xabar hurmatli va maxsus atamalardan xoli bo‘lishi, kasbiy hamjamiyatdagi yozuv esa asoslangan va etik bo‘lishi lozim. Shu ma’noda raqamli texnologiyalar nafaqat yozma nutqni rivojlantirish vositasi, balki yozma nutq kompetensiyasining yangi mazmuniy sohasi hamdir.

Raqamli texnologiyalar o‘qituvchining o‘z kasbiy yozma faoliyatini ham o‘zgartirmoqda. Matn muharrirlari va generativ vositalar yordamida o‘qituvchi bir matnni turli darajadagi o‘quvchilar uchun tez moslashtirishi, topshiriqning bir necha variantini yaratishi, soddalashtirilgan ko‘rsatmalar va lug‘at ro‘yxatlarini tayyorlashi

mumkin. Bu inklyuziv sinfda tabaqalashtirilgan ta’limni amalga oshirishni sezilarli darajada yengillashtiradi. Biroq bunday holatda ham o‘qituvchining yozma nutq kompetensiyasi hal qiluvchi ahamiyatga ega bo‘lib qoladi: u vosita yaratgan matnning til jihatidan to‘g‘riligi, o‘quvchilar darajasiga mosligi, mazmuniy aniqligi va madaniy jihatdan maqbulligini baholay olishi lozim. Shu tariqa raqamli texnologiyalar o‘qituvchidan yozma nutq kompetensiyasini kamroq emas, balki yanada yuqori darajada – muallif, muharrir va ekspert sifatida – namoyon etishni talab qiladi.

So‘nggi yillarda generativ sun’iy intellekt vositalari yozuv ta’limida yangi imkoniyatlar bilan birga yangi muammolarni ham yuzaga keltirdi. E. Kasnechi va hammualliflar katta til modellarining ta’limdagi imkoniyatlari va muammolarini tahlil qilib, ularning shaxsiylashtirilgan o‘rganish, fikr-mulohaza va yozuvni qo‘llab-quvvatlashdagi salohiyatini e’tirof etgan holda, o‘qituvchi va talabalarning bu modellar cheklovlarini anglashi, ularga ortiqcha tayanishning oldini olish va inson nazoratini saqlash zarurligini ta’kidlaydi [99]. J. Barrot ChatGPT ning ikkinchi tilda yozishdagi salohiyatini – g‘oya yaratish, matn tuzilishini namoyish etish, tilga oid fikr-mulohaza va qayta ishlashni qo‘llab-quvvatlashni ko‘rsatgan holda, akademik halollik, mualliflik ovozining yo‘qolishi, noto‘g‘ri ma’lumot va yozish ko‘nikmalarining rivojlanishiga to‘sqinlik qiluvchi tobelik xavflarini ajratadi [37]. Ya. Su, Ya. Lin va Ch. Lay argumentativ yozuv darslarida ChatGPT dan foydalanishni o‘rganib, u reja tuzish, tahrir va korrekturada yordam berishi mumkinligini, biroq uni integratsiyalash puxta pedagogik loyihalashni talab etishini ko‘rsatgan [150]. R. Godvin-Jons esa sun’iy intellektni yozuvdagi «hamkor» sifatida tavsiflab, o‘rganuvchilar bu vositalardan tanqidiy foydalanishi uchun ularning qanday ishlashini anglashi zarurligini asoslaydi [81].

Generativ sun’iy intellekt yozma ishlarni baholashda ham jiddiy masalalarni yuzaga keltirdi. V. Lyan va hammualliflar keng tarqalgan sun’iy intellekt matnini aniqlovchi dasturlar ingliz tili ona tili bo‘lmagan yozuvchilarning insholarini ko‘pincha sun’iy intellekt tomonidan yaratilgan deb noto‘g‘ri belgilashini, ona tilida so‘zlashuvchilarning insholarini esa aniq tasniflashini aniqlagan [112]. Bu natija ingliz tili chet tili sifatida o‘qitiladigan kontekstlar, jumladan, O‘zbekiston uchun bevosita ahamiyatga ega: aniqlovchi dasturlarga tayanish talabalarni adolatsiz ayblashga olib kelishi mumkin. M. Perkins sun’iy intellekt vositalari plagiat va akademik halollik tushunchalarini qayta ko‘rib chiqishni talab etishini ko‘rsatgan [133]. YUNESKOning generativ sun’iy intellekt bo‘yicha tavsiyalarida bu vositalarni inson markazli, yoshga mos va pedagogik jihatdan asoslangan holda qo‘llash zarurligi [24], o‘qituvchilar uchun sun’iy intellekt kompetensiyalari ramkasida esa inson markazli yondashuv, sun’iy intellekt etikasi, uning asoslari va ilovalari, sun’iy intellekt pedagogikasi hamda kasbiy rivojlanish uchun undan foydalanish o‘qituvchi kompetensiyasining besh yo‘nalishi sifatida belgilangan [23].

Generativ sun’iy intellekt vositalarining yozma nutqni rivojlantirishdagi salohiyatini amalga oshirish uchun ularni qo‘llashning maxsus metodik tamoyillarini belgilash zarur. Tahlil asosida biz quyidagi tamoyillarni muhim deb hisoblaymiz. Birinchidan, fikrlashning ko‘rinarliligi tamoyili: yozma topshiriq yozish jarayonining dalillarini – reja, qoralama, vositaga berilgan so‘rovlar va refleksiyani talab etishi, natijada o‘rganuvchining o‘z fikrlash faoliyati ko‘rinarli va baholanadigan bo‘lishi lozim. Ikkinchidan, vosita suhbatdosh sifatida tamoyili: o‘rganuvchilar vositadan matn yozib berishni so‘rash o‘rniga, undan savol berish, tushuntirish yoki muammolarni ko‘rsatishni so‘rashga o‘rgatiladi. Uchinchidan, bosqichma-bosqich foydalanish tamoyili: dastlabki qoralama vosita yordamisiz yaratiladi, keyingi bosqichlarda vosita o‘rganuvchining o‘z matniga fikr-mulohaza berish uchun qo‘llanadi. To‘rtinchidan, tanqidiy tekshirish tamoyili: vosita taklif etgan har bir fakt, manba va til tuzatishi ishonchli manbalar asosida tekshiriladi. Beshinchidan, shaffoflik tamoyili: yozma ishga vositadan qanday va qaysi maqsadda foydalanilgani haqida izoh ilova qilinadi. Bu tamoyillar J. Barrot va R. Godvin-Jons tomonidan qayd etilgan xavflarni [37; 81] kamaytirishga va vositani yozma nutqni rivojlantirishga bo‘ysundirishga xizmat qiladi.

Raqamli texnologiyalarning inklyuziv yozuv ta’limidagi salohiyati alohida tahlilni talab etadi. Jahon sog‘liqni saqlash tashkiloti va YUNISEFning global hisobotiga ko‘ra, dunyoda 2,5 milliarddan ortiq kishi kamida bitta assistiv mahsulotga muhtoj bo‘lib, ulardan qariyb bir milliard kishi bunday mahsulotlardan foydalana olmaydi [198]. Shu bilan birga, ko‘plab raqamli vositalar – ovozni matnga aylantirish, ekranni o‘qish, shrift va formatni moslashtirish – bugungi kunda operatsion tizimlar va matn muharrirlariga o‘rnatilgan holda mavjud bo‘lib, ulardan foydalanish maxsus uskunani talab qilmaydi. Universal ta’lim dizayni tavsiyalarida axborotni taqdim etishning, jalb etishning hamda harakat va ifodaning turli usullarini nazarda tutish tavsiya etiladi [207]. Raqamli texnologiyalar aynan shu tamoyillarni amalga oshirishning asosiy vositasi hisoblanadi: ular yozma ko‘rsatmani og‘zaki va vizual shaklda taqdim etish, matnni turli usullarda yaratish va o‘z matnini eshitib tekshirish imkonini beradi.

Shu bilan birga, inklyuziv ta’limda raqamli texnologiyalardan foydalanishning ikki muhim jihatini hisobga olish zarur. Birinchidan, vosita kompensator yoki o‘rgatuvchi maqsadda qo‘llanishi mumkin [120]. Kompensator maqsadda vosita o‘quvchi o‘zlashtira olmayotgan ko‘nikmaning o‘rnini bosadi va unga mazmunga e’tibor qaratish imkonini beradi; o‘rgatuvchi maqsadda esa vosita ko‘nikmani rivojlantirishga xizmat qiladi va o‘quvchi mustaqillashgani sari unga tayanish kamaytiriladi. O‘qituvchi har bir topshiriqda qaysi maqsadni ko‘zlayotganini belgilamasa, baholashda ham noaniqlik yuzaga keladi. Ikkinchidan, raqamli vositaning o‘zi ham to‘siq bo‘lishi mumkin: murakkab interfeys, ko‘p funksiyalar yoki axborotning ortiqcha yuklamasi alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilar uchun

yangi qiyinchiliklar yaratadi [71; 121]. Shu sababli inklyuziv sinfda raqamli vositani tanlashda uning foydalanish imkoniyati va soddaligi asosiy mezonlardan biri bo‘lishi lozim.

Raqamli texnologiyalarning inklyuziv salohiyatini amalga oshirishda raqamli tengsizlik masalasini ham e’tiborga olish zarur. Barcha o‘quvchilar va talabalar ham uyda zamonaviy qurilma va barqaror Internet aloqasiga ega emas; bu holat, ayniqsa, qishloq hududlarida va ijtimoiy himoyaga muhtoj oilalarda ko‘proq uchraydi. YUNESKO hisobotida ham texnologiyani joriy etishda teng imkoniyat masalasi alohida ta’kidlangan [197]. Shu sababli inklyuziv yozuv ta’limida raqamli topshiriqlar bepul va ochiq vositalar asosida loyihalanishi, ularni mobil qurilmalarda ham bajarish mumkin bo‘lishi, zarur hollarda esa raqamli vositasiz bajariladigan muqobil variantlar nazarda tutilishi lozim. Aks holda, inklyuziyaga xizmat qilishi kerak bo‘lgan texnologiya yangi istisno omiliga aylanishi mumkin.

Raqamli texnologiyalarning salohiyatini baholashda ularning cheklovlarini ham xolis tahlil qilish zarur. YUNESKOning 2023 yilgi «Ta’limdagi texnologiya: kimning shartlari asosida?» mavzusidagi Global ta’lim monitoringi hisobotida texnologiyalarning ta’limga ta’siri haqidagi ishonchli dalillar cheklanganligi, texnologiyalar ta’limga faqat pedagogik maqsadga xizmat qilgandagina ijobiy ta’sir ko‘rsatishi, ularni joriy etishda esa teng imkoniyat, ma’lumotlar xavfsizligi va o‘qituvchilarning tayyorgarligi masalalari hal etilishi lozimligi qayd etilgan [197]. Hisobotning asosiy xulosasi – texnologiyalar ta’limning maqsadi emas, balki vositasi bo‘lishi kerakligi – tadqiqotimizning metodologik pozitsiyasiga to‘liq mos keladi.

Tahlil natijasida raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi cheklovlarini quyidagi guruhlarga ajratish mumkin:

– **kognitiv cheklovlar** – vosita o‘quvchi bajarishi lozim bo‘lgan fikrlash ishini o‘z zimmasiga olganda, o‘rganish samaradorligi pasayadi [37; 101];

– **lingvistik cheklovlar** – avtomatlashtirilgan vositalar asosan grammatika va imlo kabi yuzaki jihatlarga e’tibor qaratadi, matnning mantiqiy tuzilishi va kommunikativ maqsadga muvofiqligini yetarli baholay olmaydi [147; 156];

– **etik cheklovlar** – generativ vositalar mualliflik, akademik halollik va adolatli baholash masalalarini keskinlashtiradi [112; 133];

– **ijtimoiy-texnik cheklovlar** – qurilmalar va Internetdan teng foydalanish imkoniyatining yo‘qligi, shaxsiy ma’lumotlar xavfsizligi muammolari [197];

– **pedagogik cheklovlar** – o‘qituvchining raqamli vositani yozuvni o‘qitish maqsadi bilan bog‘lay olmasligi, natijada texnologiyadan foydalanish o‘z-o‘zidan maqsadga aylanishi [124].

Ushbu cheklovlar raqamli texnologiyalardan voz kechishni emas, balki ularni pedagogik jihatdan asoslangan holda qo‘llashni talab qiladi. Har bir cheklovga muayyan metodik javob berilishi mumkin: kognitiv cheklovga – vositadan bosqichma-

bosqich foydalanish va mustaqil yozish topshiriqlarini saqlash, lingvistik cheklovga – avtomatlashtirilgan fikr-mulohazani o‘qituvchi va tengdosh fikr-mulohazasi bilan uyg‘unlashtirish, etik cheklovga – vositadan foydalanishni oshkor qilish va jarayonga asoslangan baholash, ijtimoiy-texnik cheklovga – bepul va ochiq vositalarni tanlash, pedagogik cheklovga esa bo‘lajak o‘qituvchilarning TPACK va raqamli kompetensiyasini rivojlantirish.

Yuqoridagi tahlil asosida raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati tarkibida oltita o‘zaro bog‘liq komponentni ajratish mumkin. Ular 1.3.2-jadvalda keltirildi.

1.3.2-jadval

Raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyatining tarkibiy tuzilmasi

Salohiyat komponenti	Mazmuni	Yozma nutq kompetensiyasining tegishli komponentlari
Kognitiv [89; 101; 152]	transkripsiya va tahrir yukini kamaytirish, rejalashtirishni ko‘rgazmali qilish orqali yuqori darajadagi jarayonlar uchun resurs bo‘shatish	strategik, diskursiv
Lingvodidaktik [54; 135]	til shakllari bo‘yicha tezkor va takroriy fikr-mulohaza, leksik va grammatik tayanchlar	lingvistik
Kommunikativ-janrli [70; 185]	haqiqiy auditoriya va maqsad, raqamli janrlar, multimodal matnlar	janr-pragmatik, sotsiomadaniy
Hamkorlik [111; 149]	birgalikda matn yaratish, til haqida muloqot, tengdosh fikr-mulohazasi	strategik, kasbiy-metodik
Inklyuziv [118; 132; 207]	axborotni taqdim etish va matn yaratishning muqobil usullari, assistiv vositalar	inklyuziv
Kasbiy-refleksiv [21; 194]	yozma ishlar rivojini kuzatish, elektron portfolio, raqamli vositalarni tanlash va baholash tajribasi	kasbiy-metodik, raqamli

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, raqamli texnologiyalarning pedagogik salohiyati yozma nutq kompetensiyasining barcha komponentlari bilan bog‘liq bo‘lib, ularni rivojlantirishning turli yo‘llarini ochadi. Shu bilan birga, taklif etilgan tuzilmaning muhim xususiyati shundaki, kasbiy-refleksiv komponent bo‘lajak o‘qituvchilar uchun o‘ziga xos ahamiyatga ega: talaba raqamli vositalardan yozuvchi sifatida foydalanish bilan birga, ularni bo‘lajak o‘qituvchi sifatida tahlil qiladi, baholaydi va kelajakda o‘quvchilar bilan ishlashda qo‘llash yo‘llarini belgilaydi.

Tahlil shuni ko‘rsatadiki, yozma nutqni rivojlantirish jarayonida raqamli texnologiyalar uch xil vazifada namoyon bo‘ladi. Birinchidan, vosita sifatida:

texnologiya yozish jarayonining muayyan amalini – rejalashtirish, matn yaratish, tahrir yoki fikr-mulohazani yengillashtiradi. Ikkinchidan, muhit sifatida: texnologiya yozma muloqot sodir bo‘ladigan makonni – onlayn hujjat, forum, blog yoki ta’lim platformasini yaratadi va bu muhitning o‘zi yozuvga yangi talablar qo‘yadi. Uchinchidan, o‘rganish obyekti sifatida: bo‘lajak o‘qituvchi texnologiyaning o‘zini – uning imkoniyatlari, cheklovlari va etik jihatlarini tahlil qiladi va baholaydi. Bizning fikrimizcha, bo‘lajak o‘qituvchilarni tayyorlashda texnologiyaning uchala vazifasi ham hisobga olinishi lozim: agar u faqat vosita sifatida qaralsa, talabalar raqamli janrlar va onlayn muloqot talablarini egallamaydi; agar u o‘rganish obyekti sifatida qaralmasa, talabalar vositalarni tanqidiy baholash va kelajakda o‘quvchilar uchun to‘g‘ri tanlash ko‘nikmasiga ega bo‘lmaydi.

Raqamli texnologiyalarning pedagogik salohiyatini 1.2-paragrafda taklif etilgan yozma nutq kompetensiyasini shakllantirishning integrativ psixolingvodidaktik modeli bilan bog‘lash maqsadga muvofiq. Bu bog‘liqlik 1.3.3-jadvalda ko‘rsatildi.

1.3.3-jadval

Yozma nutq kompetensiyasini shakllantirish modeli bosqichlarida raqamli texnologiyalarning o‘rni

Model bosqichi	Raqamli texnologiyalar	Pedagogik vazifasi	Inklyuziv moslashtirish
1. Motivatsion-mo‘ljal olish	ta’lim platformasi, video va audio materiallar, onlayn doska	haqiqiy kommunikativ vaziyat va auditoriyani taqdim etish	topshiriqni og‘zaki, yozma va vizual shaklda berish
2. Tahliliy-modellashtiruvchi	elektron namunaviy matnlar, izohli hujjatlar, korpus va lug‘atlar	janr tuzilishi va til vositalarini birgalikda tahlil qilish	namunaviy matnni rang va belgilar bilan ajratish, matnni ovozga aylantirish
3. Rejalashtirish	aqliy xarita va grafik organayzer dasturlari	ichki rejani ko‘rgazmali qilish, guruhda g‘oya yig‘ish	tayyor organayzer shablonlari
4. Ijro	matn muharrirlari, onlayn hujjatlar, ovozni matnga aylantirish, so‘z bashorati	birgalikda va mustaqil qoralama yaratish, transkripsiya yukini kamaytirish	matn yaratishning muqobil usullari
5. Nazorat-tuzatish	izoh va tahrir rejimi, avtomatlashtirilgan fikr-mulohaza, generativ vosita	tengdosh, o‘qituvchi va avtomatlashtirilgan fikr-mulohazani uyg‘unlashtirish	fikr-mulohazani audio shaklda berish, o‘z matnini eshitib tekshirish
6. Kasbiy-refleksiv	elektron portfolio, versiyalar tarixi, refleksiv blog	yozish tajribasini qayd etish va kasbiy tahlil qilish	refleksiyani og‘zaki yoki vizual shaklda amalga oshirish imkoniyati

Jadvalda ko‘rsatilgan muvofiqlik raqamli texnologiyalar yozma nutq kompetensiyasini shakllantirish modelining barcha bosqichlariga singdirilishi mumkinligini, biroq har bir bosqichda ularning vazifasi turlicha ekanligini ko‘rsatadi. Motivatsion-mo‘ljal olish va tahliliy-modellashtiruvchi bosqichlarda texnologiya asosan haqiqiy vaziyat va namunaviy matnlarni taqdim etishga, rejalashtirish va ijro bosqichlarida kognitiv yuklamani kamaytirishga, nazorat-tuzatish bosqichida fikr-mulohazani kengaytirishga, kasbiy-refleksiv bosqichda esa yozish tajribasini qayd etish va tahlil qilishga xizmat qiladi. Inklyuziv moslashtirish esa barcha bosqichlarda kesishuvchi yo‘nalish sifatida amalga oshadi.

Tahlil natijalari asosida tadqiqotimizda quyidagi mualliflik ta’rifi taklif etiladi: raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati – raqamli vositalarning yozish jarayonining turli bosqichlarida kognitiv yuklamani optimallashtirish, tilga oid va mazmuniy fikr-mulohaza, haqiqiy kommunikativ vaziyat va hamkorlik, hamda axborotni taqdim etish va matn yaratishning muqobil usullarini ta’minlash orqali yozma nutq kompetensiyasining shakllanishiga hissa qo‘shish imkoniyatlari tizimi bo‘lib, u faqat pedagogik maqsadga muvofiq, tizimli va tanqidiy qo‘llanganda amalga oshadi.

Ushbu ta’rifdan kelib chiqadiki, pedagogik salohiyat o‘z-o‘zidan amalga oshmaydi; u muayyan shart-sharoitlar mavjud bo‘lgandagina haqiqiy ta’lim natijasiga aylanadi. Tahlil asosida raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi salohiyatini amalga oshirishning quyidagi pedagogik shartlari aniqlandi:

– **maqsadga muvofiqlik** – raqamli vosita yozma topshiriqning aniq ta’lim maqsadidan kelib chiqib tanlanadi va yozish jarayonining muayyan bosqichiga biriktiriladi;

– **tizimlilik** – turli vositalar yozish jarayonining ketma-ket bosqichlarida bir-birini to‘ldiruvchi tizim sifatida qo‘llanadi, bir xil vazifa bir necha vosita tomonidan takrorlanmaydi;

– **tanqidiy foydalanish** – o‘rganuvchi vosita takliflarini tekshiradi, asoslab qabul qiladi yoki rad etadi, bu esa raqamli va sun’iy intellekt savodxonligini rivojlantiradi;

– **foydalanish imkoniyati va inklyuzivlik** – vosita barcha o‘quvchilar, jumladan, alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lganlar uchun ochiq va sodda bo‘ladi, assistiv funksiyalar o‘quvchi ehtiyojiga ko‘ra taqdim etiladi;

– **mustaqillikka bosqichma-bosqich o‘tish** – o‘rgatuvchi maqsadda qo‘llangan vositaga tayanish o‘rganuvchi ko‘nikmalari shakllangan sari kamaytiriladi;

– **etik mas’uliyat va shaffoflik** – vositadan foydalanish oshkor etiladi, shaxsiy ma’lumotlar himoya qilinadi, baholash jarayonga asoslanadi;

– **o‘qituvchining kasbiy tayyorgarligi** – bo‘lajak o‘qituvchi texnologik, pedagogik va fan mazmuniga oid bilimlarni uyg‘un egallaydi va raqamli vositalarni o‘zi yozuvchi sifatida sinab ko‘radi.

Bo‘lajak o‘qituvchilarning raqamli vositalarni ongli tanlashini ta’minlash uchun K. Shapell taklif etgan mezonlar [54] yozuvni o‘qitish va inklyuziv ta’lim kontekstiga moslashtirildi. Moslashtirilgan mezonlar 1.3.4-jadvalda keltirildi; ulardan talabalar metodika mashg‘ulotlarida turli raqamli vositalarni qiyosiy baholash uchun foydalanishi mumkin.

1.3.4-jadval

Yozuvni o‘qitish uchun raqamli vositalarni baholash mezonlari

Mezon	Asosiy savol
Yozuvni rivojlantirish salohiyati	Vosita o‘rganuvchining yozish ko‘nikmasini rivojlantiradimi yoki uning o‘rniga ishlaydimi?
O‘rganuvchiga moslik	Vosita o‘rganuvchilarning til darajasi, yoshi va ta’lim ehtiyojlariga mos keladimi?
Ma’noga yo‘naltirilganlik	Vosita faqat shaklga emas, mazmun, tuzilma va kommunikativ maqsadga ham e’tibor qaratishga yordam beradimi?
Autentiklik	Vosita haqiqiy kommunikativ vaziyat va auditoriyani yaratadimi?
Foydalanish imkoniyati	Alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘rganuvchilar undan mustaqil foydalana oladimi?
Etik va xavfsizlik jihatlari	Shaxsiy ma’lumotlar himoyalanganmi, mualliflik va akademik halollik ta’minlanadimi?
Amaliy qulaylik	Vosita mavjud texnik sharoitda, bepul yoki ochiq shaklda qo‘llanishi mumkinmi?

Ushbu mezonlardan birinchisi – yozuvni rivojlantirish salohiyati – asosiy mezon hisoblanadi, chunki u vositaning o‘rganuvchi o‘rniga emas, balki u bilan birga ishlashini nazarda tutadi. Foydalanish imkoniyati mezoni esa inklyuziv ta’lim talablaridan kelib chiqadi va Shapellning dastlabki mezonlar tizimini to‘ldiradi. Etik mezon generativ sun’iy intellekt davrida paydo bo‘lgan masalalarni aks ettiradi. Shunday qilib, mezonlar tizimi raqamli texnologiyalarning pedagogik salohiyatini muayyan vosita va muayyan kontekstda baholashning amaliy vositasi vazifasini bajaradi.

Ushbu shartlar o‘zaro bog‘liq bo‘lib, ulardan birortasining bajarilmasligi butun tizim samaradorligini pasaytiradi. Masalan, eng zamonaviy vosita ham, agar o‘qituvchi uni yozish jarayonining aniq bosqichi bilan bog‘lamasa yoki o‘quvchilarni undan tanqidiy foydalanishga o‘rgatmasa, kutilgan natijani bermaydi. Bu xulosa S. Baksning texnologiyaning «normallashuvi» haqidagi g‘oyasiga [38] hamda YUNESKOning

texnologiya ta’limning maqsadi emas, balki vositasi bo‘lishi kerakligi haqidagi xulosasiga [197] mos keladi.

Mazkur shartlar inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashda alohida ahamiyat kasb etadi. 1.1-paragrafda aniqlanganidek, raqamlashtirish va assistiv texnologiyalardan foydalanish inklyuziv o‘qituvchi tayyorlashning yetakchi tendensiyalaridan biri hisoblanadi, 1.2-paragrafda esa raqamli va inklyuziv komponentlar yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy qismi sifatida asoslangan edi. Ushbu paragrafda o‘tkazilgan tahlil bu ikki komponent o‘rtasidagi uzviy bog‘liqlikni ochib berdi: raqamli texnologiyalar inklyuziv yozuv ta’limining asosiy vositasi bo‘lsa, inklyuziv ta’lim tamoyillari raqamli texnologiyalardan foydalanishning pedagogik mezonlaridan biriga aylanadi.

Tahlil natijalari raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyatini amalga oshirishda quyidagi ziddiyatlar mavjudligini ko‘rsatdi:

– raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi yuqori salohiyati bilan ularni yozish jarayoniga tizimli integratsiyalash metodikasining yetarli ishlab chiqilmagani o‘rtasidagi ziddiyat;

– avtomatlashtirilgan va generativ vositalarning tezkor fikr-mulohaza berish imkoniyati bilan ularning mazmuniy va ritorik jihatlarni baholashdagi cheklovlari hamda o‘rganuvchilarning ularga tanqidsiz tayanish xavfi o‘rtasidagi ziddiyat;

– assistiv texnologiyalarning inklyuziv yozuv ta’limidagi imkoniyatlari bilan bo‘lajak o‘qituvchilarning ulardan pedagogik asosli foydalanishga tayyorgarligi yetarli emasligi o‘rtasidagi ziddiyat.

Mazkur ziddiyatlarni hal etish bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar asosida rivojlantirishning maxsus metodik modelini ishlab chiqishni talab etadi.

Tahlil natijalari bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlash mazmuni uchun bir qator muhim xulosalarga olib keladi. Birinchidan, raqamli texnologiyalardan foydalanishni o‘rgatish alohida informatika kursi doirasida emas, balki yozuvni o‘qitish metodikasi va amaliy yozuv mashg‘ulotlari mazmuniga singdirilgan holda amalga oshirilishi lozim; bu TPACK modelining asosiy g‘oyasiga mos keladi [124]. Ikkinchidan, talabalar raqamli vositalardan avval o‘zlari yozuvchi sifatida foydalanishi, so‘ngra ularni bo‘lajak o‘qituvchi sifatida tahlil qilishi va baholashi kerak. Uchinchidan, assistiv texnologiyalar va ularning inklyuziv yozuv ta’limidagi o‘rni bo‘yicha amaliy mashg‘ulotlar o‘quv dasturiga kiritilishi zarur. To‘rtinchidan, generativ sun’iy intellekt vositalari bilan ishlash bo‘yicha metodik va etik tayyorgarlik o‘qituvchi kompetensiyasining tarkibiy qismi sifatida qaralishi lozim [23]. Beshinchidan, yozma ishlarni baholash jarayonga asoslangan shaklga o‘tkazilib,

elektron portfolio va vositadan foydalanish haqidagi izohlar baholash tizimiga kiritilishi kerak.

Xulosa qilib aytganda, raqamli texnologiyalarning ta’lim jarayonida yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati kompyuter yordamida til o‘rgatishning tarixiy rivojlanishi, affordans nazariyasi, TPACK modeli, o‘qituvchi raqamli kompetensiyasining xalqaro ramkalari, kognitiv yuklama va multimediali o‘rganish nazariyalari hamda yozuvning kognitiv modellari asosida ilmiy jihatdan asoslanadi. Tadqiqotlar tahlili matn muharrirlari va assistiv texnologiyalar, onlayn hamkorlikda yozish platformalari, avtomatlashtirilgan fikr-mulohaza va generativ sun’iy intellekt vositalarining yozma nutqni rivojlantirishda muhim imkoniyatlarga ega ekanligini, biroq ularning samarasi pedagogik maqsadga muvofiq qo‘llanish, o‘rganuvchilarning tanqidiy foydalanishi va o‘qituvchining tayyorgarligiga bog‘liqligini ko‘rsatdi.

Paragrafda raqamli texnologiyalarning didaktik funksiyalari yozish jarayoni bosqichlari bo‘yicha tizimlashtirildi, ularning kognitiv, lingvistik, etik, ijtimoiy-texnik va pedagogik cheklovlari aniqlandi, pedagogik salohiyatning kognitiv, lingvodidaktik, kommunikativ-janrli, hamkorlik, inklyuziv va kasbiy-refleksiv komponentlardan iborat tarkibiy tuzilmasi hamda uni amalga oshirishning yetti pedagogik sharti asoslandi, «raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati» tushunchasining mualliflik ta’rifi taklif etildi.

Birinchi bobda o‘tkazilgan nazariy tahlil natijalari inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar asosida rivojlantirishning metodik modelini ishlab chiqish uchun nazariy-metodologik asos bo‘lib xizmat qiladi. Bu model va unga qo‘yiladigan didaktik talablar hamda tamoyillar monografiyaning ikkinchi bobida ko‘rib chiqiladi.

Birinchi bob bo‘yicha xulosalar

Inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishning nazariy-metodologik asoslarini tahlil qilish quyidagi xulosalarga olib keldi.

1. Inklyuziv ta’lim jamiyatning nuqsoni bo‘lgan shaxslarga munosabati tarixiy evolyutsiyasining qonuniy bosqichi va barcha ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini e’tirof etuvchi yaxlit ta’lim paradigmasi hisoblanadi. Uning ilmiy-pedagogik asoslarini L.S. Vigotskiyning ikkilamchi nuqson va yaqin rivojlanish zonasi haqidagi ta’limoti, nogironlikning ijtimoiy modeli, Salamanka bayonoti va BMT konvensiyasida mustahkamlangan tamoyillar, inklyuziv pedagogika, «Inklyuziya indeksi», universal ta’lim dizayni va tabaqalashtirilgan ta’lim konsepsiyalari tashkil etadi. Milliy huquqiy asos «Ta’lim to‘g‘risida»gi va «Nogironligi bo‘lgan shaxslarning huquqlari

to‘g‘risida»gi qonunlar, PQ-4860-son qaror va konvensiyaning ratifikatsiya qilinishi bilan mustahkamlangan.

2. Inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning yettita yetakchi tendensiyasi aniqlandi: tibbiy modeldan ijtimoiy va huquqiy modelga, alohida kursdan mazmunga singdirishga, bilimdan munosabat va o‘z-o‘zini samaradorlikka, moslashtirishdan universal dizaynga o‘tish, raqamlashtirish va assistiv texnologiyalardan foydalanish, yakka faoliyatdan hamkorlikka o‘tish hamda xalqaro standartlarga yo‘nalganlik. Bo‘lajak o‘qituvchining inklyuziv ta’limga tayyorgarligi motivatsion-qadriyatli, kognitiv, operatsion-faoliyatli va refleksiv komponentlardan iborat bo‘lib, ularning barchasida yozma nutq kasbiy vosita vazifasini bajaradi.

3. Tahlil milliy pedagogika oliy ta’limida inklyuziv tayyorgarlik asosan umumpedagogik darajada amalga oshirilayotganini, chet tili o‘qitish metodikasi mazmunida esa, ayniqsa, yozma nutqni o‘qitish nuqtayi nazaridan inklyuziv ta’lim talablari yetarli aks etmaganini ko‘rsatdi. Huquqiy majburiyatlar va o‘qituvchi tayyorlash mazmuni, inklyuziv sinfda yozuvni o‘qitish qiyinchiliklari va ularni hisobga oluvchi metodik tizim, til malakasiga ustuvor e’tibor va inklyuziv tayyorgarlik, raqamli texnologiyalar salohiyati va ularga pedagogik tayyorgarlik o‘rtasidagi ziddiyatlar aniqlandi. «Inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisini tayyorlash» tushunchasining mualliflik ta’rifi berilib, unda inklyuziv tayyorgarlik kommunikativ va metodik kompetensiyalar bilan uyg‘unlashgan sifat sifatida talqin etildi.

4. Yozma nutq ixtiyoriy, ongli va ko‘p bosqichli funksional tizim bo‘lib, u motivlashtirish, rejalashtirish, matnga aylantirish, transkripsiya va nazorat jarayonlarini o‘z ichiga oladi. Kommunikativ kompetensiya modellari evolyutsiyasi (D. Xayms, M. Kanale va M. Sveyn, J. van Ek, L. Baxman, M. Sels-Mursia, CEFR) va yozuvning kognitiv modellari (J. Heyz va L. Flauer, R. Kellogg, K. Bereyter va M. Skardamaliya) tahlili diskursiv va strategik kompetensiyalarning yozma nutqdagi markaziy o‘rnini, yozish jarayonining chiziqli bo‘lmagan tabiatini va ishchi xotiraning rolini ochib berdi. Mahsulot, jarayon, janr va strategiyalarni o‘rgatish modellari yozma nutqning turli jihatlarini rivojlantirishini, biroq ularning birortasi ham bo‘lajak o‘qituvchining yozma nutq kompetensiyasini, ayniqsa, inklyuziv ta’lim sharoitida to‘liq tavsiflamasligini ko‘rsatdi.

5. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi yozma nutq kompetensiyasining mualliflik ta’rifi berildi va uning shaxsiy-kommunikativ hamda kasbiy-metodik qatlamlardan iborat ikki qatlamli tuzilmasi asoslandi. Kompetensiya tarkibida lingvistik, diskursiv, janr-pragmatik, strategik, sotsiomadaniy, kasbiy-metodik, raqamli va inklyuziv komponentlar ajratilib, ularning mazmuni bilim, ko‘nikma va qadriyatli munosabat darajalarida belgilandi. Strategik komponent tizimning boshqaruv o‘zagi sifatida asoslandi, raqamli va inklyuziv komponentlar esa an’anaviy kommunikativ kompetensiya modellarini to‘ldiruvchi yangi tarkibiy qismlar sifatida kiritildi. Bo‘lajak

o‘qituvchining kasbiy yozma janrlari akademik, o‘qitish, baholash, kasbiy muloqot va refleksiv janrlar guruhlariga ajratildi.

6. Psixologik, kognitiv va janrga asoslangan modellarni integratsiyalash asosida yozma nutq kompetensiyasini shakllantirishning olti bosqichli integrativ psixolingvodidaktik modeli ishlab chiqildi: motivatsion-mo‘ljal olish, tahliliy-modellashtiruvchi, rejalashtirish, ijro, nazorat-tuzatish va kasbiy-refleksiv bosqichlar. Modelning har bir bosqichi yozma nutq tizimining muayyan bo‘g‘ini bilan bog‘liq bo‘lganligi sababli, u inklyuziv sinfda o‘quvchi qiyinchiligining manbasini aniqlash va mos tayanch tanlash imkonini beradi, kasbiy-refleksiv bosqich esa kompetensiyaning shaxsiy-kommunikativ qatlamini kasbiy-metodik qatlam bilan bog‘laydi.

7. Raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati tushunchasining mualliflik ta’rifi berildi: u vositaning texnik imkoniyatlari yig‘indisi emas, balki muayyan ta’lim maqsadi, ta’lim oluvchi va pedagogik kontekstda amalga oshadigan didaktik imkoniyatlar tizimidir. Salohiyatning kognitiv, lingvodidaktik, kommunikativ-janrli, hamkorlik, inklyuziv va kasbiy-refleksiv komponentlari ajratildi, raqamli vositalarning didaktik funksiyalari yozish jarayoni bosqichlari bo‘yicha tizimlashtirildi va 1.2-paragrafda taklif etilgan model bosqichlari bilan muvofiqlashtirildi. Raqamli texnologiyalarning vosita, muhit va o‘rganish obyekti sifatidagi uch vazifasi aniqlandi.

8. Raqamli texnologiyalarning kognitiv, lingvistik, etik, ijtimoiy-texnik va pedagogik cheklovlari aniqlanib, ularning har biriga metodik javob belgilandi. Pedagogik salohiyatni amalga oshirishning yettita sharti – maqsadga muvofiqlik, tizimlilik, tanqidiy foydalanish, foydalanish imkoniyati va inklyuzivlik, mustaqillikka bosqichma-bosqich o‘tish, etik mas’uliyat va shaffoflik hamda o‘qituvchining kasbiy tayyorgarligi asoslandi. Raqamli vositalarni baholashning yettita mezoni taklif etildi. Generativ sun’iy intellekt davrida jarayonga asoslangan baholash va vositadan foydalanishni oshkor etish akademik halollikni ta’minlashning asosiy yo‘li sifatida ko‘rsatildi.

9. Olingan natijalar keyingi vazifani belgilaydi: inklyuziv ta’lim muhitida yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishga qo‘yiladigan didaktik talablar va tamoyillarni aniqlash, raqamli vositalar bilan boyitilgan yozma nutqni o‘qitishning tizimli-metodik modelini ishlab chiqish hamda inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning lingvodidaktik qonuniyatlarini asoslash.

II BOB. BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING YOZMA NUTQ KOMPETENSIYASINI RAQAMLI TEXNOLOGIYALAR ASOSIDA RIVOJLANTIRISHNING METODIK MODELI

2.1-§. Inklyuziv ta’lim muhitida yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishga qo‘yiladigan didaktik talablar va tamoyillar

O‘zbekiston Respublikasining «Ta’lim to‘g‘risida»gi Qonunida ta’lim mazmuni davlat ta’lim standartlari, malaka talablari, o‘quv rejalari va o‘quv dasturlari orqali belgilanishi mustahkamlangan [1]. Demak, bo‘lajak o‘qituvchilarni tayyorlashga oid har qanday metodik g‘oya ta’lim amaliyotiga, eng avvalo, ushbu hujjatlar orqali kiradi. Shu sababli inklyuziv ta’lim muhitida yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishga qo‘yiladigan didaktik talablar va tamoyillarni nazariy jihatdan asoslashdan oldin, amaldagi me’yoriy va o‘quv-metodik hujjatlar bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining yozma nutq kompetensiyasini, uning inklyuziv va raqamli komponentlarini qay darajada ta’minlayotganini aniqlash zarur.

Birinchi bobda bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ va kasbiy-metodik qatlamlardan iborat ikki qatlamli tuzilmasi, uning sakkizta komponenti – lingvistik, diskursiv, janr-pragmatik, strategik, sotsiomadaniy, kasbiy-metodik, raqamli va inklyuziv komponentlari asoslangan edi. Mazkur tuzilma hujjatlar tahlilining mezoniy asosi sifatida qo‘llanildi: har bir hujjatda ushbu komponentlar va ikki qatlam o‘rtasidagi bog‘liqlik qay darajada aks etgani aniqlandi.

Tahlil uchun oltita hujjat olindi: 110000-Pedagogika ta’lim sohasining davlat ta’lim standarti [11], 60110900-Xorijiy til va adabiyoti bakalavriat ta’lim yo‘nalishining 2025 yilda tasdiqlangan malaka talabi [12], Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universitetining shu yo‘nalish bo‘yicha o‘quv rejasi [13] hamda uchta fan dasturi – «O‘qish va yozuv amaliyoti» [16], «Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari» [15] va «Ingliz tili o‘qitish metodikasi» [14]. Fanlar yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamini eng ko‘p ta’minlashi lozim bo‘lgan fanlar sifatida tanlandi: birinchisi shaxsiy-kommunikativ qatlamning, qolgan ikkitasi kasbiy-metodik qatlamning asosiy manbai hisoblanadi.

Hujjatlar tahlili uchta mezon asosida olib borildi. Birinchi mezon – mavjudlik: yozma nutq kompetensiyasining har bir komponenti hujjatda maqsad, vazifa, mavzu yoki ta’lim natijasi sifatida ifodalanganmi yoki yo‘qmi. Ikkinchi mezon – ifodalanish darajasi: komponent hujjatning tayanch qismlarida (maqsad, natijalar) yetakchi o‘rin egallaydimi yoki faqat ayrim mavzu va mustaqil ish topshiriqlarida qisman uchraydimi. Uchinchi mezon – bog‘liqlik: hujjatda shaxsiy-kommunikativ va kasbiy-metodik qatlamlar, shuningdek, inklyuziv va raqamli komponentlar o‘zaro bog‘langanmi yoki alohida-alohida ifodalanganmi. Uchinchi mezon tadqiqotimiz

uchun hal qiluvchi ahamiyatga ega, chunki birinchi bobda asoslaganimizdek, inklyuziv ta’lim muhitida yozuvni o‘qitish o‘qituvchidan til, metodika, inklyuziya va texnologiyaga oid bilimlarni yagona kasbiy harakatda birlashtirishni talab qiladi. Iqtiboslarda hujjatlarning sahifa raqamlari ko‘rsatildi.

Davlat ta’lim standarti tahlili. 110000-Pedagogika ta’lim sohasining davlat ta’lim standarti Oliy va o‘rta maxsus ta’lim vazirining 2020 yil 14 avgustdagi 418-sonli buyrug‘i bilan tasdiqlangan bo‘lib, u o‘z navbatida «Ta’lim to‘g‘risida»gi Qonun, PF-5847-son Farmon va 2020 yil 27 fevraldagi PQ-4623-son qarorga asoslanadi [11; 5-b.]. Standartda ta’lim sohasi bitiruvchilarining kasbiy faoliyat sohalari qatorida maxsus maktabgacha ta’lim muassasalari, maxsus maktablar va sog‘liqni saqlash vazirligi tasarrufidagi ta’lim muassasalarida fanlarni o‘qitish ko‘rsatilgan [11; 8-b.]. Biroq hujjatda «inklyuziv ta’lim» tushunchasi biror marta ham qo‘llanilmagan: alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilar bilan ishlash maxsus muassasalardagi faoliyat sifatida tasavvur qilinadi, umumta’lim maktabidagi inklyuziv sinf esa kasbiy faoliyat obyekti sifatida ko‘rsatilmagan. Bu holatning sababi, bizning fikrimizcha, xronologik: standart PQ-4860-son qarordan ikki oy oldin tasdiqlangan bo‘lib, mazkur qaror bilan inklyuziv ta’limni rivojlantirish konsepsiyasi va pedagogika oliy ta’lim muassasalari dasturlariga inklyuziv ta’lim metodikasini kiritish vazifasi keyinroq belgilangan [9]. Shu tariqa, o‘qituvchi tayyorlashning eng yuqori me’yoriy darajasida inklyuziv ta’lim hali aks etmagan.

Standartda bakalavriat ta’lim dasturlari tarkibida nazariy ta’limga umumiy hajmning 40–60 foizi, malakaviy amaliyotga esa 15–25 foizi ajratilishi belgilangan [11; 14-b.]. Bu keng oraliqlar oliy ta’lim muassasasiga o‘quv rejani shakllantirishda sezilarli erkinlik beradi va, bir tomondan, akademik mustaqillikning ijobiy ifodasidir. Boshqa tomondan, standart o‘qituvchi tayyorlashning asosiy mazmunini faqat umumiy bloklar darajasida belgilagani uchun chet tili o‘qituvchisi uchun zarur bo‘lgan fan metodikasi, xususan, yozuvni o‘qitish metodikasi mazmuni butunlay oliy ta’lim muassasasi va fan dasturi muallifining ixtiyorida qoladi. Shu sababli inklyuziv va raqamli komponentlarning yozuvni o‘qitish mazmuniga kiritilishi yoki kiritilmasligi ham standart emas, balki malaka talabi va fan dasturlari darajasida hal etiladi. Bu esa keyingi tahlil obyektlarining ahamiyatini oshiradi.

Standartda axborot texnologiyalariga oid talablar tabiiy-ilmiy va gumanitar fanlar bloki doirasida bayon etilgan: axborot texnologiyalarini integrativ yondashuv asosida joriy etish, ularning multimedia imkoniyatlaridan foydalanish, zamonaviy axborot texnologiyalari muhitida o‘qitishni individuallashtirish, Internet vositasida mustaqil ishlarni tashkil etish va veb-kvestlar yaratish malakalarini shakllantirish nazarda tutiladi [11; 12-b.]. Bu talablar umumiy xarakterga ega bo‘lib, ularda raqamli vositalarning inklyuziv salohiyati ham, fan metodikasi bilan bog‘liqligi ham ko‘rsatilmagan. Yozma nutq esa standartda faqat umumkasbiy fanlar blokida –

o‘qituvchining «og‘zaki va yozma nutq madaniyati» sifatida tilga olinadi [11; 13-b.]. Shunday qilib, davlat ta’lim standarti darajasida yozma nutq kompetensiyasi nutq madaniyatining bir jihati, raqamli tayyorgarlik umumiy axborot madaniyati, inklyuziv tayyorgarlik esa maxsus muassasalardagi faoliyat sifatida, ya’ni uchta bir-biridan ajralgan yo‘nalish sifatida talqin etiladi.

Malaka talabi tahlili. 2025 yilda tasdiqlangan 60110900-Xorijiy til va adabiyoti bakalavriat ta’lim yo‘nalishining malaka talabi davlat ta’lim standartiga nisbatan sezilarli olg‘a qadamni ifodalaydi. Unda kasbiy faoliyat turlari qatorida «axborot-kommunikatsiya va raqamli til xizmatlari» alohida ajratilgan [12; 5-b.], pedagogik faoliyatga oid kasbiy vazifalarda esa o‘quvchilarning ehtiyojlari va qiziqishlaridan kelib chiqib o‘quv dasturlarini moslashtirish, differensial yondashuv asosida dars shakllari va usullarini rejalashtirish, o‘quvchilarga differensial yordam berish, ta’lim jarayonida AKTdan unumli foydalanish, baholash va qayta aloqani tashkil etish vazifalari belgilangan [12; 5-6-b.]. Ma’naviy-ma’rifiy faoliyatda raqamli savodxonlik, kibermadaniyat, Internet xavfsizligi va akademik halollik tamoyillariga rioya qilish talablari kiritilgan [12; 7-b.].

Inklyuziv ta’lim malaka talabida ikki o‘rinda uchraydi. Birinchidan, tashkiliy-boshqaruv faoliyati doirasida «ta’limda inklyuzivlikni ta’minlash, nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar bilan alohida yondashuv asosida ishlash» qobiliyati talab etiladi [12; 7-b.]. Ikkinchidan, kasbiy kompetensiyalar qatorida bola huquqlari to‘g‘risidagi hujjatlardan xabardorlik, «inklyuziv ta’limga asoslangan munosabatning shakllanganligi» hamda uzoq muddat davolanishga muhtoj o‘quvchilar bilan ishlash (gospital pedagogika) texnologiyalariga ega bo‘lish ko‘rsatilgan [12; 9-b.]. Bu ifodalarning tanqidiy tahlili ikkita muhim holatni ko‘rsatadi. Birinchidan, inklyuzivlik pedagogik faoliyatning emas, balki tashkiliy-boshqaruv faoliyatining tarkibida berilgan, ya’ni u dars jarayonidagi metodik vazifa sifatida emas, balki tashkiliy masala sifatida qaraladi. Ikkinchidan, kasbiy kompetensiyada inklyuzivlik «munosabat» darajasida ifodalangan bo‘lib, chet tilini o‘qitishda alohida ta’lim ehtiyojlarini hisobga olish, yozma topshiriqlarni moslashtirish yoki assistiv vositalardan foydalanish kabi faoliyatga oid ko‘rsatkichlar keltirilmagan.

L. Florian va K. Blek-Xokins inklyuziv pedagogikani «ko‘pchilik uchun» mo‘ljallangan darsga «ayrimlar uchun» alohida narsa qo‘shishdan farqlab, uni sinfdagi barcha o‘quvchilar uchun o‘z-o‘zidan mavjud bo‘lgan ta’lim imkoniyatlarini kengaytirish sifatida talqin qiladi [75]. Bu nuqtayi nazardan malaka talabidagi «nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar bilan alohida yondashuv asosida ishlash» ifodasi inklyuziv pedagogikadan ko‘ra individual korreksion yondashuvga yaqin. Bunday yondashuv o‘qituvchida alohida ta’lim ehtiyojli o‘quvchini darsning umumiy oqimidan tashqarida ko‘rish odatini mustahkamlashi mumkin. Yozma nutq kontekstida esa bu masala, ayniqsa, muhim: universal tarzda loyihalangan yozma topshiriq

(namunaviy matn, grafik organayzer, bosqichli reja, turli ifoda shakllari) nafaqat disleksiya yoki eshitishida nuqsoni bo‘lgan o‘quvchiga, balki sinfdagi barcha o‘quvchilarga foyda keltiradi.

Malaka talabida o‘quvchilarning kognitiv rivojlanish bosqichlari, «o‘rganish uslublari (vizual, audial, kinestetik)», motivatsiya omillari va individual ehtiyojlarini inobatga olgan holda differensial ta’lim yondashuvlarini qo‘llash kompetensiyasi belgilangan [12; 8-b.]. Differensial yondashuv talabi ijobiy baholanishi lozim va u K.A. Tomlinsonning tabaqalashtirilgan ta’lim konsepsiyasiga mos keladi [153]. Biroq uni o‘rganish uslublari tipologiyasi bilan bog‘lash ilmiy jihatdan bahsli: X. Pashler va hammualliflar tadqiqotlar tahlili asosida ta’limni o‘quvchining «o‘rganish uslubi»ga moslashtirish samaradorligini tasdiqlovchi ishonchli dalillar yo‘qligini ko‘rsatgan [130]. Bizning fikrimizcha, inklyuziv ta’lim uchun universal ta’lim dizayni tamoyillari – axborotni taqdim etish, jalb etish hamda harakat va ifodaning turli usullarini barcha o‘quvchilar uchun ta’minlash [207] – ancha asosli oriyentir hisoblanadi.

Malaka talabida chet tilini o‘qitish Umumevropa kompetensiyalari ramkasi (CEFR) darajalariga muvofiq tashkil etilishi ko‘rsatilgan [12; 8-b.]. Bu holat yozma nutq kompetensiyasini baholash va rivojlantirishning xalqaro mezoniy asosi sifatida muhimdir. Biroq hujjatlarda CEFR asosan egallangan til darajasini belgilash vositasi sifatida qo‘llanadi. CEFR ning 2020 yilgi qo‘shimcha jildida esa yozma o‘zaro ta’sir, onlayn muloqot va mediatsiya bo‘yicha yangi deskriptorlar kiritilgan, deskriptorlar modallik jihatidan neytral shaklda qayta ifodalangan va imo-ishora tilidagi kompetensiya uchun alohida shkalalar ishlab chiqilgan [17]. Bizning fikrimizcha, bu yondashuv inklyuziv ta’lim nuqtayi nazaridan muhim: ramka nutqiy harakatni muayyan kanalga emas, balki kommunikativ vazifaga bog‘laydi. Bu esa yozma topshiriqning maqsadini uning bajarilish shaklidan ajratish imkonini beradi. Malaka talabida CEFR ning bu inklyuziv salohiyati hali aks etmagan.

Yozma nutq malaka talabida asosan talabaning shaxsiy til ko‘nikmasi sifatida tavsiflanadi: bakalavr barcha nutq faoliyati turlaridan, jumladan, yozuvdan foydalana olishi, og‘zaki va yozma shaklda fikr, mulohaza, taklif va xulosalarni mantiqiy, to‘g‘ri, asosli, izchil va aniq bayon etishi, ilmiy matnlar bilan ishlay olishi lozim [12; 7-8-b.]. Bu ta’rif yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlamini – lingvistik, diskursiv va qisman janr-pragmatik komponentlarini yaxshi ifodalaydi. Biroq kasbiy-metodik qatlam, ya’ni o‘quvchilarga yozuvni o‘rgatish, ularning yozma ishlarini baholash va ularga yozma fikr-mulohaza berish malaka talabida alohida ko‘rsatilmagan. O‘quvchilar uchun o‘quv materiallarini ishlab chiqish va moslashtirish kompetensiyasi mavjud [12; 8-9-b.], biroq u yozma nutq bilan bog‘lanmagan. Shunday qilib, malaka talabida yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlami bir-biridan ajralgan holda ifodalangan.

Malaka talabining yana bir muhim jihati shundaki, unda «4+2» tartibidagi malakaviy amaliyot 5–8-semestrlarda amalga oshirilishi belgilangan [12; 9-b.]. Bu o‘qituvchi tayyorlashda nazariya va amaliyot integratsiyasini ta’minlashning muhim shartidir. L. Darling-Hammond namunali o‘qituvchi tayyorlash dasturlarining asosiy belgilari sifatida nazariy kurslar va amaliyotning uzviy bog‘liqligini, puxta tashkil etilgan va uzoq muddatli amaliyotni ajratadi [62]. Biroq amaliyot samaradorligi nafaqat uning davomiyligiga, balki amaliyotdan oldin va uning davomida o‘tiladigan nazariy kurslarning mazmuni va ketma-ketligiga ham bog‘liq. Bu masala o‘quv reja tahlilida aniq ko‘rinadi.

O‘quv reja tahlili. Malaka talabidagi fanlar katalogi va universitetning o‘quv rejasi asosida yozma nutq, inklyuziv va raqamli tayyorgarlik bilan bog‘liq fanlarning joylashuvi aniqlandi (2.1.1-jadval).

2.1.1-jadval

O‘quv rejada yozma nutq, inklyuziv va raqamli tayyorgarlik bilan bog‘liq fanlarning joylashuvi (60110900-Xorijiy til va adabiyoti: ingliz tili)

Fan	Semestr	Kredit	240 kreditdagi ulushi	Yozma nutq kompetensiyasiga munosabati
O‘qish va yozuv amaliyoti	1–3	15	6,3 %	shaxsiy-kommunikativ qatlamning asosiy manbai
Mediasavodxonlik va axborot madaniyati	1	5	2,1 %	raqamli komponentning umumiy asosi
Ta’limda baholash	4	4	1,7 %	baholashning umumpedagogik asoslari
Inklyuziv ta’lim. Gospital pedagogika	4	5	2,1 %	inklyuziv komponentning umumpedagogik asosi
Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari	5–6	8	3,3 %	yozma ishlarni baholashning kasbiy-metodik asosi
Ingliz tili o‘qitish metodikasi	6	4	1,7 %	yozuvni o‘qitish metodikasining yagona ixtisoslashgan manbai
Boshlang‘ich sinflarda chet til o‘qitish metodikasi	7	5	2,1 %	boshlang‘ich bosqichda yozuvni o‘qitish
Malakaviy amaliyot («4+2»)	2, 5–8	44	18,3 %	kasbiy-metodik qatlamni amalda sinash

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlamiga 15 kredit («O‘qish va yozuv amaliyoti»), kasbiy-metodik qatlamiga esa bevosita faqat metodik fanlar doirasida 17 kredit ajratilgan, bunda yozuvni o‘qitish metodikasi alohida fan emas, balki umumiy metodika kursining bir qismidir. Inklyuziv ta’limga 5 kredit (2,1 %) ajratilgan bo‘lib, u psixologik-pedagogik

fanlar qatorida 4-semestrda o‘qitiladi [13]. Ta’limda raqamli texnologiyalardan foydalanishga oid alohida majburiy fan mavjud emas; bu vazifani qisman 1-semestrdagi «Mediasavodxonlik va axborot madaniyati» fani bajaradi [13].

Fanlarning ketma-ketligi tanqidiy tahlil talab qiladi. «O‘qish va yozuv amaliyoti» 1–3-semestrlarda, «Inklyuziv ta’lim. Gospital pedagogika» 4-semestrda, asosiy «Ingliz tili o‘qitish metodikasi» fani esa 6-semestrda 4 kredit hajmida o‘qitiladi [12; 10-b.]. Shu bilan birga, «4+2» tartibidagi pedagogik amaliyot 5-semestrdan boshlanadi [13]. Bu shuni anglatadiki, talaba yozuvni o‘quvchi sifatida o‘rganishni tugatganidan uch semestr o‘tgach, inklyuziv ta’lim haqidagi umumiy bilimlarni olganidan esa ikki semestr o‘tgach yozuvni o‘qitish metodikasi bilan tanishadi, maktabda esa bu kursdan oldin dars bera boshlaydi. L. Shulman o‘qituvchi bilimida o‘quv dasturi mazmunining bir vaqtda o‘qitiladigan fanlar bilan lateral va oldingi hamda keyingi mazmun bilan vertikal bog‘liqligini ajratgan [143]. Amaldagi o‘quv rejada yozma nutq, inklyuzivlik va metodika o‘rtasidagi vertikal bog‘liqlik rejalashtirilmagan: har bir fan o‘z mazmuni doirasida yakunlanadi va keyingi fanda qayta ko‘rib chiqilishi ko‘zda tutilmagan.

D. Frimen va K. Jonson til o‘qituvchisi tayyorlash dasturlarini tahlil qilib, bilimlar bazasi alohida kurslarga bo‘linib, o‘qituvchining haqiqiy sinf faoliyatidan uzilib qolishini tanqid qilgan va dasturdagi fanlar ro‘yxatining o‘zi amalda kasbning bilimlar bazasini belgilab qo‘yishini ko‘rsatgan [79]. Bu xulosa tahlil etilayotgan o‘quv rejaga ham taalluqli: yozuvni o‘qitish, inklyuziv ta’lim va raqamli texnologiyalar alohida va vaqt jihatidan bir-biridan uzoq fanlarda berilganligi sababli, ularni yagona kasbiy vazifa – inklyuziv sinfda raqamli vositalar yordamida yozuvni o‘qitish atrofida birlashtirish talabaning o‘ziga yuklanadi.

O‘quv rejaning yana bir xususiyati shundaki, undagi amaliy til kurslari – «O‘qish va yozuv amaliyoti» hamda katalogdagi yana ikkita amaliy til fani birgalikda 48 kreditni, ya’ni umumiy hajmning 20 foizini tashkil etadi [12; 10-b.], barcha metodik fanlar esa 17 kredit (7,1 %) hajmida o‘qitiladi. Bu nisbat talabaning til darajasini ko‘tarish ustuvor vazifa sifatida qaralayotganini ko‘rsatadi. Mazkur ustuvorlikni asosli deb hisoblash mumkin, chunki o‘qituvchining o‘z til kompetensiyasi kasbiy faoliyatning zaruriy sharti. Biroq bu holatda til kurslarining kasbiy-metodik salohiyatidan to‘liq foydalanish alohida ahamiyat kasb etadi: agar 48 kreditlik til tayyorgarligining bir qismi bo‘lajak o‘qituvchi nigohi bilan tashkil etilsa, ya’ni talaba o‘z o‘rganish jarayonini kasbiy tahlil obyekti sifatida ham ko‘rsa, metodik tayyorgarlik uchun qo‘shimcha kredit talab qilinmaydi. M. Kelli va M. Grenfell taklif etgan Yevropa til o‘qituvchisi ta’limi profilida ham til ko‘nikmalarini rivojlantirish va metodik tayyorgarlikni bir-biriga bog‘lab tashkil etish tavsiya etiladi [18].

Fan dasturlari tahlili. «O‘qish va yozuv amaliyoti» fani dasturi 2025 yilda yangilangan bo‘lib, u 1–3-semestrlarda 15 kredit hajmida o‘qitiladi [16; 2-b.]. Fanning

maqsadi talabalarning savodxonlik amaliyotlarini rivojlantiradigan, fanlararo va tanqidiy yondashuv asosida o‘qish va yozish ko‘nikmalarini shakllantirish, vazifasi esa ingliz tilini V2 darajada egallash uchun o‘qish va yozish ko‘nikmalarini rivojlantirish va S1 darajaga yetkazish, akademik va tanqidiy yozuv asoslarini o‘rgatish, zamonaviy resurslar va texnologiyalar orqali mustaqil o‘qish va yozishga yo‘naltirish sifatida belgilangan [16; 2-b.]. Yozuv moduli akademik yozuv me’yorlari va uslubi, gap xilma-xilligi, paragraf va izchillik, kasbiy muloqot va yozishmalar, akademik insho va argumentatsiya mavzularini qamrab oladi [16; 3-b.]; raqamli savodxonlik va multimodal matnlar [16; 2-3-b.] hamda «sun’iy intellekt vositalaridan mas’uliyatli foydalanish»ni o‘z ichiga olgan akademik halollik mavzulari alohida ajratilgan [16; 4-b.]. Mustaqil ta’lim topshiriqlari qatorida raqamli portfolio, hamkorlikdagi yozuv, tengdosh bahosi, refleksiv kundalik va fikr-mulohazani keyingi ishlarda qo‘llash mashqlari mavjud [16; 5-6-b.].

Mazkur dastur yozma nutq kompetensiyasining lingvistik, diskursiv, janr-pragmatik va raqamli komponentlarini yetarli darajada ta’minlaydi hamda K. Haylend asoslagan janrga asoslangan yozuv ta’limi g‘oyalariga [93] ancha yaqin. Shu bilan birga, tanqidiy tahlil uchta jiddiy kamchilikni ko‘rsatadi. Birinchidan, dasturning ta’lim natijalari asosan talabaning shaxsiy til darajasi (S1), o‘qish texnikalari va bitiruv malakaviy ishini yozish bilan belgilangan [16; 6-7-b.]; yozish jarayonini bo‘lajak o‘qituvchi sifatida anglash, o‘quvchilar uchun yozma topshiriq va namunaviy matn yaratish kabi kasbiy-metodik natijalar ko‘rsatilmagan. «Mikro-o‘qitish topshirig‘i» faqat mustaqil ish turlari ro‘yxatida uchraydi [16; 5-b.]. Ikkinchidan, dasturda inklyuziv ta’limga oid birorta mavzu yoki topshiriq yo‘q. Uchinchidan, asosiy adabiyotlar ro‘yxatida faqat ikkita manba keltirilgan bo‘lib, ulardan biri mamlakatshunoslikka oid qo‘llanmadir [16; 7-b.]; yozuvni o‘qitish nazariyasiga oid xalqaro manbalar asosiy adabiyotlar qatoriga kiritilmagan.

I. Li ingliz tilini chet tili sifatida o‘qituvchilarning yozuvni o‘qitishga tayyorgarligini tadqiq etib, o‘qituvchilar yozuvni ko‘pincha o‘zlarini qanday o‘qitishgan bo‘lsa, shunday, ya’ni mahsulotga yo‘nalgan va xatolarni to‘liq tuzatishga asoslangan holda o‘qitishini, ularning o‘zlari yozuvchi sifatidagi tajribasini anglashi esa bu amaliyotni o‘zgartirishning muhim omili ekanligini ko‘rsatgan [109]. Shu nuqtayi nazardan, «O‘qish va yozuv amaliyoti» fani bo‘lajak o‘qituvchi uchun eng boy kasbiy manba bo‘lishi mumkin: talaba bu fanda jarayonga asoslangan yozuv, tengdosh bahosi va raqamli portfolio tajribasini boshdan kechiradi. Biroq dasturda bu tajribani keyinchalik kasbiy tahlil obyektiga aylantirish ko‘zda tutilmagan, natijada u shaxsiy tajriba darajasida qolib ketadi.

Shu bilan birga, dasturning ijobiy jihatlarini alohida ta’kidlash lozim. Akademik halollik mavzusi doirasida sun’iy intellekt vositalaridan mas’uliyatli foydalanish masalasining kiritilishi [16; 4-b.] yozma nutq kompetensiyasining raqamli

komponentini zamonaviy talablar asosida shakllantirishga qaratilgan muhim qadamdir. Hamkorlikdagi yozuv, tengdosh bahosi va fikr-mulohazani keyingi ishlarda qo‘llash topshiriqlari [16; 5-6-b.] yozish jarayonining nazorat-tuzatish bosqichini amalda shakllantiradi. Mustaqil ishlar tarkibida refleksiv kundalikning mavjudligi esa talabaning o‘z yozish jarayonini anglashiga xizmat qiladi. Bu elementlar birinchi bobda asoslangan olti bosqichli modelning ijro, nazorat-tuzatish va qisman kasbiy-refleksiv bosqichlariga mos keladi. Biroq ularda modelning motivatsion-mo‘ljal olish va tahliliy-modellashtiruvchi bosqichlari, ya’ni janr namunalarini o‘qituvchi nigohi bilan tahlil qilish, yetarli ifodalanmagan.

«Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari» fani 5–6-semestrlarda 8 kredit hajmida o‘qitiladi [15; 2-b.]. Uning maqsadi talabalarni ingiliz tilini o‘rgatish va baholash bo‘yicha xalqaro tan olingan yondashuvlar, standartlar va amaliyotlar bilan tanishtirish va ularda professional kompetensiyalarni shakllantirishdir [15; 2-b.]. Dastur shakllantiruvchi va yakuniy baholash, tengdosh va o‘z-o‘zini baholash [15; 3-b.], to‘rt nutq faoliyati turini, jumladan, yozuvni baholash rubrikalari, muqobil baholash, portfolio va kompyuter asosidagi testlash, o‘qituvchining baholash savodxonligi mavzularini qamrab oladi [15; 4-b.]. Ta’lim natijalarida «writing va speaking uchun rubrik va deskriptorlar tuzish» ko‘nikmasi alohida ko‘rsatilgan [15; 6-7-b.]. Bu holat yozma nutq kompetensiyasining kasbiy-metodik komponentini rivojlantirish uchun muhim asos bo‘lib, D. Kruzan va hammualliflar til o‘qituvchilarida zaif ekanligini ko‘rsatgan yozuvni baholash savodxonligini [60] shakllantirishga xizmat qiladi.

Biroq dasturda yozma ishlarni baholash asosan xalqaro imtihon topshiriqlari atrofida tuzilgan: mustaqil ta’lim mavzularida IELTS imtihonining birinchi va ikkinchi yozma topshiriqlari alohida ko‘rsatilgan [15; 6-b.], maktab o‘quvchilarining yozma janrlarini baholash esa alohida ajratilmagan. S. Veygl baholash shkalasi baholash maqsadi va kontekstiga mos tanlanishi lozimligini ta’kidlaydi [157]; yuqori darajali xalqaro imtihon mezonlari maktab o‘quvchisining rivojlanayotgan yozma nutqini shakllantiruvchi baholash uchun to‘g‘ridan to‘g‘ri mos kelmaydi. Inklyuziv ta’lim esa dasturda faqat bitta mavzu doirasida – mahalliy va xalqaro baholash tizimlarini qiyoslashda «baholashda inklyuzivlik va shaffoflik tamoyillari» sifatida tilga olinadi [15; 3-b.]; yozma ishlarni baholashda alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilar uchun qulayliklar va adolatli baholash masalalari yoritilmagan.

Dasturda «refleksiv amaliyot» mavzusining mavjudligi va o‘qituvchining baholash savodxonligiga alohida e’tibor qaratilishi [15; 4-b.] kasbiy-refleksiv tamoyilni amalga oshirish uchun qulay sharoit yaratadi. Agar ushbu fan doirasida talabalar «O‘qish va yozuv amaliyoti»da o‘zlari yozgan matnlarni yoki maktab o‘quvchilarining haqiqiy yozma ishlarini analitik rubrika asosida baholash, so‘ng baholash jarayonini refleksiv tahlil qilish topshiriqlarini bajarsa, yozma nutq

kompetensiyasining ikki qatlami o‘rtasida bevosita bog‘liqlik yuzaga keladi. Shuningdek, kompyuter asosidagi va adaptiv testlash mavzusi [15; 4-b.] raqamli baholash vositalarining foydalanish imkoniyati (ekran o‘quvchilari, shrift o‘lchami, qo‘shimcha vaqt) masalasini muhokama qilish uchun tabiiy kontekst bo‘la oladi. Biroq amaldagi dasturda bunday bog‘lanishlar rejalashtirilmagan.

«Ingliz tili o‘qitish metodikasi» fani 6-semestrda 4 kredit hajmida o‘qitiladi va 48 soat auditoriya mashg‘ulotini o‘z ichiga oladi [14; 2-b.]. Fanning maqsadi ingiliz tili o‘qitish nazariyasi va metodikasi asoslarini, nutq faoliyatining asosiy turlarini o‘rgatishni va o‘qitish jarayonini tashkil qilish masalalarini «yoritish» sifatida ifodalangan [14; 2-b.]. Yozuvni o‘qitish 20 ta ma’ruza mavzusidan faqat bittasida – «Teaching writing» mavzusida berilgan va uning mazmuni yozishni o‘rgatishda rasmlar, o‘qish, boshqariladigan yozuv va rolli o‘yinlardan foydalanish haqidagi qisqa izoh bilan cheklangan [14; 4-b.]. Yozish jarayoni, janr, yozma ishga fikr-mulohaza berish va yozuvni baholash bu mavzuda yoritilmagan. Nutq ko‘nikmalarini baholash mavzusi esa baholashni IELTS testi orqali talqin qiladi [14; 5-b.]. Demak, metodika dasturida yozuvni o‘qitish R. Bedjer va J. Uayt tomonidan tahlil qilingan mahsulotga yo‘nalgan yondashuv darajasida qolgan [35], jarayon va janr yondashuvlari esa aks etmagan.

Metodika dasturining amaliy mashg‘ulotlari ro‘yxatida «Learner differences: teaching heterogeneous classes» va «Rapid development and integration of information technology in ELT» mavzulari mavjud [14; 6-7-b.]. Ular inklyuziv va raqamli komponentlar uchun muhim boshlang‘ich nuqta bo‘lsa-da, alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan o‘quvchilarga chet tilini o‘qitish, assistiv texnologiyalar va ularni yozuvni o‘qitish bilan bog‘lash masalalari dasturda yoritilmagan. Fanning ta’lim natijalarida ham inklyuziv ta’limga yoki yozma ishlarni baholash va fikr-mulohaza berishga oid ko‘rsatkichlar mavjud emas; natijalar asosan umumiy metodik tushunchalar, o‘quv materiallarini tanlash va darsni tahlil qilish bilan belgilangan [14; 10-11-b.]. Asosiy adabiyotlar ro‘yxatida esa faqat bitta darslik ko‘rsatilgan [14; 11-b.].

Uchala fan dasturida yozma nutq kompetensiyasi komponentlarining aks etish darajasi 2.1.2-jadvalda umumlashtirildi. Jadvalda «yetakchi» belgisi komponent dastur maqsadi, alohida mavzu va ta’lim natijasida ifodalanganligini, «qisman» belgisi esa u faqat ayrim mavzu, mustaqil ish yoki amaliy mashg‘ulot darajasida uchraganligini bildiradi.

2.1.2-jadval

Fan dasturlarida yozma nutq kompetensiyasi komponentlarining aks etishi

Komponent	O‘qish va yozuv amaliyoti	Xalqaro standartlar	O‘qitish metodikasi
Lingvistik	yetakchi	–	–
Diskursiv	yetakchi	–	–

Komponent	O‘qish va yozuv amaliyoti	Xalqaro standartlar	O‘qitish metodikasi
Janr-pragmatik	yetakchi	–	–
Strategik (metakognitiv)	qisman	qisman	–
Sotsiomadaniy	qisman	qisman	–
Kasbiy-metodik	qisman	yetakchi	qisman
Raqamli	yetakchi	qisman	qisman
Inklyuziv	–	qisman	qisman

Jadval uchta xulosaga olib keladi. Birinchidan, yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlami («O‘qish va yozuv amaliyoti») yetarli ta’minlangan, kasbiy-metodik qatlam esa faqat baholash jihatidan «Xalqaro standartlar» fanida yetakchi darajada ifodalangan; yozuvni o‘qitish metodikasining o‘zi esa birorta dasturda yetakchi darajada berilmagan. Ikkinchidan, inklyuziv komponent uchala dasturning birortasida yetakchi darajada ifodalanmagan va «O‘qish va yozuv amaliyoti» dasturida umuman uchramaydi. Uchinchidan, raqamli komponent eng kuchli ifodalangan dastur («O‘qish va yozuv amaliyoti») aynan inklyuziv komponenti bo‘lmagan dasturdir, ya’ni raqamli va inklyuziv tayyorgarlik o‘rtasida hech qanday bog‘liqlik rejalashtirilmagan.

Olingan natijalar xalqaro tadqiqotlarda qayd etilgan tendensiyaga mos keladi. Yevropa alohida ehtiyojlar va inklyuziv ta’lim agentligining «Inklyuziya uchun o‘qituvchi ta’limi» loyihasida bo‘lajak o‘qituvchilarni tayyorlashda inklyuziv ta’lim ko‘pincha alohida kurs shaklida o‘qitilishi va bu inklyuziyani barcha o‘qituvchilarning emas, balki mutaxassislarning vazifasi sifatida qabul qilinishiga olib kelishi ko‘rsatilgan [188]. L. Florian va M. Rouz esa bu muammoni hal etish yo‘li sifatida inklyuziv mazmunni butun o‘qituvchi tayyorlash dasturiga singdirishni asoslagan [76]. Tahlil etilgan hujjatlarda inklyuziv tayyorgarlik aynan «alohida kurs» modelida tashkil etilgan bo‘lib, fan metodikasiga singdirilmagan. J. Kormosh va A.M. Smit til o‘qituvchilarining o‘qishda o‘ziga xos qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilar bilan ishlashga tayyorgarligi yetarli emasligini qayd etadi [106]; hujjatlar tahlili bu holatning sabablaridan biri dasturlar mazmunida ekani ko‘rsatadi.

Xalqaro tajribada ham bu muammo hal etilmagan, biroq uni bartaraf etish yo‘llari aniq belgilangan. «Inklyuziya uchun o‘qituvchi ta’limi» loyihasi natijalariga ko‘ra, inklyuziv tayyorgarlikni alohida kursdan butun dasturga singdirishga o‘tish uchun barcha fanlar o‘qituvchilari inklyuziv ta’lim masalalarini o‘z fanlari doirasida yoritishga tayyor bo‘lishi, amaliyot esa inklyuziv sinflarda tashkil etilishi lozim [188]. Inklyuziv o‘qituvchi profilida esa barcha o‘qituvchilar uchun to‘rtta asosiy qadriyat – ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini qadrlash, barcha ta’lim oluvchilarni qo‘llab-quvvatlash, hamkorlikda ishlash va shaxsiy kasbiy rivojlanish – hamda ularga mos

bilim va ko‘nikmalar belgilangan [20]. Bu qadriyatlar yozuvni o‘qitish kontekstida aniq mazmun kasb etadi: masalan, hamkorlikda ishlash o‘qituvchining yozma topshiriqlarni moslashtirishda maxsus pedagog va ota-onalar bilan hamkorligini, qo‘llab-quvvatlash esa yozish jarayonining har bir bosqichida tabaqalashtirilgan tayanchlar berishni anglatadi.

Raqamli tayyorgarlik masalasida ham o‘xshash holat kuzatiladi. Malaka talabida va «O‘qish va yozuv amaliyoti» dasturida raqamli savodxonlik, mediasavodxonlik va sun’iy intellektdan mas’uliyatli foydalanish talabaning shaxsiy axborot madaniyati sifatida ko‘riladi [12; 7-b.; 16; 4-b.]. Biroq P. Mishra va M. Kyoler asoslaganidek, o‘qituvchi uchun texnologik bilim fan mazmuni va pedagogik bilim bilan uyg‘unlashgandagina kasbiy ahamiyat kasb etadi [124]. DigCompEdu ramkasida esa raqamli vositalar orqali foydalanish imkoniyati va inklyuziyani ta’minlash o‘qituvchi raqamli kompetensiyasining alohida sohasi sifatida ajratilgan [21]. Ch. Makartur yozishda qiynaladigan o‘quvchilar uchun matn muharrirlari, imlo tekshiruvchilari, so‘z bashorati va nutqni tanib olish vositalari muhim resurs ekanligini, biroq ularning samarasi o‘qituvchining ularni o‘rgata olishiga bog‘liqligini ko‘rsatgan [118]. Tahlil etilgan hujjatlarda assistiv texnologiyalar va raqamli vositalardan yozuvni o‘qitishda foydalanish biror marta ham tilga olinmagan.

Shunday qilib, me’yoriy va o‘quv-metodik hujjatlar tahlili bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini inklyuziv ta’lim muhitida rivojlantirishda quyidagi uzilishlar mavjudligini ko‘rsatdi:

– **yozma nutqning ikki qatlami o‘rtasidagi uzilish** – me’yoriy hujjatlar va «O‘qish va yozuv amaliyoti» dasturi yozma nutqni talabaning shaxsiy til ko‘nikmasi sifatida ko‘radi, yozuvni o‘qitish esa metodika fanida bitta mavzu bilan cheklanadi;

– **inklyuziv tayyorgarlikning fan metodikasidan uzilganligi** – inklyuzivlik malaka talablarida «munosabat» va tashkiliy vazifa sifatida, o‘quv rejada esa umumpedagogik fan sifatida mavjud, lekin chet tilini va yozuvni o‘qitish mazmuniga singdirilmagan;

– **raqamli tayyorgarlikning yozuv va inklyuziya bilan bog‘lanmaganligi** – raqamli savodxonlik talabaning shaxsiy axborot madaniyati darajasida qoladi, assistiv texnologiyalar va raqamli vositalardan yozuvni o‘qitishda foydalanish hech bir hujjatda ko‘zda tutilmagan;

– **vertikal ketma-ketlikning buzilganligi** – inklyuziv ta’lim metodikadan ikki semestr oldin, yozuv amaliyoti esa metodikadan uch semestr oldin tugaydi, pedagogik amaliyot esa asosiy metodika kursidan oldin boshlanadi;

– **baholashning tor talqini** – yozma ishlarni baholash asosan xalqaro imtihon topshiriqlari atrofida tuzilgan, maktab janrlari, shakllantiruvchi fikr-mulohaza va adolatli qulayliklar yetarli aks etmagan.

Bu uzilishlar birinchi bobda nazariy jihatdan aniqlangan ziddiyatlarning – huquqiy majburiyatlar bilan o‘qituvchi tayyorlash mazmuni, inklyuziv sinfda yozuvni o‘qitish qiyinchiliklari bilan metodik tizim, raqamli texnologiyalar salohiyati bilan pedagogik tayyorgarlik o‘rtasidagi ziddiyatlarning hujjatlar darajasidagi aniq ifodasidir. Shu bilan birga, tahlil mavjud hujjatlarda bu uzilishlarni bartaraf etish uchun mustahkam asos ham borligini ko‘rsatdi: malaka talabida differensial yondashuv, inklyuzivlik va raqamli savodxonlik talablari, «O‘qish va yozuv amaliyoti» dasturida jarayonga asoslangan va raqamli yozuv amaliyoti, «Xalqaro standartlar» dasturida esa yozuvni baholash rubrikalari va shakllantiruvchi baholash mavjud. Demak, muammo mazmunning yetishmasligida emas, balki mavjud mazmunning yagona maqsadga – inklyuziv sinfda yozuvni o‘qitishga tayyorlashga bo‘ysundirilmaganligidadir.

Didaktik talablar. Aniqlangan uzilishlar asosida inklyuziv ta’lim muhitida yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishga qo‘yiladigan didaktik talablar belgilandi. Didaktikada tamoyil ta’lim jarayoni qonuniyatlari va maqsadlaridan kelib chiquvchi boshlang‘ich qoida sifatida [200], talab esa tamoyilning ta’lim jarayonining muayyan obyektiga nisbatan aniqlashtirilgan ifodasi sifatida tushuniladi; V.V. Krayevskiy va A.V. Xutorskoy ta’lim tamoyillarini nazariya va amaliyotni bog‘lovchi bo‘g‘in sifatida ko‘radi [201]. Tadqiqotimizda talablar nazariy tahlildan emas, balki hujjatlarda aniqlangan uzilishlardan kelib chiqib shakllantirildi:

– **mazmunga qo‘yiladigan talab:** yozuvni o‘qitish metodikasi, inklyuziv sinfda yozuvni o‘rgatish va raqamli (jumladan, assistiv) vositalardan foydalanish mazmuni fan dasturlarida alohida mavzular sifatida belgilanishi va fanlar o‘rtasida takrorlanmasdan taqsimlanishi lozim;

– **natijalarga qo‘yiladigan talab:** «O‘qish va yozuv amaliyoti» dasturi natijalari kasbiy-pedagogik janrlar va yozish jarayonini anglash bilan, metodika dasturi natijalari esa yozma topshiriqni loyihalash, moslashtirish va baholash ko‘nikmalari bilan to‘ldirilishi kerak;

– **ketma-ketlikka qo‘yiladigan talab:** inklyuziv ta’lim va yozuv amaliyoti mazmuni metodika kursi va pedagogik amaliyotda vertikal ravishda qayta ko‘rib chiqilishi, pedagogik amaliyotning dastlabki semestrida yozuvni o‘qitishga oid qisqa tayyorgarlik bloki nazarda tutilishi zarur;

– **jarayonga qo‘yiladigan talab:** yozuv mashg‘ulotlari jarayonga asoslangan, hamkorlikda va strategiyalarni aniq o‘rgatish asosida tashkil etilib, bo‘lajak o‘qituvchilar uchun inklyuziv va raqamli amaliyotning namunasi bo‘lishi lozim;

– **baholashga qo‘yiladigan talab:** yozma ishlar analitik rubrikalar asosida, mazmun va til shaklini alohida baholagan holda, jarayonga asoslanib va adolatli qulayliklarni hisobga olib baholanishi kerak;

– **amaliyotga qo‘yiladigan talab:** malakaviy amaliyot dasturida yozuvni o‘qitish bo‘yicha aniq topshiriq – moslashtirilgan yozma topshiriqni loyihalash, o‘tkazish va refleksiv tahlil qilish belgilanishi zarur.

Mazmunga qo‘yiladigan talab yozuvni o‘qitish metodikasining hajmini kengaytirishni emas, balki uni sifat jihatidan o‘zgartirishni nazarda tutadi. Metodika dasturidagi bitta umumiy mavzu o‘rniga yozuvni o‘qitishning jarayon-janr yondashuvi, yozma ishga fikr-mulohaza berish va inklyuziv sinfda yozuvni o‘rgatish masalalari mantiqan bog‘langan mavzular ketma-ketligi sifatida berilishi zarur. Natijalarga qo‘yiladigan talab esa J. Biggsning konstruktiv muvofiqlik g‘oyasiga [41] mos ravishda ta’lim natijalari, mashg‘ulot topshiriqlari va baholash o‘rtasidagi muvofiqlikni ta’minlashga qaratilgan: agar natijalarda kasbiy-metodik ko‘nikma ko‘rsatilmasa, u topshiriqlarda ham, baholashda ham e’tibordan chetda qoladi.

Ketma-ketlikka qo‘yiladigan talab L. Shulman ta’kidlagan vertikal bog‘liqlikni ta’minlashga xizmat qiladi [143]. O‘quv rejada fanlarning joylashuvini tubdan o‘zgartirish murakkab bo‘lgani uchun mazkur talabni fanlarning joylashuvini o‘zgartirmasdan, keyingi fan mazmunida oldingi fan tajribasiga muntazam qaytish orqali amalga oshirish maqsadga muvofiq. Baholashga qo‘yiladigan talab S. Veyglning baholash maqsadi va kontekstiga mos shkala tanlash tamoyiliga [157] hamda D. Kruzan va hammualliflarning yozuvni baholash savodxonligiga oid xulosalariga [60] tayanadi. Amaliyotga qo‘yiladigan talab esa nazariy tayyorgarlik va sinf amaliyoti o‘rtasidagi uzilishni bartaraf etishning eng samarali yo‘lidir, chunki L. Darling-Hammond ko‘rsatganidek, amaliyot topshiriqlari kurs mazmuni bilan bevosita bog‘langanda bo‘lajak o‘qituvchi nazariy bilimni haqiqiy sinf sharoitida sinab ko‘radi [62].

Ushbu talablarning har biri hujjatlar tahlilida aniqlangan muayyan uzilishga javob beradi va mavjud me’yoriy asos doirasida amalga oshirilishi mumkin. O‘quv rejada ishchi o‘quv rejani tuzishda fanlar bloki hajmini 5 foizgacha, blok tarkibidagi fanlar hajmini 10 foizgacha o‘zgartirish imkoniyati nazarda tutilgan [13]; bu esa taklif etilayotgan o‘zgarishlarni yangi fanlar kiritmasdan, mavjud fanlar mazmunini qayta taqsimlash orqali amalga oshirish imkonini beradi. Mazkur talablar asosida fan dasturlarini takomillashtirish bo‘yicha aniq takliflar ishlab chiqildi (2.1.3-jadval).

2.1.3-jadval

Fan dasturlarini takomillashtirish bo‘yicha takliflar

Fan	Aniqlangan holat	Taklif	Rivojlanadigan komponentlar
O‘qish va yozuv amaliyoti	akademik va kasbiy yozuv kuchli; inklyuziv mazmun va kasbiy-metodik natijalar yo‘q	«Writing for diverse readers: plain language and accessible texts» mavzusini kiritish; har modulda yozish jarayonini «o‘qituvchi nigohi» bilan tahlil qilish topshirig‘i	inklyuziv, kasbiy-metodik, janr-pragmatik
Xalqaro standartlar	yozma ishlarni baholash rubrikalari mavjud; inklyuzivlik bitta jumla bilan cheklangan; yozuvni baholash IELTS topshiriqlari atrofida tuzilgan	«Accommodations and fairness in writing assessment» mavzusini kiritish; maktab janrlari uchun analitik rubrika ishlab chiqish	kasbiy-metodik, inklyuziv
Ingliz tili o‘qitish metodikasi	yozuvni o‘qitish bitta mavzu; jarayon, janr va fikr-mulohaza yoritilmagan; baholash IELTS bilan tenglashtirilgan	«Teaching writing» mavzusini uch mavzuga kengaytirish: jarayon-janr yondashuvi; yozma ishga fikr-mulohaza; alohida ta’lim ehtiyojli o‘quvchilarga yozuvni o‘rgatish va assistiv vositalar	kasbiy-metodik, inklyuziv, raqamli, strategik
Inklyuziv ta’lim. Gospital pedagogika	umumpedagogik fan; chet tili o‘qitish bilan aloqasi rejalashtirilmagan	fan dasturiga «Inklyuziv sinfda chet tili va yozuv» amaliy bo‘limini kiritish; keys-topshiriqlarni metodika fani bilan kelishish	inklyuziv, kasbiy-metodik
Malakaviy amaliyot	yozuvni o‘qitish bo‘yicha maxsus topshiriq belgilanmagan	amaliyot daftariga «moslashtirilgan yozma topshiriq loyihasi va uning refleksiv tahlili» topshirig‘ini kiritish	barcha komponentlar

Takliflarning asosiy g‘oyasi yangi fan yoki qo‘shimcha kredit kiritish emas, balki mavjud fanlar mazmunini yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlami atrofida gorizontal va vertikal bog‘lashdan iborat. Masalan, talaba «O‘qish va yozuv amaliyoti»da argumentativ insho yozish jarayonini yozuvchi sifatida boshdan kechiradi, «Inklyuziv ta’lim» fanida shu janrni disleksiyasi bo‘lgan o‘quvchi uchun qanday moslashtirish mumkinligini keys sifatida tahlil qiladi, metodika kursida uni jarayon-janr yondashuvi asosida o‘qitish topshirig‘iga aylantiradi, «Xalqaro

standartlar» fanida uning uchun maktab darajasidagi analitik rubrika va adolatli qulayliklarni ishlab chiqadi, pedagogik amaliyotda esa moslashtirilgan topshiriqni sinab ko‘rib, refleksiv tahlil qiladi. Shu tariqa bitta janr to‘rt fan va amaliyotda turli nuqtayi nazardan qayta ko‘rib chiqilib, yozma nutq kompetensiyasining barcha komponentlarini birlashtiradi.

Tamoyillar tizimi. Didaktik talablarning amalga oshirilishi yagona tamoyillar tizimiga tayanishni talab qiladi. Tamoyillarni ishlab chiqishda chet tili o‘qitish metodikasining klassik tamoyillari – Ye.I. Passovning nutqiy-fikriy faollik, individuallashtirish, funksionallik va situativlik tamoyillari [181], N.D. Galskova va N.I. Gez tomonidan asoslangan kommunikativlik, onglilik va nutq faoliyati turlarining o‘zaro bog‘liqligi tamoyillari [199], J.J. Jalolovning ta’lim oluvchilarning ona tili tajribasini hisobga olish tamoyili [192] asos sifatida olindi va ular hujjatlar tahlilida aniqlangan uzilishlarga muvofiq inklyuziv, raqamli va kasbiy-refleksiv tamoyillar bilan to‘ldirildi. Tamoyillar tizimi va ularning har biri bartaraf etishga qaratilgan uzilish 2.1.4-jadvalda keltirildi.

2.1.4-jadval

Inklyuziv ta’lim muhitida yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirish tamoyillari tizimi

Tamoyillar guruhi	Tamoyillar	Hal etiladigan uzilish
A. Metodologik-konseptual	gumanistik-inklyuziv; kompetensiyaviy-natijaviy; ikki qatlamlilik	inklyuzivlikning «munosabat» darajasida qolishi; natijalarda yozuvni o‘qitishning yo‘qligi
B. Lingvodidaktik	kommunikativ-janrli yo‘nalganlik; jarayonlilik; strategiyalarni aniq o‘rgatish; nutq faoliyati turlarining integratsiyasi; ona tili va madaniy tajribani hisobga olish	yozuvni o‘qitishning mahsulotga yo‘nalgan va bitta mavzuga siqilgan talqini
V. Inklyuziv	universal dizayn; tabaqalashtirish; tayanchlarni bosqichma-bosqich kamaytirish; ko‘p sensorlilik va tuzilmaviylik; maqsad va to‘siqni farqlash	inklyuziv tayyorgarlikning fan metodikasidan uzilganligi
G. Raqamli	pedagogik maqsadga muvofiqlik; tanqidiy va shaffof foydalanish; raqamli foydalanish imkoniyati va tenglik	raqamli tayyorgarlikning inklyuziya va yozuvni o‘qitish bilan bog‘lanmaganligi
D. Kasbiy-refleksiv	izomorfizm; nazariya va amaliyot integratsiyasi; kasbiy refleksivlik	fanlar o‘rtasidagi vertikal va gorizontal uzilish; amaliyotning yozuvni o‘qitish bilan bog‘lanmaganligi

Metodologik-konseptual tamoyillar tizimning qadriyatli va maqsadli asosini belgilaydi. Gumanistik-inklyuziv tamoyil inklyuzivlikni malaka talabidagi «munosabat» darajasidan faoliyat darajasiga olib chiqishga xizmat qiladi: Inklyuziv o‘qituvchi profilida ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini qadrlash va barcha ta’lim oluvchilarni qo‘llab-quvvatlash qadriyatlari munosabatlar bilan birga aniq bilim va ko‘nikmalar orqali ham tavsiflangan [20]. Ikki qatlamlilik tamoyili esa yozma nutqning shaxsiy va kasbiy qatlamlari o‘rtasidagi uzilishni bartaraf etishga qaratilgan va har bir yozma topshiriqda talabaning ham yozuvchi, ham bo‘lajak o‘qituvchi sifatida ishtirok etishini talab qiladi.

Lingvodidaktik tamoyillar metodika dasturidagi yozuvni o‘qitishning tor talqinini kengaytirishga yo‘naltirilgan. Jarayonlilik va kommunikativ-janrli yo‘nalganlik tamoyillari R. Bedjer va J. Uaytning jarayon-janr yondashuviga [35], strategiyalarni aniq o‘rgatish tamoyili esa S. Grem va D. Perin meta-tahlilida eng samarali amaliyotlardan biri sifatida aniqlangan yozish strategiyalarini aniq o‘rgatishga [190] asoslanadi. Inklyuziv tamoyillar – universal dizayn [207], tabaqalashtirish [153], tayanchlarni bosqichma-bosqich kamaytirish, ko‘p sensorlilik va tuzilmaviylik [106] hamda maqsad va to‘siqni farqlash – inklyuziv tayyorgarlikni fan metodikasiga singdirishning mazmuniy asosini tashkil etadi. Maqsad va to‘siqni farqlash tamoyili tadqiqotimizda alohida ajratildi: u o‘qituvchidan yozma topshiriqning asosiy maqsadini (masalan, izchil argumentativ matn yaratish) unga erishish yo‘lidagi to‘siqlardan (qo‘lda yozish, vaqt chegarasi, imloning mukammalligi) ajratish va shu asosda adolatli qulayliklar belgilashni talab qiladi. Masalan, agar topshiriqning maqsadi argumentativ matn tuzilmasini egallash bo‘lsa, disgrafiyasi bo‘lgan o‘quvchi uchun matnni kompyuterda yozish, nutqni matnga aylantirish vositasidan foydalanish yoki qo‘shimcha vaqt berish topshiriq maqsadini o‘zgartirmaydi, balki unga erishish yo‘lidagi to‘siqni olib tashlaydi. Agar topshiriqning maqsadi imlo ko‘nikmasini tekshirish bo‘lsa, imlo tekshiruvchidan foydalanish maqsadning o‘zini bekor qiladi. J. Kormosh va A.M. Smit til o‘qituvchisi uchun aynan shunday farqlash ko‘nikmasi adolatli baholashning asosi ekanligini ta’kidlaydi [106]. Hujjatlar tahlili bu ko‘nikmaning birorta dasturda shakllantirilmayotganini ko‘rsatgani uchun mazkur tamoyil tizimda alohida o‘rin egallaydi.

Raqamli tamoyillar raqamli tayyorgarlikni shaxsiy axborot madaniyatidan kasbiy-pedagogik darajaga olib chiqishga xizmat qiladi. Pedagogik maqsadga muvofiqlik tamoyili TPACK modeliga [124], tanqidiy va shaffof foydalanish tamoyili esa YUNESKOning o‘qituvchilar uchun sun’iy intellekt kompetensiyalari ramkasida belgilangan inson markazli yondashuv va sun’iy intellekt etikasiga [23] tayanadi. Raqamli foydalanish imkoniyati va tenglik tamoyili DigCompEdu ramkasidagi foydalanish imkoniyati va inklyuziyani ta’minlash kompetensiyasiga [21] asoslanadi

va raqamli hamda inklyuziv tayyorgarlik o‘rtasidagi uzilishni bartaraf etishga qaratilgan.

Kasbiy-refleksiv tamoyillar hujjatlar tahlilida aniqlangan vertikal va gorizontal uzilishlarni bartaraf etishning asosiy vositasi hisoblanadi. Izomorfizm tamoyiliga ko‘ra, bo‘lajak o‘qituvchilar bilan o‘tkaziladigan yozuv mashg‘ulotlari ularga kelajakda qo‘llash tavsiya etilayotgan inklyuziv va raqamli yondashuvlarning namunasi bo‘lishi lozim; J. Lafran o‘qituvchi tayyorlovchi pedagog tavsiya etayotgan yondashuvlarni o‘zi amalda ko‘rsatishi va ularning asosini ochiq tushuntirishi zarurligini asoslagan [115], M. Lunenberg va hammualliflar esa namuna ko‘rsatishning samaradorligi pedagog o‘z faoliyatini talabalar bilan birga kasbiy tahlil qilgandagina ortishini ko‘rsatgan [117]. Kasbiy refleksivlik tamoyili F. Kortxagen modeliga [107] tayanadi va «O‘qish va yozuv amaliyoti»da orttirilgan shaxsiy tajribani metodika kursi va pedagogik amaliyotda kasbiy tahlil obyektiga aylantirish imkonini beradi. Yevropa til o‘qituvchisi ta’limi profilida ham nazariy ta’lim va amaliyotning uzviyligi, refleksiv amaliyot til o‘qituvchisi tayyorlashning asosiy elementlari sifatida ko‘rsatilgan [18].

Ishlab chiqilgan tamoyillar tizimining o‘ziga xos jihati shundaki, uning har bir guruhi amaldagi hujjatlarda aniqlangan muayyan uzilishga javob beradi, ya’ni tamoyillar mavhum nazariy konstruksiya emas, balki mavjud ta’lim amaliyotini takomillashtirishning asoslangan yo‘nalishlari sifatida shakllantirildi. Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan tadqiqotimizda ham raqamli vositalarning samaradorligi ularning o‘quv dasturiga tizimli integratsiyalashuviga bog‘liqligi ko‘rsatilgan edi [194]; mazkur paragrafdagi tahlil bu xulosani inklyuziv ta’lim va yozma nutq kontekstida tasdiqlaydi.

Xulosa. Davlat ta’lim standarti, malaka talabi, o‘quv reja va fan dasturlarining tanqidiy tahlili shuni ko‘rsatdiki, amaldagi hujjatlar bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini, ayniqsa, uning kasbiy-metodik, inklyuziv va raqamli komponentlarini yaxlit rivojlantirishni yetarli ta’minlamaydi. 2020 yilda tasdiqlangan davlat ta’lim standartida inklyuziv ta’lim tushunchasi umuman mavjud emas; 2025 yilgi malaka talabida inklyuzivlik va raqamli savodxonlik talablari paydo bo‘lgan, biroq inklyuzivlik asosan tashkiliy vazifa va «munosabat» sifatida, yozma nutq esa talabaning shaxsiy til ko‘nikmasi sifatida ifodalangan. O‘quv rejada yozuv amaliyoti, inklyuziv ta’lim va metodika o‘rtasida vertikal bog‘liqlik rejalashtirilmagan, pedagogik amaliyot esa asosiy metodika kursidan oldin boshlanadi.

Fan dasturlari tahlili «O‘qish va yozuv amaliyoti» dasturi yozma nutqning shaxsiy-kommunikativ qatlamini va raqamli komponentini, «Xalqaro standartlar» dasturi esa yozuvni baholashni yetarli ta’minlashini, biroq yozuvni o‘qitish metodikasi «Ingliz tili o‘qitish metodikasi» dasturida bitta, mahsulotga yo‘nalgan mavzu bilan cheklanganligini, inklyuziv komponent esa uchala dasturning birortasida yetakchi

darajada ifodalanmaganligini ko‘rsatdi. Aniqlangan beshta uzilish asosida mazmun, natijalar, ketma-ketlik, jarayon, baholash va amaliyotga qo‘yiladigan didaktik talablar, fan dasturlarini takomillashtirish bo‘yicha aniq takliflar hamda besh guruhdan iborat tamoyillar tizimi asoslandi.

Tahlil natijalari muammoning mazmun yetishmasligida emas, balki mavjud mazmunning yagona kasbiy maqsad atrofida birlashtirilmaganligida ekanligini ko‘rsatdi. Bu esa yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishni fanlararo va kurslararo bog‘lanishlar tizimi sifatida loyihalashni, ya’ni raqamli vositalar bilan boyitilgan yozma nutqni o‘qitishning tizimli-metodik modelini ishlab chiqishni taqozo etadi. Bu model monografiyaning keyingi paragrafida bayon etiladi.

2.2-§. Raqamli vositalar bilan boyitilgan yozma nutqni o‘qitishning tizimli-metodik modeli

Oldingi paragrafda amaldagi me’yoriy va o‘quv-metodik hujjatlarning tanqidiy tahlili bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini inklyuziv ta’lim muhitida rivojlantirishda beshta uzilish mavjudligini ko‘rsatdi: yozma nutqning ikki qatlami o‘rtasidagi uzilish, inklyuziv tayyorgarlikning fan metodikasidan, raqamli tayyorgarlikning esa yozuv va inklyuziyadan ajralganligi, fanlar o‘rtasidagi vertikal ketma-ketlikning buzilganligi va baholashning tor talqini. Tahlil muammoning mazmun yetishmasligida emas, balki mavjud mazmunning yagona kasbiy maqsad atrofida birlashtirilmaganligida ekanligini ko‘rsatdi. Bu esa yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirish jarayonini yaxlit tizim sifatida loyihalashni, ya’ni uning tizimli-metodik modelini ishlab chiqishni taqozo etadi.

Pedagogik tadqiqotlarda modellashtirish o‘rganilayotgan obyektning muhim xususiyatlarini soddalashtirilgan, lekin yaxlit shaklda aks ettirish va shu orqali uni tushuntirish, loyihalash va boshqarish usuli sifatida qaraladi. V.A. Shtoff modelni tadqiqot obyektini aks ettiruvchi yoki qayta yaratuvchi va uni almashtira oladigan, shu tariqa obyekt haqida yangi bilim olish imkonini beradigan, fikrda tasavvur qilinadigan yoki moddiy amalga oshirilgan tizim sifatida ta’riflagan [187]. A.M. Novikov va D.A. Novikov pedagogik tadqiqot metodologiyasida modellashtirishni nazariy tadqiqotning asosiy usullaridan biri sifatida ajratib, model o‘rganilayotgan tizimning tarkibiy qismlari, ular o‘rtasidagi aloqalar va faoliyat natijasini aniq ko‘rsatishi lozimligini ta’kidlaydi [180].

Tadqiqotimizda tizimli-metodik model deganda bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini inklyuziv ta’lim sharoitida raqamli texnologiyalar asosida rivojlantirish jarayonining maqsad, metodologik asos, mazmun, protsessual-texnologik ta’minot, tashxis va shart-sharoitlardan iborat o‘zaro bog‘liq bloklari va ular o‘rtasidagi aloqalarni yaxlit aks ettiruvchi, shu jarayonni loyihalash, amalga oshirish va baholashning asosi bo‘lib xizmat qiluvchi nazariy konstruksiya

tushuniladi. Mazkur ta’rifda «tizimli» so‘zi modelning bloklari o‘zaro bog‘liq va yagona maqsadga bo‘ysundirilganligini, «metodik» so‘zi esa uning chet tili o‘qitish metodikasi faniga mansubligini va o‘qitish jarayonini amaliy tashkil etishga yo‘naltirilganligini anglatadi.

Modelning asosiy vazifalari quyidagilardan iborat:

– **tushuntiruvchi vazifa** – model yozma nutq kompetensiyasi rivojlanishining tarkibiy qismlari va ular o‘rtasidagi bog‘lanishlarni yaxlit ko‘rish imkonini beradi;

– **loyihalovchi vazifa** – model asosida fan dasturlari, o‘quv topshiriqlari va baholash vositalari ishlab chiqiladi;

– **bashoratlovchi vazifa** – model muayyan shartlar bajarilganda qanday natijaga erishilishini oldindan belgilaydi va uni tajriba-sinovda tekshirish imkonini beradi;

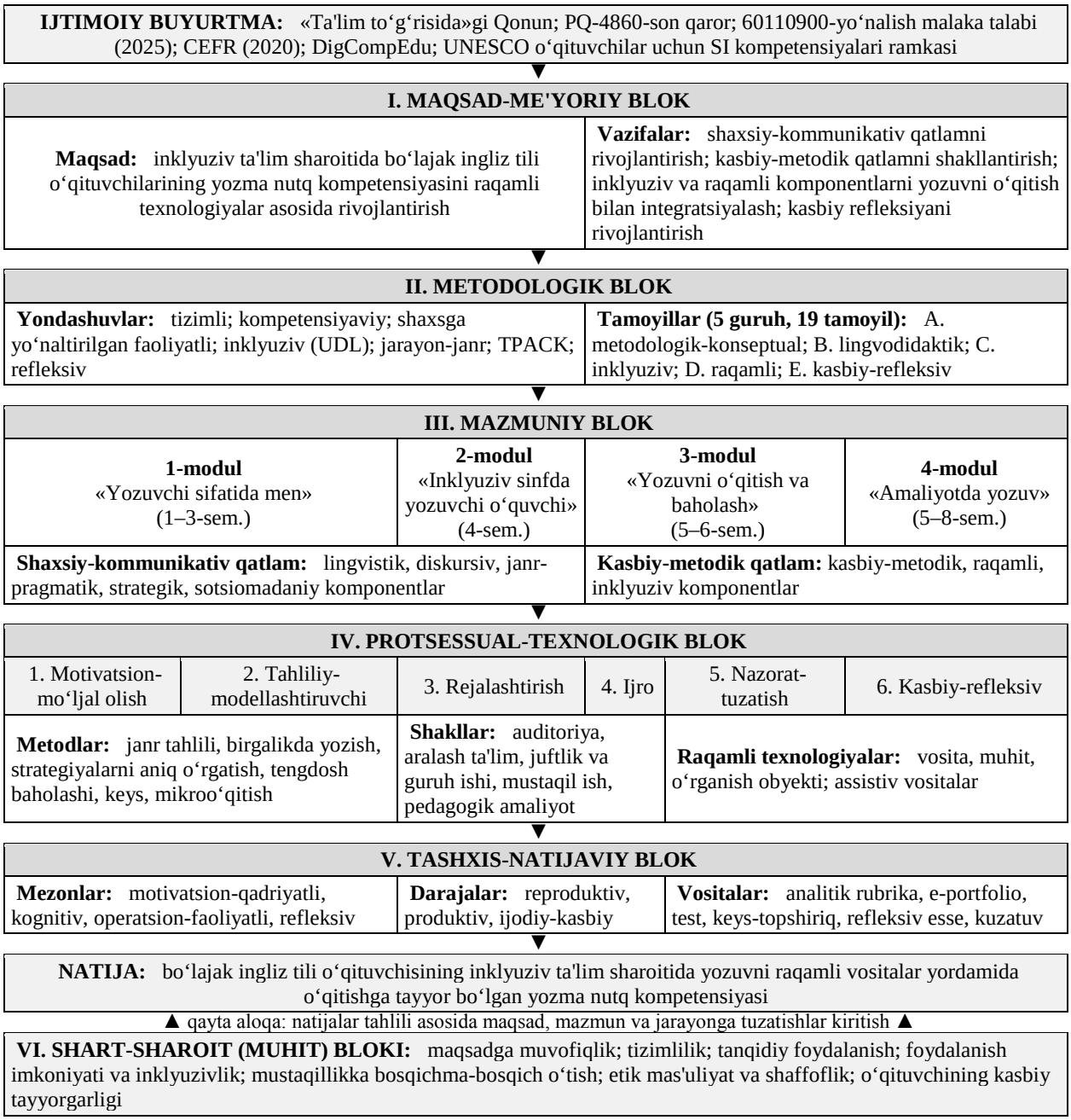
– **boshqaruvchi vazifa** – model natijalarni tashxislash va qayta aloqa orqali ta’lim jarayoniga tuzatishlar kiritishni ta’minlaydi.

Pedagogik modelga bir qator talablar qo‘yiladi. Birinchidan, u o‘rganilayotgan obyektga adekvat bo‘lishi, ya’ni uning muhim xususiyatlarini buzmasdan aks ettirishi lozim. Ikkinchidan, model obyektning barcha xususiyatlarini emas, balki tadqiqot maqsadi nuqtayi nazaridan muhim bo‘lganlarini ajratadi va shu ma’noda soddalashtirilgan bo‘ladi. Uchinchidan, u tekshiriluvchan bo‘lishi, ya’ni undan kelib chiqadigan xulosalarni tajribada sinash mumkin bo‘lishi kerak [180]. Tadqiqotimizda modellashtirish to‘rt bosqichda amalga oshirildi: birinchi bosqichda birinchi bobda yozma nutq kompetensiyasining tuzilmasi va uni rivojlantirishning nazariy asoslari aniqlandi; ikkinchi bosqichda 2.1-paragrafda amaldagi hujjatlar tahlili asosida hal etilishi lozim bo‘lgan uzilishlar belgilandi; uchinchi bosqichda modelning bloklari va ular o‘rtasidagi aloqalar loyihalandi; to‘rtinchi bosqichda model tajriba-sinov orqali tekshiriladi, bu esa tajriba-sinov ishlarida bayon etiladi.

Modelni loyihalashning nazariy asoslari. Modelni ishlab chiqishda tizimli yondashuv asosiy metodologik tayanch bo‘ldi. L. fon Bertalanfi umumiy tizimlar nazariyasida tizimni o‘zaro ta’sirdagi elementlar majmui sifatida ta’riflagan va tizim xususiyatlari uning alohida elementlari xususiyatlari yig‘indisiga teng emasligini asoslagan [40]. Pedagogikada bu g‘oya N.V. Kuzmina tomonidan pedagogik tizim tushunchasi orqali rivojlantirilgan: olima pedagogik tizimni maqsad, o‘quv axboroti, pedagogik muloqot vositalari, ta’lim oluvchilar va pedagoglar kabi tarkibiy va o‘zaro bog‘liq elementlar majmui sifatida tavsiflagan va tizim samaradorligi, eng avvalo, ular o‘rtasidagi funksional aloqalarga bog‘liqligini ko‘rsatgan [176]. V.P. Bespalko pedagogik texnologiyani muayyan pedagogik tizimni amaliyotda amalga oshirish loyihasi sifatida ko‘rib, uning tarkibida ta’lim maqsadlari, mazmuni, didaktik jarayonlar va ularni tashxislash vositalarini ajratgan [167].

Modelning blokli tuzilmasini asoslashda V.A. Slastenin va hammualliflarning pedagogik jarayon tarkibiy qismlari – maqsadli, mazmuniy, faoliyatli va natijaviy qismlar haqidagi qarashlari [204] hamda zamonaviy ta’lim dizayni nazariyalaridan foydalanildi. J. Biggsning konstruktiv muvofiqlik konsepsiyasiga ko‘ra, ta’lim natijalari, o‘quv faoliyati va baholash topshiriqlari bir-biriga mos kelgandagina ta’lim samarali bo‘ladi [41]. G. Uiggins va J. Maktay taklif etgan «teskari loyihalash» tamoyili esa o‘quv jarayonini kutilayotgan natijadan boshlab, so‘ng uning dalillari va shundan keyingina o‘quv faoliyatini rejalashtirishni talab qiladi [159]. R. Branchning ADDIE modeli ta’limni loyihalashning tahlil, loyihalash, ishlab chiqish, joriy etish va baholash bosqichlarini ajratib, baholash natijalarining barcha bosqichlarga qaytishi orqali tizimni uzluksiz takomillashtirishni nazarda tutadi [46]. Ushbu g‘oyalar modelimizda, bir tomondan, maqsad-me’yoriy va tashxis-natijaviy bloklar o‘rtasidagi muvofiqlikda, ikkinchi tomondan, natijalardan maqsad, mazmun va jarayonga qaytuvchi qayta aloqa xalqasida aks etdi.

Modelni loyihalashda monografiyaning oldingi paragraflarida olingan natijalar bevosita asos bo‘ldi. Maqsad-me’yoriy blok 2.1-paragrafda tahlil etilgan me’yoriy hujjatlarga, metodologik blok 2.1-paragrafda asoslangan besh guruhdan iborat 19 ta tamoyilga, mazmuniy blok 1.2-paragrafda asoslangan yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamli va sakkiz komponentli tuzilmasiga, protsessual-texnologik blok 1.2-paragrafdagi olti bosqichli integrativ psixolingvodidaktik modelga va 1.3-paragrafda aniqlangan raqamli texnologiyalarning uch vazifasiga, shart-sharoit bloki esa 1.3-paragrafda asoslangan yettita pedagogik shartga tayanadi. Tashxis-natijaviy blokdagi mezonlar 1.1-paragrafda aniqlangan bo‘lajak o‘qituvchining inklyuziv ta’limga tayyorgarligi komponentlari bilan muvofiqlashtirildi. Shu tariqa model oldingi nazariy natijalarni yagona tizimga birlashtiradi. Tizimli-metodik model 2.2.1-rasmda keltirildi.



2.2.1-rasm. Raqamli vositalar bilan boyitilgan yozma nutqni o‘qitishning tizimli-metodik modeli

Maqsad-me’yoriy blok. Modelning tizim hosil qiluvchi elementi maqsad hisoblanadi, chunki boshqa barcha bloklar unga erishishga xizmat qiladi. Maqsad ijtimoiy buyurtmadan kelib chiqadi. Ijtimoiy buyurtma, eng avvalo, alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarga ta’lim berishni takomillashtirish va pedagoglarni inklyuziv ta’limga tayyorlashni belgilagan PQ-4860-son qarorda [9], 60110900-Xorijiy til va adabiyoti ta’lim yo‘nalishining 2025 yilgi malaka talabidagi inklyuzivlik, differensial yondashuv va raqamli savodxonlik talablarida [12; 5-9-b.] ifodalangan. Xalqaro darajada esa bu buyurtma YUNESKOning «Barcha – demak, har bir» shiori ostidagi 2020 yilgi global monitoring hisobotida o‘qituvchilarni xilma-xil sinfda

ishlashga tayyorlash inklyuziv ta’limning hal qiluvchi omili sifatida ko‘rsatilganligida [196], CEFR ning 2020 yilgi qo‘shimcha jildida [17], DigCompEdu [21] va o‘qituvchilar uchun sun’iy intellekt kompetensiyalari ramkasida [23] aks etgan.

Modelning maqsadi – inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar asosida rivojlantirish. Maqsad to‘rtta vazifa orqali aniqlashtirildi: yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlamini rivojlantirish; uning kasbiy-metodik qatlamini shakllantirish; inklyuziv va raqamli komponentlarni yozuvni o‘qitish mazmuniga integratsiyalash; kasbiy refleksiyani rivojlantirish. Vazifalar tizimida uchinchi vazifa hal qiluvchi ahamiyatga ega, chunki u 2.1-paragrafda aniqlangan asosiy uzilishlarni – inklyuziv va raqamli tayyorgarlikning fan metodikasidan ajralganligini bartaraf etishga qaratilgan.

Maqsadni belgilashda I.A. Zimnyaya va A.V. Xutorskoyning kompetensiya ta’lim natijasi sifatida bilim, ko‘nikma, qadriyatli munosabat va faoliyat tajribasini birlashtiruvchi integrativ sifat ekanligi haqidagi qarashlari [172; 186] asos qilib olindi. Shu sababli modelning maqsadi alohida bilim yoki ko‘nikma sifatida emas, balki bo‘lajak o‘qituvchining inklyuziv sinfda yozuvni raqamli vositalar yordamida o‘qitishga tayyorligi sifatida, ya’ni kasbiy faoliyatga yo‘nalgan integrativ natija sifatida ifodalandi.

Metodologik blok. Mazkur blok modelning nazariy asosini tashkil etadi va o‘zaro to‘ldiruvchi yetti yondashuv hamda 2.1-paragrafda asoslangan tamoyillar tizimini o‘z ichiga oladi. Yondashuvlar va ularning modeldagi vazifasi quyidagicha:

– **tizimli yondashuv** modelning barcha bloklarini yagona maqsadga bo‘ysundirilgan yaxlit tizim sifatida loyihalashni ta’minlaydi;

– **kompetensiyaviy yondashuv** ta’lim natijasini bilimlar yig‘indisi sifatida emas, balki kasbiy vaziyatda harakat qilishga tayyorlik sifatida belgilaydi;

– **shaxsga yo‘naltirilgan faoliyatli yondashuv** yozma nutqni talabaning ongli, maqsadli faoliyati sifatida tashkil etishni talab qiladi;

– **inklyuziv yondashuv** ta’lim jarayonini dastlabdan o‘rganuvchilarning xilma-xilligini hisobga olgan holda, universal dizayn asosida loyihalashni nazarda tutadi;

– **jarayon-janr yondashuvi** yozuvni o‘qitishning lingvodidaktik asosini belgilaydi;

– **TPACK yondashuvi** raqamli texnologiyalarni fan mazmuni va pedagogik bilim bilan uyg‘unlashtiradi;

– **refleksiv yondashuv** shaxsiy yozish tajribasini kasbiy tahlil obyektiga aylantiradi.

Shaxsga yo‘naltirilgan faoliyatli yondashuv A.N. Leontevning faoliyat nazariyasiga tayanadi: faoliyat motiv, maqsad, harakatlar va operatsiyalardan iborat

tuzilmaga ega bo‘lib, motiv va maqsadning anglanganligi faoliyat samaradorligini belgilaydi [178]. Yozma nutqqa nisbatan bu shuni anglatadiki, talaba matnni o‘qituvchi topshirig‘ini bajarish uchun emas, balki muayyan kommunikativ va kasbiy maqsadga erishish uchun yaratishi lozim. Shu sababli modelning protsessual bloki motivatsion-mo‘ljal olish bosqichidan boshlanadi. Inklyuziv yondashuvning modeldagi talqini L. Florian va K. Blek-Xokinsning inklyuziv pedagogika haqidagi qarashlariga asoslanadi: inklyuziv pedagogika ayrim o‘quvchilar uchun alohida topshiriqlar tayyorlashni emas, balki sinfdagi barcha o‘quvchilar uchun mavjud bo‘lgan ta’lim imkoniyatlarini kengaytirishni nazarda tutadi [75]. Bu g‘oya modelda universal ta’lim dizayni tamoyillari [207] va tabaqalashtirilgan ta’lim [153] orqali amalga oshiriladi.

Jarayon-janr yondashuvi R. Bedjer va J. Uayt tomonidan asoslangan bo‘lib, u janr yondashuvidagi namunaviy matn tahlilini jarayon yondashuvidagi rejalashtirish, qoralama yozish va qayta ishlash bosqichlari bilan birlashtiradi [35]. K. Haylend esa ikkinchi tilda yozuvni o‘qitishda janr bilimini aniq o‘rgatish o‘rganuvchilarga, ayniqsa, til va madaniy tajribasi turlicha bo‘lganlarga matn yaratishning «yashirin» qoidalarini ochib berishini ko‘rsatgan [93]. Inklyuziv sinf uchun bu xususiyat alohida ahamiyatga ega, chunki janr tuzilmasining aniq ko‘rsatilishi ishchi xotiraga tushadigan yukni kamaytiradi va yozish jarayonini tuzilmaviy qiladi. TPACK yondashuvi P. Mishra va M. Kyoler asoslagan texnologik, pedagogik va fan mazmuniga oid bilimlar uyg‘unligini nazarda tutadi [124]; modelda u raqamli vositalarni alohida o‘rgatish emas, balki ularni yozish jarayonining muayyan bosqichi va muayyan inklyuziv vazifa bilan bog‘lab o‘rgatishda ifodalanadi.

Refleksiv yondashuv F. Kortxagenning ALACT modeli asosida amalga oshiriladi. Ushbu modelga ko‘ra, kasbiy o‘rganish besh bosqichli siklda kechadi: harakat, harakatga orqaga qarab baho berish, vaziyatning muhim jihatlarini anglash, muqobil harakat yo‘llarini yaratish va ularni sinab ko‘rish [107]. Kortxagen ta’kidlaganidek, nazariy bilim bo‘lajak o‘qituvchi uchun o‘z tajribasini anglash jarayonida paydo bo‘lgan savollarga javob sifatida berilgandagina amaliy ahamiyat kasb etadi. Modelda bu sikl, ayniqsa, kasbiy-refleksiv bosqichda va to‘rtinchi modulda namoyon bo‘ladi: talaba maktabda o‘tkazgan yozuv mashg‘ulotini tahlil qiladi, o‘quvchilarning qaysi bo‘g‘inda qiynalganini aniqlaydi, muqobil tayanchlar loyihalaydi va ularni keyingi mashg‘ulotda sinaydi. Shu tariqa refleksiya yozma janr sifatida ham, kasbiy rivojlanish mexanizmi sifatida ham ishlaydi.

Yondashuvlar va tamoyillar o‘rtasidagi munosabat iyerarxik xususiyatga ega: yondashuvlar tadqiqotning umumiy strategiyasini, tamoyillar esa uni amalga oshirishning yo‘naltiruvchi qoidalarini belgilaydi. 2.1-paragrafda asoslangan tamoyillarning besh guruhi – metodologik-konseptual, lingvodidaktik, inklyuziv, raqamli va kasbiy-refleksiv tamoyillar – modelning keyingi bloklarida mazmun

tanlash, jarayonni tashkil etish va natijalarni baholashning mezoniy asosi vazifasini bajaradi.

Mazmuniy blok. Blokning asosiy g‘oyasi 2.1-paragrafda aniqlangan vertikal uzilishni bartaraf etishdan iborat. Shu sababli yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirish mazmuni alohida fan sifatida emas, balki o‘quv rejadagi mavjud fanlar orqali o‘tuvchi to‘rt moduldan iborat «vertikal yo‘nalish» sifatida tashkil etildi. Har bir modul muayyan fanga biriktirilgan, biroq oldingi modul tajribasiga tayanadi va uni kasbiy nuqtayi nazardan qayta ko‘rib chiqadi (2.2.1-jadval).

2.2.1-jadval

Modelning mazmuniy bloki: modullar va ularning o‘quv reja bilan bog‘liqligi

Modul	Fan va semestr	Asosiy mazmun	Yetakchi komponentlar
1. «Yozuvchi sifatida men»	O‘qish va yozuv amaliyoti (1–3)	akademik va kasbiy janrlar; yozish jarayoni va strategiyalari; hamkorlikda yozish; tengdosh bahosi; o‘z yozish jarayonini «o‘qituvchi nigohi» bilan qayd etish; sun’iy intellektdan mas’uliyatli foydalanish	lingvistik, diskursiv, janr-pragmatik, strategik, raqamli
2. «Inklyuziv sinfda yozuvchi o‘quvchi»	Inklyuziv ta’lim. Gospital pedagogika (4)	disleksiya, disgrafiya, eshitish va ko‘rish nuqsonlari, diqqat tanqisligi sharoitida yozish jarayoni; yozuvdagi to‘siqlar va universal dizayn; assistiv texnologiyalar; keys-tahlil	inklyuziv, raqamli, strategik
3. «Yozuvni o‘qitish va baholash»	Ingliz tili o‘qitish metodikasi (6); Xalqaro standartlar (5–6)	jarayon-janr yondashuvi; yozma topshiriq loyihasi; tabaqalashtirilgan tayanchlar; yozma ishga fikr-mulohaza; analitik rubrika; adolatli qulayliklar	kasbiy-metodik, inklyuziv, raqamli, sotsiomadaniy
4. «Amaliyotda yozuv»	Malakaviy amaliyot (5–8)	moslashtirilgan yozma topshiriqni loyihalash, o‘tkazish va baholash; elektron portfolio; refleksiv tahlil	barcha komponentlar

Modullar ketma-ketligi L. Shulman ajratgan o‘qituvchi bilimining vertikal o‘lchoviga mos ravishda [143], talabaning yozuvchi sifatidagi shaxsiy tajribasidan (1-modul) o‘quvchining yozish jarayonidagi qiyinchiliklarni tushunishga (2-modul), undan yozuvni o‘qitish va baholashni loyihalashga (3-modul) va nihoyat haqiqiy sinf sharoitida kasbiy sinovga (4-modul) qarab harakatlanadi. Birinchi modulda talaba yozish jarayonini o‘zi boshdan kechiradi; biroq 2.1-paragrafda tahlil etilgan «O‘qish va yozuv amaliyoti» dasturidan farqli o‘laroq, modelda bu tajriba har bir topshiriqdan keyin qisqa «o‘qituvchi nigohi» qaydi orqali kasbiy tahlil uchun material sifatida saqlanadi: talaba qanday strategiyadan foydalanganini, qayerda qiynalganini va qanday

tayanch yordam berganini elektron portfolioda qayd etadi. Bu qaydlar keyingi modullarda kasbiy refleksiyaning asosiy manbaiga aylanadi.

1.2-paragrafda bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy yozma janrlari beshta guruhga ajratilgan edi: akademik, o‘qitish, baholash, kasbiy muloqot va refleksiv janrlar. Mazmuniy blokda bu janrlar modullar bo‘yicha taqsimlandi. Birinchi modulda akademik janrlar (annotatsiya, argumentativ insho, ilmiy maqola tezisi) va kasbiy muloqot janrlari (rasmiy elektron xat, ota-onalarga xabarnoma) yetakchilik qiladi. Ikkinchi modulda refleksiv janrlar (keys tahlili, kuzatuv qaydi) va o‘quvchilar uchun moslashtirilgan matn (sodda tilda yozilgan yo‘riqnoma, qisqartirilgan o‘qish matni) kiritiladi. Uchinchi modulda o‘qitish janrlari (yozma topshiriq yo‘riqnomasi, namunaviy matn, dars rejasi) va baholash janrlari (rubrika, yozma fikr-mulohaza, baholash sharhi) asosiy o‘rin egallaydi. To‘rtinchi modulda barcha janrlar haqiqiy kasbiy vaziyatda qo‘llanadi va refleksiv hisobot bilan yakunlanadi. Shu tariqa talaba to‘rt yil davomida bo‘lajak o‘qituvchi uchun zarur bo‘lgan barcha janr guruhlarini izchil egallaydi.

Mazmunni tanlashda J.J. Jalolovning chet tilini o‘qitishda ta’lim oluvchilarning ona tilidagi nutqiy tajribasini hisobga olish haqidagi qarashlari [192] ham inobatga olindi. O‘zbek tilida yozish tajribasi, ayniqsa, matn tuzilmasi, abzaslarni bog‘lash va argumentatsiya an’analari ingliz tilidagi akademik va kasbiy janrlardan farq qiladi. Shu sababli birinchi va uchinchi modullarda o‘zbek va ingliz tillaridagi bir janrga mansub matnlarni qiyoslash topshiriqlari kiritildi. Bu topshiriqlar talabaning o‘z yozma nutqini ongli boshqarishiga yordam beradi, bo‘lajak o‘qituvchini esa o‘quvchilarning ona tilidan kelib chiqadigan qiyinchiliklarini oldindan ko‘ra bilishga o‘rgatadi.

Ikkinchi modul inklyuziv ta’lim faniga yozuvga oid amaliy yo‘nalish beradi. Unda disleksiya, disgrafiya, eshitish va ko‘rish nuqsonlari, diqqat tanqisligi va giperaktivlik buzilishi kabi holatlarda yozish jarayonining qaysi bo‘g‘inida qiyinchilik yuzaga kelishi J. Heyz va L. Flauerning yozish jarayoni modeli [90] hamda 1.2-paragrafdagi olti bosqichli model asosida tahlil qilinadi. J. Kormosh va A.M. Smit ta’kidlaganidek, o‘ziga xos o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilar uchun chet tilida yozuvning eng og‘ir jihatlari imlo, transkripsiya va ishchi xotira yuki bilan bog‘liq [106]. Shu sababli modulda assistiv texnologiyalar – nutqni matnga aylantirish, matnni ovoz chiqarib o‘qish, so‘z bashorati va imlo tekshiruvchilar – o‘rganiladi. Ch. Makartur ko‘rsatganidek, bu vositalarning samarasi o‘qituvchining ularni yozish jarayoniga ongli kiritishiga bog‘liq [118].

Uchinchi modul metodika kursida yozuvni o‘qitishning jarayon-janr yondashuvi, yozma ishga fikr-mulohaza berish, tabaqalashtirilgan tayanchlar va maktab janrlari uchun analitik rubrikalar ishlab chiqishni qamrab oladi. To‘rtinchi modul malakaviy amaliyotda moslashtirilgan yozma topshiriqni loyihalash, o‘tkazish va refleksiv tahlil qilish topshirig‘i orqali amalga oshiriladi. Shunday qilib, mazmuniy

blok yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamini birlashtiradi: birinchi modul asosan shaxsiy-kommunikativ qatlamni, qolgan modullar esa kasbiy-metodik qatlamni rivojlantiradi, biroq har bir modulda ikkala qatlam ham ishtirok etadi.

Protsessual-texnologik blok. Blok mazmunni amalga oshirish jarayonini, ya'ni yozish faoliyatining bosqichlari, metodlari, tashkiliy shakllari va raqamli vositalarini belgilaydi. Uning asosini 1.2-paragrafda ishlab chiqilgan olti bosqichli integrativ psixolingvodidaktik model tashkil etadi. Har bir bosqichda talabaning faoliyati, raqamli vositalarning vazifasi va inklyuziv tayanchlar bir-biriga muvofiqlashtirildi (2.2.2-jadval).

2.2.2-jadval

Modelning protsessual-texnologik bloki: bosqichlar, faoliyat va raqamli vositalar

Bosqich	Talabaning faoliyati	Raqamli vositalarning vazifasi	Inklyuziv tayanchlar
1. Motivatsion-mo‘ljal olish	kommunikativ vaziyat, auditoriya va maqsadni aniqlash; o‘z tajribasini faollashtirish	autentik vaziyat yaratish (blog, elektron xat, forum); video va multimedia topshiriqlar	topshiriqni matn, audio va rasm shaklida taqdim etish; tanlov imkoniyati
2. Tahliliy-modellashtiruvchi	namunaviy matnni janr tuzilmasi va til vositalari bo‘yicha tahlil qilish	elektron korpus va konkordans; interaktiv izohlash; raqamli janr namunalari banki	rangli belgilash; grafik organayzer; matnni ovoz chiqarib o‘qish vositasi
3. Rejalashtirish	g‘oyalar to‘plash, tuzilma va reja tuzish	aqliy xaritalar, raqamli doska, hamkorlikdagi rejalashtirish	tayyor reja shablonlari; nutqni matnga aylantirish
4. Ijro	qoralama yozish, hamkorlikda yozish	hamkorlikda tahrirlash muhiti; so‘z bashorati; lug‘at va tezaurus	transkripsiya yukini kamaytirish (klaviatura, nutqni matnga aylantirish); qo‘shimcha vaqt
5. Nazorat-tuzatish	o‘z-o‘zini va tengdoshni baholash, qayta yozish	elektron rubrika; izohlar; avtomatik fikr-mulohazani tanqidiy tekshirish	tekshiruv ro‘yxati; fikr-mulohazani audio shaklda berish
6. Kasbiy-refleksiv	yozish jarayonini bo‘lajak o‘qituvchi sifatida tahlil qilish; o‘quvchilar uchun topshiriq loyihalash	elektron portfolio; refleksiv blog; video-mikroo‘qitish	refleksiyani turli shaklda (matn, audio, video) taqdim etish

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, raqamli vositalar modelda o‘z-o‘zidan emas, balki yozish jarayonining muayyan bosqichi va muayyan pedagogik vazifasi bilan bog‘liq holda qo‘llanadi. 1.3-paragrafda aniqlangan raqamli texnologiyalarning uch vazifasi

modelda quyidagicha amalga oshiriladi. Vosita sifatida texnologiya yozish jarayonining alohida operatsiyalarini yengillashtiradi, masalan, nutqni matnga aylantirish transkripsiya yukini kamaytirib, talaba diqqatini mazmun va tuzilmaga yo‘naltiradi. Muhit sifatida u hamkorlikda yozish, tengdosh bahosi va autentik auditoriya bilan muloqotni ta’minlaydi. O‘rganish obyekti sifatida esa bo‘lajak o‘qituvchi vositani tanqidiy baholash, uning inklyuziv salohiyatini aniqlash va o‘quvchilar uchun maqsadga muvofiq tanlashni o‘rganadi.

Tadqiqotimizda yozish jarayonidagi tayanchlar konsepsiyasi L.S. Vigotskiyning yaqin rivojlanish zonasi haqidagi ta’limotiga [169] va D. Vud, J. Bruner va G. Rossning «skaffolding» tushunchasiga [161] asoslanadi. Tayanchlar talabaning mustaqil bajara olmaydigan, biroq yordam bilan bajara oladigan topshiriqlar doirasida beriladi va ko‘nikma shakllangan sari bosqichma-bosqich kamaytiriladi. Modelda bu jarayon ikki darajada kechadi: talaba o‘zi yozuvchi sifatida tayanchlardan foydalanadi va bir vaqtning o‘zida ularni o‘quvchilar uchun loyihalashni o‘rganadi. Izomorfizm tamoyilining amaliy ifodasi aynan shunda namoyon bo‘ladi.

Modelda qo‘llanadigan raqamli vositalar tadqiqotimiz vaqtida keng tarqalgan va asosan bepul foydalanish mumkin bo‘lgan vositalardan tanlandi. Hamkorlikda tahrirlash muhiti sifatida Google Docs va Microsoft Word for the web, o‘quv jarayonini boshqarish tizimi sifatida Moodle, raqamli doska sifatida Padlet, elektron portfolio uchun Google Sites yoki Mahara platformasi, assistiv funksiyalar uchun esa Microsoft Immersive Reader va matn muharrirlariga o‘rnatilgan nutqni matnga aylantirish funksiyalari qo‘llanadi. Biroq modelning asosiy g‘oyasi muayyan dasturiy mahsulotga emas, balki vositaning didaktik vazifasiga tayanadi: agar biror vosita eskirsa yoki o‘zgarsa, u 1.3-paragrafda taklif etilgan yetti mezon asosida shu vazifani bajaruvchi boshqa vosita bilan almashtiriladi. Bu yondashuv modelni texnologik o‘zgarishlarga nisbatan barqaror qiladi va bo‘lajak o‘qituvchilarni vositalarni mustaqil baholashga o‘rgatadi.

Inklyuziv yondashuv protsessual blokda universal ta’lim dizaynining uch tamoyili orqali amalga oshiriladi [207]. Jalb etishning turli usullari tamoyili motivatsion-mo‘ljal olish bosqichida topshiriq mavzusi va auditoriyasini tanlash imkoniyati, autentik kommunikativ vaziyatlar va hamkorlikdagi ishlar orqali ta’minlanadi. Axborotni taqdim etishning turli usullari tamoyili tahliliy-modellashtiruvchi bosqichda namunaviy matnni matn, audio va vizual shaklda, janr tuzilmasini esa grafik organayzer ko‘rinishida taqdim etishda ifodalanadi. Harakat va ifodaning turli usullari tamoyili rejalashtirish, ijro va nazorat-tuzatish bosqichlarida matnni klaviatura, nutqni matnga aylantirish yoki qo‘lda yozish orqali yaratish, fikr-mulohazani turli shakllarda olish va berish imkoniyatida namoyon bo‘ladi. YUNESKOning 2020 yilgi hisobotida ta’kidlanganidek, inklyuziv ta’limda texnologiyalar xilma-xil o‘rganuvchilar uchun ta’limga kirish imkonini kengaytirishi

mumkin, biroq bu faqat o‘qituvchi ularni pedagogik maqsadga muvofiq qo‘llay olgandagina ro‘y beradi [196].

Blokning metodlari yozuvni o‘qitish bo‘yicha tadqiqotlarda samaradorligi isbotlangan usullardan tanlandi. S. Grem va D. Perin meta-tahlili yozish strategiyalarini aniq o‘rgatish, hamkorlikda yozish, aniq maqsad belgilash, matn yaratishda tekst muharrirlaridan foydalanish va namunaviy matnlarni o‘rganish yozuv sifatini oshirishini ko‘rsatgan [190]. N. Storch hamkorlikda yozish ikkinchi tilni o‘rganuvchilarda til shakli haqidagi mulohazani va matn aniqligini oshirishini asoslagan [148]. K. Lundstrom va U. Beyker esa tengdosh matnini baholagan talabalarning o‘z yozma ishlari ham sezilarli yaxshilanishini, ya’ni fikr-mulohaza berishning o‘zi yozuvni rivojlantirishini ko‘rsatgan [116]. Bo‘lajak o‘qituvchi uchun bu natija ikki tomonlama ahamiyatga ega: tengdosh bahosi bir vaqtning o‘zida yozuvni rivojlantirish usuli va kelajakdagi kasbiy ko‘nikma – o‘quvchi matniga fikr-mulohaza berish mashqi hisoblanadi. K. Haylend va F. Haylend ta’kidlaganidek, fikr-mulohaza samaradorligi uning shakli, mazmuni va o‘rganuvchi tomonidan qanday qabul qilinishiga bog‘liq [94]; shu sababli modelda fikr-mulohaza turli shakllarda – yozma, audio va elektron rubrika orqali beriladi.

Protsessual blokning amal qilishini bitta topshiriq misolida ko‘rsatish mumkin. Uchinchi modulda talabalarga «Inklyuziv sinfdagi 7-sinf o‘quvchilari uchun o‘z shahri haqida blog matni yozish topshirig‘ini loyihalash» vazifasi beriladi. Motivatsion-mo‘ljal olish bosqichida talabalar haqiqiy auditoriyani aniqlaydi: sinfda disleksiyasi bo‘lgan va eshitishida nuqsoni bo‘lgan o‘quvchilar bor, deb faraz qilinadi va talabalar ushbu o‘quvchilar uchun yozishda qanday to‘siqlar paydo bo‘lishini muhokama qiladi. Tahliliy-modellashtiruvchi bosqichda ular blog matnining bir nechta namunasini janr tuzilmasi bo‘yicha tahlil qilib, o‘quvchilar uchun rangli belgilangan namunaviy matn tayyorlaydi. Rejalashtirish bosqichida topshiriqning maqsadi (tavsifiy matn tuzilmasini egallash) unga erishish yo‘lidagi to‘siqlardan ajratiladi va har bir to‘siq uchun tayanch belgilanadi: grafik organayzer, so‘z banki, matnni ovoz chiqarib o‘qish vositasi, nutqni matnga aylantirish imkoniyati.

Ijro bosqichida talabalar hamkorlikda tahrirlash muhitida topshiriq yo‘riqnomasini, namunaviy matnni va uch darajali tayanchlar to‘plamini yaratadi. Nazorat-tuzatish bosqichida boshqa guruh talabalari bu materialni universal dizayn tamoyillari va 1.3-paragrafda taklif etilgan raqamli vositalarni baholash mezonlari asosida baholaydi va elektron izohlar orqali fikr-mulohaza beradi. Kasbiy-refleksiv bosqichda talabalar materialni qayta ishlaydi va elektron portfolioda o‘z qarorlarini asoslovchi qisqa refleksiv sharh yozadi: nima uchun aynan shu tayanch tanlandi, u topshiriq maqsadini o‘zgartirmaydimi, uni qachon va qanday kamaytirish mumkin. To‘rtinchi modulda esa shu topshiriq malakaviy amaliyotda sinab ko‘riladi va uning natijalari yana refleksiv tahlil qilinadi. Bu misol modelning barcha bloklari – maqsad,

mazmun, jarayon, baholash va shartlar bitta o‘quv vaziyatida qanday uyg‘unlashishini ko‘rsatadi.

Tashkiliy shakllar auditoriya mashg‘ulotlari, aralash ta’lim, juftlik va guruhda ishlash, mustaqil ish va pedagogik amaliyotni o‘z ichiga oladi. Aralash ta’lim sharoitida yozish jarayonining rejalashtirish va ijro bosqichlari asosan onlayn muhitda, janr tahlili, tengdosh bahosining muhokamasi va kasbiy refleksiya esa auditoriyada amalga oshiriladi. Bunday taqsimot auditoriya vaqtini muloqot va kasbiy tahlil uchun bo‘shatadi va alohida ta’lim ehtiyojli talabalarga o‘z sur’atida ishlash imkonini beradi.

Tashxis-natijaviy blok. Blok modelning samaradorligini aniqlash va ta’lim jarayonini boshqarish vazifasini bajaradi. J. Biggsning konstruktiv muvofiqlik tamoyiliga ko‘ra [41], baholash mezonlari maqsad-me’yoriy blokda belgilangan natijadan bevosita kelib chiqishi lozim. Shu sababli mezonlar 1.1-paragrafda aniqlangan bo‘lajak o‘qituvchining inklyuziv ta’limga tayyorgarligi komponentlari – motivatsion-qadriyatli, kognitiv, operatsion-faoliyatli va refleksiv komponentlar asosida belgilandi va ularning har biri uchun yozma nutq kompetensiyasining sakkiz komponentini qamrab oluvchi ko‘rsatkichlar ishlab chiqildi (2.2.3-jadval).

2.2.3-jadval

Yozma nutq kompetensiyasi rivojlanganligini baholash mezonlari, ko‘rsatkichlari va vositalari

Mezon	Ko‘rsatkichlar	Tashxis vositalari
Motivatsion-qadriyatli	yozma nutqqa kasbiy qadriyat sifatida munosabat; inklyuziv sinfda yozuvni o‘qitishga tayyorlik va o‘z-o‘zini samaradorlik; raqamli vositalardan mas’uliyatli foydalanishga intilish	so‘rovnoma, o‘z-o‘zini samaradorlik shkalasi, refleksiv esse
Kognitiv	yozish jarayoni, janrlar, yozuvni o‘qitish yondashuvlari, yozuvdagi to‘siqlar va universal dizayn, raqamli va assistiv vositalar haqidagi bilimlar	test, konseptual xarita, keys bo‘yicha savollar
Operatsion-faoliyatli	turli janrdagi matn yaratish sifati; yozma topshiriqni loyihalash va moslashtirish; analitik rubrika bilan baholash va fikr-mulohaza berish; raqamli vositalarni maqsadga muvofiq tanlash	analitik rubrika, keys-topshiriq, mikroo‘qitish, amaliyotdagi kuzatuv
Refleksiv	o‘z yozish jarayoni va kasbiy qarorlarini tahlil qilish; fikr-mulohazadan foydalanish; kasbiy rivojlanish rejasini tuzish	elektron portfolio, refleksiv kundalik, qayta yozilgan matnlar qiyosi

Tashxislash shakllantiruvchi va yakuniy baholash uyg‘unligiga asoslanadi. P. Blek va D. Uilyam tadqiqotlari shakllantiruvchi baholash, ya’ni o‘qitish jarayonida o‘rganuvchiga berilgan fikr-mulohaza va undan foydalanish ta’lim natijalarini sezilarli oshirishini ko‘rsatgan [43]. Modelda shakllantiruvchi baholashning asosiy vositasi

elektron portfolio hisoblanadi: X. Barrett elektron portfolio o‘rganuvchining faolligi, refleksiyasi va o‘z o‘rganish jarayoniga egalik hissini oshirishini asoslagan [36]. Yozma matnlar S. Veygl tavsiyasiga muvofiq mazmun, tuzilma, til va janrga muvofiqlikni alohida baholovchi analitik rubrikalar asosida baholanadi [157]. Bu esa har bir talabaning kuchli va zaif jihatlarini aniqlash va tayanchlarni individuallashtirish imkonini beradi.

Tashxis vositalari tizimi uch guruhdan iborat. Birinchi guruh – mahsulotni baholovchi vositalar: talabalar yaratgan matnlar va kasbiy materiallar (topshiriq yo‘riqnomasi, namunaviy matn, rubrika) analitik rubrikalar asosida baholanadi. Ikkinchi guruh – jarayonni baholovchi vositalar: elektron portfoliodagi qoralama versiyalar, tengdosh izohlari va ularga berilgan javoblar yozish jarayonining rivojlanishini kuzatish imkonini beradi; hamkorlikdagi tahrirlash muhitlarining tahrirlar tarixi esa har bir talabaning hissasini aniqlashga yordam beradi. Uchinchi guruh – munosabat va refleksiyani baholovchi vositalar: so‘rovnomalar, o‘z-o‘zini samaradorlik shkalasi va refleksiv esselar talabaning inklyuziv sinfda yozuvni o‘qitishga tayyorligini aniqlaydi. Tashxis vositalarining o‘zi ham inklyuziv tamoyillarga muvofiq loyihalandi: alohida ta’lim ehtiyojli talabalar uchun topshiriqni bajarish vaqti, shakli va vositasini tanlash imkoniyati beriladi, biroq baholanayotgan kompetensiyaning mazmuni o‘zgartirilmaydi.

Kompetensiya rivojlanganligining darajalarini belgilashda V.P. Bespalkining o‘zlashtirish darajalari haqidagi g‘oyasi asos qilib olindi: olim faoliyatni namuna asosida bajarishdan mustaqil va ijodiy faoliyatga qarab ortib boruvchi darajalarni ajratgan [167]. Tadqiqotimizda uchta daraja – reproduktiv, produktiv va ijodiy-kasbiy darajalar belgilandi (2.2.4-jadval).

2.2.4-jadval

Yozma nutq kompetensiyasi rivojlanganligi darajalarining tavsifi

Daraja	Tavsif
Reproduktiv	talaba tanish janrda namuna asosida matn yaratadi; yozuvni o‘qitish va inklyuziv ta’limga oid bilimlari umumiy; raqamli vositalardan asosan texnik yordamchi sifatida foydalanadi; topshiriqlarni moslashtirishda o‘qituvchi ko‘rsatmasiga tayanadi
Produktiv	talaba turli janrlarda mustaqil va izchil matn yaratadi; yozma topshiriqni jarayon-janr yondashuvi asosida loyihalaydi; tanish vaziyatlarda alohida ta’lim ehtiyojlarini hisobga olib tayanch tanlaydi; rubrika asosida asoslangan fikr-mulohaza beradi
Ijodiy-kasbiy	talaba yangi vaziyatda ham yozma topshiriqni universal dizayn asosida mustaqil loyihalaydi; maqsad va to‘siqni farqlab adolatli qulayliklar belgilaydi; raqamli va assistiv vositalarni tanqidiy baholab tanlaydi; o‘z kasbiy qarorlarini refleksiv asoslaydi

Darajalar tavsifida talabaning shaxsiy yozma nutqi va kasbiy-metodik faoliyati birga ko‘rsatildi, chunki modelda yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlami ajralmas deb qaraladi. Tashxis natijalari qayta aloqa xalqasi orqali maqsad, mazmun va jarayonga qaytadi: masalan, agar tajriba-sinov davomida operatsion-faoliyatli mezon bo‘yicha ko‘pchilik talabalar topshiriqni moslashtirishda qiynalayotgani aniqlansa, uchinchi modulda shu ko‘nikmaga oid qo‘shimcha keys-topshiriqlar kiritiladi. Mezonlar, ko‘rsatkichlar va darajalar tajriba-sinov ishlarida tajriba-sinov natijalarini baholashda qo‘llaniladi.

Shart-sharoit bloki. Modelning samarali amal qilishi muayyan pedagogik shartlar bajarilishiga bog‘liq. V.A. Slastenin va hammualliflar pedagogik jarayonning natijasi uning tashkil etilish sharoitlariga bog‘liqligini ta’kidlaydi [204]. Tadqiqotimizda shart-sharoit bloki 1.3-paragrafda asoslangan yettita pedagogik shartdan iborat: maqsadga muvofiqlik, tizimlilik, tanqidiy foydalanish, foydalanish imkoniyati va inklyuzivlik, mustaqillikka bosqichma-bosqich o‘tish, etik mas’uliyat va shaffoflik hamda o‘qituvchining kasbiy tayyorgarligi. Rasmda bu blok boshqa bloklarni o‘rab oluvchi asos sifatida ko‘rsatildi, chunki shartlar modelning barcha bloklarida birdek amal qiladi.

Shartlardan biri – pedagogning, ya’ni bo‘lajak o‘qituvchilarni tayyorlayotgan professor-o‘qituvchining kasbiy tayyorgarligi alohida ta’kidlashni talab qiladi. J. Lafran o‘qituvchi tayyorlovchi pedagog o‘zi tavsiya etayotgan yondashuvlarni o‘z mashg‘ulotlarida amalda ko‘rsatishi va ularning asosini talabalarga ochiq tushuntirishi lozimligini asoslagan [115]. Agar inklyuziv va raqamli yozuv ta’limi haqida an’anaviy ma’ruza shaklida gapirilsa, izomorfizm tamoyili buziladi va talaba «nima o‘rgatilayotganini» emas, balki «qanday o‘rgatilayotganini» takrorlaydi. Shu sababli modelni joriy etish kafedra professor-o‘qituvchilarining hamkorligini, ya’ni «O‘qish va yozuv amaliyoti», «Inklyuziv ta’lim», metodika va «Xalqaro standartlar» fanlari o‘qituvchilarining topshiriqlar va baholash mezonlarini kelishib olishini talab qiladi.

Yana bir muhim shart – etik mas’uliyat va shaffoflik – generativ sun’iy intellekt vositalarining keng tarqalishi bilan bog‘liq. YUNESKOning o‘qituvchilar uchun sun’iy intellekt kompetensiyalari ramkasida inson markazli yondashuv va sun’iy intellekt etikasi o‘qituvchi kompetensiyasining asosiy sohalari sifatida belgilangan [23]. Modelda bu shart sun’iy intellekt vositasidan foydalanishni oshkor etish, yozish jarayonini portfolioda hujjatlashtirish va baholashni jarayonga asoslangan holda tashkil etish orqali amalga oshiriladi. Bu yondashuv bir vaqtning o‘zida akademik halollikni ta’minlaydi va bo‘lajak o‘qituvchilarni o‘quvchilarining sun’iy intellektdan foydalanishini pedagogik boshqarishga tayyorlaydi.

Modelni joriy etish bosqichlari. Modelni amaliyotga joriy etish R. Branchning ADDIE modeliga [46] muvofiq besh bosqichda rejalashtirildi. Tahlil bosqichida talabalarning yozma nutq kompetensiyasi va inklyuziv ta’limga

tayyorgarligining boshlang‘ich darajasi tashxislanadi, o‘quv reja va fan dasturlari mazmuni 2.1-paragrafdagi mezonlar asosida tahlil qilinadi. Loyihalash bosqichida to‘rt modulning maqsadlari, natijalari va baholash mezonlari belgilanadi va tegishli fanlar o‘qituvchilari bilan kelishiladi. Ishlab chiqish bosqichida topshiriqlar banki, analitik rubrikalar, elektron portfolio tuzilmasi, raqamli va assistiv vositalar bo‘yicha yo‘riqnomalar yaratiladi. Joriy etish bosqichida modullar o‘quv jarayonida amalga oshiriladi, professor-o‘qituvchilar uchun qisqa metodik seminarlar o‘tkaziladi. Baholash bosqichida natijalar mezonlar asosida tahlil qilinadi va modelga tuzatishlar kiritiladi. Mazkur bosqichlarning mazmuni monografiyaning uchinchi bobida metodika sifatida batafsil bayon etiladi.

Modelni joriy etishda bir qator xatarlarni ham hisobga olish lozim. Birinchidan, raqamli infratuzilmaning yetarli emasligi – barcha talabalarda shaxsiy kompyuter yoki barqaror Internet mavjud bo‘lmasligi – raqamli tengsizlikka olib kelishi mumkin; shu sababli modelda bepul, mobil qurilmalarda ishlaydigan va offlayn rejimni qo‘llaydigan vositalarga ustuvorlik beriladi. Ikkinchidan, fanlar o‘rtasidagi hamkorlikni tashkil etish kafedralararo kelishuvni talab qiladi. Uchinchidan, raqamli vositalarga haddan tashqari tayanish talabaning mustaqil yozish ko‘nikmasini susaytirishi mumkin; bu xatar mustaqillikka bosqichma-bosqich o‘tish sharti va tayanchlarni kamaytirish tamoyili orqali bartaraf etiladi. Xatarlarning ochiq belgilanishi modelning real ta’lim sharoitiga mosligini oshiradi.

Model bloklari va ularning 2.1-paragrafda aniqlangan uzilishlar bilan bog‘liqligi 2.2.5-jadvalda umumlashtirildi.

2.2.5-jadval

Model bloklari va ular bartaraf etadigan uzilishlar

Model bloki	2.1-paragrafda aniqlangan uzilish	Modeldagi yechim
Maqsad-me’yoriy	inklyuzivlikning «munosabat» va tashkiliy vazifa darajasida qolishi	maqsad inklyuziv sinfda yozuvni o‘qitishga tayyorlik sifatida faoliyat darajasida ifodalangan
Mazmuniy	yozma nutqning ikki qatlami o‘rtasidagi uzilish; vertikal ketma-ketlikning buzilganligi	mavjud fanlar orqali o‘tuvchi to‘rt modulli vertikal yo‘nalish; «o‘qituvchi nigohi» qaydlari
Protsessual-texnologik	raqamli tayyorgarlikning yozuv va inklyuziya bilan bog‘lanmaganligi	raqamli vositalar va inklyuziv tayanchlar yozish jarayonining har bir bosqichiga biriktirilgan
Tashxis-natijaviy	baholashning tor, asosan xalqaro imtihon topshiriqlari atrofidagi talqini	maktab janrlari uchun analitik rubrika; shakllantiruvchi baholash; adolatli qulayliklar
Shart-sharoit	fanlar va pedagoglar o‘rtasidagi hamkorlikning yo‘qligi	kafedralararo kelishilgan topshiriqlar va mezonlar; pedagogning kasbiy tayyorgarligi

Jadval modelning har bir bloki hujjatlar tahlilida aniqlangan muayyan muammoga javob berishini ko‘rsatadi. Bu esa modelning nazariy konstruksiya sifatidagi asoslanganligini va amaliy yo‘nalganligini tasdiqlaydi.

Modelning tizimli xususiyatlari. Ishlab chiqilgan model quyidagi tizimli xususiyatlarga ega:

– **yaxlitlik** – modelning har bir bloki boshqa bloklar bilan bog‘liq bo‘lib, birortasining yo‘qligi butun tizim natijasini pasaytiradi;

– **konstruktiv muvofiqlik** – maqsad, mazmun, jarayon va baholash yagona ta’lim natijasiga qaratilgan;

– **ikki qatlamlilik** – modelning har bir blokida yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ va kasbiy-metodik qatlamlari birga ko‘riladi;

– **izomorfizm** – talabalar bilan o‘tkaziladigan yozuv mashg‘ulotlari ularning kelajakda o‘quvchilar bilan tashkil etadigan inklyuziv va raqamli yozuv mashg‘ulotlarining namunasi vazifasini bajaradi;

– **ochiqlik va moslashuvchanlik** – model turli oliy ta’lim muassasalarining o‘quv rejalariga yangi fan kiritmasdan mavjud fanlar mazmunini qayta tashkil etish orqali joriy etilishi mumkin.

Modelning bloklari o‘rtasida ikki turdagi aloqa mavjud. To‘g‘ri aloqalar maqsaddan metodologik asos, mazmun va jarayon orqali natijaga yo‘nalgan bo‘lib, ular ta’lim jarayonining mantiqiy ketma-ketligini belgilaydi. Qayta aloqa esa tashxis natijalaridan maqsad, mazmun va jarayonga qaytadi va modelni o‘zini o‘zi takomillashtiruvchi tizimga aylantiradi. F. Kortxagenning tajriba va nazariyani bog‘lash haqidagi qarashlari [107] hamda D. Kolbning tajribaviy o‘rganish sikli [103] shuni ko‘rsatadiki, o‘rganish aniq tajriba, uning refleksiv tahlili, umumlashtirish va yangi vaziyatda sinab ko‘rish ketma-ketligida samarali kechadi. Modelda bu sikl ikki darajada takrorlanadi: har bir yozma topshiriq doirasida (olti bosqichli model) va butun o‘qish davri davomida (to‘rt modul).

Model mavjud yondashuvlardan uchta jihati bilan farq qiladi. Birinchidan, u yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ va kasbiy-metodik qatlamlarini yagona tizimda birlashtiradi, vaholanki amaldagi dasturlarda ular turli fanlarda va bir-biridan ajralgan holda rivojlantiriladi. Ikkinchidan, modelda inklyuziv va raqamli komponentlar alohida mazmun sifatida emas, balki yozish jarayonining har bir bosqichiga singdirilgan tayanchlar va vositalar sifatida ifodalangan. Uchinchidan, model yangi fan yoki qo‘shimcha kredit kiritishni emas, balki mavjud fanlarni vertikal modullar orqali bog‘lashni nazarda tutadi; bu esa uni amaldagi o‘quv reja doirasida joriy etish imkonini beradi. Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan

tadqiqotimizda raqamli vositalar samaradorligi ularning o‘quv jarayoniga tizimli integratsiyalashuviga bog‘liqligi ko‘rsatilgan edi [194]; mazkur model bu xulosani inklyuziv ta’lim va yozma nutq kontekstida rivojlantiradi.

Modelning bashoratlovchi salohiyati. Model nafaqat ta’lim jarayonini tavsiflaydi, balki muayyan shartlar bajarilganda qanday natijalar kutilishini ham belgilaydi. Modeldan tadqiqotning tajriba-sinov bosqichida tekshirilishi lozim bo‘lgan quyidagi taxminlar kelib chiqadi. Birinchidan, agar yozish jarayonining ijro bosqichida raqamli va assistiv vositalar transkripsiya yukini kamaytirsa, talabalarning e’tibori yuqori darajadagi jarayonlarga – mazmun, tuzilma va auditoriyaga ko‘chadi va matn sifati oshadi. Ikkinchidan, agar janr tahlili hamkorlikda yozish bilan uyg‘unlashtirilsa, mustaqil yozish natijalari ham yaxshilanadi. Uchinchidan, agar talabalar bilan o‘tkaziladigan mashg‘ulotlar izomorfizm tamoyiliga muvofiq tashkil etilsa, ular bu yondashuvlarni pedagogik amaliyotda o‘quvchilar bilan ishlashga ko‘proq ko‘chiradi. To‘rtinchidan, agar talabalar fikr-mulohazaga faol javob bersa va matnni qayta yozsa, yozma nutq kompetensiyasining strategik va refleksiv komponentlari jadalroq rivojlanadi.

Ushbu taxminlar empirik dalil sifatida emas, balki nazariy asoslangan farazlar sifatida ilgari surilmoqda. Ular yozish jarayonining kognitiv modellari [90], janrga asoslangan pedagogika [93], tengdosh bahosi [116] va shakllantiruvchi baholash [43] bo‘yicha tadqiqotlar natijalariga tayanadi. Mazkur farazlarning nazariy asosi keyingi paragrafda lingvodidaktik qonuniyatlar sifatida bayon etiladi, ularning haqiqiyligi esa tajriba-sinov orqali tekshiriladi. Bunday yondashuv modelni tekshiriluvchan nazariy konstruksiyaga aylantiradi va A.M. Novikov hamda D.A. Novikov pedagogik modelga qo‘ygan tekshiriluvchanlik talabiga [180] javob beradi.

Modelning inklyuziv yo‘nalganligi faqat bo‘lajak o‘qituvchilarning kelajakdagi o‘quvchilariga emas, balki talabalarning o‘ziga ham taalluqli. Pedagogika oliy ta’lim muassasalarida ham alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan talabalar tahsil oladi va ular ham yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishda to‘siqlarga duch kelishi mumkin. Modelda universal dizayn tamoyillari talabalar bilan o‘tkaziladigan mashg‘ulotlarning o‘ziga ham qo‘llanganligi sababli, bunday talabalar uchun alohida sharoit yaratish emas, balki barcha uchun ochiq bo‘lgan ta’lim muhiti ta’minlanadi. Bu esa, o‘z navbatida, guruhdagi boshqa talabalar uchun inklyuziv amaliyotning jonli namunasi vazifasini bajaradi.

Xulosa. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini inklyuziv ta’lim sharoitida raqamli texnologiyalar asosida rivojlantirishning tizimli-metodik modeli ishlab chiqildi. Model maqsad-me’yoriy, metodologik, mazmuniy, protsessual-texnologik, tashxis-natijaviy va shart-sharoit bloklaridan iborat bo‘lib, u tizimli yondashuv, konstruktiv muvofiqlik va teskari loyihalash g‘oyalariga asoslanadi. Modelning har bir bloki monografiyaning oldingi paragraflarida olingan nazariy

natijalarga tayanadi va 2.1-paragrafda aniqlangan uzilishlardan birini bartaraf etishga qaratilgan.

Modelning mazmuniy bloki o‘quv rejadagi mavjud fanlar orqali o‘tuvchi to‘rt moduldan iborat vertikal yo‘nalish sifatida tashkil etildi. Protsessual-texnologik blokda olti bosqichli yozish jarayoni, raqamli texnologiyalarning uch vazifasi va inklyuziv tayanchlar bir-biriga muvofiqlashtirildi. Tashxis-natijaviy blokda to‘rtta mezon, ularning ko‘rsatkichlari, baholash vositalari va uchta daraja belgilandi. Model yaxlitlik, konstruktiv muvofiqlik, ikki qatlamlilik, izomorfizm va ochiqlik xususiyatlariga ega.

Model samaradorligi uning bloklari o‘rtasidagi aloqalar qanday qonuniyatlarga bo‘ysunishiga bog‘liq. Masalan, transkripsiya yukining kamayishi yozish sifatiga, hamkorlikda yozish mustaqil yozish natijalariga, izomorfizm esa kasbiy transferga qanday ta’sir qiladi? Bu savollar inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning lingvodidaktik qonuniyatlarini asoslashni taqozo etadi. Bu masala keyingi paragrafda ko‘rib chiqiladi.

2.3-§. Inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning lingvodidaktik qonuniyatlari

Oldingi paragrafda ishlab chiqilgan tizimli-metodik model yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirish jarayonining bloklari va ular o‘rtasidagi aloqalarni belgiladi hamda tajriba-sinovda tekshirilishi lozim bo‘lgan bir qator taxminlarni ilgari surdi. Biroq model o‘z-o‘zidan uning bloklari o‘rtasidagi aloqalar nima uchun aynan shunday bo‘lishi kerakligini izohlamaydi. Bu savolga javob berish uchun yozma nutq kompetensiyasini inklyuziv ta’lim sharoitida raqamli vositalar orqali rivojlantirish jarayonida amal qiluvchi barqaror va muhim bog‘liqliklarni, ya’ni lingvodidaktik qonuniyatlarni aniqlash zarur. Qonuniyatlar modelning nazariy asosini chuqurlashtiradi, 2.1-paragrafda asoslangan tamoyillarning manbaini ochib beradi va tajriba-sinovning faraziy asosini tashkil etadi.

Didaktikada qonuniyat va tamoyil tushunchalari o‘zaro bog‘liq, biroq turli mantiqiy darajaga mansub. Yu.K. Babanskiy ta’lim qonuniyatlarini ta’lim jarayonining tarkibiy qismlari o‘rtasidagi obyektiv, muhim va barqaror bog‘liqliklar sifatida ta’riflagan va ularning ko‘pchiligi qat’iy deterministik emas, balki statistik-ehtimoliy xususiyatga ega ekanligini, ya’ni muayyan shartlar bajarilganda tendensiya sifatida namoyon bo‘lishini ta’kidlagan [166]. M.N. Skatkin tahriri ostidagi tadqiqotda tamoyillar qonuniyatlardan kelib chiquvchi va ularni amaliy faoliyatga ko‘chiruvchi me’yoriy qoidalar sifatida ko‘riladi [200]. V.V. Krayevskiy va A.V. Xutorskoy esa qonuniyat «nima sodir bo‘ladi» degan savolga, tamoyil esa «qanday harakat qilish kerak» degan savolga javob beradi, deb hisoblaydi [201]. Shunday qilib, qonuniyat mavjud bog‘liqlikni tavsiflaydi, tamoyil esa undan kelib chiqadigan pedagogik harakat yo‘nalishini belgilaydi.

Chet tili o‘qitish metodikasida lingvodidaktik qonuniyatlar til o‘rganish va nutq faoliyatini egallash jarayonining lingvistik, psixologik va didaktik omillari o‘rtasidagi bog‘liqliklar sifatida qaraladi. A.N. Shukin lingvodidaktikani tillarni o‘rgatishning umumiy nazariyasi sifatida ta’riflab, uning vazifasi til egallash qonuniyatlarini va ularga mos o‘qitish sharoitlarini aniqlashdan iborat ekanligini ko‘rsatgan [206]. N.D. Galskova va N.I. Gez lingvodidaktikani chet tilini o‘rganishning lingvistik, psixologik va didaktik asoslarini birlashtiruvchi fan sifatida talqin qilib, til o‘rganish jarayonining qonuniyatlari metodik tizim tuzishning asosi bo‘lishi lozimligini asoslagan [199]. I.A. Zimnyaya esa nutq faoliyatini motiv, maqsad, vosita, usul va mahsulotdan iborat tuzilma sifatida ko‘rib, yozma nutqning o‘ziga xosligini uning ixtiyoriy, ongli va kengaytirilgan xususiyatida ko‘rgan [173].

Yozma nutq qonuniyatlarini o‘rganishning ilmiy an’anasi L.S. Vigotskiy ishlaridan boshlanadi. Olim yozma nutqni og‘zaki nutqning oddiy yozuvga ko‘chirilgan shakli emas, balki o‘ziga xos psixologik tabiatga ega bo‘lgan, suhbatdoshsiz, intonatsiya va vaziyatli tayanchlarsiz kechadigan va shu sababli eng ko‘p ixtiyoriylik va anglanganlikni talab qiladigan nutq turi sifatida tavsiflagan [169]. A.R. Luriya esa yozuv jarayonining psixofiziologik tuzilmasini tahlil qilib, yozma nutq ko‘p bo‘g‘inli funksional tizim ekanligini, uning har bir bo‘g‘inidagi buzilish butun tizim faoliyatiga ta’sir ko‘rsatishini va shu sababli yozishdagi qiyinchiliklar turli manbalarga ega bo‘lishini ko‘rsatgan [179]. Bu g‘oyalar inklyuziv ta’lim uchun hal qiluvchi ahamiyatga ega: agar yozma nutq ko‘p bo‘g‘inli tizim bo‘lsa, o‘quvchining yozishdagi qiyinchiligini bartaraf etish uchun avvalo uning qaysi bo‘g‘inda yuzaga kelayotganini aniqlash lozim. 1.2-paragrafda ishlab chiqilgan olti bosqichli model va mazkur paragrafda aniqlanayotgan qonuniyatlar aynan shu g‘oyaga tayanadi.

Tadqiqotimizda inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning lingvodidaktik qonuniyati deganda yozma nutq faoliyatining kognitiv va ijtimoiy tabiati, o‘rganuvchilarning xilma-xilligi, raqamli vositalarning didaktik funksiyalari va bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy rivojlanishi o‘rtasidagi obyektiv, muhim, takrorlanuvchi va muayyan shartlarda namoyon bo‘luvchi bog‘liqlik tushuniladi. Ta’rifdan ko‘rinib turibdiki, qonuniyatlar to‘rt manbadan – yozish psixologiyasi, ijtimoiy-interaktiv o‘rganish nazariyasi, inklyuziv va raqamli ta’lim tadqiqotlari hamda o‘qituvchi ta’limi nazariyasidan kelib chiqadi.

Chet tili o‘qitish metodikasida bir qator umumiy lingvodidaktik qonuniyatlar e’tirof etilgan. Ular qatorida nutq faoliyati turlarining o‘zaro bog‘liqligi va bir-biriga ta’siri, nutqiy ko‘nikmalarning harakatlar va operatsiyalarni avtomatlashtirish orqali shakllanishi, ona tili tajribasining chet tilini egallashga ijobiy va salbiy ta’siri, nutqiy malakaning kommunikativ vaziyatdagi faoliyat orqali rivojlanishi kabi qonuniyatlar bor [199; 206]. Biroq bu qonuniyatlar asosan o‘rganuvchilarning bir xil guruhi va

an’anaviy ta’lim muhiti uchun ishlab chiqilgan bo‘lib, ular inklyuziv sinfdagi o‘rganuvchilar xilma-xilligini, raqamli vositalarning yozish jarayoniga ta’sirini va bo‘lajak o‘qituvchining yozma nutqidagi ikki qatlam o‘rtasidagi o‘tish mexanizmini maxsus ko‘rib chiqmaydi. Mazkur paragrafda aniqlanayotgan qonuniyatlar umumiy lingvodidaktik qonuniyatlarni inkor etmaydi, balki ularni tadqiqot obyekti – inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak o‘qituvchining yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishga nisbatan aniqlashtiradi va to‘ldiradi.

Pedagogik qonuniyatlar umumiylik darajasiga ko‘ra iyerarxik tizimni tashkil etadi. V.V. Krayevskiy va A.V. Xutorskoy ta’limning umumiy qonuniyatlari barcha fanlarni o‘qitishda amal qilishini, xususiy qonuniyatlar esa muayyan fan yoki ta’lim sohasining o‘ziga xosligidan kelib chiqishini ko‘rsatadi [201]. Shu nuqtayi nazardan, tadqiqotimizda aniqlanayotgan qonuniyatlar uchinchi – eng aniq darajaga mansub: umumdidaktik qonuniyatlar (masalan, ta’lim mazmuni va maqsadi o‘rtasidagi bog‘liqlik) va umumiy lingvodidaktik qonuniyatlar (masalan, nutq faoliyati turlarining o‘zaro bog‘liqligi) ushbu qonuniyatlar uchun asos bo‘lib xizmat qiladi, biroq ular tadqiqot obyektining o‘ziga xos xususiyatlarini – inklyuziv sinf, raqamli muhit va bo‘lajak o‘qituvchining ikki qatlamli yozma nutq kompetensiyasini hisobga olib aniqlashtiriladi. Bunday iyerarxik yondashuv qonuniyatlarning ilmiy asoslanganligini ta’minlaydi va ularning yuqori darajadagi nazariy bilimlar bilan ziddiyatga kirmasligini kafolatlaydi.

Qonuniyatlarni aniqlash metodikasi. Qonuniyatlarni aniqlashda A.M. Novikov va D.A. Novikov taklif etgan nazariy umumlashtirish usuli qo‘llanildi: empirik tadqiqotlarda takror qayd etilgan bog‘liqliklar ajratildi, ularning nazariy izohi aniqlandi va tadqiqot obyektiga moslashtirilgan holda ifodalandi [180]. Bog‘liqlik qonuniyat sifatida e’tirof etilishi uchun quyidagi mezonlarga javob berishi lozim deb hisoblandi:

– **obyektivlik** – bog‘liqlik tadqiqotchining xohishiga emas, balki yozma nutq faoliyatining va o‘rganish jarayonining tabiatiga asoslanadi;

– **muhimlik** – u yozma nutq kompetensiyasining rivojlanishini belgilovchi asosiy omillar o‘rtasidagi aloqani aks ettiradi, ikkinchi darajali holatlarni emas;

– **takrorlanuvchanlik** – bog‘liqlik turli tadqiqotlarda, turli kontingent va kontekstlarda qayd etilgan;

– **shartlilik** – bog‘liqlik muayyan shartlar bajarilgandagina namoyon bo‘ladi va bu shartlar aniq ko‘rsatilishi mumkin;

– **tekshiriluvchanlik** – bog‘liqlikni tajriba-sinovda o‘lchanadigan ko‘rsatkichlar orqali tekshirish mumkin.

Ushbu mezonlar asosida yozma nutq, inklyuziv ta’lim va raqamli texnologiyalar bo‘yicha o‘tkazilgan tadqiqotlar – birinchi navbatda, meta-tahlillar, tizimli sharhlar va

nazariy modellar tahlil qilindi. Natijada to‘rt guruhga birlashtirilgan sakkizta qonuniyat aniqlandi: kognitiv-lingvistik, ijtimoiy-interaktiv, inklyuziv-raqamli va kasbiy-refleksiv qonuniyatlar (2.3.1-jadval). Qonuniyatlar Yu.K. Babanskiy ta’kidlagan statistik-ehtimoliy xususiyatga ega bo‘lgani uchun ular «agar... bo‘lsa, unda... ehtimoli ortadi» shaklida ifodalandi va har birining amal qilish sharti alohida ko‘rsatildi.

2.3.1-jadval

Inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning lingvodidaktik qonuniyatlari

Guruh	Qonuniyat (qisqacha nomi)	Bog‘liqlik	Amal qilish sharti
I. Kognitiv-lingvistik	1. Transkripsiya yukini qayta taqsimlash	transkripsiya yukining kamayishi ↔ yuqori darajadagi jarayonlar sifatining oshishi	vosita yozuvchi uchun avtomatlashgan va topshiriq maqsadi transkripsiya ko‘nikmasi emas
	2. Strategik o‘z-o‘zini boshqarish	strategiyalarning aniq o‘rgatilishi ↔ yozish jarayonini mustaqil boshqarish va ko‘chirish	strategiya model orqali ko‘rsatilib, tayanchlar bosqichma-bosqich kamaytiriladi
II. Ijtimoiy-interaktiv	3. Janr tahlilidan mustaqil yozuvga o‘tish	janr tahlili va hamkorlikda yozish uyg‘unligi ↔ mustaqil yozish natijalari	tahlil, hamkorlikda va mustaqil yozish ketma-ketligi saqlanadi
	4. Fikr-mulohazaga faol javob	fikr-mulohazaga faol javob berish va qayta yozish ↔ qayta yozilgan matn sifati va keyingi matnlarga ko‘chish	fikr-mulohaza tushunarli, tanlangan va qayta yozish imkoniyati bilan beriladi
III. Inklyuziv-raqamli	5. Universal dizaynning «barcha uchun foydasi»	foydalanish imkoniyatining topshiriq loyihasiga dastlabdan kiritilishi ↔ barcha o‘quvchilar ishtiroki va individual moslashtirishga ehtiyojning kamayishi	maqsad va to‘siq ajratilgan, tayanchlar tanlov sifatida taqdim etiladi
	6. Raqamli fikr-mulohazaning tanqidiy vositalanishi	avtomatik va sun’iy intellekt fikr-mulohazasining samarasi ↔ yozuvchining uni tanqidiy baholash darajasi	mualliflik nazorati yozuvchida saqlanadi; foydalanish oshkor etiladi
IV. Kasbiy-refleksiv	7. Izomorfizm va kasbiy ko‘chirish	talaba sifatida boshdan kechirilgan yozuv ta’limi ↔ o‘qituvchi sifatida tashkil etiladigan yozuv ta’limi	pedagog o‘z yondashuvini ochiq tushuntiradi va talabalar uni kasbiy tahlil qiladi

Guruh	Qonuniyat (qisqacha nomi)	Bog‘liqlik	Amal qilish sharti
	8. Shaxsiy tajribaning kasbiy bilimga aylanishi	yozuvchi sifatidagi tajribaning refleksiv tahlili ↔ kasbiy-metodik qatlamning rivojlanishi	refleksiya tizimli, yozma va haqiqiy sinf vaziyatiga bog‘langan

I. Kognitiv-lingvistik qonuniyatlar. Birinchi guruh qonuniyatlari yozish jarayonining kognitiv tabiatidan kelib chiqadi va yozuvchining cheklangan kognitiv resurslari qanday taqsimlanishini tavsiflaydi.

1-qonuniyat (transkripsiya yukini qayta taqsimlash qonuniyati). Agar yozish jarayonining ijro bosqichida raqamli va assistiv vositalar yordamida transkripsiya (harflarni yozish, imlo, klaviaturada terish) bilan bog‘liq kognitiv yuk kamaytirilsa, yozuvchining ishchi xotira resurslari rejalashtirish, matnni tuzish va qayta ko‘rib chiqish kabi yuqori darajadagi jarayonlarga ko‘chadi va bu matnning mazmuni va tuzilmasi sifati oshishi ehtimolini oshiradi.

Mazkur qonuniyat yozish jarayonining kognitiv modellariga asoslanadi. J. Heyz va L. Flauer yozishni rejalashtirish, matnga aylantirish va qayta ko‘rib chiqish jarayonlarining o‘zaro ta’siri sifatida tavsiflagan [90]. D. Makkatchen ishchi xotira nazariyasiga tayanib, yozishning turli jarayonlari bir xil cheklangan resurs uchun «raqobatlashishini» va transkripsiya avtomatlashmagan yozuvchilarda bu jarayon resurslarning katta qismini egallab, yuqori darajadagi jarayonlar uchun joy qoldirmasligini ko‘rsatgan [122]. R. Kellogg ham yozish ko‘nikmalarining rivojlanishi, ayniqsa, transkripsiyaning avtomatlashishi ishchi xotiraning bo‘shashiga va yozuvchining o‘z matnini o‘quvchi nigohi bilan ko‘ra olishiga imkon berishini asoslagan [101]. J. Sveller kognitiv yuklama nazariyasida topshiriq maqsadiga aloqasiz yukning kamaytirilishi o‘rganish uchun resurs bo‘shatishini ko‘rsatgan [152].

Ikkinchi tilda yozishda bu bog‘liqlik yanada kuchli namoyon bo‘ladi, chunki yozuvchi bir vaqtning o‘zida leksik-grammatik shakl, imlo va mazmunni boshqaradi. Inklyuziv sinfda esa u hal qiluvchi ahamiyat kasb etadi. J. Kormosh va A.M. Smit o‘ziga xos o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilar uchun chet tilida yozuvning asosiy to‘sig‘i aynan imlo va transkripsiya ekanligini, bu esa ularning mazmunli matn yaratish salohiyatini yashirishini ko‘rsatgan [106]. Ch. Makartur tadqiqotlar sharhida matn muharrirlari, imlo tekshiruvchilari, so‘z bashorati va nutqni tanib olish vositalari yozishda qiynaladigan o‘quvchilarga yordam berishini, biroq bu samara vositaning o‘zi emas, balki uni o‘rgatish va yozish jarayoniga kiritish usuliga bog‘liqligini ta’kidlagan [118].

Qonuniyatning amal qilish sharti shundan iboratki, raqamli vosita yozuvchi uchun o‘zi ham avtomatlashgan bo‘lishi lozim: agar talaba yoki o‘quvchi nutqni matnga aylantirish vositasidan foydalanishni endigina o‘rganayotgan bo‘lsa,

vositaning o‘zi qo‘shimcha kognitiv yuk yaratadi. Bundan tashqari, agar topshiriqning maqsadi aynan transkripsiya yoki imlo ko‘nikmasini rivojlantirish bo‘lsa, bu yukni kamaytirish maqsadning o‘zini bekor qiladi. Shu sababli mazkur qonuniyatdan «maqsad va to‘siqni farqlash» tamoyili bevosita kelib chiqadi. Bo‘lajak o‘qituvchi uchun bu qonuniyat ikki tomonlama ahamiyatga ega: u o‘zi yozuvchi sifatida vositalardan samarali foydalanishni o‘rganadi va o‘quvchilari uchun qaysi holatda yukni kamaytirish maqsadga muvofiq ekanligini aniqlashni o‘rganadi.

2-qonuniyat (strategik o‘z-o‘zini boshqarish qonuniyati). Agar yozish strategiyalari (rejalashtirish, maqsad belgilash, o‘z-o‘zini nazorat qilish, qayta ko‘rib chiqish) model orqali aniq ko‘rsatilsa, hamkorlikda mashq qilinsa va tayanchlar bosqichma-bosqich kamaytirilsa, yozuvchining o‘z yozish jarayonini mustaqil boshqarish qobiliyati rivojlanadi va strategiyalar yangi janr va vaziyatlarga ko‘chiriladi.

Bu qonuniyat yozishni o‘z-o‘zini boshqarish faoliyati sifatida ko‘ruvchi yondashuvga asoslanadi. B. Zimmerman va R. Rizemberg yozuvchining muhit, xulq va shaxsiy jarayonlarni o‘z-o‘zini boshqarish orqali nazorat qilishini tavsiflab, malakali yozuvchilar bu jarayonlarni ongli va tizimli qo‘llashini ko‘rsatgan [165]. K. Xarris va S. Grem ishlab chiqqan strategiyalarni o‘z-o‘zini boshqarish asosida rivojlantirish (SRSD) yondashuvida strategiya avval o‘qituvchi tomonidan ovoz chiqarib fikrlash orqali model qilinadi, so‘ng o‘rganuvchi u bilan hamkorlikda, keyin esa mustaqil ishlaydi [87]. S. Grem va hammualliflar meta-tahlillari yozish strategiyalarini aniq o‘rgatish yozuvni o‘qitishning eng samarali usullaridan biri ekanligini, bu samara, ayniqsa, o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilarda yaqqol namoyon bo‘lishini ko‘rsatgan [84; 190].

Qonuniyatning amal qilish sharti tayanchlarning bosqichma-bosqich kamaytirilishidir. L.S. Vigotskiyning yaqin rivojlanish zonasi haqidagi ta’limotiga ko‘ra, o‘rganuvchi kattalar yordamida bajargan faoliyatni keyinchalik mustaqil bajaradi [169]; D. Vud, J. Bruner va G. Ross esa bu yordamning o‘rganuvchi ko‘nikmasi ortib borgani sari kamaytirilishi lozimligini asoslagan [161]. Agar tayanchlar doimiy bo‘lib qolsa, yozuvchi strategiyani ichki rejaga ko‘chirmaydi. Raqamli vositalar bu jarayonda strategiyani ko‘rinadigan qiladi – elektron reja shablonlari, tekshiruv ro‘yxatlari va izohlar yozuvchining fikrlash jarayonini tashqi shaklda aks ettiradi va uni keyinchalik ichki rejaga o‘tkazish imkonini beradi.

Inklyuziv sinfda 2-qonuniyat alohida mazmun kasb etadi. Diqqat tanqisligi va giperaktivlik buzilishi yoki ijro funksiyalari zaif bo‘lgan o‘quvchilar uchun yozishdagi asosiy qiyinchilik ko‘pincha til bilimining yetishmasligida emas, balki yozish jarayonini rejalashtirish, tashkil etish va nazorat qilishda namoyon bo‘ladi. J. Kormosh va A.M. Smit bunday o‘quvchilarga chet tilini o‘qitishda topshiriqni kichik qadamlarga bo‘lish, har bir qadam uchun aniq ko‘rsatma va vizual tayanch berish hamda o‘z-o‘zini

nazorat qilish vositalarini aniq o‘rgatish zarurligini ta’kidlaydi [106]. Bu shuni anglatadiki, strategiyalarni aniq o‘rgatish va tayanchlarni bosqichma-bosqich kamaytirish inklyuziv sinfda nafaqat umumiy samarali usul, balki ayrim o‘quvchilar uchun yozma nutq faoliyatiga kirishning zaruriy shartidir. Biroq bu o‘quvchilar uchun tayanchlarni kamaytirish sur’ati sekinroq bo‘lishi va ayrim tashqi vositalar (masalan, tekshiruv ro‘yxati) uzoq muddat saqlanishi mumkin. Demak, qonuniyat amal qiladi, biroq uning vaqt parametrlari o‘quvchilarning individual xususiyatlariga bog‘liq.

Chet tili sifatida ingliz tilini o‘rganayotgan o‘zbek talabalari uchun bu qonuniyat o‘ziga xos ahamiyatga ega. Ularning ko‘pchiligi o‘zbek tilida yozishda rejalashtirish va qayta ko‘rib chiqish strategiyalaridan kam foydalanadi, ingliz tilida esa til shakliga bo‘lgan yuqori e’tibor strategik jarayonlarni yanada siqib chiqaradi. Modelda bu muammo rejalashtirish va nazorat-tuzatish bosqichlarida strategiyalarni pedagog tomonidan ovoz chiqarib fikrlash orqali model qilish, raqamli shablonlar yordamida tashqi shaklda mashq qilish va o‘z-o‘zini nazorat qilish ro‘yxatlarini asta-sekin talabaning o‘zi tuzishiga o‘tkazish orqali hal etiladi. Bo‘lajak o‘qituvchi uchun esa bu jarayon ikki marta takrorlanadi: avval o‘zi strategiyani egallaydi, so‘ng o‘quvchilari uchun strategiya o‘rgatish ketma-ketligini loyihalaydi.

II. Ijtimoiy-interaktiv qonuniyatlar. Ikkinchi guruh qonuniyatlari yozishning ijtimoiy tabiatidan va o‘rganishning hamkorlikda kechishidan kelib chiqadi.

Bu guruh qonuniyatlarining nazariy asosini L.S. Vigotskiyning oliy psixik funksiyalar avval ijtimoiy o‘zaro ta’sirda, kishilar o‘rtasida yuzaga kelib, so‘ngra shaxsning ichki faoliyatiga aylanishi haqidagi g‘oyasi tashkil etadi [169]. Yozma nutqqa nisbatan bu shuni anglatadiki, yozuvchining janr bilimi, o‘z matnini o‘quvchi nigohi bilan baholash va qayta ko‘rib chiqish ko‘nikmalari dastlab o‘qituvchi va tengdoshlar bilan hamkorlikda – birgalikda matn tahlil qilish, birgalikda yozish va bir-birining matnini muhokama qilishda shakllanadi va keyinchalik ichki rejaga o‘tadi. Raqamli hamkorlik muhitlari bu ijtimoiy o‘zaro ta’sirni ko‘rinadigan va hujjatlashtirilgan qiladi: izohlar, tahrirlar tarixi va muhokama yozuvlari yozish jarayonining ijtimoiy tabiatini aks ettiradi va keyinchalik refleksiv tahlil uchun material bo‘lib xizmat qiladi.

3-qonuniyat (janr tahlilidan mustaqil yozuvga o‘tish qonuniyati). Agar namunaviy matnni janr tuzilmasi va til vositalari bo‘yicha tahlil qilish o‘qituvchi va o‘rganuvchilar tomonidan hamkorlikda matn yaratish bilan uyg‘unlashtirilsa va shundan keyingina mustaqil yozishga o‘tilsa, o‘rganuvchilarning mustaqil yozilgan matnlari janr talablariga ko‘proq muvofiq bo‘ladi.

Bu qonuniyat janrga asoslangan pedagogika tadqiqotlarida asoslangan. K. Haylend janr pedagogikasi ikkinchi tilni o‘rganuvchilarga matnni yaratishning ijtimoiy maqsadlari va til vositalari o‘rtasidagi aloqani ochiq ko‘rsatishi va shu orqali

«yashirin» qoidalarni barcha uchun ochiq qilishini asoslagan [92]. D. Rouz va J. Martin Sidney maktabi doirasida ishlab chiqilgan o‘qitish-o‘rganish siklida namunaviy matnni birgalikda tahlil qilish, o‘qituvchi boshchiligida birgalikda yozish va mustaqil yozish bosqichlarining ketma-ketligini asoslab, aynan birgalikda yozish bosqichi turli ijtimoiy guruhlardan chiqqan o‘quvchilar o‘rtasidagi natijalar tafovutini qisqartirishini ko‘rsatgan [136]. P.D. Pirson va M. Gallager taklif etgan «mas’uliyatni bosqichma-bosqich o‘tkazish» modeli ham o‘qituvchi ko‘rsatishidan hamkorlikdagi mashqqa va undan mustaqil bajarishga o‘tish ketma-ketligini asoslaydi [131].

N. Storch hamkorlikda yozish jarayonida o‘rganuvchilar til shakli haqida muzokara olib borishini, bu esa til haqidagi mulohazani kuchaytirib, matn aniqligini oshirishini ko‘rsatgan [148]. Raqamli hamkorlik muhitlari bu jarayonni auditoriyadan tashqariga kengaytiradi va har bir ishtirokchining hissasini ko‘rinadigan qiladi. Inklyuziv sinf uchun bu qonuniyat alohida ahamiyatga ega: birgalikda yozish bosqichida alohida ta’lim ehtiyojli o‘quvchi guruhning teng huquqli a’zosi sifatida ishtirok etadi va janr bilimini ijtimoiy o‘zaro ta’sir orqali egallaydi. Qonuniyatning amal qilish sharti – ketma-ketlikning saqlanishi: tahlildan bevosita mustaqil yozishga o‘tish yoki birgalikda yozish bosqichini tushirib qoldirish namunani mexanik ko‘chirishga olib keladi.

Modelda bu qonuniyat tahliliy-modellashtiruvchi va ijro bosqichlari o‘rtasida «birgalikda yozish» oraliq qadamini majburiy qilish orqali amalga oshiriladi. Masalan, argumentativ insho janri o‘rganilganda talabalar avval ikkita namunaviy matnni ritorik harakatlar bo‘yicha tahlil qiladi, so‘ng pedagog boshchiligida umumiy raqamli hujjatda bitta inshoni birgalikda yozadi va faqat shundan keyin mustaqil yozishga o‘tadi. Bo‘lajak o‘qituvchi bu jarayonni keyinchalik o‘quvchilari uchun loyihalaganda, har bir bosqichda qanday tayanch va qanday darajadagi mas’uliyat berilishini ongli ravishda belgilaydi.

4-qonuniyat (fikr-mulohazaga faol javob qonuniyati). Agar yozuvchi fikr-mulohazani nafaqat qabul qilsa, balki uni tahlil qilib, qayta yozishda faol qo‘llasa, qayta yozilgan matn sifati oshadi va bu o‘zgarishlar keyingi matnlarga ham ko‘chish ehtimoli ortadi; tengdosh matniga fikr-mulohaza berish esa fikr-mulohaza beruvchining o‘z yozma nutqini ham rivojlantiradi.

D. Ferris ikkinchi tilda yozuvchilarga fikr-mulohaza berish tadqiqotlarini umumlashtirib, fikr-mulohazaning samaradorligi uning aniqligi, tanlanganligi va o‘rganuvchiga qayta yozish imkoniyati berilishiga bog‘liqligini ko‘rsatgan [73]. K. Haylend va F. Haylend esa fikr-mulohazani ijtimoiy o‘zaro ta’sir sifatida ko‘rib, uning qanday qabul qilinishi va qo‘llanishi o‘rganuvchining motivatsiyasi va fikr-mulohaza beruvchi bilan munosabatiga bog‘liqligini ta’kidlagan [94]. Ya. Xan va F. Haylend o‘rganuvchilarning fikr-mulohazaga kognitiv, xulqiy va affektiv jalb etilganligi turlicha bo‘lishini va aynan shu jalb etilganlik darajasi fikr-mulohaza samarasini

belgilashini aniqlagan [86]. K. Lundstrom va U. Beyker esa tengdosh matnini baholagan talabalarning o‘z yozma ishlari faqat fikr-mulohaza olgan talabalarga qaraganda ko‘proq yaxshilanishini ko‘rsatgan [116].

Bo‘lajak o‘qituvchi uchun bu qonuniyatning ikkinchi qismi, ya’ni fikr-mulohaza berishning o‘zi rivojlantiruvchi ekanligi, alohida ahamiyatga ega, chunki yozma ishga fikr-mulohaza berish uning kelajakdagi asosiy kasbiy vazifalaridan biri. Inklyuziv jihatdan esa fikr-mulohazaning shakli muhim: yozma izohlarni o‘qishda qiynaladigan o‘rganuvchi uchun audio fikr-mulohaza, diqqat tanqisligi bo‘lgan o‘rganuvchi uchun esa qisqa va ustuvor nuqtalarga qaratilgan fikr-mulohaza uning faol jalb etilishini ta’minlaydi. Qonuniyatning amal qilish sharti – fikr-mulohaza va qayta yozish o‘rtasida vaqt va imkoniyat mavjudligi hamda fikr-mulohazadan foydalanishning hujjatlashtirilishidir; elektron portfolio bu shartni ta’minlashning tabiiy vositasi hisoblanadi.

Modelda fikr-mulohazaga faol javob «javob varaqasi» orqali ta’minlanadi: talaba qayta yozilgan matnni topshirganda, olgan har bir muhim izohga qanday javob berganini – uni qabul qilganini, qisman qabul qilganini yoki asoslab rad etganini qisqacha qayd etadi. Bu usul fikr-mulohazadan foydalanishni ko‘rinadigan qiladi va talabaning kognitiv jalb etilganligini oshiradi. Tengdosh bahosi esa analitik rubrika asosida tashkil etiladi, chunki aniq mezonlarning mavjudligi fikr-mulohazani yuzaki baholashdan asoslangan tahlilga aylantiradi va uni bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy baholash ko‘nikmasi bilan bog‘laydi.

III. Inklyuziv-raqamli qonuniyatlar. Uchinchi guruh qonuniyatlari o‘rganuvchilarning xilma-xilligi va raqamli muhitning xususiyatlaridan kelib chiqadi.

5-qonuniyat (universal dizaynning «barcha uchun foydasi» qonuniyati). Agar yozma topshiriq loyihalanishining boshidanoq foydalanish imkoniyati va turli ifoda usullari nazarda tutilsa, topshiriq barcha o‘quvchilarning ishtirokini oshiradi va alohida o‘quvchilar uchun keyinchalik individual moslashtirishga bo‘lgan ehtiyojni kamaytiradi.

Bu qonuniyat universal ta’lim dizayni konsepsiyasiga asoslanadi. D. Rouz va A. Meyer bu konsepsiyani asoslab, o‘quv materialining o‘zgarmas, «yagona» shakli ko‘plab o‘quvchilar uchun to‘siq yaratishini va raqamli materiallarning moslashuvchanligi bu to‘siqlarni dastlabdan bartaraf etish imkonini berishini ko‘rsatgan [137]. CAST ning universal ta’lim dizayni yo‘riqnomalarida bu g‘oya jalb etish, axborotni taqdim etish hamda harakat va ifodaning turli usullari tamoyillari orqali ifodalangan [207]. L. Florian va K. Blek-Xokins esa inklyuziv pedagogika sinfdagi barcha o‘quvchilar uchun mavjud bo‘lgan ta’lim imkoniyatlarini kengaytirish orqali ayrim o‘quvchilarni «boshqacha» deb ajratish xavfini kamaytirishini asoslagan [75].

Yozma nutqqa nisbatan bu qonuniyat shuni anglatadiki, grafik organayzer, so‘z banki, namunaviy matn, matnni ovoz chiqarib o‘qish va nutqni matnga aylantirish imkoniyatlari barcha o‘quvchilarga tanlov sifatida taqdim etilganda, ular nafaqat alohida ta’lim ehtiyojli o‘quvchilarga, balki til darajasi past, o‘ziga ishonmaydigan yoki boshqa o‘rganish usulini afzal ko‘radigan o‘quvchilarga ham foyda keltiradi. Qonuniyatning amal qilish sharti – topshiriq maqsadi va unga erishish yo‘lidagi to‘siqlarning aniq ajratilganligi hamda tayanchlarning majburiy emas, balki tanlov sifatida taqdim etilishidir. Bo‘lajak o‘qituvchi uchun bu qonuniyat amaliy xulosaga olib keladi: yozma topshiriqni loyihalash bosqichida vaqt sarflash keyinchalik har bir o‘quvchi uchun alohida moslashtirish uchun ketadigan vaqtni tejaydi.

Shu bilan birga, universal dizayn individual moslashtirishni butunlay bekor qilmaydi. Ayrim holatlarda, masalan, ko‘rish qobiliyati jiddiy cheklangan o‘quvchi uchun ekran o‘quvchi dasturiga mos matn formatini tayyorlash yoki imo-ishora tilidan foydalanadigan o‘quvchi uchun topshiriq yo‘riqnomasini video shaklda berish kabi aniq moslashtirishlar zarur bo‘lib qoladi. Qonuniyat shuni ko‘rsatadiki, bunday moslashtirishlar soni va hajmi universal dizayn qo‘llanganda kamayadi, biroq yo‘qolmaydi. Modelning ikkinchi va uchinchi modullarida bo‘lajak o‘qituvchilar universal dizayn va individual moslashtirish o‘rtasidagi munosabatni keys-topshiriqlar orqali o‘rganadi.

6-qonuniyat (raqamli fikr-mulohazaning tanqidiy vositalanishi qonuniyati). Avtomatik va sun’iy intellektga asoslangan fikr-mulohazaning yozma nutq rivojlanishiga ta’siri yozuvchining uni tanqidiy baholash darajasi bilan vositalanadi: agar yozuvchi takliflarni tekshirib, asoslab qabul qilsa yoki rad etsa va mualliflik nazoratini saqlasa, bu fikr-mulohaza yozuvni rivojlantiradi; agar takliflar mexanik qabul qilinsa, matn sirti yaxshilanadi, biroq yozuvchining kompetensiyasi rivojlanmaydi.

M. Stivenson va A. Fakiti kompyuter tomonidan yaratilgan fikr-mulohaza bo‘yicha tadqiqotlarni tahlil qilib, uning yozuv sifatiga ta’siri cheklangan va asosan til shaklining aniqligiga taalluqli ekanligini, mazmun va tuzilma darajasida esa o‘qituvchi fikr-mulohazasini almashtira olmasligini ko‘rsatgan [147]. Generativ sun’iy intellekt vositalarining paydo bo‘lishi bu masalani yanada dolzarb qildi, chunki ular nafaqat xatoni ko‘rsatadi, balki matnni qayta yozish imkonini beradi. YUNESKOning o‘qituvchilar uchun sun’iy intellekt kompetensiyalari ramkasida inson markazli yondashuv va inson faoliyatining ustuvorligini saqlash asosiy tamoyil sifatida belgilangan [23]. Bu g‘oya yozma nutq kontekstida yozuvchining mualliflik nazoratini saqlash talabiga aylanadi.

Inklyuziv sinfda bu qonuniyat alohida ehtiyotkorlikni talab qiladi. Bir tomondan, raqamli fikr-mulohaza alohida ta’lim ehtiyojli o‘quvchiga mustaqil ishlash imkonini beradi; ikkinchi tomondan, u o‘quvchini mualliflik faoliyatidan butunlay chetlashtirish

xavfini ham tug‘diradi. Shu sababli qonuniyatning amal qilish sharti – vosita takliflarini tekshirish va asoslash topshiriqlarining yozish jarayoniga kiritilishi hamda vositadan foydalanishning oshkor etilishidir. Bo‘lajak o‘qituvchi bu qonuniyatni avval o‘zi yozuvchi sifatida tajribada sinaydi, so‘ng o‘quvchilarining sun’iy intellektdan foydalanishini pedagogik boshqarishni o‘rganadi.

Modelda bu qonuniyat uchta amaliy topshiriq orqali amalga oshiriladi. Birinchisi – «taklifni tekshirish»: talaba avtomatik vosita yoki sun’iy intellekt taklif etgan o‘zgartirishlarning har birini leksik-grammatik manbalar yordamida tekshiradi va ularni qabul qilish yoki rad etish sababini qayd etadi. Ikkinchisi – «qiyosiy tahlil»: talaba o‘z matnini va vosita tomonidan tahrirlangan variantni mazmun, uslub va muallif ovozi nuqtayi nazaridan qiyoslaydi. Uchinchisi – «pedagogik loyiha»: bo‘lajak o‘qituvchi o‘quvchilar uchun sun’iy intellektdan mas’uliyatli foydalanish qoidalari va uni yozish jarayonining qaysi bosqichida qo‘llash mumkinligini belgilovchi yo‘riqnoma ishlab chiqadi. Bu topshiriqlar yozma nutq kompetensiyasining raqamli komponentini shaxsiy va kasbiy darajada birga rivojlantiradi.

Ikkala inklyuziv-raqamli qonuniyat ham bir umumiy g‘oyani ifodalaydi: raqamli texnologiyalarning inklyuziv salohiyati vositaning o‘zida emas, balki uni pedagogik loyihalash va o‘rganuvchining uni ongli boshqarishida namoyon bo‘ladi. Bir xil vosita – masalan, avtomatik imlo tekshiruvchi – bir holatda disgrafiyasi bo‘lgan o‘quvchiga mazmunli matn yaratish imkonini bersa, boshqa holatda o‘quvchini o‘z xatolarini anglashdan mahrum qilishi mumkin. Ushbu ikki tomonlamalik 1.3-paragrafda raqamli texnologiyalarning cheklovlari sifatida tahlil qilingan edi; mazkur qonuniyatlar esa bu cheklovlar qanday shartlarda bartaraf etilishini aniqlashtiradi.

IV. Kasbiy-refleksiv qonuniyatlar. To‘rtinchi guruh qonuniyatlari bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy rivojlanishi va yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlami o‘rtasidagi aloqani tavsiflaydi. Ular tadqiqotimiz uchun markaziy ahamiyatga ega, chunki aynan shu qonuniyatlar yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlamidan kasbiy-metodik qatlamiga o‘tish mexanizmini ochib beradi.

7-qonuniyat (izomorfizm va kasbiy ko‘chirish qonuniyati). Bo‘lajak o‘qituvchilar o‘zlari talaba sifatida boshdan kechirgan yozuv ta’limi usullarini o‘qituvchi sifatida takrorlashga moyil bo‘ladi; shu sababli agar ularning o‘z yozuv ta’limi inklyuziv va raqamli yondashuvlar asosida tashkil etilsa va bu yondashuvlarning asosi ochiq tushuntirilsa, ular bu yondashuvlarni pedagogik amaliyotga ko‘chirish ehtimoli ortadi.

D. Lorti o‘qituvchilarning kasbiy qarashlari ularning o‘quvchilik yillarida o‘qituvchilarini uzoq yillar kuzatish jarayonida, ya’ni «kuzatuv orqali shogirdlik»da shakllanishini ko‘rsatgan [114]. S. Borg til o‘qituvchilari kognitsiyasi tadqiqotlarini sharhlab, o‘qituvchilarning o‘rganuvchi sifatidagi tajribasi ularning kasbiy qarorlariga uzoq muddatli va barqaror ta’sir ko‘rsatishini, o‘qituvchi tayyorlash dasturlari esa bu

qarashlarni o‘zgartirishda turli darajada muvaffaqiyatli ekanligini aniqlagan [45]. I. Li ingliz tilini chet tili sifatida o‘qituvchilar yozuvni ko‘pincha o‘zlari o‘qitilgan usulda, ya’ni mahsulotga yo‘nalgan va xatolarni to‘liq tuzatishga asoslangan holda o‘qitishini ko‘rsatgan [109].

Bu holatni o‘zgartirishning yo‘li izomorfizm tamoyilida ko‘riladi. M. Lunenberg, F. Kortxagen va A. Svennen o‘qituvchi tayyorlovchi pedagogning namuna sifatidagi rolini tadqiq etib, namuna ko‘rsatishning o‘zi yetarli emasligini, u faqat pedagog o‘z yondashuvining asosini ochiq tushuntirib, talabalarni uni kasbiy tahlil qilishga jalb etgandagina samarali ekanligini ko‘rsatgan [117]. J. Lafran ham o‘qituvchi tayyorlash pedagogikasining asosiy xususiyati o‘qitish haqida o‘rgatishni o‘qitish jarayonining o‘zida ko‘rinadigan qilishdan iborat ekanligini ta’kidlagan [115]. Demak, qonuniyatning amal qilish sharti – pedagog tomonidan qo‘llangan yondashuvning ochiq sharhlanishi va talabaning uni o‘qituvchi nigohi bilan tahlil qilishidir; busiz izomorfizm talabaning ongida «yoqimli mashg‘ulot» sifatida qoladi, kasbiy model sifatida emas.

Milliy ta’lim kontekstida bu qonuniyat alohida dolzarblik kasb etadi. 2.1-paragrafda aniqlanganidek, amaldagi metodika dasturida yozuvni o‘qitish mahsulotga yo‘nalgan talqinda berilgan, bu esa bo‘lajak o‘qituvchilarning o‘z maktab tajribasida shakllangan qarashlarini mustahkamlashi mumkin. Modelda izomorfizm har bir modulda amalga oshiriladi: «O‘qish va yozuv amaliyoti» mashg‘ulotlari jarayonga asoslangan va inklyuziv tarzda tashkil etiladi, pedagog esa mashg‘ulot oxirida «biz bugun nima uchun aynan shunday ishladik?» savoliga javob beruvchi qisqa metodik sharh beradi. Bu sharhlar uchinchi modulda metodik tahlil obyektiga aylanadi.

8-qonuniyat (shaxsiy tajribaning kasbiy bilimga aylanishi qonuniyati). Agar bo‘lajak o‘qituvchi o‘z yozish jarayonidagi tajribani – qiyinchiliklar, strategiyalar va tayanchlardan foydalanishni tizimli ravishda yozma refleksiya orqali tahlil qilsa va uni haqiqiy sinf vaziyati bilan bog‘lasa, bu tajriba yozuvni o‘qitishga oid kasbiy bilimga aylanadi va yozma nutq kompetensiyasining kasbiy-metodik qatlami rivojlanadi.

D. Shyon kasbiy mutaxassislar bilimining katta qismi amaliyotda harakat jarayonida va harakatdan keyingi refleksiya orqali shakllanishini asoslagan [139]. F. Kortxagen ALACT modelida tajriba kasbiy o‘rganishga aylanishi uchun vaziyatning muhim jihatlarini anglash va muqobil harakat yo‘llarini yaratish bosqichlari zarurligini ko‘rsatgan [107]. I. Li esa o‘qituvchilarning o‘zlarini yozuvchi sifatida anglashi va o‘z yozish tajribasini tahlil qilishi yozuvni o‘qitish amaliyotini o‘zgartirishning muhim omili ekanligini aniqlagan [109]. Ushbu qonuniyat 1.2-paragrafda asoslangan ikki qatlamli tuzilmaning dinamik jihatini ochib beradi: shaxsiy-kommunikativ qatlam kasbiy-metodik qatlamning tayyor «xom ashyosi» emas, balki refleksiya orqali qayta ishlanganda uning manbaiga aylanadi.

Inklyuziv ta’lim kontekstida bu qonuniyat qo‘shimcha mazmun kasb etadi. Talaba o‘zi yozish jarayonining qaysi bo‘g‘inida qiynalganini anglaganda, u o‘quvchilarning ham turli bo‘g‘inlarda qiynalishi mumkinligini tushunadi va 1.2-paragrafdagi olti bosqichli model yordamida ularning qiyinchiligi manbaini aniqlashni o‘rganadi. Qonuniyatning amal qilish sharti – refleksiyaning tizimli (bir martalik emas), yozma (hujjatlashtirilgan) va haqiqiy sinf vaziyatiga bog‘langan bo‘lishidir. Modeldagi «o‘qituvchi nigohi» qaydlari va elektron portfolio aynan shu shartni ta’minlashga xizmat qiladi.

Masalan, birinchi kurs talabasi argumentativ insho yozishda qarshi dalilni keltirish va uni rad etishda qiynalganini qayd etadi va bu qiyinchilikni yengishga grafik organayzer yordam berganini yozadi. Uchinchi kursda bu qayd metodika mashg‘ulotida tahlil qilinadi: talaba o‘z qiyinchiligining sababini J. Heyz va L. Flauer modelidagi rejalashtirish jarayoni bilan bog‘laydi va 7-sinf o‘quvchilari uchun argumentativ abzas yozish topshirig‘ini loyihalaganda shunday organayzerni tayanch sifatida kiritadi. Pedagogik amaliyotda esa bu tayanchning turli o‘quvchilarga qanday ta’sir ko‘rsatganini kuzatib, refleksiv hisobotda tahlil qiladi. Shu tariqa shaxsiy tajriba uch bosqichda – qayd etish, nazariy izohlash va amaliyotda sinash orqali kasbiy bilimga aylanadi.

Qonuniyatlar tizimi va ularning o‘zaro bog‘liqligi. Aniqlangan qonuniyatlar alohida-alohida emas, balki o‘zaro bog‘liq tizim sifatida amal qiladi. Kognitiv-lingvistik qonuniyatlar yozuvchining ichki resurslari qanday taqsimlanishini, ijtimoiy-interaktiv qonuniyatlar bu resurslar ijtimoiy o‘zaro ta’sirda qanday rivojlanishini, inklyuziv-raqamli qonuniyatlar bu jarayonga xilma-xil o‘rganuvchilar va raqamli muhit qanday ta’sir ko‘rsatishini, kasbiy-refleksiv qonuniyatlar esa bu tajriba bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy bilimiga qanday aylanishini tavsiflaydi. Shunday qilib, birinchi uch guruh qonuniyatlari asosan yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlamiga, to‘rtinchi guruh esa ikki qatlam o‘rtasidagi o‘tishga taalluqli.

Qonuniyatlar o‘rtasida bir qator muhim o‘zaro ta’sirlar mavjud. Masalan, 1-qonuniyat (transkripsiya yukini kamaytirish) 3-qonuniyat (birgalikda yozish) amal qilishi uchun sharoit yaratadi, chunki transkripsiya yukidan xalos bo‘lgan o‘quvchi hamkorlikda mazmun va tuzilma haqida muzokara olib borishga ko‘proq resurs sarflaydi. 6-qonuniyat (raqamli fikr-mulohazaning tanqidiy vositalanishi) 4-qonuniyatning (fikr-mulohazaga faol javob) xususiy holati sifatida ko‘rilishi mumkin: har ikkisida ham samara yozuvchining faol jalb etilganligiga bog‘liq. 7- va 8-qonuniyatlar esa bir-birini to‘ldiradi: izomorfizm talabaga kasbiy model beradi, refleksiya esa bu modelni anglangan kasbiy bilimga aylantiradi. Qonuniyatlar o‘rtasidagi bu aloqalar 2.2-paragrafda ishlab chiqilgan modelning yaxlitligini nazariy jihatdan asoslaydi: birorta blokning yo‘qligi tegishli qonuniyatning amal qilish shartini buzadi va boshqa qonuniyatlar samarasini ham pasaytiradi.

Qonuniyatlarning birga amal qilishini bitta mashg‘ulot misolida ko‘rsatish mumkin. Ikkinchi kurs talabalari eshitishida nuqsoni bo‘lgan va disgrafiyasi bo‘lgan o‘quvchilar ham ta’lim olayotgan sinf uchun «Mening sevimli bayramim» mavzusida tavsifiy matn yozish topshirig‘ini loyihalaydi. Mashg‘ulot boshida talabalar o‘zlari tavsifiy matn yozadilar: bunda ularga nutqni matnga aylantirish va grafik organayzerdan foydalanish imkoniyati beriladi (1- va 5-qonuniyatlar). So‘ng namunaviy matn janr tuzilmasi bo‘yicha tahlil qilinib, guruhda birgalikda matn yaratiladi (3-qonuniyat), rejalashtirish strategiyasi pedagog tomonidan model qilinadi (2-qonuniyat). Talabalar bir-birining matniga rubrika asosida fikr-mulohaza berib, avtomatik vosita takliflarini tekshiradi va matnni qayta yozadi (4- va 6-qonuniyatlar). Mashg‘ulot oxirida pedagog qo‘llangan yondashuvlarning asosini sharhlaydi (7-qonuniyat), talabalar esa «o‘qituvchi nigohi» qaydida o‘z tajribasini tahlil qilib, o‘quvchilar uchun topshiriq loyihasiga qanday tayanchlar kiritishni asoslaydi (8-qonuniyat). Misol shuni ko‘rsatadiki, sakkizta qonuniyat alohida mashg‘ulotlar emas, balki bir mashg‘ulot doirasida ham birga amal qilishi mumkin.

Qonuniyatlar tizimida nutq faoliyati turlarining o‘zaro bog‘liqligi haqidagi umumiy lingvodidaktik qonuniyat ham o‘ziga xos ifoda topadi. N.D. Galskova va N.I. Gez o‘qish va yozuv, tinglash va gapirish o‘rtasidagi o‘zaro ta’sir chet tilini o‘rganishning asosiy qonuniyatlaridan biri ekanligini ta’kidlagan [199]. Aniqlangan qonuniyatlarda bu bog‘liqlik ikki shaklda namoyon bo‘ladi: 3-qonuniyatda o‘qish (namunaviy matn tahlili) yozishning manbai sifatida, 4-qonuniyatda esa tengdosh matnini o‘qish va baholash o‘z yozuvini rivojlantirish omili sifatida amal qiladi. Inklyuziv sinfda bu bog‘liqlik raqamli vositalar orqali kengayadi: matnni ovoz chiqarib o‘qish vositasi o‘qish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchiga namunaviy matnni tinglash orqali egallash, nutqni matnga aylantirish vositasi esa og‘zaki nutq orqali yozma matn yaratish imkonini beradi. Shu tariqa nutq faoliyati turlari o‘rtasidagi bog‘liqlik inklyuziv ta’lim uchun qo‘shimcha resurs bo‘lib xizmat qiladi.

Qonuniyatlar va tamoyillar o‘rtasidagi mantiqiy aloqa 2.3.2-jadvalda ko‘rsatildi. Jadvalda har bir qonuniyatdan kelib chiqadigan tamoyillar, ularning modeldagi ifodasi va tajriba-sinovda tekshiriladigan ko‘rsatkichlar keltirildi.

2.3.2-jadval

Qonuniyatlar, tamoyillar va model bloklari o‘rtasidagi bog‘liqlik

Qonuniyat	Undan kelib chiqadigan tamoyillar (2.1)	Modeldagi ifodasi (2.2)	Tajriba-sinovdagi ko‘rsatkich
1	ko‘p sensorlilik va tuzilmaviylik; maqsad va to‘siqni farqlash; raqamli foydalanish imkoniyati	ijro bosqichidagi assistiv vositalar; 2-modul	matnning mazmun va tuzilma bo‘yicha rubrika ballari

Qonuniyat	Undan kelib chiqadigan tamoyillar (2.1)	Modeldagi ifodasi (2.2)	Tajriba-sinovdagi ko‘rsatkich
2	strategiyalarni aniq o‘rgatish; tayanchlarni bosqichma-bosqich kamaytirish	rejalashtirish va nazorat-tuzatish bosqichlari	strategiyalardan foydalanish so‘rovnomasi; tayanchsiz topshiriq natijasi
3	kommunikativ-janrli yo‘nalganlik; jarayonlilik	tahliliy-modellashtiruvchi va ijro bosqichlari; 1- va 3-modullar	mustaqil yozilgan matnning janrga muvofiqligi
4	jarayonlilik; kasbiy refleksivlik	nazorat-tuzatish bosqichi; elektron portfolio	qoralama va qayta yozilgan matn sifati farqi
5	universal dizayn; tabaqalashtirish	protsessual blokdagi inklyuziv tayanchlar; 2- va 3-modullar	talaba loyihalagan topshiriqning universal dizayn mezonlari bo‘yicha bahosi
6	tanqidiy va shaffof foydalanish; pedagogik maqsadga muvofiqlik	shart-sharoit bloki (etik mas’uliyat)	avtomatik fikr-mulohazani asoslab qabul qilish yoki rad etish ulushi
7	izomorfizm; nazariya va amaliyot integratsiyasi	3- va 4-modullar; pedagogning kasbiy tayyorgarligi	amaliyotda qo‘llangan yondashuvlarning kuzatuv varaqasi
8	ikki qatlamlilik; kasbiy refleksivlik	kasbiy-refleksiv bosqich; «o‘qituvchi nigohi» qaydlari	refleksiv esselarning tahliliy darajasi

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, 2.1-paragrafda asoslangan tamoyillar mavhum qoidalar emas, balki aniqlangan qonuniyatlardan kelib chiquvchi me’yoriy talablardir. Bu esa didaktikada qabul qilingan «qonuniyat – tamoyil – qoida» mantiqiy ketma-ketligiga mos keladi [201]. Shu bilan birga, jadvalning oxirgi ustuni har bir qonuniyatni empirik tekshirishning aniq yo‘lini belgilaydi va tadqiqotning keyingi boblari uchun asos yaratadi.

Qonuniyatlar tizimini o‘qituvchi tayyorlash kontekstida ko‘rishning yana bir jihati shundaki, ularning aksariyati «ikki marta» amal qiladi. Birinchi marta ular talabaning o‘z yozma nutqini rivojlantirishda, ya’ni shaxsiy-kommunikativ qatlamda namoyon bo‘ladi: talaba o‘zi transkripsiya yukidan xalos bo‘ladi, strategiyalarni egallaydi, birgalikda yozadi va fikr-mulohaza oladi. Ikkinchi marta ular talabaning bo‘lajak o‘qituvchi sifatidagi faoliyatida, ya’ni kasbiy-metodik qatlamda namoyon bo‘ladi: u o‘quvchilari uchun shu shartlarni yaratishni, tayanchlarni loyihalashni va fikr-mulohaza berishni o‘rganadi. Bu «ikki marta amal qilish» xususiyati tadqiqotimizning asosiy g‘oyasini – yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlami bir-biridan ajralmasligini va ular o‘rtasidagi o‘tish izomorfizm hamda refleksiya orqali

ta’minlanishini nazariy jihatdan asoslaydi. Shu sababli 7- va 8-qonuniyatlar tizimning «birlashtiruvchi» qonuniyatlari hisoblanadi: ular boshqa olti qonuniyatning shaxsiy tajriba darajasidan kasbiy bilim darajasiga o‘tishini ta’minlaydi.

Qonuniyatlarni empirik tekshirish yo‘llari. Qonuniyatlar statistik-ehtimoliy xususiyatga ega bo‘lgani uchun ularni tekshirish ham statistik usullarni talab qiladi. Tajriba-sinovda har bir qonuniyat uchun 2.3.2-jadvalda ko‘rsatilgan ko‘rsatkichlar tajriba va nazorat guruhlarida tajriba-sinovdan oldin va keyin o‘lchanadi. Yozma matnlar 2.2-paragrafda belgilangan analitik rubrikalar asosida kamida ikki mustaqil baholovchi tomonidan baholanadi va baholovchilar o‘rtasidagi muvofiqlik darajasi aniqlanadi. So‘rovnoma va shkalalarning ichki ishonchliligi L. Kronbaxning alfa koeffitsiyenti orqali tekshiriladi [59]. Guruhlar o‘rtasidagi farqlarning nafaqat statistik ahamiyatliligi, balki amaliy ahamiyatini baholash uchun J. Koen taklif etgan ta’sir hajmi ko‘rsatkichlari qo‘llaniladi [57].

Ayrim qonuniyatlar uchun qo‘shimcha tekshirish usullari nazarda tutiladi. Masalan, 1-qonuniyatni tekshirishda bir xil talabalarning qo‘lda va raqamli vositalar yordamida yozgan matnlari mazmun va tuzilma bo‘yicha qiyoslanadi; 4-qonuniyatni tekshirishda qoralama va qayta yozilgan matnlar o‘rtasidagi farq, shuningdek, «javob varaqalari» tahlil qilinadi; 7- va 8-qonuniyatlarni tekshirishda esa pedagogik amaliyotdagi mashg‘ulotlarni kuzatish va refleksiv esselarni sifat jihatidan tahlil qilish usullari qo‘llaniladi. Miqdoriy va sifat usullarining uyg‘unligi qonuniyatlarning nafaqat mavjudligini, balki ularning qanday mexanizm orqali amal qilishini ham aniqlash imkonini beradi. Bu yerda shuni ta’kidlash lozimki, mazkur paragrafda qonuniyatlar nazariy asoslangan farazlar sifatida bayon etilmoqda; ularning tasdiqlanish darajasi faqat tajriba-sinov natijalari asosida belgilanadi.

Aniqlangan qonuniyatlar 2.2-paragrafda modeldan kelib chiquvchi taxminlar sifatida ilgari surilgan to‘rt bog‘liqlikni nazariy jihatdan asoslaydi. Transkripsiya yukining kamayishi va yuqori darajadagi jarayonlar sifati o‘rtasidagi bog‘liqlik 1-qonuniyatda, janr tahlili va hamkorlikda yozishning mustaqil yozish natijalariga ta’siri 3-qonuniyatda, izomorfizm va kasbiy ko‘chirish o‘rtasidagi bog‘liqlik 7-qonuniyatda, fikr-mulohazaga faol javob va qayta yozish sifati o‘rtasidagi bog‘liqlik esa 4-qonuniyatda o‘z ifodasini topdi. Bundan tashqari, paragrafda modelda bevosita taxmin sifatida ko‘rsatilmagan to‘rtta qo‘shimcha qonuniyat – strategik o‘z-o‘zini boshqarish, universal dizaynning «barcha uchun foydasi», raqamli fikr-mulohazaning tanqidiy vositalanishi va shaxsiy tajribaning kasbiy bilimga aylanishi qonuniyatlari aniqlandi. Ular modelning protsessual, shart-sharoit va tashxis-natijaviy bloklarini nazariy jihatdan mustahkamlaydi va modelning tushuntiruvchi salohiyatini kengaytiradi.

Qonuniyatlarning amal qilish chegaralari. Aniqlangan qonuniyatlarning chegaralarini ochiq belgilash ilmiy xolislikning zaruriy shartidir. Birinchidan, Yu.K. Babanskiy ta’kidlaganidek, ta’lim qonuniyatlari statistik-ehtimoliy xususiyatga ega

[166]: ular guruh darajasida tendensiya sifatida namoyon bo‘ladi, biroq har bir alohida talaba uchun bir xil natijani kafolatlamaydi. Ikkinchidan, qonuniyatlarni asoslovchi tadqiqotlarning katta qismi xorijiy ta’lim kontekstida, ko‘pincha ingliz tili ona tili yoki ikkinchi til bo‘lgan muhitda o‘tkazilgan. O‘zbekistonda ingliz tili chet tili sifatida o‘qitiladi va o‘rganuvchilarning ona tili tajribasi, J.J. Jalolov ta’kidlaganidek, chet tilidagi nutqiy faoliyatga sezilarli ta’sir ko‘rsatadi [192]. Shu sababli qonuniyatlarning milliy kontekstda qay darajada namoyon bo‘lishi empirik tekshirishni talab qiladi.

Uchinchidan, 6-qonuniyat tez rivojlanayotgan texnologiyalar sohasiga taalluqli bo‘lgani uchun u eng kam barqaror hisoblanadi; generativ sun’iy intellekt vositalarining imkoniyatlari o‘zgargani sari uning amal qilish shartlari ham aniqlashtirilishi mumkin. To‘rtinchidan, inklyuziv ta’limga oid qonuniyatlar alohida ta’lim ehtiyojlarining turiga qarab turlicha namoyon bo‘lishi mumkin: masalan, transkripsiya yukini kamaytirish disgrafiyasi bo‘lgan o‘quvchi uchun hal qiluvchi, eshitishida nuqsoni bo‘lgan o‘quvchi uchun esa ikkinchi darajali bo‘lishi mumkin. Bu chegaralar qonuniyatlarning ilmiy qiymatini pasaytirmaydi, balki ularni qo‘llash shartlarini aniqlashtiradi va tajriba-sinovning vazifalarini belgilaydi.

Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan tadqiqotimizda raqamli vositalar samaradorligi ularning o‘quv jarayoniga tizimli integratsiyalashuviga bog‘liqligi ko‘rsatilgan edi [194]. Mazkur paragrafda aniqlangan qonuniyatlar bu xulosani aniqlashtiradi: samaradorlik nafaqat integratsiyaning tizimliligiga, balki raqamli vositalarning yozish jarayonining qaysi bo‘g‘iniga va qanday shartlarda ta’sir ko‘rsatishiga ham bog‘liq.

Xulosa. Inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning lingvodidaktik qonuniyati tushunchasining mualliflik ta’rifi berildi va qonuniyatlarni aniqlashning beshta mezoni – obyektivlik, muhimlik, takrorlanuvchanlik, shartlilik va tekshiriluvchanlik belgilandi. Yozish psixologiyasi, ijtimoiy-interaktiv o‘rganish nazariyasi, inklyuziv va raqamli ta’lim tadqiqotlari hamda o‘qituvchi ta’limi nazariyasini umumlashtirish asosida to‘rt guruhga birlashtirilgan sakkizta qonuniyat aniqlandi.

Kognitiv-lingvistik guruhga transkripsiya yukini qayta taqsimlash va strategik o‘z-o‘zini boshqarish qonuniyatlari, ijtimoiy-interaktiv guruhga janr tahlilidan mustaqil yozuvga o‘tish va fikr-mulohazaga faol javob qonuniyatlari, inklyuziv-raqamli guruhga universal dizaynning «barcha uchun foydasi» va raqamli fikr-mulohazaning tanqidiy vositalanishi qonuniyatlari, kasbiy-refleksiv guruhga esa izomorfizm va kasbiy ko‘chirish hamda shaxsiy tajribaning kasbiy bilimga aylanishi qonuniyatlari kiradi. Har bir qonuniyat «agar... bo‘lsa, unda...» shaklida ifodalanib, uning amal qilish sharti ko‘rsatildi.

Qonuniyatlarning amaliy ahamiyati shundaki, ular bo‘lajak o‘qituvchilar va o‘qituvchi tayyorlovchi pedagoglar uchun yozuvni o‘qitishda qaror qabul qilishning asoslangan mezonlarini beradi. Masalan, assistiv vosita qachon yordam berishini va qachon topshiriq maqsadini buzishini (1-qonuniyat), tayanchlarni qachon va qanday kamaytirish kerakligini (2-qonuniyat), birgalikda yozish bosqichini nima uchun tushirib qoldirish mumkin emasligini (3-qonuniyat), fikr-mulohaza qanday sharoitda samarali bo‘lishini (4-qonuniyat), topshiriqni loyihalashda universal dizayn nima uchun vaqtni tejashini (5-qonuniyat), sun’iy intellektdan foydalanishni qanday boshqarish kerakligini (6-qonuniyat) hamda o‘qituvchi tayyorlash mashg‘ulotlari nima uchun o‘zi namuna bo‘lishi va refleksiya bilan yakunlanishi lozimligini (7- va 8-qonuniyatlar) tushuntiradi. Shu tariqa qonuniyatlar nazariy xulosa bo‘lib qolmay, balki metodik qarorlarning ilmiy asosiga aylanadi.

Qonuniyatlar o‘zaro bog‘liq tizimni tashkil etishi, 2.1-paragrafda asoslangan tamoyillarning manbai bo‘lishi va 2.2-paragrafda ishlab chiqilgan model bloklari o‘rtasidagi aloqalarni nazariy jihatdan izohlashi ko‘rsatildi. Qonuniyatlarning statistik-ehtimoliy xususiyati va milliy kontekstda empirik tekshirilish zarurati belgilandi. Aniqlangan qonuniyatlar monografiyaning uchinchi bobida bayon etiladigan metodikaning mazmuniy asosini, tajriba-sinovning esa faraziy asosini tashkil etadi.

Ikkinchi bob bo‘yicha xulosalar

Inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishning metodik asoslarini va tizimli-metodik modelini ishlab chiqish bo‘yicha olib borilgan tadqiqot quyidagi xulosalarga olib keldi.

1. Amaldagi me’yoriy va o‘quv-metodik hujjatlar – 110000-Pedagogika ta’lim sohasining davlat ta’lim standarti, 60110900-Xorijiy til va adabiyoti ta’lim yo‘nalishining 2025 yilgi malaka talabi, o‘quv reja hamda «O‘qish va yozuv amaliyoti», «Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari» va «Ingliz tili o‘qitish metodikasi» fan dasturlarining tanqidiy tahlili mavjudlik, ifodalanish darajasi va bog‘liqlik mezonlari asosida amalga oshirildi. 2020 yilda tasdiqlangan davlat ta’lim standartida «inklyuziv ta’lim» tushunchasi mavjud emasligi, yozma nutq esa faqat nutq madaniyatining bir jihati sifatida tilga olinishi aniqlandi. 2025 yilgi malaka talabida inklyuzivlik, differensial yondashuv va raqamli savodxonlik talablari paydo bo‘lgan bo‘lsa-da, inklyuzivlik asosan tashkiliy vazifa va «munosabat» sifatida, yozma nutq esa talabaning shaxsiy til ko‘nikmasi sifatida ifodalanganligi ko‘rsatildi.

2. O‘quv reja va fan dasturlari tahlili yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlami va raqamli komponenti «O‘qish va yozuv amaliyoti» fanida, yozuvni baholash esa «Xalqaro standartlar» fanida yetarli ta’minlanganini, biroq yozuvni o‘qitish metodikasi asosiy metodika kursida bitta, mahsulotga yo‘nalgan mavzu bilan cheklanganini, inklyuziv komponent esa uchala dasturning birortasida

yetakchi darajada ifodalanmaganini ko‘rsatdi. Natijada beshta uzilish aniqlandi: yozma nutqning ikki qatlami o‘rtasidagi uzilish, inklyuziv tayyorgarlikning fan metodikasidan ajralganligi, raqamli tayyorgarlikning yozuv va inklyuziya bilan bog‘lanmaganligi, fanlar o‘rtasidagi vertikal ketma-ketlikning buzilganligi va baholashning tor talqini. Muammo mazmunning yetishmasligida emas, balki mavjud mazmunning yagona kasbiy maqsad atrofida birlashtirilmaganligida ekanligi asoslandi.

3. Aniqlangan uzilishlar asosida mazmun, natijalar, ketma-ketlik, jarayon, baholash va amaliyotga qo‘yiladigan oltita didaktik talab belgilandi hamda fan dasturlarini yangi fan yoki qo‘shimcha kredit kiritmasdan takomillashtirish bo‘yicha aniq takliflar ishlab chiqildi. Inklyuziv ta’lim muhitida yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishning besh guruhdan – metodologik-konseptual, lingvodidaktik, inklyuziv, raqamli va kasbiy-refleksiv guruhlardan iborat 19 ta tamoyili asoslandi; har bir tamoyillar guruhi hujjatlarda aniqlangan muayyan uzilishni bartaraf etishga qaratildi. Tizimda maqsad va to‘siqni farqlash hamda izomorfizm tamoyillari alohida ajratildi.

4. Tizimli yondashuv, konstruktiv muvofiqlik, teskari loyihalash va ADDIE modeli g‘oyalariga asoslanib, raqamli vositalar bilan boyitilgan yozma nutqni o‘qitishning tizimli-metodik modeli ishlab chiqildi. Model maqsad-me’yoriy, metodologik, mazmuniy, protsessual-texnologik, tashxis-natijaviy va shart-sharoit bloklaridan iborat bo‘lib, uning har bir bloki monografiyaning oldingi paragraflarida olingan nazariy natijalarga tayanadi va 2.1-paragrafda aniqlangan uzilishlardan birini bartaraf etishga qaratilgan. Modelning metodologik asosini tizimli, kompetensiyaviy, shaxsga yo‘naltirilgan faoliyatli, inklyuziv, jarayon-janr, TPACK va refleksiv yondashuvlar tashkil etadi.

5. Modelning mazmuniy bloki o‘quv rejadagi mavjud fanlar orqali o‘tuvchi to‘rt moduldan – «Yozuvchi sifatida men», «Inklyuziv sinfda yozuvchi o‘quvchi», «Yozuvni o‘qitish va baholash» va «Amaliyotda yozuv» modullaridan iborat vertikal yo‘nalish sifatida tashkil etildi va bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy yozma janrlari modullar bo‘yicha taqsimlandi. Protsessual-texnologik blokda olti bosqichli yozish jarayoni, raqamli texnologiyalarning vosita, muhit va o‘rganish obyekti sifatidagi vazifalari hamda universal ta’lim dizayniga asoslangan inklyuziv tayanchlar o‘zaro muvofiqlashtirildi. Tashxis-natijaviy blokda motivatsion-qadriyatli, kognitiv, operatsion-faoliyatli va refleksiv mezonlar, ularning ko‘rsatkichlari, tashxis vositalari hamda reproduktiv, produktiv va ijodiy-kasbiy darajalar belgilandi. Model yaxlitlik, konstruktiv muvofiqlik, ikki qatlamlilik, izomorfizm va ochiqlik xususiyatlariga ega bo‘lib, uni ADDIE asosida besh bosqichda joriy etish yo‘llari va xatarlari ko‘rsatildi.

6. Inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning lingvodidaktik qonuniyati tushunchasining mualliflik ta’rifi berildi va qonuniyatlarni aniqlashning obyektivlik, muhimlik, takrorlanuvchanlik, shartlilik va tekshiriluvchanlik mezonlari belgilandi. To‘rt guruhga birlashtirilgan

sakkizta qonuniyat asoslandi: kognitiv-lingvistik (transkripsiya yukini qayta taqsimlash, strategik o‘z-o‘zini boshqarish), ijtimoiy-interaktiv (janr tahlilidan mustaqil yozuvga o‘tish, fikr-mulohazaga faol javob), inklyuziv-raqamli (universal dizaynning «barcha uchun foydasi», raqamli fikr-mulohazaning tanqidiy vositalanishi) va kasbiy-refleksiv (izomorfizm va kasbiy ko‘chirish, shaxsiy tajribaning kasbiy bilimga aylanishi) qonuniyatlar. Har bir qonuniyat «agar..., unda...» shaklida ifodalanib, uning amal qilish sharti ko‘rsatildi.

7. Qonuniyatlar o‘zaro bog‘liq tizimni tashkil etishi, ularning aksariyati bo‘lajak o‘qituvchi uchun «ikki marta» – avval shaxsiy-kommunikativ, so‘ng kasbiy-metodik qatlamda amal qilishi, izomorfizm va refleksiya qonuniyatlari esa bu ikki qatlam o‘rtasidagi o‘tishni ta’minlovchi birlashtiruvchi qonuniyatlar ekanligi asoslandi. «Qonuniyat – tamoyil – model bloki – tajriba-sinov ko‘rsatkichi» mantiqiy zanjiri tuzilib, 2.1-paragrafda asoslangan tamoyillar aniqlangan qonuniyatlardan kelib chiquvchi me’yoriy talablar ekanligi ko‘rsatildi. Qonuniyatlarning statistik-ehtimoliy xususiyati va ularni milliy ta’lim kontekstida empirik tekshirish zarurati belgilandi.

8. Ikkinchi bobda olingan natijalar – didaktik talablar va tamoyillar, tizimli-metodik model va lingvodidaktik qonuniyatlar inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar asosida rivojlantirish metodikasining yaxlit nazariy-metodologik asosini tashkil etadi. Ular keyingi vazifalarni belgilaydi: raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlaridan foydalangan holda yozma matn yaratish, tahrirlash va baholash bosqichlarini loyihalash, topshiriqlar banki, rubrikalar va elektron portfoliodan iborat o‘quv vositalari tizimini ishlab chiqish hamda metodika samaradorligini tajriba-sinov orqali tekshirish.

III BOB. RAQAMLI TEXNOLOGIYALAR ASOSIDA YOZMA NUTQ KOMPETENSIYASINI RIVOJLANTIRISH METODIKASINING MAZMUNI VA TEXNOLOGIK LOYIHASI

3.1-§. Raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari va ulardan yozma nutqni o‘qitishda foydalanish

Ikkinchi bobda ishlab chiqilgan tizimli-metodik modelning protsessual-texnologik blokida raqamli texnologiyalar yozish jarayonining har bir bosqichiga biriktirilgan vosita, muhit va o‘rganish obyekti sifatida belgilangan edi. Modelni amalga oshirish uchun esa aniq raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlarini tahlil qilish, ularning yozma nutqni o‘qitishdagi didaktik funksiyalarini aniqlash va bo‘lajak o‘qituvchilarni platformalarni ongli tanlashga o‘rgatishning mezoniy asosini yaratish zarur. Mazkur paragraf shu vazifalarni hal etishga bag‘ishlangan.

Masalaning dolzarbligi milliy me’yoriy hujjatlarda ham aks etgan. «Raqamli O‘zbekiston – 2030» strategiyasida ta’lim tizimini raqamlashtirish, elektron ta’lim resurslari va platformalarni rivojlantirish ustuvor yo‘nalishlardan biri sifatida belgilangan [6]. PQ-4860-son qarorda esa alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarga ta’lim berishni takomillashtirish, jumladan, zamonaviy axborot-kommunikatsiya texnologiyalaridan foydalanish vazifalari belgilangan [9]. Biroq 2.1-paragrafda ko‘rsatilganidek, o‘qituvchi tayyorlash hujjatlarida raqamlashtirish va inklyuziya o‘zaro bog‘lanmagan. Shu sababli raqamli platformalarni aynan inklyuziv salohiyati nuqtayi nazaridan tahlil qilish metodik ahamiyatga ega.

Tadqiqotimizda raqamli platforma deganda o‘quv faoliyatini tashkil etish, mazmunni taqdim etish, o‘zaro ta’sir va baholashni ta’minlovchi, bir necha funksiyani birlashtiruvchi dasturiy muhit tushuniladi; raqamli vosita esa muayyan vazifani bajaruvchi alohida dastur yoki funksiyadir. Bu farq metodik jihatdan muhim: platforma yozish jarayonining bir necha bosqichini qamrab oluvchi muhit yaratadi, vosita esa bitta bosqichdagi aniq operatsiyani yengillashtiradi. Shu bilan birga, amalda bu chegara shartli bo‘lib, ko‘plab zamonaviy platformalar assistiv funksiyalarni o‘z ichiga oladi.

Yozma nutqni o‘qitishda raqamli texnologiyalardan foydalanish haqidagi tasavvurlar uch o‘n yillikda sezilarli o‘zgardi. K. Shapell kompyuter vositasida til o‘rganish tadqiqotlarini tahlil qilib, texnologiyalar dastlab asosan mashq va nazorat vositasi sifatida, keyinchalik esa kommunikativ o‘zaro ta’sir va haqiqiy til faoliyati muhiti sifatida qaralganligini ko‘rsatgan [54]. Yozma nutq sohasida bu o‘zgarish matn muharrirlaridan hamkorlikda yozish muhitlariga, avtomatik xato tekshiruvchilardan generativ sun’iy intellekt yordamchilariga qarab rivojlanishda namoyon bo‘ldi. Biroq N. Seluin ta’kidlaganidek, texnologik o‘zgarishlar o‘z-o‘zidan pedagogik

o‘zgarishlarga olib kelmaydi; texnologiyaning ta’limdagi o‘rni uni qo‘llayotgan pedagoglar va muassasalarning qarorlari bilan belgilanadi [141]. Inklyuziv ta’lim uchun bu xulosa alohida ahamiyatga ega: bir xil platforma bir holatda foydalanish imkoniyatini kengaytirsa, boshqa holatda yangi to‘siqlar yaratishi mumkin.

Tahlilning mezoniy asosi. Platformalarning inklyuziv imkoniyatlari uch mezoniy tizim asosida tahlil qilindi. Birinchisi – Butunjahon veb konsorsiumining veb-mazmundan foydalanish imkoniyati bo‘yicha WCAG 2.2 yo‘riqnomasi. Unda foydalanish imkoniyati to‘rtta asosiy tamoyil orqali belgilanadi [208]:

– **idrok etiladiganlik** – axborot va interfeys elementlari foydalanuvchiga u idrok eta oladigan shaklda taqdim etilishi, masalan, rasmlar uchun matnli tavsif, video uchun subtitr berilishi;

– **boshqariladiganlik** – interfeysni turli usullar, jumladan, faqat klaviatura orqali boshqarish mumkin bo‘lishi va foydalanuvchiga yetarli vaqt berilishi;

– **tushunarlilik** – axborot va interfeysning ishlashi tushunarli, kutilgan tarzda bo‘lishi, xatolarni tuzatishda yordam ko‘rsatilishi;

– **ishonchlilik** – mazmun turli brauzerlar va assistiv texnologiyalar, masalan, ekran o‘quvchilar tomonidan to‘g‘ri talqin qilinishi.

Ikkinchi mezoniy tizim – universal ta’lim dizaynining jalb etish, axborotni taqdim etish hamda harakat va ifodaning turli usullari tamoyillari [207]. D. Rouz va A. Meyer raqamli materiallarning moslashuvchanligi, ya’ni ularning shaklini o‘zgartirish mumkinligi universal dizaynning asosiy texnik sharti ekanligini ko‘rsatgan [137]. WCAG va universal ta’lim dizayni bir-birini to‘ldiradi: birinchisi platformaga kirish imkoniyatini, ikkinchisi esa uning ta’lim jarayonidagi pedagogik moslashuvchanligini baholaydi. J. Sil oliy ta’limda elektron ta’lim va nogironlik masalasini tadqiq etib, texnik foydalanish imkoniyati zaruriy, biroq yetarli shart emasligini, chunki foydalanish imkoniyati pedagogik amaliyot va o‘qituvchining qarorlari orqali amalga oshishini ta’kidlagan [140].

Uchinchi mezoniy tizim – 1.3-paragrafda K. Shapell mezonlari [54] asosida ishlab chiqilgan va inklyuziv ta’lim kontekstiga moslashtirilgan raqamli vositalarni baholashning yetti mezoni: yozuvni rivojlantirish salohiyati, o‘rganuvchiga moslik, ma’noga yo‘naltirilganlik, autentiklik, foydalanish imkoniyati, etik va xavfsizlik jihatlari hamda amaliy qulaylik. Uchala tizimning uyg‘unligi platformani texnik, pedagogik va lingvodidaktik nuqtayi nazardan yaxlit baholash imkonini beradi.

Tahlil obyekti sifatida O‘zbekiston oliy ta’lim muassasalarida keng qo‘llanadigan, bepul yoki ta’lim muassasalari uchun ochiq bo‘lgan va yozma nutqni o‘qitishga bevosita aloqador platformalar tanlandi. Muayyan platformalar raqamli muhitning tez o‘zgarishi sababli misol sifatida keltirilmoqda; tahlilning asosiy natijasi esa platforma guruhlarining didaktik funksiyalari va inklyuziv imkoniyatlari haqidagi

umumlashmalardir. Platformalar didaktik vazifasiga ko‘ra olti guruhga ajratildi (3.1.1-jadval).

3.1.1-jadval

Yozma nutqni o‘qitishda qo‘llanadigan raqamli platformalar tasnifi

Guruh	Namunalar	Asosiy didaktik vazifasi	Texnologiyaning vazifasi (1.3)
1. O‘quv jarayonini boshqarish tizimlari	Moodle, Google Classroom	topshiriqlarni taqdim etish, topshirilgan ishlarni to‘plash, fikr-mulohaza, rubrika asosida baholash	muhit
2. Hamkorlikda yozish va tahrirlash muhitlari	Google Docs, Microsoft Word for the web	birgalikda yozish, izohlar, taklif rejimi, versiyalar tarixi	vosita va muhit
3. G‘oyalarni vizuallashtirish va hamkorlikdagi rejalashtirish vositalari	Padlet, raqamli doskalar, aqliy xarita vositalari	g‘oyalar to‘plash, reja tuzish, multimodal material joylashtirish	vosita
4. Avtomatik fikr-mulohaza va sun’iy intellekt vositalari	Write & Improve, LanguageTool, Grammarly, generativ yozuv yordamchilari	til shakli bo‘yicha fikr-mulohaza, qayta yozish takliflari	vosita va o‘rganish obyekti
5. Elektron portfolio platformalari	Google Sites, Mahara	jarayonni hujjatlashtirish, refleksiya, natijalarni namoyish etish	muhit
6. Assistiv vositalar	nutqni matnga aylantirish, matnni ovoz chiqarib o‘qish, Immersive Reader, ekran o‘quvchilar (NVDA)	transkripsiya va o‘qish yukini kamaytirish, foydalanish imkoniyatini ta’minlash	vosita

O‘quv jarayonini boshqarish tizimlari. Moodle va Google Classroom kabi tizimlar yozma nutqni o‘qitishda tashkiliy muhit vazifasini bajaradi: ular orqali topshiriqlar va namunaviy matnlar taqdim etiladi, ishlar to‘planadi, rubrika asosida baholanadi va fikr-mulohaza beriladi. Moodle ochiq kodli platforma bo‘lib, u «Topshiriq» modulida elektron rubrikalar va baholash yo‘riqnomalarini, «Seminar» (Workshop) modulida esa tengdosh bahosini tizimli tashkil etish imkonini beradi. Bu funksiyalar 3.3-paragrafda bayon etiladigan analitik rubrikalar va tengdosh bahosi topshiriqlarini amalga oshirish uchun bevosita zarur.

Inklyuziv nuqtayi nazardan bu tizimlarning asosiy imkoniyati – topshiriqni turli shaklda taqdim etish, muddatlarni individuallashtirish va topshiriqni turli formatda

(matn, audio, video fayl) qabul qilishdir. Shu bilan birga, S. Burgstaler tahriri ostidagi tadqiqotlarda koʻrsatilganidek, platformaning oʻzi emas, balki unga joylashtirilgan mazmunning tuzilishi foydalanish imkoniyatini belgilaydi: sarlavhalarsiz uzun matn, tavsifsiz rasm yoki subtitrsiz video eng yaxshi platformada ham toʻsiq yaratadi [48]. Shu sababli boʻlajak oʻqituvchilarni platformaga foydalanish imkoniyati yuqori boʻlgan mazmun joylashtirishga oʻrgatish platformadan foydalanishning oʻzidan kam muhim emas.

Hamkorlikda yozish va tahrirlash muhitlari. Google Docs va Microsoft Word for the web kabi muhitlar yozma nutqni oʻqitishda eng koʻp funksiyali platformalar hisoblanadi. Ular bir vaqtda bir necha foydalanuvchining birgalikda yozishi, izohlar qoldirish, taklif rejimida tahrir qilish va hujjatning versiyalar tarixini kuzatish imkonini beradi. G. Kessler, D. Bikovski va J. Boggs veb-asosli akademik loyihalarda ikkinchi tilni oʻrganuvchilarning hamkorlikda yozishini tadqiq etib, oʻrganuvchilar asosan mazmun va maʼnoga eʼtibor qaratishini, til shakliga oid tahrirlar esa kamroq, biroq asosan toʻgʻri boʻlishini aniqlagan [102]. N. Storch hamkorlikda yozish til shakli haqida muzokara olib borishni ragʻbatlantirib, matn aniqligini oshirishini koʻrsatgan [148].

Bu muhitlarning inklyuziv imkoniyatlari ham sezilarli. Google Docs Chrome brauzerida ovozli yozuv funksiyasini, Microsoft Word esa «Diktovka» funksiyasini oʻz ichiga oladi; bu funksiyalar nutqni matnga aylantirish orqali transkripsiya yukini kamaytiradi. Microsoft Word tarkibida foydalanish imkoniyatini tekshiruvchi vosita mavjud boʻlib, u hujjatdagi sarlavhalar tuzilmasi, rasmlar uchun tavsiflar va rang kontrasti kabi jihatlarni tekshiradi. Bu funksiya boʻlajak oʻqituvchi uchun alohida ahamiyatga ega, chunki u oʻquvchilar uchun tayyorlagan materialining foydalanish imkoniyatini mustaqil tekshirish imkonini beradi. P. Morfi va S. Grem meta-tahlili matn muharrirlari yozishda qiynaladigan oʻrganuvchilarning yozma matnlari sifati, hajmi va tuzilishiga ijobiy taʼsir koʻrsatishini tasdiqlagan [125].

Versiyalar tarixi funksiyasi esa yozma nutqni oʻqitishda kam baholanadigan, biroq muhim metodik resursdir. U talabaning yozish jarayonini – qanday rejalashtirganini, qayerda qiynalganini va fikr-mulohazadan keyin qanday oʻzgarishlar kiritganini koʻrinadigan qiladi. Bu esa jarayonga asoslangan baholashni va akademik halollikni qoʻllab-quvvatlaydi, shuningdek, kasbiy-refleksiv bosqichda talabaning oʻz yozish jarayonini tahlil qilishi uchun material beradi.

Hamkorlikda yozish muhitlarining pedagogik samarasi ishtirokchilar oʻrtasidagi oʻzaro taʼsir xarakteriga bogʻliq. N. Storch juftlikda yozish jarayonidagi oʻzaro taʼsirning turli shakllarini ajratib, ishtirokchilar teng masʼuliyat va oʻzaro jalb etilganlikka ega boʻlgan «hamkorlik» shakli til oʻrganish uchun eng samarali ekanligini, bir ishtirokchi hukmron, ikkinchisi esa sust boʻlgan shakllar esa kamroq samara berishini koʻrsatgan [148]. Raqamli muhitlarda bu xavf yanada kuchayadi,

chunki ishtirokchilardan biri hujjatning katta qismini mustaqil yozib, boshqalarni chetda qoldirishi mumkin. Shu sababli tadqiqotimizda hamkorlikdagi yozma topshiriqlar uchun bir qator tashkiliy qoidalar belgilandi: har bir ishtirokchi o‘z rangi bilan yozadi; guruhda yozuvchi, muharrir va tekshiruvchi rollari navbatma-navbat almashadi; har bir ishtirokchining hissasi versiyalar tarixi orqali kuzatiladi; yakuniy refleksiyada esa har bir ishtirokchi guruhdagi o‘z rolini tahlil qiladi.

Inklyuziv guruhda rollarni taqsimlash alohida e’tiborni talab qiladi. Yozishda qiynaladigan o‘rganuvchiga faqat «yordamchi» rolini berish uni yana chetlashtiradi; aksincha, rollar uning kuchli tomonlariga mos ravishda taqsimlanishi lozim. Masalan, disgrafiyasi bo‘lgan, biroq g‘oyalar va argumentatsiyada kuchli o‘rganuvchi rejalashtirish bosqichida yetakchi bo‘lishi, ovozli yozuv orqali matn yaratishi mumkin. Shu tariqa hamkorlikdagi yozuv inklyuziv ta’limda hamkorlik qadriyatini amalda shakllantiradi va bo‘lajak o‘qituvchilarga inklyuziv guruh ishini tashkil etishning amaliy tajribasini beradi.

G‘oyalarni vizuallashtirish vositalari. Padlet, raqamli doskalar va aqliy xarita vositalari asosan yozish jarayonining motivatsion-mo‘ljal olish va rejalashtirish bosqichlarida qo‘llanadi. Ular g‘oyalarni matn, rasm, audio va video shaklida to‘plash, ularni guruhlash va vizual reja tuzish imkonini beradi. Inklyuziv sinf uchun bu vositalarning asosiy qimmati shundaki, ular yozishdan oldingi fikrlash jarayonini yozma matn shaklidan ajratadi: o‘quvchi g‘oyasini avval rasm yoki ovozli qayd orqali ifoda etib, keyin uni matnga aylantiradi. J. Kormosh va A.M. Smit o‘ziga xos o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilar uchun vizual va ko‘p sensorli tayanchlar axborotni tashkil etish va ishchi xotira yukini kamaytirishda muhim ekanligini ta’kidlaydi [106].

Shu bilan birga, bu vositalarning cheklovlarini ham hisobga olish lozim. Vizual jihatdan boy doskalar ko‘rish qobiliyati cheklangan yoki ekran o‘quvchidan foydalanadigan o‘rganuvchilar uchun to‘siq bo‘lishi mumkin, haddan tashqari ko‘p elementlar esa diqqat tanqisligi bo‘lgan o‘quvchilarni chalg‘itadi. Shu sababli bunday vositalardan foydalanilganda har bir vizual elementga matnli izoh qo‘shish va doska tuzilmasini sodda saqlash tavsiya etiladi.

Avtomatik fikr-mulohaza va sun’iy intellekt vositalari. Bu guruhga til shakli bo‘yicha avtomatik fikr-mulohaza beruvchi vositalar (masalan, LanguageTool, Grammarly), Kembrij universiteti tomonidan ishlab chiqilgan va o‘rganuvchilarga yozma matnlari bo‘yicha avtomatik fikr-mulohaza beruvchi Write & Improve platformasi hamda generativ sun’iy intellektga asoslangan yozuv yordamchilari kiradi. M. Uorshauer va D. Grayms avtomatik yozuv baholash tizimlarining sinfda qo‘llanishini tadqiq etib, ular o‘rganuvchilarni ko‘proq qayta yozishga rag‘batlantirishini, biroq qayta yozish asosan yuzaki til tuzatishlari bilan cheklanishini va o‘qituvchi ularni o‘z pedagogik maqsadlariga mos ravishda qo‘llaganda samarali

bo‘lishini ko‘rsatgan [156]. M. Stivenson va A. Fakiti ham avtomatik fikr-mulohazaning ta’siri asosan til aniqligiga taalluqli ekanligini aniqlagan [147].

Generativ sun’iy intellekt vositalari bu masalani sifat jihatidan o‘zgartirdi. R. Godvin-Jons intellektual yozuv yordamchilarini til o‘rganishda qo‘llashni tahlil qilib, ularni taqiqlash emas, balki o‘rganuvchilar bilan «hamkorlik» sifatida ongli qo‘llashga o‘rgatish zarurligini, bunda o‘rganuvchining muallifligi va o‘rganish maqsadlari saqlanishi lozimligini ta’kidlagan [81]. YUNESKOning o‘qituvchilar uchun sun’iy intellekt kompetensiyalari ramkasida ham inson markazli yondashuv, sun’iy intellekt etikasi va uni pedagogik maqsadga muvofiq qo‘llash o‘qituvchi kompetensiyasining asosiy sohalari sifatida belgilangan [23].

Inklyuziv nuqtayi nazardan bu vositalar ikki tomonlama xususiyatga ega. Bir tomondan, ular disgrafiya yoki disleksiyasi bo‘lgan o‘rganuvchiga imlo va grammatika xatolarini mustaqil tuzatish, tezkor fikr-mulohaza olish va o‘ziga ishonchni oshirish imkonini beradi. Ikkinchi tomondan, ular o‘rganuvchini mualliflik faoliyatidan chetlashtirish, uning ovozini «tekislash» va til ko‘nikmasini rivojlantirish o‘rniga uni almashtirish xavfini tug‘diradi. Shu sababli tadqiqotimizda bu guruh vositalari ham vosita, ham o‘rganish obyekti sifatida qaraladi: bo‘lajak o‘qituvchi ularning takliflarini tanqidiy baholashni o‘zi o‘rganadi va o‘quvchilariga o‘rgatishga tayyorlanadi.

Sun’iy intellekt vositalaridan pedagogik maqsadga muvofiq foydalanish uchun yozish jarayonining har bir bosqichida ularni qo‘llash chegaralari aniq belgilanishi lozim. Tadqiqotimizda bunday chegaralar olti bosqichli model asosida ishlab chiqildi (3.1.2-jadval). Jadval taqiqlovchi emas, balki yo‘naltiruvchi xususiyatga ega: u talabaga vositadan qachon va qanday maqsadda foydalanish o‘rganishga yordam berishini, qachon esa uni almashtirishini anglashga yordam beradi.

3.1.2-jadval

Yozish jarayoni bosqichlarida sun’iy intellekt vositalaridan foydalanish chegaralari

Bosqich	Ruxsat etilgan foydalanish	Tavsiya etilmaydigan foydalanish	Hujjatlashtirish
Motivatsion-mo‘ljal olish	mavzu bo‘yicha savollar va auditoriya haqida fikrlash uchun suhbat	tayyor g‘oyalar ro‘yxatini olish va uni o‘zgarishsiz qabul qilish	suhbat qisqacha mazmuni
Tahliliy-modellashtiruvchi	janr xususiyatlari haqida tushuntirish so‘rash va uni darslik bilan tekshirish	namunaviy matnni vosita yordamida yaratish	tekshiruv manbalari
Rejalashtirish	o‘z rejasiga fikr-mulohaza so‘rash	rejani to‘liq vosita orqali tuzish	dastlabki va o‘zgartirilgan reja
Ijro	alohida so‘z yoki ibora bo‘yicha maslahat	matnni yoki uning qismlarini yaratish	foydalanilgan o‘rinlar belgisi

Bosqich	Ruxsat etilgan foydalanish	Tavsiya etilmaydigan foydalanish	Hujjatlashtirish
Nazorat-tuzatish	til shakli bo‘yicha takliflar olish va ularni asoslab qabul qilish yoki rad etish	matnni butunlay qayta yozdirish	qarorlar jadvali
Kasbiy-refleksiv	vositaning o‘quvchilar uchun imkoniyatlari va xatarlarini tahlil qilish	refleksiv matnni vosita orqali yozdirish	refleksiv qayd

Jadvalning oxirgi ustuni – hujjatlashtirish alohida ahamiyatga ega. Vositadan foydalanishning oshkor etilishi va hujjatlashtirilishi, bir tomondan, akademik halollikni ta’minlaydi, ikkinchi tomondan, talabaning o‘z yozish jarayonini anglashiga yordam beradi. Bo‘lajak o‘qituvchilar uchun esa bu jadval kelajakda o‘quvchilari uchun ishlab chiqadigan qoidalarning namunasi bo‘lib xizmat qiladi; uchinchi modulda talabalar uni maktab o‘quvchilarining yoshi va til darajasiga moslashtiradi.

Elektron portfolio platformalari. Google Sites va Mahara kabi platformalar yozish jarayonini hujjatlashtirish va refleksiya uchun muhit yaratadi. X. Barrett elektron portfolioning jarayonni aks ettiruvchi va natijalarni namoyish etuvchi vazifalarini ajratib, ularning uyg‘unligi o‘rganuvchining faolligi va refleksiyasini oshirishini ko‘rsatgan [36]. Inklyuziv nuqtayi nazardan portfolio platformalarining asosiy imkoniyati – multimodallik: refleksiya yozma matn, audio yoki video shaklida taqdim etilishi mumkin. Bu esa yozishda qiynaladigan talabaga refleksiya sifatini yozish ko‘nikmasidan ajratib namoyon qilish imkonini beradi. Platforma tanlashda uning mobil qurilmalarda ishlashi, ekran o‘quvchilar bilan mosligi va shaxsiy ma’lumotlarni himoya qilish imkoniyatlari hisobga olinishi lozim.

Platformalar fikr-mulohaza berishning yangi shakllarini ham yaratdi. Yozma izohlardan tashqari, bugungi kunda o‘qituvchilar audio fikr-mulohaza, ekran yozuvi orqali video sharh va elektron rubrika asosidagi fikr-mulohazadan foydalanishi mumkin. Audio va video fikr-mulohaza o‘qish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘rganuvchilar uchun yozma izohlarga nisbatan tushunarliroq bo‘lishi, shuningdek, o‘qituvchining ohangi orqali hurmat va rag‘batlantirishni yaxshiroq yetkazishi mumkin. K. Haylend va F. Haylend fikr-mulohazaning shakli va ohangi o‘rganuvchining uni qabul qilishi va qo‘llashiga ta’sir ko‘rsatishini ta’kidlagan [94]. Biroq audio fikr-mulohaza eshitish qobiliyati cheklangan o‘rganuvchilar uchun to‘siq bo‘lgani sababli, u doimo yozma shakl bilan birga yoki tanlov sifatida berilishi lozim.

Assistiv vositalar. Assistiv vositalar inklyuziv ta’limda yozma nutqni o‘qitishning eng bevosita resursi hisoblanadi. Ularga nutqni matnga aylantirish, matnni ovoz chiqarib o‘qish, so‘z bashorati, imlo tekshiruvchilar, o‘qishni osonlashtiruvchi vositalar va ekran o‘quvchilar kiradi. Masalan, Microsoft Immersive Reader matnni ovoz chiqarib o‘qish, shrift o‘lchami, rang va satrlar oralig‘ini o‘zgartirish, satrni

ajratib koʻrsatish va soʻzlarni boʻgʻinlarga ajratish funksiyalarini oʻz ichiga oladi; NVDA esa Windows operatsion tizimi uchun bepul ekran oʻquvchi dasturdir. Ch. Makartur yozishda qiynaladigan oʻrganuvchilar uchun bu vositalar tadqiqotlarida ularning samarasi oʻrganuvchilarning vositadan foydalanishni oʻzlashtirganligi va oʻqituvchining uni yozish jarayoniga qanday kiritishiga bogʻliqligini koʻrsatgan [118].

Assistiv vositalarning muhim xususiyati shundaki, ularning koʻpchiligi bugungi kunda maxsus dastur emas, balki operatsion tizimlar, brauzerlar va matn muharrirlarining standart funksiyasi sifatida mavjud. Bu esa ularni barcha oʻrganuvchilarga universal dizayn doirasida tanlov sifatida taqdim etish imkonini beradi va alohida ta’lim ehtiyojli oʻquvchini «maxsus vosita» bilan ajratib qoʻyish xavfini kamaytiradi. A. Al-Azaui va hammualliflar universal ta’lim dizayni boʻyicha tadqiqotlarni tahlil qilib, uning amaliyotda raqamli texnologiyalar bilan uygʻunlashgan holda keng qoʻllanayotganini va oʻrganuvchilarning ishtirokiga ijobiy ta’sir koʻrsatayotganini qayd etgan [30].

Alohida ta’lim ehtiyojlari boʻyicha platforma funksiyalari. Platforma guruhlari tahlili ularning umumiy inklyuziv imkoniyatlarini koʻrsatdi. Biroq boʻlajak oʻqituvchi uchun muhim boʻlgan savol boshqacha: muayyan ehtiyojga ega oʻquvchi yozishda qanday toʻsiqqa duch keladi va qaysi platforma funksiyasi bu toʻsiqni topshiriq maqsadini buzmasdan bartaraf etadi? Bu savolga javob berish uchun alohida ta’lim ehtiyojlarining asosiy turlari boʻyicha yozishdagi toʻsiqlar va ularni bartaraf etuvchi platforma funksiyalari tizimlashtirildi (3.1.3-jadval).

3.1.3-jadval

Alohida ta’lim ehtiyojlari va platformalarning yozishdagi inklyuziv funksiyalari

O‘quvchi ehtiyoji	Yozishdagi asosiy to‘siq	Platforma funksiyasi	Pedagogik ehtiyotkorlik
Disleksiya, disgrafiya	imlo, transkripsiya, namunaviy matnni o‘qish	nutqni matnga aylantirish; matnni ovoz chiqarib o‘qish; so‘z bashorati; o‘qishni osonlashtiruvchi shrift va oraliq	imloni baholash maqsad bo‘lmagan topshiriqlarda qo‘llash; vositani oldindan o‘rgatish
Eshitish qobiliyatining cheklanganligi	og‘zaki yo‘riqnoma va audio materiallarni qabul qilish	subtitrli video; yozma yo‘riqnoma; vizual rejalar	audio fikr-mulohazani yozma shakl bilan almashtirish
Ko‘rish qobiliyatining cheklanganligi	ekrandagi matn va vizual materiallar	ekran o‘quvchi; klaviatura orqali boshqarish; kattalashtirish; yuqori kontrast	vizual doskalar o‘rniga tuzilmaviy matn; rasmlar uchun tavsif

O‘quvchi ehtiyoji	Yozishdagi asosiy to‘siq	Platforma funksiyasi	Pedagogik ehtiyotkorlik
Diqqat tanqisligi va giperaktivlik	rejalashtirish, diqqatni saqlash, vaqtni boshqarish	bosqichli tekshiruv ro‘yxatlari; taymerlar; soddalashtirilgan interfeys rejimi	platformalar sonini kamaytirish; topshiriqni qismlarga bo‘lish
Tayanch-harakat a’zolari faoliyatining cheklanganligi	qo‘lda yozish va klaviaturada tez terish	ovozli kiritish; so‘z bashorati; ekran klaviaturasi	vaqt chegarasini moslashtirish

Jadvalni tuzishda ikki muhim tamoyilga amal qilindi. Birinchidan, to‘siqlar o‘quvchining tashxisi emas, balki yozish jarayonidagi aniq qiyinchilik orqali tavsiflandi. Bu nogironlikning ijtimoiy modeliga mos keladi: to‘siq o‘quvchida emas, balki topshiriq va muhitning uning ehtiyojlariga mos emasligida. Ikkinchidan, har bir funksiya uchun pedagogik ehtiyotkorlik ko‘rsatildi, chunki bir xil funksiya turli topshiriqlarda turlicha samara berishi mumkin. J. Kormosh va A.M. Smit til o‘qituvchilari uchun alohida ehtiyojlarning tashxisiy toifalaridan ko‘ra o‘quvchining aniq kuchli va zaif tomonlarini o‘rganish muhimroq ekanligini ta’kidlaydi [106]. Shu sababli jadval tayyor retsept emas, balki bo‘lajak o‘qituvchining tahlil qilish va qaror qabul qilishiga yordam beruvchi yo‘naltiruvchi vosita sifatida taqdim etiladi.

Jadvaldan yana bir xulosa kelib chiqadi: turli ehtiyojlar uchun zarur bo‘lgan funksiyalarning katta qismi bir-biriga zid emas va barcha o‘quvchilarga tanlov sifatida taqdim etilishi mumkin. Masalan, subtitrli video eshitish qobiliyati cheklangan o‘quvchi uchun zarur bo‘lsa, til darajasi past o‘quvchilar uchun ham foydali; bosqichli tekshiruv ro‘yxati diqqat tanqisligi bo‘lgan o‘quvchi uchun zarur bo‘lsa, barcha o‘quvchilarning o‘z-o‘zini nazorat qilishini ham qo‘llab-quvvatlaydi. Bu esa 2.3-paragrafda asoslangan universal dizaynning «barcha uchun foydasi» qonuniyatini platformalar darajasida tasdiqlaydi. Ayrim holatlarda esa funksiyalar o‘rtasida ziddiyat paydo bo‘lishi mumkin: ko‘rish qobiliyati cheklangan o‘quvchi uchun vizual doska to‘siq bo‘lsa, boshqa o‘quvchilar uchun u asosiy tayanch hisoblanadi. Bunday holatlarda bir xil mazmunning ikki shaklda – vizual va tuzilmaviy matn shaklida taqdim etilishi tavsiya etiladi.

Platformalarning qiyosiy tahlili. Platforma guruhlarining universal ta’lim dizayni tamoyillari bo‘yicha inklyuziv imkoniyatlari 3.1.4-jadvalda umumlashtirildi.

3.1.4-jadval

Platforma guruhlarining universal ta’lim dizayni tamoyillari bo‘yicha inklyuziv imkoniyatlari

Guruh	Jalb etishning turli usullari	Axborotni taqdim etishning turli usullari	Harakat va ifodaning turli usullari
1. O‘quv jarayonini boshqarish tizimlari	tanlov asosidagi topshiriqlar; shaxsiy sur’at; muddatlarni individuallashtirish	matn, audio, video resurslar; aniq tuzilma	topshiriqni turli formatda topshirish; elektron rubrika
2. Hamkorlikda yozish muhitlari	hamkorlik va hissaning ko‘rinadiganligi	izohlar va takliflar; ekran o‘quvchi bilan ishlash	ovozli yozuv; klaviatura orqali yozish; versiyalarga qaytish
3. Vizuallashtirish vositalari	interaktiv, o‘yin elementlari	vizual va grafikli taqdimot	rasm, audio, video orqali ifoda
4. Avtomatik fikr-mulohaza	tezkor fikr-mulohaza; mustaqil mashq	xatolar izohi; namunalar	til shaklini mustaqil tuzatish
5. Elektron portfolio	o‘z ishlarini tanlash; egalik hissi	multimodal materiallar	refleksiyani matn, audio yoki video shaklida taqdim etish
6. Assistiv vositalar	mustaqillikni oshirish	matnni tinglash; shrift, rang va oraliqni o‘zgartirish	nutq orqali matn yaratish; so‘z bashorati

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, birorta platforma guruhi ham universal ta’lim dizaynining barcha tamoyillarini yakka o‘zi to‘liq ta’minlamaydi. Hamkorlikda yozish muhitlari va assistiv vositalar harakat va ifodaning turli usullarini, vizuallashtirish vositalari va portfolio platformalari esa axborotni taqdim etish va jalb etishning turli usullarini ko‘proq ta’minlaydi. Bu shuni anglatadiki, yozma nutqni inklyuziv o‘qitish alohida platforma emas, balki bir-birini to‘ldiruvchi platformalar ekotizimini talab qiladi. N. Seluin ta’kidlaganidek, ta’limda texnologiyaning ahamiyati alohida vositaning imkoniyatlari bilan emas, balki uni o‘rab turgan ijtimoiy va pedagogik amaliyotlar bilan belgilanadi [141].

Tahlil yana bir muhim xulosaga olib keldi: platformalarning inklyuziv imkoniyatlari ko‘pincha mavjud, biroq yashirin holda bo‘ladi. Ovozli yozuv, matnni ovoz chiqarib o‘qish yoki foydalanish imkoniyatini tekshiruvchi kabi funksiyalar keng tarqalgan platformalarda mavjud bo‘lsa-da, pedagoglar va talabalar ularni kam biladilar va kam qo‘llaydilar. YUNESKOning 2023 yilgi global monitoring hisobotida texnologiyaning ta’limga ta’siri uning mavjudligi bilan emas, balki o‘qituvchilarning uni pedagogik maqsadga muvofiq qo‘llay olishi bilan belgilanishi, bu esa o‘qituvchilarni tayyorlashga e’tiborni talab qilishi ta’kidlangan [197]. Demak, bo‘lajak

o‘qituvchilarni platformalarning inklyuziv funksiyalarini anglash va qo‘llashga maxsus o‘rgatish zarur.

Platformalarni yozish jarayoni bosqichlariga biriktirish. Tizimli-metodik modelning maqsadga muvofiqlik va tizimlilik shartlariga ko‘ra, platformalar yozish jarayonining aniq bosqichlari va didaktik vazifalari bilan bog‘lanishi lozim. 1.2-paragrafdagi olti bosqichli model asosida platformalarning vazifalari, inklyuziv funksiyalari va ularni qo‘llashdagi xatarlar aniqlandi (3.1.5-jadval).

3.1.5-jadval

Platformalarni yozish jarayoni bosqichlariga biriktirish

Bosqich	Platforma guruhi	Inklyuziv funksiya	Xatar va uni bartaraf etish
1. Motivatsion-mo‘ljal olish	o‘quv jarayonini boshqarish tizimi; video	topshiriqni matn, audio va subtitrli video shaklida berish	axborot ortiqchaligi – topshiriq sahifasini sodda va tuzilmaviy qilish
2. Tahliliy-modellashtiruvchi	hamkorlikda yozish muhiti; Immersive Reader	namunaviy matnni tinglash; rangli belgilash	namunani mexanik ko‘chirish – tahlil savollari berish
3. Rejalashtirish	Padlet, aqliy xarita	vizual reja; audio qaydlar	shaklga berilib ketish – vaqt chegarasi va shablon
4. Ijro	hamkorlikda yozish muhiti; nutqni matnga aylantirish; so‘z bashorati	transkripsiya yukini kamaytirish	vositaga bog‘lanib qolish – tayanchlarni kamaytirish rejasi
5. Nazorat-tuzatish	izohlar; elektron rubrika; avtomatik fikr-mulohaza	audio fikr-mulohaza; matnni ovoz chiqarib o‘qib tekshirish	takliflarni mexanik qabul qilish – qarorlar jadvali
6. Kasbiy-refleksiv	elektron portfolio	refleksiyani turli shaklda taqdim etish	yuzaki refleksiya – yo‘naltiruvchi savollar

Jadvalda har bir bosqich uchun nafaqat platforma va uning inklyuziv funksiyasi, balki xatar va uni bartaraf etish yo‘li ham ko‘rsatildi. Bu yondashuv 1.3-paragrafda asoslangan tanqidiy foydalanish shartiga mos keladi va bo‘lajak o‘qituvchilarni platformalarni ham imkoniyat, ham cheklov nuqtayi nazaridan baholashga o‘rgatadi. Masalan, ijro bosqichida nutqni matnga aylantirish transkripsiya yukini kamaytiradi, biroq o‘rganuvchi doimiy ravishda unga tayansa, yozma shaklni mustaqil boshqarish ko‘nikmasi rivojlanmasligi mumkin; shu sababli vositadan foydalanish tayanchlarni kamaytirish rejasi bilan birga qo‘llanadi.

Platformalarni biriktirishda yana bir tamoyilga amal qilindi: o‘rganuvchilar uchun platformalar soni minimal bo‘lishi lozim. Har bir yangi platforma o‘rganishni talab qiladi va qo‘shimcha kognitiv yuk yaratadi; bu esa, ayniqsa, ishchi xotirasi

cheklangan yoki diqqat tanqisligi bo‘lgan o‘rganuvchilar uchun muhim. Shu sababli tadqiqotimizda asosiy ish bitta o‘quv jarayonini boshqarish tizimi va bitta hamkorlikda yozish muhiti atrofida tashkil etildi, boshqa vositalar esa shu muhitlar ichida yoki ular bilan integratsiyalashgan holda qo‘llanadi. P. Mishra va M. Kyolerning TPACK modeliga ko‘ra [124], texnologik tanlov fan mazmuni va pedagogik vazifadan kelib chiqishi lozim; ko‘p sonli vositalar esa bu muvofiqlikni buzishi mumkin.

O‘quv jarayonini boshqarish tizimida yozuv kursini loyihalash. Platformalar ekotizimining markaziy bo‘g‘ini sifatida universitetning o‘quv jarayonini boshqarish tizimi tanlandi. Moodle misolida yozuv kursining tuzilmasi ishlab chiqildi (3.1.6-jadval). Tuzilma 2.2-paragrafdagi modullarga va 3.3-paragrafda bayon etiladigan o‘quv vositalari tizimiga moslashtirilgan.

3.1.6-jadval

O‘quv jarayonini boshqarish tizimida yozuv kursining tuzilmasi (Moodle misolida)

Kurs bo‘limi	Moodle faoliyat turi	Didaktik vazifasi
Kirish va yo‘riqnomalar	Sahifa, Kitob	kurs maqsadlari, rubrikalar, raqamli va assistiv vositalar yo‘riqnomasi (matn, audio, video)
Janr bo‘yicha bo‘limlar	Kitob, H5P interaktiv mazmun	izohlangan namunaviy matnlar; janr tahlili mashqlari
Rejalashtirish	Forum, tashqi hamkorlik doskasiga havola	g‘oyalar almashish; guruh rejalari
Yozish va topshirish	Topshiriq (rubrika bilan)	qoralama va yakuniy matnni topshirish; rubrika asosida fikr-mulohaza
Tengdosh bahosi	Seminar (Workshop)	tizimli tengdosh bahosi va fikr-mulohaza sifatini baholash
Til resurslari	Lug‘at (Glossary)	janrga oid iboralar va bog‘lovchi vositalar bankini birgalikda to‘ldirish
Refleksiya	Tashqi portfolioga havola, Forum	«o‘qituvchi nigohi» qaydlari; kasbiy muhokama

Kurs tuzilmasini loyihalashda foydalanish imkoniyati bo‘yicha bir qator qoidalarga amal qilindi. Barcha bo‘limlar bir xil tuzilishga ega: har birida maqsad, namuna, topshiriq, rubrika va refleksiya savollari bir xil tartibda joylashgan. Bu o‘rganuvchilarga kursda yo‘nalishni oson topish imkonini beradi va ishchi xotira yukini kamaytiradi. Har bir yo‘riqnoma matn va audio shaklda beriladi, video materiallar subtitr bilan taqdim etiladi. Moodle tizimidagi H5P interaktiv mazmuni janr tahlili mashqlarini interaktiv shaklda tashkil etish, Seminar moduli esa tengdosh bahosini tizimli va adolatli o‘tkazish imkonini beradi: tizim ishlarni baholovchilarga tasodifiy taqsimlaydi va baholash rubrika asosida amalga oshiriladi. Lug‘at modulida

esa talabalar janrga oid iboralar va bog‘lovchi vositalar bankini birgalikda to‘ldiradi; bu bank keyinchalik til darajasi past yoki ishchi xotirasi cheklangan o‘rganuvchilar uchun tayanch vazifasini bajaradi.

Bunday tuzilma bo‘lajak o‘qituvchilar uchun ikki tomonlama ahamiyatga ega. Ular kursda o‘rganuvchi sifatida ishtirok etish bilan birga, uchinchi modulda uning tuzilmasini kasbiy tahlil obyekti sifatida o‘rganadi va maktab o‘quvchilari uchun shunga o‘xshash onlayn yozuv bo‘limini loyihalaydi. Shu tariqa o‘quv jarayonini boshqarish tizimi izomorfizm tamoyilining ifodasiga aylanadi.

O‘quv materiallarining foydalanish imkoniyatini tekshirish. Platformalarning inklyuziv salohiyati ko‘p jihatdan o‘qituvchi yaratgan mazmunning sifatiga bog‘liq. J. Sil oliy ta’limda foydalanish imkoniyati bo‘yicha muammolarning katta qismi platformaning o‘zida emas, balki pedagoglar tayyorlagan materiallarda yuzaga kelishini ko‘rsatgan [140]. Shu sababli bo‘lajak o‘qituvchilarni o‘z materiallarining foydalanish imkoniyatini tekshirishga o‘rgatish metodikaning alohida vazifasi sifatida belgilandi. Tekshiruv WCAG tamoyillariga asoslangan quyidagi savollar bo‘yicha amalga oshiriladi:

– hujjatda sarlavhalar uslublar orqali belgilanganmi va ularning tuzilmasi mantiqiymi;

– barcha rasm, diagramma va jadvallar uchun matnli tavsif berilganmi;

– matn va fon ranglari o‘rtasidagi kontrast yetarlimi, ma’no faqat rang orqali ifodalanmaganmi;

– jumlalar va abzaslar qisqa, yo‘riqnomalar raqamlangan qadamlarga bo‘linganmi;

– video materiallar uchun subtitr, audio materiallar uchun matnli nusxa mavjudmi;

– hujjat ekran o‘quvchi va matnni ovoz chiqarib o‘qish vositasi orqali to‘g‘ri o‘qiladimi.

Mashg‘ulotlarda talabalar bu tekshiruvni avval mavjud darslik yoki internet resursidagi yozma topshiriqqa nisbatan, keyin esa o‘zlari tayyorlagan topshiriqqa nisbatan o‘tkazadi. Tekshiruv uchun Microsoft Word tarkibidagi foydalanish imkoniyatini tekshiruvchi vosita va matnni ovoz chiqarib o‘qish funksiyasi qo‘llanadi: talaba o‘z materialini «quloq bilan» tinglab, uning tushunarliligi va tuzilmasini baholaydi. Bu mashq bo‘lajak o‘qituvchiga foydalanish imkoniyatini mavhum talab sifatida emas, balki o‘quvchining aniq tajribasi sifatida anglash imkonini beradi.

Platformalar va yozma nutq kompetensiyasi komponentlari. Platformalarning didaktik funksiyalari 1.2-paragrafda asoslangan yozma nutq kompetensiyasining sakkiz komponenti bilan ham bog‘landi. Bu bog‘liqlik har bir komponentni rivojlantirishda qaysi platforma guruhi yetakchi o‘rin egallashini va bu qanday mexanizm orqali amalga oshishini ko‘rsatadi (3.1.7-jadval).

3.1.7-jadval

Platforma guruhlarining yozma nutq kompetensiyasi komponentlarini rivojlantirishdagi o‘rni

Komponent	Yetakchi platforma guruhlari	Rivojlantirish mexanizmi
Lingvistik	avtomatik fikr-mulohaza; hamkorlikda yozish muhiti	til shakli bo‘yicha fikr-mulohazani tanqidiy tekshirish; tengdosh tahriri
Diskursiv	hamkorlikda yozish muhiti; vizuallashtirish vositalari	matn tuzilmasini vizual rejalashtirish; birgalikda izchillikni tahrirlash
Janr-pragmatik	o‘quv jarayonini boshqarish tizimi (H5P, Lug‘at)	izohlangan namunalar; janr iboralarining jamoaviy banki
Strategik	vizuallashtirish vositalari; elektron portfolio	tashqi reja va tekshiruv ro‘yxatlari; jarayonni hujjatlashtirish
Sotsiomadaniy	hamkorlikda yozish muhiti; portfolio (tashqi auditoriya)	haqiqiy auditoriya uchun yozish; madaniy kontekstni muhokama qilish
Kasbiy-metodik	o‘quv jarayonini boshqarish tizimi (Seminar); portfolio	tengdosh bahosi; o‘quvchilar uchun onlayn bo‘lim loyihalash
Raqamli	barcha guruhlar	platformalarni mezonlar asosida tanlash va tanqidiy baholash
Inklyuziv	assistiv vositalar; foydalanish imkoniyatini tekshiruvchi vositalar	assistiv funksiyalarni sinash; materiallar auditi

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, raqamli komponent alohida platforma orqali emas, balki barcha platformalar bilan ongli ishlash jarayonida rivojlanadi. Inklyuziv komponent esa asosan assistiv vositalar va foydalanish imkoniyatini tekshirish amaliyoti orqali shakllanadi, biroq u ham boshqa platformalarning inklyuziv funksiyalarini anglash bilan boyitiladi. Shu tariqa platformalar ekotizimi yozma nutq kompetensiyasining barcha komponentlarini qamrab oladi, biroq bu faqat platformalar pedagogik maqsadga muvofiq va tizimli qo‘llanganda ro‘y beradi. Bu xulosa 1.3-paragrafda asoslangan raqamli texnologiyalarning pedagogik salohiyati tushunchasini tasdiqlaydi: salohiyat vositaning texnik imkoniyatlari yig‘indisi emas, balki muayyan ta’lim maqsadi va kontekstida amalga oshadigan didaktik imkoniyatlar tizimidir.

Milliy ta’lim sharoitida platformalardan foydalanishning o‘ziga xosliklari. Platformalarni tanlashda O‘zbekiston oliy ta’lim muassasalarining real sharoitlari hisobga olindi. Birinchidan, talabalarning aksariyati o‘quv faoliyatida shaxsiy kompyuterdan ko‘ra smartfondan ko‘proq foydalanadi. A. Kukulska-Xyum va L. Shild mobil qurilmalar yordamida til o‘rganish mazmunni yetkazishdan hamkorlik va o‘zaro ta’sirni qo‘llab-quvvatlashga qarab rivojlanganligini ko‘rsatgan [108]. Shu sababli tanlangan platformalar mobil qurilmalarda to‘laqonli ishlashi, mobil ilovaga ega bo‘lishi va past tezlikdagi Internetda ham ishlashi mezon sifatida qabul qilindi.

Ikkinchidan, shaxsiy ma’lumotlarni himoya qilish masalasi. «Shaxsga doir ma’lumotlar to‘g‘risida»gi Qonun shaxsga doir ma’lumotlarni yig‘ish, ishlash va himoya qilish tartibini belgilaydi [4]. Bu, ayniqsa, inklyuziv ta’limda muhim, chunki o‘quvchilarning alohida ta’lim ehtiyojlariga oid ma’lumotlar sog‘liq bilan bog‘liq va o‘ta maxfiy hisoblanadi. Shu sababli bo‘lajak o‘qituvchilarga o‘quvchilar ishlari va ma’lumotlarini xorijiy platformalarga, ayniqsa, sun’iy intellekt vositalariga kiritmaslik, o‘quvchi ishlari namunalaridan foydalanilganda esa shaxsni aniqlash mumkin bo‘lgan ma’lumotlarni olib tashlash qoidalari o‘rgatiladi.

Uchinchidan, raqamli tengsizlik. YUNESKOning 2023 yilgi hisobotida texnologiyalar noto‘g‘ri joriy etilganda mavjud tengsizlikni kuchaytirishi mumkinligi ko‘rsatilgan [197]. Shu sababli tadqiqotimizda bepul, offlayn rejimni qo‘llaydigan va operatsion tizimlarga o‘rnatilgan assistiv funksiyalardan foydalanishga ustuvorlik berildi, barcha raqamli topshiriqlar uchun esa raqamli vositasiz bajarish mumkin bo‘lgan muqobil variant ham nazarda tutildi. Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan tadqiqotimizda ham platformalarni tanlashda ularning mavjudligi va talabalarning texnik imkoniyatlarini hisobga olish muhimligi ko‘rsatilgan edi [194].

Bo‘lajak o‘qituvchilarni platformalarni tanlashga o‘rgatish. Platformalarning tez o‘zgarishi sharoitida bo‘lajak o‘qituvchilarga muayyan dasturlarni o‘rgatishdan ko‘ra ularni mustaqil baholash va tanlash ko‘nikmasini shakllantirish muhimroq. DigCompEdu ramkasida raqamli resurslarni tanlash, yaratish va boshqarish hamda foydalanish imkoniyati va inklyuziyani ta’minlash o‘qituvchi raqamli kompetensiyasining alohida sohalari sifatida ajratilgan [21]. Shu asosda 1.3-paragrafdagi mezonlar va WCAG tamoyillari birlashtirilib, platformalarni tanlashning nazorat savollari tizimi ishlab chiqildi (3.1.8-jadval).

3.1.8-jadval

Platformalarni tanlash mezonlari va nazorat savollari

Mezon	Nazorat savoli
Yozuvni rivojlantirish salohiyati	Platforma o‘rganuvchining yozish ko‘nikmasini rivojlantiradimi yoki uning o‘rniga ishlaydimi?
O‘rganuvchiga moslik	Interfeys va mazmun o‘rganuvchilarning til darajasi va yoshiga mosmi?
Ma’noga yo‘naltirilganlik	Platforma mazmun, tuzilma va auditoriyaga e’tiborni qo‘llab-quvvatlaydimi?
Autentiklik	Platforma haqiqiy auditoriya va kommunikativ vaziyat yaratadimi?
Foydalanish imkoniyati	Platforma ekran o‘quvchi va klaviatura bilan ishlaydimi; matnni o‘lchamini o‘zgartirish, subtitr, ovozli kiritish mavjudmi (WCAG tamoyillari)?

Mezon	Nazorat savoli
Etik va xavfsizlik jihatlari	Shaxsiy ma’lumotlar qanday saqlanadi; o‘quvchilar ma’lumotlari uchinchi tomonga uzatiladimi?
Amaliy qulaylik	Platforma bepulmi, mobil qurilmada va past tezlikdagi Internetda ishlaydimi?

Nazorat savollari asosida bo‘lajak o‘qituvchilar uchun platforma tanlashning quyidagi algoritmi taklif etildi:

– topshiriqning ta’lim maqsadini va yozish jarayonining qaysi bosqichiga taalluqli ekanligini aniqlash;

– sinfdagi o‘quvchilarning ehtiyojlari va maqsadga erishish yo‘lidagi ehtimoliy to‘siqlarni belgilash;

– to‘siqni bartaraf etuvchi va maqsadni buzmaydigan platforma funksiyasini tanlash;

– platformani 3.1.8-jadvaldagi mezonlar bo‘yicha tekshirish;

– platformadan foydalanishni o‘quvchilarga o‘rgatish va tayanchlarni kamaytirish rejasini tuzish;

– natijani baholash va zarur holda platforma yoki funksiyani almashtirish.

Algoritm texnologiyadan emas, balki pedagogik maqsaddan boshlanadi va platformani to‘siqni bartaraf etish vositasi sifatida ko‘radi. Bu esa 2.1-paragrafda asoslangan pedagogik maqsadga muvofiqlik va maqsad va to‘siqni farqlash tamoyillarining amaliy ifodasidir. Metodika doirasidagi mashg‘ulotlarda talabalar algoritmni aniq keyslar asosida qo‘llaydi: ular bir xil yozma topshiriq uchun turli o‘quvchilar ehtiyojlariga mos platforma va funksiyalarni tanlab, o‘z qarorlarini asoslaydi.

K. Haylend va F. Haylend fikr-mulohaza samaradorligi uning shakli va o‘rganuvchi tomonidan qabul qilinishiga bog‘liqligini ta’kidlagan [94]. Platformalar bu shakllarni sezilarli kengaytiradi: yozma izoh, audio fikr-mulohaza, ekran yozuvi orqali sharh va elektron rubrika. Bo‘lajak o‘qituvchilar mashg‘ulotlarda bu shakllarning barchasini o‘zlari oluvchi sifatida sinab ko‘radi va keyin o‘quvchilarining ehtiyojlariga qarab mos shaklni tanlashni o‘rganadi. Shu tariqa platformalardan foydalanish ham izomorfizm tamoyiliga bo‘ysundiriladi.

Platformalar ekotizimini bosqichma-bosqich joriy etish. Platformalarni o‘quv jarayoniga bir vaqtda joriy etish talabalar uchun ortiqcha yuk yaratadi. Shu sababli ular 2.2-paragrafdagi modullar bo‘yicha bosqichma-bosqich kiritiladi. Birinchi modulda talabalar o‘quv jarayonini boshqarish tizimi, hamkorlikda yozish muhiti va elektron portfolio bilan ishlashni o‘rganadi; bu uchta platforma butun o‘qish davrining asosiy muhitini tashkil etadi. Shu modulda assistiv funksiyalar – ovozli yozuv va

matnni ovoz chiqarib o‘qish barcha talabalarga tanlov sifatida tanishtiriladi va ularning har biri o‘z yozish jarayonida ularni sinab ko‘radi.

Ikkinchi modulda assistiv vositalar o‘rganish obyektiga aylanadi: talabalar ularni turli alohida ta’lim ehtiyojlari nuqtayi nazaridan tahlil qiladi, ekran o‘quvchi yordamida material bilan ishlashni sinab ko‘radi va 3.1.3-jadvaldagi kabi tizimlashtirishni o‘zlari amalga oshiradi. Uchinchi modulda avtomatik fikr-mulohaza va sun’iy intellekt vositalari tanqidiy baholash obyekti sifatida o‘rganiladi, talabalar 3.1.8-jadvaldagi mezonlar bo‘yicha platformalarni qiyoslaydi va o‘quvchilar uchun raqamli yozuv bo‘limini loyihalaydi. To‘rtinchi modulda esa talabalar amaliyot maktabining real texnik sharoitlarini o‘rganib, o‘z loyihalarini shu sharoitga moslashtiradi. Bu ketma-ketlik raqamli texnologiyalarning vosita, muhit va o‘rganish obyekti sifatidagi uch vazifasini izchil amalga oshiradi.

Platformalarni tanqidiy baholash ko‘nikmasini shakllantirish uchun qiyosiy tahlil topshiriqlari qo‘llanadi. Masalan, talabalarga bir xil qoralama matnni ikki xil avtomatik fikr-mulohaza vositasi orqali tekshirish va natijalarni qiyoslash topshirig‘i beriladi: qaysi vosita qanday xatolarni aniqladi, qaysilari e’tibordan chetda qoldi, qaysi takliflar noto‘g‘ri edi va qaysi vosita o‘quvchilar uchun tushunarliroq izoh beradi. Bunday topshiriqlar talabalarda vositalarga ko‘r-ko‘rona ishonch o‘rniga asoslangan tanqidiy munosabatni shakllantiradi va ularni o‘quvchilarning vositalardan foydalanishini pedagogik boshqarishga tayyorlaydi.

Platformalarning samarali qo‘llanishi professor-o‘qituvchilarning tayyorgarligiga ham bog‘liq. DigCompEdu ramkasida o‘qituvchilarning raqamli kompetensiyasi kasbiy hamkorlik va raqamli kasbiy rivojlanishni ham o‘z ichiga olishi ko‘rsatilgan [21]. Shu sababli metodikani joriy etishda kafedra pedagoglari uchun qisqa amaliy seminarlar o‘tkazish nazarda tutildi: ularda platformalarning inklyuziv funksiyalari, materiallarning foydalanish imkoniyatini tekshirish va sun’iy intellektdan foydalanish qoidalari amaliy mashqlar orqali o‘rganiladi. Pedagoglarning o‘zi bu funksiyalarni egallaganda, izomorfizm tamoyili amalga oshadi va talabalar platformalardan inklyuziv foydalanishning jonli namunasini ko‘radi.

Platformalar bo‘yicha tadqiqotlarning cheklovlari. Platformalarning inklyuziv imkoniyatlarini baholashda bir qator cheklovlarni ham hisobga olish lozim. Birinchidan, platformalarning funksiyalari tez o‘zgaradi: yangi funksiyalar qo‘shiladi, ayrimlari pullik bo‘ladi yoki olib tashlanadi. Shu sababli tadqiqotimizda muayyan platformalar emas, balki ularning didaktik vazifalari va inklyuziv funksiyalari tahlil birligi sifatida olindi. Ikkinchidan, mavjud empirik tadqiqotlarning ko‘pchiligi ingliz tili ona tili yoki ikkinchi til bo‘lgan muhitlarda o‘tkazilgan; ingliz tilini chet tili sifatida o‘rganayotgan va alohida ta’lim ehtiyojlariga ega o‘rganuvchilar bo‘yicha tadqiqotlar soni hali kam. Uchinchidan, ko‘plab platformalar interfeysi o‘zbek tilida to‘liq mavjud emas, bu esa boshlang‘ich darajadagi o‘quvchilar uchun qo‘shimcha to‘siq bo‘lishi

mumkin. Bu cheklovlar platformalardan foydalanishni pedagogik o‘ylangan va kontekstga moslashtirilgan holda tashkil etish zaruratini yana bir bor tasdiqlaydi va tajriba-sinovda platformalar samaradorligini milliy sharoitda tekshirish vazifasini belgilaydi.

Xulosa. Raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari WCAG 2.2 tamoyillari, universal ta’lim dizayni tamoyillari va 1.3-paragrafda ishlab chiqilgan raqamli vositalarni baholash mezonlari asosida tahlil qilindi. Yozma nutqni o‘qitishda qo‘llanadigan platformalar olti guruhga ajratildi: o‘quv jarayonini boshqarish tizimlari, hamkorlikda yozish va tahrirlash muhitlari, g‘oyalarni vizuallashtirish vositalari, avtomatik fikr-mulohaza va sun’iy intellekt vositalari, elektron portfolio platformalari va assistiv vositalar.

Tahlil birorta platforma guruhi ham universal ta’lim dizaynining barcha tamoyillarini yakka o‘zi ta’minlamasligini, shu sababli inklyuziv yozuv ta’limi bir-birini to‘ldiruvchi platformalar ekotizimini talab qilishini ko‘rsatdi. Platformalarning inklyuziv funksiyalari ko‘pincha mavjud, biroq pedagoglar va talabalar ularni kam qo‘llaydi; bu esa bo‘lajak o‘qituvchilarni ularni ongli qo‘llashga maxsus o‘rgatish zaruratini asoslaydi. Platformalar yozish jarayonining olti bosqichiga ularning inklyuziv funksiyalari va xatarlari bilan birga biriktirildi.

Milliy ta’lim sharoitining o‘ziga xosliklari – mobil qurilmalarning ustuvorligi, shaxsiy ma’lumotlarni himoya qilish talablari va raqamli tengsizlik xatari hisobga olingan holda platformalarni tanlash mezonlari va bo‘lajak o‘qituvchilar uchun pedagogik maqsaddan boshlanuvchi tanlash algoritmi ishlab chiqildi. Ushbu natijalar keyingi paragrafda yozma matnni yaratish, tahrirlash va baholash bosqichlarini loyihalashning texnologik asosini tashkil etadi.

3.2-§. Yozma matnni yaratish, tahrirlash va baholash bosqichlarini raqamli vositalar asosida loyihalash

Oldingi paragrafda raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari tahlil qilinib, ular yozish jarayonining bosqichlariga biriktirildi. Biroq platformalarning mavjudligi va ularning bosqichlarga biriktirilishi yozma matn ustida ishlash jarayonining o‘zi qanday loyihalanishi kerakligi haqidagi savolga to‘liq javob bermaydi. Mazkur paragrafda yozma matn ustida ishlash uch faza – yaratish, tahrirlash va baholash fazalari sifatida ko‘rib chiqiladi va har bir fazani inklyuziv ta’lim sharoitida raqamli vositalar asosida loyihalashning mazmuni, usullari va shartlari asoslanadi.

Yozish jarayonini fazalarga ajratishning ilmiy asosi L. Flauer va J. Heyzning yozishning kognitiv jarayonlar nazariyasidir. Olimlar yozishni rejalashtirish, matnga aylantirish va qayta ko‘rib chiqish jarayonlaridan iborat, biroq chiziqli bo‘lmagan, yozuvchi tomonidan boshqariladigan va maqsadga yo‘naltirilgan faoliyat sifatida

tavsiflagan [77]. Bu esa fazalar qat’iy ketma-ketlikda emas, balki o‘zaro takrorlanuvchi holda kechishini anglatadi: yozuvchi qoralama yozish jarayonida rejasiga qaytadi, tahrirlash jarayonida esa yangi g‘oyalarni yaratadi. Shu sababli tadqiqotimizda fazalar o‘qitishni tashkil etishning didaktik birliklari sifatida ajratiladi, biroq ularning o‘zaro takrorlanishi va yozuvchining ularni mustaqil boshqarishi asosiy maqsad sifatida qaraladi.

Uch faza va 1.2-paragrafda asoslangan olti bosqichli model o‘rtasidagi munosabat 3.2.1-jadvalda ko‘rsatildi.

3.2.1-jadval

Yozma matn ustida ishlashning uch fazasi va olti bosqichli model

Faza	Model bosqichlari (1.2)	Asosiy maqsad	Faza mahsuloti
I. Yaratish	1. Motivatsion-mo‘ljal olish; 2. Tahliliy-modellashtiruvchi; 3. Rejalashtirish; 4. Ijro	kommunikativ vaziyatni anglash, janr bilimini egallash, g‘oyalarni matnga aylantirish	reja va birinchi qoralama
II. Tahrirlash	5. Nazorat-tuzatish	matnni mazmun, tuzilma va til darajasida qayta ko‘rib chiqish	qayta yozilgan matn va javob varaqasi
III. Baholash	5. Nazorat-tuzatish (yakuniy qismi); 6. Kasbiy-refleksiv	natijani mezonlar asosida baholash, o‘rganishni anglash va kasbiy xulosa chiqarish	baho va fikr-mulohaza, refleksiv qayd

Fazalar modelning bosqichlarini didaktik jihatdan guruhlaydi va o‘qituvchiga mashg‘ulotlar ketma-ketligini rejalashtirish imkonini beradi. Nazorat-tuzatish bosqichi ikki faza o‘rtasida taqsimlangan: uning asosiy qismi tahrirlash fazasiga, yakuniy baholashga oid qismi esa baholash fazasiga taalluqli. Kasbiy-refleksiv bosqich baholash fazasida joylashgan, chunki aynan baholash natijalari talabaga o‘z yozish jarayonini anglash va undan kasbiy xulosa chiqarish uchun material beradi.

Fazalar yondashuvi R. Bedjer va J. Uayt asoslagan jarayon-janr yondashuviga ham mos keladi. Olimlar mahsulot, jarayon va janr yondashuvlarini qiyoslab, mahsulot yondashuvi namunaga taqlid qilishga, jarayon yondashuvi yozish ko‘nikmalariga, janr yondashuvi esa ijtimoiy kontekst va maqsadga urg‘u berishini va ularning har biri yozuvning muayyan jihatini e’tibordan chetda qoldirishini ko‘rsatgan [35]. Ularning taklifiga ko‘ra, yozuvni o‘qitish vaziyat va maqsadni anglashdan boshlanib, namunaviy matn tahlili orqali janr bilimini egallash va yozish jarayonining ko‘nikmalarini qo‘llash orqali matn yaratish bilan davom etishi lozim. Tadqiqotimizdagi yaratish fazasi aynan shu mantiqda tuzilgan, tahrirlash va baholash fazalari esa jarayon yondashuvining qayta ko‘rib chiqish va fikr-mulohazaga oid g‘oyalarini rivojlantiradi.

Fazalarni loyihalashda G. Uiggins va J. Maktayning teskari loyihalash tamoyiliga [159] amal qilindi: loyihalash baholash fazasidan, ya’ni kutilayotgan natija va uning dalillaridan boshlanadi, so‘ng tahrirlash va yaratish fazalari shu natijaga erishishni ta’minlaydigan tarzda rejalashtiriladi. Shu asosda fazalarni loyihalashga qo‘yiladigan quyidagi talablar belgilandi:

– **fazalar o‘rtasidagi uzviylik** – har bir faza oldingi faza mahsulotiga tayanadi va keyingi faza uchun asos yaratadi;

– **mezonlarning oldindan ma’lumligi** – baholash mezonlari yaratish fazasining boshidayoq o‘rganuvchilarga taqdim etiladi;

– **qayta yozish imkoniyati** – tahrirlash fazasi uchun vaqt va tashkiliy sharoit rejalashtiriladi;

– **inklyuziv tayanchlarning fazalar bo‘yicha tabaqalanishi** – har bir fazada to‘siqlar va ularga mos tayanchlar alohida belgilanadi;

– **raqamli vositalarning faza vazifasiga muvofiqligi** – vosita fazaning didaktik maqsadidan kelib chiqib tanlanadi;

– **kasbiy-refleksiv yakun** – har bir sikl bo‘lajak o‘qituvchi nigohidagi tahlil bilan yakunlanadi.

Fazalarni loyihalashda raqamli vositalarning o‘rni alohida aniqlashtirishni talab qiladi. 3.1-paragrafda platformalar yozish jarayonining bosqichlariga biriktirilgan edi; mazkur paragrafda esa ular fazalarning didaktik maqsadi nuqtayi nazaridan qaraladi. Yaratish fazasida raqamli vositalarning asosiy vazifasi – g‘oyalarni ifoda etish va matnga aylantirish yo‘lidagi to‘siqlarni kamaytirish, tahrirlash fazasida – matnni turli nigohlardan ko‘rish va fikr-mulohazani tashkil etish, baholash fazasida esa – jarayonni hujjatlashtirish va rivojlanishni ko‘rinadigan qilish. Shunday qilib, bir xil vosita turli fazalarda turli vazifani bajarishi mumkin: masalan, matnni ovoz chiqarib o‘qish vositasi yaratish fazasida namunaviy matnni tushunishga, tahrirlash fazasida esa o‘z matnidagi xatolarni eshitish orqali aniqlashga xizmat qiladi.

Fazalarni inklyuziv ta’lim nuqtayi nazaridan loyihalashning umumiy tamoyili shundan iboratki, har bir fazada to‘siqlar oldindan aniqlanadi va tayanchlar topshiriq loyihasiga dastlabdan kiritiladi. Bu yondashuv «avval barcha uchun topshiriq, keyin ayrimlar uchun moslashtirish» mantig‘idan farq qiladi va 2.3-paragrafda asoslangan universal dizaynning «barcha uchun foydasi» qonuniyatiga tayanadi. Amalda bu har bir faza uchun uchta savolga javob berishni anglatadi: bu fazada o‘rganuvchilar qanday to‘siqlarga duch kelishi mumkin; qaysi tayanchlar bu to‘siqlarni topshiriq maqsadini buzmasdan bartaraf etadi; bu tayanchlar barcha o‘rganuvchilarga tanlov sifatida qanday taqdim etiladi.

Yaratish fazasini loyihalash. Yaratish fazasi motivatsion-mo‘ljal olish, tahliliy-modellashtiruvchi, rejalashtirish va ijro bosqichlarini qamrab oladi va yozuvchining g‘oyasidan birinchi qoralamagacha bo‘lgan yo‘lni o‘z ichiga oladi. R.

Kellogg yozishning rivojlanish bosqichlarini tahlil qilib, tajribasiz yozuvchilar asosan «bilganini aytib berish» strategiyasidan foydalanishini, malakali yozuvchilar esa matnni auditoriya va maqsadga muvofiq o‘zgartirish, ya’ni «bilimni qayta ishlash» strategiyasiga o‘tishini ko‘rsatgan [101]. Yaratish fazasini loyihalashning asosiy vazifasi o‘rganuvchini birinchi strategiyadan ikkinchisiga o‘tkazishdan iborat, bu esa auditoriya va maqsadni aniqlash hamda janr bilimini egallashni talab qiladi.

Motivatsion-mo‘ljal olish bosqichida topshiriq haqiqiy yoki haqiqatga yaqin kommunikativ vaziyatga joylashtiriladi va auditoriya aniq belgilanadi. Masalan, «Iqlim o‘zgarishi haqida insho yozing» topshirig‘i o‘rniga «Maktab gazetasining ingliz tilidagi bo‘limi uchun 8-sinf o‘quvchilarini suv tejashga chaqiruvchi maqola yozing» topshirig‘i beriladi. Aniq auditoriya yozuvchiga til va uslub bo‘yicha qaror qabul qilish uchun mezon beradi. Inklyuziv sinf uchun bu bosqichda topshiriqning turli shakllarda – matn, audio va vizual taqdimot shaklida berilishi hamda o‘rganuvchilarga mavzu yoki auditoriyani tanlash imkoniyati berilishi muhim. Universal ta’lim dizaynida jalb etishning turli usullari tamoyili aynan shuni nazarda tutadi [207].

Tahliliy-modellashtiruvchi bosqichda namunaviy matn janr tuzilmasi va til vositalari bo‘yicha tahlil qilinadi. K. Haylend janr pedagogikasi matnning ijtimoiy maqsadi, tuzilmasi va til vositalari o‘rtasidagi aloqani ochiq ko‘rsatish orqali ikkinchi tilni o‘rganuvchilarga «yashirin» qoidalarni ochib berishini asoslagan [92]. Raqamli muhitda namunaviy matn izohlash va rangli belgilash vositalari orqali tahlil qilinadi: masalan, tezis bir rangda, dalillar boshqa rangda, bog‘lovchi vositalar uchinchi rangda belgilanadi. Bu usul vizual tayanch vazifasini bajaradi va ishchi xotirasi cheklangan o‘rganuvchilarga tuzilmani ko‘rishga yordam beradi. O‘qish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘rganuvchilar uchun namunaviy matn tinglash uchun ham taqdim etiladi.

Rejalashtirish va ijro bosqichlarida g‘oyalar rejaga, reja esa qoralamaga aylantiriladi. Bu bosqichlarda qo‘llanadigan usullar va ularning raqamli hamda inklyuziv ta’minoti 3.2.2-jadvalda tizimlashtirildi.

3.2.2-jadval

Yaratish fazasining usullari, raqamli vositalari va inklyuziv tayanchlari

Usul	Didaktik vazifasi	Raqamli vosita	Inklyuziv tayanch
Erkin yozish	g‘oyalarni baholamasdan tez ifoda etish	matn muharriri; ovozli yozuv	nutq orqali erkin ifoda; ona tilida boshlash imkoniyati
Savollar orqali g‘oya to‘plash	auditoriya va maqsadni aniqlash	raqamli doska	tayyor savol kartochkalari
Aqliy xarita	g‘oyalar o‘rtasidagi aloqani ko‘rish	aqliy xarita vositasi	rasm va belgilar bilan ishlash
Namunaviy matn tahlili	janr tuzilmasi va til vositalarini anglash	izohlash va rangli belgilash	matnni tinglash; soddalashtirilgan namuna

Usul	Didaktik vazifasi	Raqamli vosita	Inklyuziv tayanch
Birgalikda yozish	janr bilimini hamkorlikda qo‘llash	hamkorlikda yozish muhiti	rollar kuchli tomonlarga ko‘ra taqsimlanadi
Reja shabloni	tuzilmani oldindan belgilash	elektron shablon	uch darajali shablon (to‘liq, qisman, bo‘sh)
Qoralama yozish	g‘oyalarni izchil matnga aylantirish	hamkorlikda yozish muhiti; so‘z bashorati	transkripsiya yukini kamaytirish; qo‘shimcha vaqt

Jadvaldagi usullardan erkin yozish alohida e’tiborga loyiq. P. Elbou erkin yozishni g‘oyalarni baholash va tahrirlashdan ajratib, to‘xtamasdan yozish usuli sifatida taklif etgan va bu usul yozuvchini «ichki muharrir» bosimidan ozod qilishini asoslagan [66]. Ikkinchi tilda yozuvchilar uchun, ayniqsa, xatolardan qo‘rqish kuchli bo‘lgan yoki yozishda qiynaladigan o‘rganuvchilar uchun bu usul yozishga bo‘lgan psixologik to‘siqni kamaytiradi. Inklyuziv sinfda erkin yozish ovozli yozuv orqali ham amalga oshirilishi mumkin, bu esa transkripsiya yukini olib tashlab, o‘rganuvchiga g‘oya ustida erkin ishlash imkonini beradi. Bundan tashqari, J.J. Jalolov ta’kidlaganidek, o‘rganuvchilarning ona tilidagi nutqiy tajribasi chet tilidagi faoliyatga ta’sir ko‘rsatadi [192]; shu sababli erkin yozish va g‘oya to‘plash bosqichida ona tilidan foydalanishga ruxsat berilishi g‘oyalar sifatini oshiradi, keyingi bosqichlarda esa matn to‘liq ingliz tilida yaratiladi.

Reja shablonlari uch darajada taqdim etiladi: to‘liq shablonda har bir abzasning vazifasi va namunaviy boshlang‘ich iboralari beriladi, qisman shablonda faqat tuzilma ko‘rsatiladi, bo‘sh shablonda esa o‘rganuvchi rejani mustaqil tuzadi. D. Vud, J. Bruner va G. Rossning «skaffolding» konsepsiyasiga ko‘ra [161], o‘rganuvchi ko‘nikma shakllangan sari kamroq tayanchli shablonga o‘tadi. Shablon tanlash o‘rganuvchining o‘ziga havola etiladi, biroq o‘qituvchi portfolio orqali bu tanlovning dinamikasini kuzatib boradi va zarur holda o‘rganuvchini keyingi darajaga o‘tishga rag‘batlantiradi.

Ijro bosqichida qoralama hamkorlikda yozish muhitida yaratiladi. Bu muhitning versiyalar tarixi funksiyasi o‘qituvchiga o‘rganuvchining yozish jarayonini kuzatish imkonini beradi, izohlar funksiyasi esa o‘rganuvchiga yozish davomida o‘qituvchi yoki tengdoshdan yordam so‘rash imkonini beradi. Ch. Makartur ta’kidlaganidek, nutqni matnga aylantirish va so‘z bashorati kabi vositalar yozishda qiynaladigan o‘rganuvchilar uchun samarali, biroq ularning samarasi o‘rganuvchilarning ularni o‘zlashtirganligiga bog‘liq [118]. Shu sababli bu vositalar ijro bosqichidan oldin alohida mashq qilinadi.

Yaratish fazasining oxirida qoralama «tayyor matn» emas, balki keyingi ishlash uchun material sifatida qabul qilinishi muhim. Bu munosabat o‘rganuvchilarga, ayniqsa, xatolardan qo‘rqadigan va mukammallikka intiladigan o‘rganuvchilarga

birinchi qoralamani tezroq va erkinroq yozish imkonini beradi. Shu sababli birinchi qoralama baholanmaydi, u faqat fikr-mulohaza uchun asos sifatida qaraladi. O‘qituvchi qoralamaga faqat mazmun va tuzilma bo‘yicha bir-ikki asosiy izoh beradi, til xatolariga esa bu bosqichda e’tibor qaratilmaydi. Bu yondashuv yozuvchi e’tiborini L. Flauer va J. Heyz tavsiflagan yuqori darajadagi jarayonlarga – maqsad, auditoriya va g‘oyalar tashkiliga yo‘naltiradi [77].

Raqamli muhitda yaratish fazasining barcha mahsulotlari – g‘oyalar to‘plami, reja va qoralama bir joyda, portfolioning jarayon arxivida saqlanadi. Bu o‘rganuvchiga keyingi fazalarda rejaga qaytish, uni qoralama bilan qiyoslash va o‘z fikrlash yo‘lini kuzatish imkonini beradi. Bo‘lajak o‘qituvchilar uchun esa bu arxiv kasbiy-refleksiv bosqichda «g‘oyadan matngacha» bo‘lgan yo‘lni tahlil qilish uchun material bo‘lib xizmat qiladi.

Tahrirlash fazasini loyihalash. Tahrirlash fazasi yozma matn ustida ishlashning eng muhim, biroq an’anaviy amaliyotda eng kam e’tibor beriladigan qismidir. N. Sommers tajribasiz va malakali yozuvchilarning qayta ko‘rib chiqish strategiyalarini qiyoslab, tajribasiz yozuvchilar qayta ko‘rib chiqishni asosan so‘z almashtirish va xatolarni tuzatish sifatida tushunishini, malakali yozuvchilar esa uni matnning mazmuni va tuzilmasini qayta ko‘rib chiqish, ya’ni g‘oyani yangidan kashf etish jarayoni sifatida qabul qilishini ko‘rsatgan [145]. L. Feygli va S. Vitte qayta ko‘rib chiqishdagi o‘zgarishlarni matn ma’nosini o‘zgartirmaydigan sirt o‘zgarishlari va ma’noni o‘zgartiruvchi mazmuniy o‘zgarishlarga ajratuvchi tasnifni ishlab chiqqan [72]. Bu tasnif tahrirlash fazasini loyihalashning asosiy mezoni bo‘lib xizmat qiladi: fazaning maqsadi o‘rganuvchini sirt o‘zgarishlaridan mazmuniy o‘zgarishlarga o‘tkazishdan iborat.

Shu asosda tahrirlash fazasi uch darajada loyihalandi: global qayta ko‘rib chiqish, tuzilmaviy qayta ko‘rib chiqish va lokal tahrir (3.2.3-jadval). Darajalar ketma-ketligi muhim: agar o‘rganuvchi avval til xatolarini tuzatib, keyin abzasni butunlay o‘zgartirsa, lokal tahrirga sarflangan mehnat behuda ketadi.

3.2.3-jadval

Tahrirlash fazasining darajalari

Daraja	Nazorat savollari	Ishlash shakli	Raqamli vosita
Global qayta ko‘rib chiqish (mazmun va maqsad)	Matn maqsadga erishadimi? Auditoriyaga mosmi? Asosiy fikr aniqmi?	tengdosh bahosi; o‘qituvchi fikr-mulohazasi	izohlar; audio fikr-mulohaza
Tuzilmaviy qayta ko‘rib chiqish (janr va izchillik)	Janr qismlari mavjudmi? Abzaslar mantiqan bog‘langanmi?	tekshiruv ro‘yxati; namuna bilan qiyoslash	rangli belgilash; tuzilma shabloni

Daraja	Nazorat savollari	Ishlash shakli	Raqamli vosita
Lokal tahrir (til va shakl)	Grammatika, leksika, imlo va tinish belgilari to‘g‘rimi?	o‘z-o‘zini tekshirish; avtomatik fikr-mulohaza	imlo tekshiruvchi; matnni ovoz chiqarib o‘qish; avtomatik fikr-mulohaza vositasi

Darajalarning ajratilishi inklyuziv sinf uchun alohida ahamiyatga ega. Yozishda qiynaladigan o‘rganuvchilar uchun tahrirlash ko‘pincha faqat xatolarni tuzatish bilan tenglashtiriladi va bu ular uchun eng og‘ir va yoqimsiz qismga aylanadi. Darajalarga ajratish esa o‘rganuvchi e’tiborini avval mazmunga qaratadi, bu sohada esa yozishda qiynaladigan o‘rganuvchilar ko‘pincha kuchli bo‘ladi. Lokal tahrirda esa assistiv vositalar – imlo tekshiruvchi va matnni ovoz chiqarib o‘qish vositasi asosiy tayanch vazifasini bajaradi: o‘rganuvchi o‘z matnini tinglab, ko‘zi bilan payqamagan xatolarni eshitish orqali aniqlaydi.

Tahrirlash fazasida tengdosh bahosi muhim o‘rin egallaydi. H.-T. Min ingliz tilini chet tili sifatida o‘rganuvchilarning tengdosh bahosini tadqiq etib, maxsus tayyorgarlikdan o‘tgan o‘rganuvchilar tengdosh fikr-mulohazasini ko‘proq qabul qilishini va ularning qayta yozilgan matnlari sifati sezilarli oshishini ko‘rsatgan [123]. K. Lundstrom va U. Beyker esa fikr-mulohaza berishning o‘zi fikr-mulohaza beruvchining yozuvini rivojlantirishini aniqlagan [116]. Bu natijalar tengdosh bahosining samarasi uni tashkil etish sifatiga bog‘liqligini ko‘rsatadi. Shu sababli tadqiqotimizda tengdosh bahosini tashkil etishning quyidagi qoidalari belgilandi:

– **tayyorgarlik** – talabalar namunaviy matn va namunaviy fikr-mulohaza asosida rubrika bilan ishlashni mashq qiladi;

– **ustuvorlik** – dastlab mazmun va tuzilmaga, keyingina tilga e’tibor qaratiladi;

– **tuzilmaviy shakl** – fikr-mulohaza «kuchli jihat – savol – taklif» shaklida beriladi;

– **javob berish** – muallif har bir muhim izohga javob varaqasida javob beradi;

– **meta-tahlil** – talabalar o‘zlari bergan fikr-mulohaza sifatini rubrika asosida baholaydi.

H.-T. Min tadqiqotida o‘rganuvchilar tengdosh bahosiga to‘rt qadamli protsedura asosida tayyorlangan: muallifning niyatini aniqlashtirish, muammoni aniqlash, muammoning mohiyatini tushuntirish va aniq taklif berish [123]. Tadqiqotimizda bu protsedura tengdosh bahosi uchun tayyorgarlik mashg‘ulotining asosi sifatida qabul qilindi. Mashg‘ulotda pedagog avval namunaviy matnga to‘rt qadam bo‘yicha fikr-mulohaza berishni ovoz chiqarib fikrlash orqali model qiladi,

so‘ng talabalar juftlikda boshqa namunaviy matn ustida mashq qiladi va o‘z izohlarini tengdosh fikr-mulohazasi sifatini baholash rubrikasi asosida qiyoslaydi. Shundan keyingina talabalar bir-birining haqiqiy qoralamalari bilan ishlaydi. Bunday tayyorgarlik bo‘lajak o‘qituvchilar uchun ikki marta foydali: ular o‘zlari sifatli fikr-mulohaza berishni o‘rganadi va kelajakda o‘quvchilarini tengdosh bahosiga tayyorlash uchun tayyor metodik modelga ega bo‘ladi.

Raqamli muhitda tengdosh bahosi izohlar va taklif rejimi orqali amalga oshiriladi. Bu muhit har bir izohni matnning aniq qismiga bog‘lash, muallifga izohga javob berish va uni hal qilingan deb belgilash imkonini beradi. N. Storch ta’kidlaganidek, hamkorlikdagi yozuv va tahrirlash til shakli haqida muzokara olib borishni rag‘batlantiradi [148]. Inklyuziv guruhda esa tengdosh bahosi uchun juftliklar yoki guruhlar o‘rganuvchilarning kuchli tomonlari bir-birini to‘ldiradigan tarzda tuziladi, fikr-mulohaza esa yozma yoki audio shaklda berilishi mumkin.

Tahrirlash fazasini boshqarishning muhim vositasi – qayta yozishdagi o‘zgarishlarni tahlil qilishdir. Hamkorlikda yozish muhitlaridagi versiyalar tarixi qoralama va qayta yozilgan matn o‘rtasidagi barcha o‘zgarishlarni ko‘rish imkonini beradi. Tadqiqotimizda bu imkoniyat o‘rganuvchining o‘z qayta yozish jarayonini anglash vositasiga aylantirildi: talaba L. Feygli va S. Vitte tasnifi [72] asosida tuzilgan shaklda o‘z matnidagi asosiy o‘zgarishlarni turlari bo‘yicha belgilaydi va ularning sababini ko‘rsatadi (3.2.4-jadval).

3.2.4-jadval

Qayta yozishdagi o‘zgarishlarni tahlil qilish shakli (L. Feygli va S. Vitte tasnifi asosida)

O‘zgarish turi	Misol	Talaba izohi	Sababi (o‘z tashabbusi / tengdosh / o‘qituvchi / vosita)
Sirt o‘zgarishi: imlo, grammatika	goed → went		
Sirt o‘zgarishi: ma’noni saqlovchi qayta ifoda	very big → enormous		
Mazmuniy o‘zgarish: mikro (jumla darajasi)	dalilga misol qo‘shildi		
Mazmuniy o‘zgarish: makro (matn darajasi)	qarshi fikr abzasi qo‘shildi; tezis o‘zgartirildi		

Bu tahlil uch vazifani bajaradi. Birinchidan, u talabaga o‘z qayta yozish strategiyasini anglash imkonini beradi: agar barcha o‘zgarishlar sirt darajasida bo‘lsa, talaba N. Sommers tavsiflagan tajribasiz yozuvchilar strategiyasidan

foydalanayotganini koʻradi va mazmuniy qayta koʻrib chiqishga oʻtish zaruratini anglaydi. Ikkinchidan, «sabab» ustuni fikr-mulohazadan foydalanishni va raqamli vositalarning hissasini koʻrinadigan qiladi, bu esa akademik halollikni qoʻllab-quvvatlaydi. Uchinchidan, boʻlajak oʻqituvchi uchun bu shakl keyinchalik oʻquvchilarning qayta yozish jarayonini tahlil qilishning tayyor vositasiga aylanadi.

Tahrirlash fazasida oʻz-oʻzini tekshirish roʻyxatlari va javob varaqalari ham qoʻllanadi. Ular tahrirlashning uch darajasiga muvofiq tuziladi va sodda tilda yoziladi, bu esa ishchi xotirasi cheklangan yoki diqqat tanqisligi boʻlgan oʻrganuvchilar uchun tahrirlashni boshqariladigan ketma-ket qadamlarga aylantiradi (3.2.5-jadval).

3.2.5-jadval

Oʻz-oʻzini tekshirish roʻyxati va javob varaqasi namunasi

Qism	Mazmuni (talabalar uchun ingliz tilida)
Self-check (global)	My position is clear in the first paragraph. Each body paragraph supports my position with a reason and an example. I answer one opposing view.
Self-check (structure)	Each paragraph has one main idea. I use linking words to show how ideas connect. My conclusion repeats my position in new words.
Self-check (local)	I listened to my text with the read-aloud tool. I checked verb tenses and articles. I checked tool suggestions before accepting them.
Response sheet	Comment – My decision (accept / partly accept / reject) – What I changed – Why

Tahrirlash fazasida oʻqituvchi fikr-mulohazasi. Oʻqituvchi fikr-mulohazasi tahrirlash fazasining asosiy resurslaridan biri boʻlib qoladi. D. Ferris ikkinchi tilda yozuvchilarga fikr-mulohaza berish boʻyicha tadqiqotlarni umumlashtirib, fikr-mulohazaning samaradorligi uning aniqligi, tanlanganligi va oʻrganuvchiga qayta yozish imkoniyati berilishiga bogʻliqligini koʻrsatgan [73]. Yozma tuzatuvchi fikr-mulohazaning ikkinchi tilni oʻrganishdagi oʻrni uzoq vaqt bahs mavzusi boʻlib kelgan. J. Truskott grammatik tuzatishlar ikkinchi tilda yozishni rivojlantirmaydi va hatto zararli boʻlishi mumkin, degan fikrni ilgari surgan [154]. J. Bitchener va D. Ferris esa keyingi tadqiqotlarni tahlil qilib, tuzatuvchi fikr-mulohaza, ayniqsa, fokusli va izchil berilganda til aniqligini oshirishga yordam berishini koʻrsatgan [42]. Bu bahs metodik xulosaga olib keladi: savol fikr-mulohaza berish yoki bermaslikda emas, balki uni qanday, qachon va kimga berishda.

R. Ellis yozma tuzatuvchi fikr-mulohazaning turlarini tizimlashtirib, bevosita, bilvosita, metatil, fokusli va fokussiz fikr-mulohaza hamda qayta ifodalash turlarini ajratgan [67]. Tadqiqotimizda bu tipologiya inklyuziv sinf kontekstiga moslashtirildi (3.2.6-jadval).

3.2.6-jadval

Yozma tuzatuvchi fikr-mulohaza turlari va ularni inklyuziv sinfda qo‘llash

Tur (R. Ellis bo‘yicha)	Mazmuni	Qachon maqsadga muvofiq	Inklyuziv izoh
Bevosita	o‘qituvchi to‘g‘ri shaklni yozib beradi	o‘rganuvchi mustaqil tuzata olmaydigan yoki yangi shakllar	disleksiyasi bo‘lgan o‘rganuvchi uchun ortiqcha o‘qish yukini kamaytiradi
Bilvosita	xato belgilanadi, tuzatilmaydi	o‘rganuvchi biladigan, biroq xato qilgan shakllar	belgilarni audio yoki rang orqali ham berish
Metatil	xato turi kod yoki izoh orqali ko‘rsatiladi	til haqidagi mulohazani rivojlantirish	kodlar ro‘yxati qisqa va vizual bo‘lishi lozim
Fokusli	faqat tanlangan xato turlariga e’tibor	muayyan grammatik hodisa ustida ishlash	diqqat tanqisligi va yuqori xavotirda ustuvor
Fokussiz	barcha xatolarga e’tibor	yakuniy tahrir bosqichida	yukni oshirishi mumkin, ehtiyotkorlik bilan
Qayta ifodalash	jumla ma’nosi saqlanib, to‘g‘ri shaklda qayta yoziladi	murakkab jumlalar	muallif ovozini saqlashga e’tibor

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, fikr-mulohaza turini tanlash nafaqat xato turiga, balki o‘rganuvchining ehtiyojlariga ham bog‘liq. Masalan, diqqat tanqisligi yoki yuqori xavotiri bo‘lgan o‘rganuvchi uchun fokussiz, ya’ni barcha xatolarni ko‘rsatuvchi fikr-mulohaza ortiqcha yuk yaratadi va motivatsiyani pasaytiradi; bunday holatda ikki-uch ustuvor xato turiga qaratilgan fokusli fikr-mulohaza samaraliroq. K. Haylend va F. Haylend fikr-mulohazaning ohangi va mazmuni o‘rganuvchi bilan o‘qituvchi o‘rtasidagi munosabatga ta’sir ko‘rsatishini va tanqid bilan birga kuchli jihatlarni ham ko‘rsatish o‘rganuvchining uni qabul qilishini osonlashtirishini ta’kidlagan [94]. Bo‘lajak o‘qituvchilar uchun 3.2.6-jadval o‘z fikr-mulohaza amaliyotini loyihalashning yo‘naltiruvchi vositasi sifatida qo‘llanadi.

Avtomatik fikr-mulohaza vositalari lokal tahrir darajasida o‘qituvchi fikr-mulohazasini to‘ldirishi mumkin. M. Stivenson va A. Fakiti bunday vositalarning ta’siri asosan til aniqligi bilan cheklanishini ko‘rsatgan [147]. Shu sababli tadqiqotimizda avtomatik fikr-mulohaza faqat lokal tahrir darajasida va faqat tanqidiy tekshirish shartida qo‘llanadi: o‘rganuvchi vosita takliflarini qarorlar jadvalida asoslab qabul qiladi yoki rad etadi. Global va tuzilmaviy darajalarda esa fikr-mulohaza inson – o‘qituvchi yoki tengdosh tomonidan beriladi.

Baholash fazasini loyihalash. Baholash fazasi yozma matn ustida ishlash siklini yakunlaydi, biroq uning vazifasi faqat baho qo‘yishdan iborat emas. D. Sedler shakllantiruvchi baholash nazariyasida o‘rganuvchi o‘z ishining sifatini yaxshilashi uchun uchta shart bajarilishi lozimligini ko‘rsatgan: u maqsad etilgan sifat standartini tushunishi, o‘z ishini shu standart bilan qiyoslay olishi va farqni bartaraf etish uchun harakat qila olishi kerak [138]. P. Blek va D. Uilyam shakllantiruvchi baholash ta’lim natijalarini sezilarli oshirishini ko‘rsatgan [43]. L. Erl esa baholashning uch vazifasini – o‘rganish uchun baholash, o‘rganish sifatida baholash va o‘rganishni baholashni ajratib, ikkinchi vazifa, ya’ni o‘rganuvchining o‘zi baholovchi sifatida ishtirok etishi mustaqil o‘rganishning asosi ekanligini asoslagan [64]. Shu asosda baholash fazasi uch vazifani birlashtiruvchi tizim sifatida loyihalandi (3.2.7-jadval).

3.2.7-jadval

Baholash fazasining uch vazifasi

Vazifa	Maqsadi	Vositalar	Kimning roli yetakchi
O‘rganish uchun baholash	o‘qituvchiga va o‘rganuvchiga keyingi qadamni aniqlashga yordam berish	qoralama bo‘yicha fikr-mulohaza; rubrikaning shakllantiruvchi qo‘llanishi	o‘qituvchi
O‘rganish sifatida baholash	o‘rganuvchining o‘z-o‘zini boshqarish va baholash ko‘nikmasini rivojlantirish	o‘z-o‘zini va tengdoshni baholash; javob varaqasi; portfolio	o‘rganuvchi
O‘rganishni baholash	yakuniy natijani mezonlar asosida aniqlash	analitik rubrika; portfolio yakuniy bahosi	o‘qituvchi va mustaqil baholovchi

D. Nikol va D. Makfarleyn-Dik shakllantiruvchi baholash va fikr-mulohaza o‘rganuvchining o‘z-o‘zini boshqarishini rivojlantirishi lozimligini asoslab, yaxshi fikr-mulohaza amaliyotining yetti tamoyilini taklif etgan: ular qatorida sifatli ish nimadan iborat ekanligini tushuntirish, o‘z-o‘zini baholashni rivojlantirish, yuqori sifatli axborot berish, o‘rganuvchi bilan muloqotni rag‘batlantirish va joriy va keyingi holat o‘rtasidagi farqni bartaraf etish imkoniyatini yaratish bor [126]. D. Karless va D. Bud esa o‘rganuvchilarning «fikr-mulohaza savodxonligi», ya’ni fikr-mulohazani tushunish, baholash va undan foydalanish qobiliyatini rivojlantirish zarurligini ko‘rsatgan [51]. Bo‘lajak o‘qituvchilar uchun fikr-mulohaza savodxonligi ikki tomonlama ahamiyatga ega: ular o‘zlari fikr-mulohazadan foydalanishni o‘rganadi va kelajakda o‘quvchilarida bu savodxonlikni rivojlantiradi.

Yakuniy baholash analitik rubrika asosida amalga oshiriladi. S. Veygl analitik baholash shkalalari yozuvning turli jihatlari bo‘yicha batafsil tashxis berish imkonini berishini, biroq ularni qo‘llash baholovchilarning tayyorgarligini talab qilishini

ta’kidlaydi [157]. S. Brukxart rubrika mezonlari vazifaning yuzaki xususiyatlarini emas, balki o‘rganish maqsadini aks ettirishi lozimligini asoslagan [47]. Shu sababli tadqiqotimizdagi rubrikalarda mezonlar o‘rganish natijalaridan kelib chiqadi va CEFR ning yozma ifoda deskriptorlari bilan muvofiqlashtiriladi [17]. Rubrika yaratish fazasining boshidayoq o‘rganuvchilarga taqdim etiladi va uch fazada ham qo‘llanadi: yaratish fazasida maqsad sifatida, tahrirlash fazasida o‘z-o‘zini va tengdoshni baholash vositasi sifatida, baholash fazasida esa yakuniy baholash vositasi sifatida.

Yakuniy baholashning ishonchliligi baholovchilar o‘rtasidagi muvofiqlikka bog‘liq. S. Veygl yozuvni baholashda baholovchilarni tayyorlash, namunaviy ishlar asosida kalibrovka o‘tkazish va zarur holda ikki mustaqil baholovchidan foydalanish ishonchlilikni oshirishini ko‘rsatgan [157]. Tadqiqotimizda bu tavsiyalar ikki darajada qo‘llanadi. Birinchidan, kafedra pedagoglari yakuniy baholashdan oldin namunaviy ishlar asosida rubrika mezonlarini birgalikda talqin qiladi. Ikkinchidan, talabalar o‘zlari ham kalibrovka mashqini bajaradi: ular bir xil matnni mustaqil baholab, baholarini qiyoslaydi va farqlarning sabablarini muhokama qiladi. Bu mashq bo‘lajak o‘qituvchilarda baholash savodxonligini rivojlantiradi va ularga baholashning subyektivligini anglash va uni mezonlar orqali kamaytirish tajribasini beradi.

Baholash natijalari faqat baho sifatida emas, balki keyingi sikl uchun tavsiya sifatida ham rasmiylashtiriladi. Har bir o‘rganuvchi yakuniy fikr-mulohazada o‘zining eng kuchli mezoni va keyingi yozma ishda ustuvor rivojlantiriladigan bitta mezonni oladi. Bu ustuvor mezon keyingi siklning yaratish fazasida o‘rganuvchining shaxsiy maqsadi sifatida belgilanadi. Shu tariqa baholash fazasi keyingi siklning boshlang‘ich nuqtasiga aylanadi va sikllar o‘rtasida uzviylik ta’minlanadi. D. Nikol va D. Makfarleyn-Dik fikr-mulohaza o‘rganuvchiga joriy holat va maqsad o‘rtasidagi farqni bartaraf etish imkoniyatini berishi lozimligini ta’kidlagan [126]; ustuvor mezon tamoyili aynan shu talabni amalga oshiradi.

Baholashda adolatli qulayliklar. Inklyuziv ta’limda baholashning eng nozik masalasi adolatli qulayliklar va baholanayotgan mazmun o‘rtasidagi chegarani belgilashdir. Qulaylik topshiriqni bajarish shartlarini o‘zgartiradi, biroq baholanayotgan kompetensiyaning mazmunini o‘zgartirmaydi; mazmunni o‘zgartiruvchi har qanday o‘zgarish esa baholashning haqqoniyligini buzadi. J. Kormosh va A.M. Smit til baholashda o‘ziga xos o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘rganuvchilar uchun qulayliklar baholash maqsadidan kelib chiqib belgilanishi lozimligini, ya’ni avval nima baholanayotgani aniqlanishi va faqat shundan keyin qaysi shartlar bu maqsadga ta’sir ko‘rsatmasdan o‘zgartirilishi mumkinligi hal qilinishi kerakligini ta’kidlaydi [106]. Shu asosda yozma ishlarni baholashdagi qulayliklar va ularning chegaralari tizimlashtirildi (3.2.8-jadval).

3.2.8-jadval

Yozma ishlarni baholashda adolatli qulayliklar va ruxsat etilmaydigan o‘zgarishlar

Qulaylik turi	Misollar	Baholanayotgan mazmunni o‘zgartirmaydi, agar...
Vaqt	qo‘shimcha vaqt; tanaffuslar; topshiriqni qismlarga bo‘lish	vaqt baholanayotgan kompetensiyaning tarkibiy qismi bo‘lmasa
Taqdim etish	yo‘riqnomani ovoz chiqarib o‘qish; katta shrift; sodda tildagi yo‘riqnoma	topshiriq matnini tushunish baholash obyekti bo‘lmasa
Javob shakli	klaviaturada yozish; nutqni matnga aylantirish	qo‘lda yozish yoki transkripsiya baholanmasa
Vositalar	imlo tekshiruvchi; lug‘at; reja shabloni	imlo, leksika yoki rejalashtirish alohida baholanmasa
Muhit	alohida xona; shovqinsiz joy	har doim
Ruxsat etilmaydigan o‘zgarishlar	topshiriqning janri, maqsadi yoki mezonlarini o‘zgartirish; matnni boshqa shaxs yoki sun’iy intellekt yordamida yaratish	–

Jadvalning uchinchi ustuni maqsad va to‘siqni farqlash tamoyilining baholashdagi amaliy ifodasidir. Masalan, klaviaturada yozish yoki nutqni matnga aylantirish qulayligi argumentativ matn yaratish ko‘nikmasi baholanayotganda mazmunni o‘zgartirmaydi, biroq qo‘lda yozish ko‘nikmasi baholanayotganda u maqsadning o‘zini bekor qiladi. Imlo tekshiruvchidan foydalanish ham xuddi shunday: agar rubrikada imlo alohida mezon bo‘lsa, bu vosita shu mezon bo‘yicha baholashni haqqoniyligidan mahrum qiladi, bunday holatda esa mezon o‘zgartirilmasdan, shu mezon bo‘yicha baho vosita qo‘llangan sharoit hisobga olingan holda izohlanadi.

Jadvalning oxirgi qatori generativ sun’iy intellekt davrida alohida ahamiyat kasb etadi. Matnni boshqa shaxs yoki vosita yordamida yaratish qulaylik emas, balki baholanayotgan faoliyatni almashtirishdir. YUNESKOning o‘qituvchilar uchun sun’iy intellekt kompetensiyalari ramkasida inson faoliyatining ustuvorligi va sun’iy intellektdan etik foydalanish asosiy tamoyillar sifatida belgilangan [23]. Shu sababli baholash fazasida jarayonga asoslangan baholashga ustuvorlik beriladi: yakuniy matn bilan birga reja, qoralama, javob varaqasi va versiyalar tarixi ham baholash dalillariga kiradi. Bu yondashuv bir vaqtning o‘zida akademik halollikni ta’minlaydi va alohida ta’lim ehtiyojli o‘rganuvchilarning rivojlanishini adolatli baholash imkonini beradi, chunki ularning yutuqlari faqat yakuniy mahsulot orqali emas, balki jarayondagi o‘sish orqali ham namoyon bo‘ladi.

Fazalarni kasbiy janrlarga qo‘llash. Uch fazali loyihalash nafaqat akademik janrlarga, balki bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy janrlariga ham taalluqli. Masalan, uchinchi modulda talabalar o‘quvchilar uchun sodda tildagi yozma topshiriq yo‘riqnomasini yaratadi. Yaratish fazasida ular auditoriyani – muayyan sinf o‘quvchilarini, jumladan, o‘qish qiyinchiliklari bo‘lganlarni aniqlaydi va bir necha darslikdagi yo‘riqnomalarni tahlil qiladi. Tahrirlash fazasida yo‘riqnoma tengdosh tomonidan «o‘quvchi nigohi» bilan tekshiriladi: har bir qadam tushunarlimi, jumlalar qisqami, asosiy so‘zlar ajratilganmi. Yo‘riqnoma matnni ovoz chiqarib o‘qish vositasi orqali tinglanadi va foydalanish imkoniyati bo‘yicha tekshiriladi. Baholash fazasida esa yo‘riqnoma inklyuziv topshiriq loyihasini baholash rubrikasining «yo‘riqnoma tili» mezoni bo‘yicha baholanadi.

Kasbiy janrlarda uch faza yozma nutq kompetensiyasining kasbiy-metodik qatlamini bevosita rivojlantiradi. Bundan tashqari, ular bo‘lajak o‘qituvchiga o‘z kasbiy yozuvining sifati o‘quvchilarning o‘rganishiga bevosita ta’sir ko‘rsatishini anglatadi: tushunarsiz yo‘riqnoma o‘quvchi uchun to‘siq, aniq va tuzilmaviy yo‘riqnoma esa tayanch vazifasini bajaradi. Shu tariqa kasbiy yozuv inklyuziv ta’limning vositasiga aylanadi.

Fazalarni turli o‘quvchi profillari uchun loyihalash. Universal dizayn asosida loyihalangan fazalar barcha o‘quvchilar uchun tanlov imkoniyatlarini yaratadi, biroq bo‘lajak o‘qituvchi muayyan ehtiyojlarga ega o‘quvchilar uchun har bir fazada qanday to‘siqlar paydo bo‘lishi va ularni qanday bartaraf etish mumkinligini aniq tasavvur qilishi lozim. Shu maqsadda uchta o‘quvchi profili uchun fazalarni loyihalash namunasi ishlab chiqildi (3.2.9-jadval). Profillar tashxis toifasi sifatida emas, balki yozishdagi to‘siqlarning tipik majmui sifatida tavsiflanadi.

3.2.9-jadval

Uch fazani turli o‘quvchi profillari uchun loyihalash

Faza	Disleksiyasi bo‘lgan o‘quvchi	Eshitish qobiliyati cheklangan o‘quvchi	Diqqat tanqisligi bo‘lgan o‘quvchi
Yaratish	namunaviy matnni tinglash; reja shabloni A; ovozli yozuv	yozma va vizual yo‘riqnoma; subtitrli video; yozma namuna tahlili	topshiriqni qadamlarga bo‘lish; taymer; qisqa namuna
Tahrirlash	global darajaga ustuvorlik; matnni ovoz chiqarib o‘qib tekshirish; fokusli fikr-mulohaza	yozma fikr-mulohaza; izohlar orqali tengdosh bahosi	bitta darajada bir vaqtda ishlash; tekshiruv ro‘yxati; 2–3 ustuvor izoh
Baholash	klaviatura yoki ovozli yozuv; imlo alohida baholanmaydigan topshiriqlar	yozma yo‘riqnomalar; og‘zaki komponentsiz baholash	qo‘shimcha tanaffuslar; alohida joy; qismlarga bo‘lingan topshiriq

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, bir xil fazada turli profillar uchun turli tayanchlar zarur bo‘ladi, biroq ularning aksariyati bir-biriga zid emas va barcha o‘quvchilarga tanlov sifatida taqdim etilishi mumkin. J. Kormosh va A.M. Smit til o‘qituvchilarining o‘quvchilar bilan bevosita muloqot qilib, ularning o‘zlariga qaysi tayanchlar yordam berishini aniqlashlari muhimligini ta’kidlaydi [106]. Shu sababli tadqiqotimizda o‘quvchi profillari bo‘yicha loyihalash o‘quvchining o‘z fikrini o‘rganish bilan to‘ldiriladi: bo‘lajak o‘qituvchilar amaliyotda o‘quvchilardan qaysi tayanchlar foydali bo‘lganligini so‘rab, javoblarni refleksiv hisobotda tahlil qiladi.

Fazalarni vaqt bo‘yicha rejalashtirish. Uch fazani amalga oshirish yetarli vaqtni talab qiladi va bu an’anaviy amaliyotda ko‘pincha e’tibordan chetda qoladi: yozma topshiriq bir mashg‘ulotda berilib, keyingi mashg‘ulotda baholanadi va tahrirlash fazasi umuman rejalashtirilmaydi. Tadqiqotimizda har bir yozma ish bo‘limi kamida uch mashg‘ulot va ularning oralig‘idagi mustaqil ishlardan iborat sikl sifatida rejalashtirildi. Auditoriya vaqti asosan o‘zaro ta’sir talab qiladigan faoliyatlar – janr tahlili, birgalikda yozish, tengdosh bahosini muhokama qilish va metodik sharh uchun ajratiladi, yakka tartibda bajariladigan faoliyatlar – qoralama yozish, qayta yozish va lokal tahrir esa mustaqil ishga o‘tkaziladi. Bunday taqsimot aralash ta’lim g‘oyasiga mos keladi va alohida ta’lim ehtiyojli o‘rganuvchilarga mustaqil ishni o‘z sur’atida bajarish imkonini beradi.

Asinxron raqamli muhit fazalar o‘rtasidagi uzilishni bartaraf etadi: o‘rganuvchi qoralamani hamkorlikda yozish muhitida yaratadi, tengdosh va o‘qituvchi izohlarni shu hujjatda qoldiradi, o‘rganuvchi esa ularga javob berib, matnni shu yerda qayta yozadi. Shu tariqa matnning butun «hayot yo‘li» bitta hujjatda va uning versiyalar tarixida saqlanadi. Bu holat o‘qituvchiga har bir o‘rganuvchining jarayonini kuzatish va zarur holda o‘z vaqtida aralashish imkonini beradi.

Bo‘lajak o‘qituvchilarning tipik loyihalash xatolari. Uchinchi modulda talabalar yozma ish bo‘limlarini mustaqil loyihalaydi. Metodika doirasida talabalarning loyihalarida uchrashi ehtimoli yuqori bo‘lgan tipik xatolar va ularni bartaraf etish yo‘llari oldindan belgilandi. Ular yozuvni o‘qitishning an’anaviy, mahsulotga yo‘nalgan amaliyotidan kelib chiqadi, bu amaliyot esa 2.1-paragrafda tahlil qilingan hujjatlarda va bo‘lajak o‘qituvchilarning o‘z maktab tajribasida aks etgan:

– **tahrirlashni lokal tuzatish bilan tenglashtirish** – topshiriqda faqat «xatolarni tuzating» ko‘rsatmasi beriladi; bu xatoni bartaraf etish uchun tahrirlashning uch darajasi va ularning ketma-ketligi aniq belgilanadi;

– **mezonlarni faqat yakuniy baholashda ko‘rsatish** – rubrika topshiriq oxirida paydo bo‘ladi; buning o‘rniga rubrika yaratish fazasining boshida taqdim etiladi;

– **barcha o‘quvchilar uchun yagona tayanch** – «yordam kerak bo‘lganlar uchun» bitta shablon tayyorlanadi; buning o‘rniga tanlov asosidagi uch darajali tayanchlar loyihalanadi;

– **raqamli vositani maqsadsiz kiritish** – vosita «zamonaviylik» uchun qo‘shiladi; buning o‘rniga vosita faza vazifasi va to‘siqdan kelib chiqib tanlanadi;

– **qulaylik va mazmun o‘zgarishini aralashtirish** – alohida ta’lim ehtiyojli o‘quvchi uchun topshiriq janri yoki mezonlari soddalashtiriladi; buning o‘rniga shartlar o‘zgartirilib, mazmun saqlanadi;

– **fikr-mulohazaga javob berish uchun vaqt rejalashtirmaslik** – fikr-mulohaza yakuniy baho bilan birga beriladi; buning o‘rniga qayta yozish imkoniyati bilan bog‘langan shakllantiruvchi fikr-mulohaza rejalashtiriladi.

Bu xatolar ro‘yxati talabalar uchun loyihani o‘z-o‘zini tekshirish vositasi sifatida ham qo‘llanadi. Loyiha tayyor bo‘lgach, talaba uni ro‘yxat asosida tekshiradi va tengdosh guruh bilan muhokama qiladi. Shu tariqa xatolarning oldini olish ham kasbiy refleksiyaning bir shakliga aylanadi.

Fazalarni yaxlit loyihalash namunasi. Uch fazaning o‘zaro bog‘liqligini bitta yozma ish bo‘limi misolida ko‘rsatish mumkin. Quyida birinchi modulda qo‘llanadigan, uch mashg‘ulot va mustaqil ishlardan iborat «Opinion essay» bo‘limining loyihasi keltirildi (3.2.10-jadval). Loyiha teskari loyihalash mantig‘ida tuzilgan: avval kutilayotgan natija va uning dalillari, so‘ng mashg‘ulotlar ketma-ketligi belgilangan.

3.2.10-jadval

Yozma ish bo‘limini loyihalash namunasi («Opinion essay», 1-modul, 3 mashg‘ulot)

Loyiha qismi	Mazmuni
Kutilayotgan natija	talaba tanlangan mavzuda 220–250 so‘zli fikr bildiruvchi insho yozadi: aniq pozitsiya, ikkita asoslangan dalil, qarshi fikr va xulosa; rubrikaning mazmun va tuzilma mezonlari bo‘yicha kamida «yetarli» daraja
Dalillar	reja; birinchi qoralama; tengdosh fikr-mulohazasi; javob varaqasi; qayta yozilgan insho; «o‘qituvchi nigohi» qaydi
1-mashg‘ulot (yaratish)	mavzu va auditoriyani tanlash; ikkita namunaviy inshoni tahlil qilish; birgalikda kirish abzasini yozish; reja shabloni (A/B/C)
Mustaqil ish	hamkorlikda yozish muhitida birinchi qoralama; ovozli yozuv va so‘z bashorati tanlov sifatida
2-mashg‘ulot (tahrirlash)	global va tuzilmaviy darajada tengdosh bahosi (rubrika va tekshiruv ro‘yxati); o‘qituvchining fokusli fikr-mulohazasi; javob varaqasi
Mustaqil ish	qayta yozish; lokal tahrir (imlo tekshiruvchi, matnni ovoz chiqarib o‘qish, avtomatik fikr-mulohazani tanqidiy tekshirish)
3-mashg‘ulot (baholash)	o‘z-o‘zini baholash; yakuniy baho va fikr-mulohaza; qoralama va yakuniy matnni qiyoslash; pedagogning metodik sharhi

Loyiha qismi	Mazmuni
Kasbiy-refleksiv topshiriq	ushbu bo‘limni 9-sinf o‘quvchilari uchun moslashtirish rejasi: qaysi bosqich va tayanch saqlanadi, nima o‘zgaradi va nima uchun

Loyihaning o‘ziga xos xususiyati shundaki, har bir faza alohida mashg‘ulot va mustaqil ishga biriktirilgan, raqamli vositalar esa fazalarning didaktik vazifasiga muvofiq tanlangan: yaratish fazasida hamkorlikda yozish muhiti va assistiv vositalar, tahrirlash fazasida izohlar, rubrika va tanqidiy tekshirilgan avtomatik fikr-mulohaza, baholash fazasida esa portfolio va versiyalar tarixi qo‘llanadi. Loyihaning oxirgi qismi – kasbiy-refleksiv topshiriq bo‘lajak o‘qituvchini o‘zi o‘tgan yozish siklini 9-sinf o‘quvchilari uchun moslashtirishga yo‘naltiradi va shu orqali yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamini bog‘laydi.

Bunday loyihalash shabloni bo‘lajak o‘qituvchilar uchun kasbiy vosita vazifasini ham bajaradi. Uchinchi modulda talabalar shu shablon asosida maktab o‘quvchilari uchun yozma ish bo‘limini mustaqil loyihalaydi: kutilayotgan natijani belgilaydi, dalillarni aniqlaydi, uch fazani mashg‘ulotlar bo‘yicha taqsimlaydi, har bir faza uchun raqamli vositalar va inklyuziv tayanchlarni tanlaydi hamda baholashda adolatli qulayliklarni belgilaydi. Loyiha 3.3-paragrafda bayon etiladigan inklyuziv topshiriq loyihasini baholash rubrikasi asosida baholanadi.

Talabaning loyihalash kompetensiyasi, ya’ni yozma ish bo‘limini uch faza asosida mustaqil loyihalay olishi yozma nutq kompetensiyasining kasbiy-metodik qatlamining asosiy ko‘rsatkichlaridan biri hisoblanadi. Loyiha baholanayotganda quyidagi savollarga javob izlanadi:

– kutilayotgan natija aniq, kuzatiladigan va rubrika mezonlari bilan bog‘langanmi;

– uch faza ham rejalashtirilganmi va tahrirlash fazasi uchun yetarli vaqt ajratilganmi;

– har bir fazada to‘siqlar aniqlangan va ularga mos tanlov asosidagi tayanchlar berilganmi;

– raqamli vositalar faza vazifasidan kelib chiqib tanlangan va asoslanganmi;

– baholashda qulayliklar mazmunni o‘zgartirmagan holda belgilanganmi;

– loyiha refleksiv sharh bilan asoslanganmi.

Bu savollar 2.2-paragrafdagi tashxis-natijaviy blokning operatsion-faoliyatli mezoni ko‘rsatkichlarini aniqlashtiradi va tajriba-sinovda talabalar loyihalarini baholashda qo‘llanadi.

Fazalarni loyihalashda o‘rganuvchilarning fikr-mulohaza savodxonligini rivojlantirishga ham alohida e’tibor qaratildi. D. Karless va D. Bud fikr-mulohaza savodxonligini fikr-mulohazaning qiymatini tushunish, mulohaza yuritish,

hissiyotlarni boshqarish va chora ko‘rish qobiliyatlari majmui sifatida tavsiflagan [51]. Bu tarkibiy qismlardan hissiyotlarni boshqarish inklyuziv sinf uchun alohida ahamiyatga ega, chunki yozishda qiynaladigan o‘rganuvchilar uchun tanqidiy fikr-mulohaza ko‘pincha xavotir va o‘ziga ishonchsizlikni kuchaytiradi. Shu sababli tahrirlash fazasida fikr-mulohaza «kuchli jihat – savol – taklif» shaklida beriladi, baholash fazasida esa o‘rganuvchi qoralama va yakuniy matnni qiyoslab, o‘z rivojlanishini ko‘radi. Bu esa fikr-mulohazani o‘rganishning tabiiy qismi sifatida qabul qilishga yordam beradi.

Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan tadqiqotimizda raqamli vositalar o‘quv jarayonining aniq bosqichlari bilan bog‘langandagina samarali bo‘lishi ko‘rsatilgan edi [194]. Mazkur paragrafda ishlab chiqilgan fazalarni loyihalash tizimi bu xulosani yozma nutq va inklyuziv ta’lim kontekstida aniqlashtiradi: raqamli vositalar nafaqat bosqichlar bilan, balki har bir fazaning didaktik maqsadi va o‘rganuvchilarning aniq ehtiyojlari bilan bog‘lanishi lozim.

Fazalararo o‘tishni boshqarish. Uch fazaning samarasi ular o‘rtasidagi o‘tishlar qanday boshqarilishiga ham bog‘liq. Yaratishdan tahrirlashga o‘tishda o‘rganuvchi o‘z matniga muallif nigohidan o‘quvchi nigohiga o‘tishi lozim; R. Kellogg ta’kidlaganidek, bu malakali yozuvchilarning asosiy xususiyatlaridan biri bo‘lib, u ishchi xotira resurslarining bo‘shashini talab qiladi [101]. Shu sababli qoralama yozilgandan keyin uni tahrirlashdan oldin vaqt oralig‘i – kamida bir kun rejalashtiriladi. Bu oraliq o‘rganuvchiga o‘z matniga «yangi ko‘z» bilan qarash imkonini beradi. Matnni ovoz chiqarib o‘qish vositasi ham bu o‘tishni yengillashtiradi, chunki matnni tinglash uni begona o‘quvchi sifatida idrok etishga yordam beradi.

Tahrirlashdan baholashga o‘tishda esa o‘rganuvchi rubrika asosida o‘z-o‘zini baholaydi va javob varaqasini yakunlaydi. Bu o‘tish L. Erl tavsiflagan o‘rganish sifatida baholash vazifasini amalga oshiradi [64]: o‘rganuvchi o‘z ishining sifatini mustaqil belgilab, keyin uni o‘qituvchi bahosi bilan qiyoslaydi. O‘z-o‘zini baholash va o‘qituvchi bahosi o‘rtasidagi farq muhokama qilinadi, bu esa o‘rganuvchining sifat standartini tushunishini chuqurlashtiradi. D. Sedler ko‘rsatganidek, o‘rganuvchi sifat standartini tushunib, o‘z ishini u bilan qiyoslay olgandagina baholash o‘rganishga aylanadi [138].

Fazalarning bo‘lajak o‘qituvchi uchun kasbiy ma’nosi. Uch fazali loyihalash bo‘lajak o‘qituvchi uchun ikki darajada ma’no kasb etadi. Birinchi darajada talaba o‘zi yozuvchi sifatida yaratish, tahrirlash va baholash fazalarini boshdan kechiradi va yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlamini rivojlantiradi. Ikkinchi darajada esa u shu fazalarni o‘quvchilari uchun loyihalashni o‘rganadi va kasbiy-metodik qatlamni rivojlantiradi. Bu ikki daraja o‘rtasidagi bog‘lovchi bo‘g‘in – 2.3-paragrafda asoslangan izomorfizm va shaxsiy tajribaning

kasbiy bilimga aylanishi qonuniyatlari. Masalan, talaba o‘zi tengdosh fikr-mulohazasidan xafa bo‘lgan yoki undan foyda ko‘rgan vaziyatni tahlil qilib, o‘quvchilariga fikr-mulohaza berishda qanday ohang va shaklni tanlash kerakligini anglaydi. Yoki o‘zi ovozli yozuv yordamida qoralama yozishni sinab ko‘rib, bu vosita qaysi holatda yordam berishini va qaysi holatda chalg‘itishini amalda bilib oladi.

Shu sababli har bir yozma ish bo‘limi 3.2.10-jadvalda ko‘rsatilganidek, kasbiy-refleksiv topshiriq bilan yakunlanadi. Bu topshiriqda talaba o‘zi o‘tgan uch fazani o‘quvchilar nigohidan qayta ko‘rib chiqadi: qaysi faza o‘quvchilar uchun eng qiyin bo‘lishi mumkin, qaysi tayanchlar saqlanishi va qaysilari o‘zgartirilishi kerak, raqamli vositalardan maktab sharoitida qanday foydalanish mumkin. Bu savollarga javoblar portfolioda saqlanadi va uchinchi modulda yozma ish bo‘limini mustaqil loyihalashda manba sifatida qo‘llanadi. Shu tariqa fazalarni loyihalash metodikaning alohida elementi emas, balki yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamini bog‘lovchi mexanizm sifatida amal qiladi.

Xulosa. Yozma matn ustida ishlash jarayoni yaratish, tahrirlash va baholash fazalari sifatida loyihalandi va bu fazalar 1.2-paragrafda asoslangan olti bosqichli model bilan muvofiqlashtirildi. Fazalarni loyihalashda teskari loyihalash tamoyiliga amal qilinib, fazalar o‘rtasidagi uzviylik, mezonlarning oldindan ma’lumligi, qayta yozish imkoniyati, inklyuziv tayanchlarning fazalar bo‘yicha tabaqalanishi, raqamli vositalarning faza vazifasiga muvofiqligi va kasbiy-refleksiv yakun talablari belgilandi.

Yaratish fazasida kommunikativ vaziyat va auditoriyani aniqlash, janr tahlili, erkin yozish, uch darajali reja shablonlari va assistiv vositalar asosida qoralama yozish usullari asoslandi. Tahrirlash fazasi global, tuzilmaviy va lokal darajalarga ajratilib, tengdosh bahosini tashkil etish qoidalari ishlab chiqildi, yozma tuzatuvchi fikr-mulohaza turlari inklyuziv sinf kontekstiga moslashtirildi va avtomatik fikr-mulohazadan faqat lokal darajada va tanqidiy tekshirish shartida foydalanish asoslandi.

Baholash fazasi o‘rganish uchun, o‘rganish sifatida va o‘rganishni baholash vazifalarini birlashtiruvchi tizim sifatida loyihalandi. Yozma ishlarni baholashda adolatli qulayliklar va ruxsat etilmaydigan o‘zgarishlar o‘rtasidagi chegara maqsad va to‘siqni farqlash tamoyili asosida belgilandi, jarayonga asoslangan baholash esa akademik halollikni va rivojlanishni adolatli baholashni ta’minlovchi yondashuv sifatida asoslandi. Fazalarni yaxlit loyihalash namunasi va bo‘lajak o‘qituvchilar uchun loyihalash shabloni ishlab chiqildi. Ushbu natijalar keyingi paragrafda bayon etiladigan didaktik texnologiya va o‘quv vositalari tizimining asosini tashkil etadi.

3.3-§. Yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishning didaktik texnologiyasi va o‘quv vositalari tizimi

Uchinchi bobning oldingi paragraflarida metodikaning ikkita tayanch elementi ishlab chiqildi. 3.1-paragrafda raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari tahlil qilinib, platformalar ekotizimi, ularni yozish jarayoni bosqichlariga biriktirish va tanlash mezonlari belgilandi, ya’ni yozuvni o‘qitish qanday raqamli muhitda amalga oshirilishi aniqlandi. 3.2-paragrafda yozma matn ustida ishlash yaratish, tahrirlash va baholash fazalari sifatida loyihalandi, ya’ni yozma matn ustidagi ish qanday ketma-ketlikda va qanday usullar bilan tashkil etilishi asoslandi. Biroq platformalar va fazalar o‘z-o‘zidan yaxlit o‘qitish jarayonini tashkil etmaydi: ular pedagog va talabalarning aniq faoliyatiga, modullar bo‘yicha mashg‘ulotlar ketma-ketligiga va o‘quv vositalariga birlashtirilishi lozim. Shu sababli mazkur paragrafda oldingi ikki paragraf natijalarini 2.2-paragrafdagi tizimli-metodik model asosida yaxlit tizimga birlashtiruvchi didaktik texnologiya va uni ta’minlovchi o‘quv vositalari tizimi – topshiriqlar banki, analitik rubrikalar, elektron portfolio, raqamli va assistiv vositalar yo‘riqnomasi hamda pedagog uchun metodik tavsiyalar bayon etiladi. Shu tariqa uchinchi bobning uch paragrafi yagona mantiqiy zanjirni tashkil etadi: 3.1-paragraf yozuvni o‘qitishning raqamli muhitini, 3.2-paragraf yozma matn ustida ishlash jarayonini, mazkur paragraf esa ularni amalga oshiruvchi texnologiya va vositalarni belgilaydi.

Pedagogik texnologiya tushunchasi didaktikada turlicha talqin qilinadi. V.P. Bespalko pedagogik texnologiyani amaliyotda amalga oshiriladigan muayyan pedagogik tizimning loyihasi sifatida ta’riflab, uning asosiy belgisi sifatida ta’lim maqsadlarini tashxisli, ya’ni natijani aniq o‘lchash imkonini beradigan tarzda belgilashni ko‘rsatgan [167]. M.V. Klarin xorijiy tajribani tahlil qilib, pedagogik texnologiyani ta’lim maqsadlariga erishishning barcha shaxsiy, instrumental va metodologik vositalarini tizimli qo‘llash va ularning ketma-ketligini belgilash sifatida tavsiflagan [175]. G.K. Selevko esa pedagogik texnologiyaning asosiy mezonlari sifatida konseptuallik, tizimlilik, boshqariluvchanlik, samaradorlik va takrorlanuvchanlikni ajratgan [203].

Tadqiqotimizda yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishning didaktik texnologiyasi deganda tizimli-metodik modelni amalga oshirishga qaratilgan, yozish jarayonining olti bosqichi va 3.2-paragrafda asoslangan uch faza asosida tuzilgan, pedagog va talaba faoliyatining ketma-ketligini, 3.1-paragrafda tanlangan raqamli platformalar va assistiv vositalarni, inklyuziv tayanchlar va baholash vositalarini o‘zaro muvofiqlashtiruvchi va boshqa ta’lim sharoitlarida takrorlanishi mumkin bo‘lgan o‘quv jarayonining loyihasi tushuniladi. Texnologiya G.K. Selevko ajratgan mezonlarga muvofiq loyihalandi:

– **konseptuallik** – texnologiya aniq ilmiy konsepsiyaga, tadqiqotimizda 2.2-paragrafdagi modelga va 2.3-paragrafdagi qonuniyatlarga tayanadi;

– **tizimlilik** – texnologiya bosqichlari, vositalari va baholash mezonlari yagona maqsadga bo‘ysundirilgan;

– **boshqariluvchanlik** – maqsadlar tashxisli tarzda belgilanadi, natijalar muntazam o‘lchanadi va jarayonga tuzatishlar kiritiladi;

– **samaradorlik** – texnologiya belgilangan natijaga oqilona vaqt va resurs sarflab erishishni ta’minlaydi;

– **takrorlanuvchanlik** – texnologiyani boshqa pedagoglar va boshqa oliy ta’lim muassasalarida qo‘llash mumkin.

Didaktik texnologiyaning tuzilmasi. Texnologiya konseptual, mazmuniy va protsessual qismlardan iborat. Konseptual qism 2.1-paragrafda asoslangan tamoyillarni va 2.3-paragrafdagi qonuniyatlarni o‘z ichiga oladi. Mazmuniy qism 2.2-paragrafdagi to‘rt moduldan va bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy yozma janrlari bo‘yicha tuzilgan topshiriqlardan iborat. Protsessual qism esa yozish jarayonining olti bosqichida pedagog va talaba faoliyatining ketma-ketligini belgilaydi (3.3.1-jadval).

3.3.1-jadval

Didaktik texnologiyaning bosqichlari: pedagog va talaba faoliyati

Bosqich	Pedagog faoliyati	Talaba faoliyati	Mahsulot
1. Motivatsion-mo‘ljal olish (yaratish fazasi)	autentik vaziyat va auditoriyani taqdim etadi; topshiriqni turli shaklda beradi	maqsad, auditoriya va janrni aniqlaydi; o‘z tajribasini faollashtiradi	topshiriq kartochkasi, maqsadlar varaqasi
2. Tahliliy-modellashtiruvchi (yaratish fazasi)	namunaviy matnni janr tuzilmasi bo‘yicha tahlil qilishni tashkil etadi	ritorik harakatlar va til vositalarini belgilaydi	izohlangan namunaviy matn
3. Rejalashtirish (yaratish fazasi)	strategiyani ovoz chiqarib fikrlash orqali model qiladi	g‘oyalarni to‘playdi, reja tuzadi	raqamli reja (aqliy xarita yoki organayzer)
4. Ijro (yaratish fazasi)	birgalikda yozishni boshqaradi, tayanchlar beradi	qoralama yozadi, guruhda matn yaratadi	birinchi qoralama
5. Nazorat-tuzatish (tahrirlash va baholash fazalari)	rubrika asosida tengdosh bahosini tashkil etadi, fikr-mulohaza beradi	tengdosh matnini baholaydi, fikr-mulohazaga javob beradi, qayta yozadi	qayta yozilgan matn, javob varaqasi
6. Kasbiy-refleksiv (baholash fazasi)	qo‘llangan yondashuvni metodik sharhlaydi	«o‘qituvchi nigohi» qaydini yozadi; o‘quvchilar uchun topshiriq loyihalaydi	refleksiv qayd, topshiriq loyihasi

Jadvalda ko‘rsatilgan ketma-ketlik har bir yozma topshiriq uchun takrorlanuvchi «texnologik sikl» vazifasini bajaradi. Sikl R. Bedjer va J. Uaytning jarayon-janr yondashuvini [35] va K. Xarris hamda S. Gremning strategiyalarni o‘z-

o‘zini boshqarish asosida o‘rgatish modelini [87] birlashtiradi: ikkinchi bosqichda janr tahlili, uchinchi bosqichda strategiya modeli, to‘rtinchi va beshinchi bosqichlarda esa jarayonga asoslangan yozuv va qayta ishlash amalga oshiriladi. Texnologik sikl 3.2-paragrafdagi fazalarni pedagog va talaba harakatlari darajasida aniqlashtiradi: birinchi to‘rt bosqich yaratish fazasini, beshinchi bosqich tahrirlash va baholash fazalarini, oltinchi bosqich esa baholash fazasining kasbiy-refleksiv yakunini tashkil etadi. Har bir bosqichda qo‘llanadigan platformalar va ularning inklyuziv funksiyalari 3.1.5-jadvalda ko‘rsatilgan biriktirish asosida tanlanadi. Oltinchi bosqich texnologiyaning o‘ziga xos xususiyati hisoblanadi: u har bir siklni bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy refleksiyasi bilan yakunlaydi va shu orqali yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamini bog‘laydi.

Texnologik siklning har bir bosqichida pedagog va talaba o‘rtasida mas’uliyat taqsimoti o‘zgarib boradi. Dastlabki modullarda pedagog namuna ko‘rsatish va strategiyani model qilishda yetakchilik qiladi, keyingi modullarda esa bu vazifa asta-sekin talabaga o‘tadi: uchinchi modulda talabalar o‘zlari strategiyani bir-biriga model qiladi, to‘rtinchi modulda esa o‘quvchilar uchun model qiladi. Bu holat tayanchlarni bosqichma-bosqich kamaytirish tamoyilining texnologiya darajasidagi ifodasidir.

Texnologiyaning takrorlanuvchanligini ta’minlash uchun har bir bosqich uchun pedagogning aniq harakatlari va talabaning kutilayotgan mahsuloti belgilandi. Mahsulotlar elektron portfolioda saqlanadi va shu tariqa texnologiyaning boshqariluvchanligi ta’minlanadi: pedagog har bir bosqichda talabaning qayerda qiynalayotganini ko‘radi va zarur holda tayanch beradi. J. Biggsning konstruktiv muvofiqlik tamoyiliga ko‘ra [41], har bir bosqich mahsuloti ta’lim natijasi va baholash mezoni bilan bevosita bog‘langan.

V.P. Bespalko talabiga muvofiq [167], texnologiyaning har bir moduli uchun maqsadlar tashxisli tarzda, ya’ni kuzatiladigan va o‘lchanadigan faoliyat orqali ifodalandi. Masalan, birinchi modul maqsadi «akademik yozuvni rivojlantirish» kabi umumiy shaklda emas, balki «talaba argumentativ inshoni janr tuzilmasiga muvofiq, tezis, dalillar, qarshi dalil va uni rad etishni o‘z ichiga olgan holda mustaqil yozadi va analitik rubrikaning mazmun hamda tuzilma mezonlari bo‘yicha kamida yetarli darajaga erishadi» shaklida ifodalanadi. Uchinchi modul maqsadi esa «talaba inklyuziv sinf uchun yozma topshiriqni loyihalaydi, unda maqsad va to‘siqlarni ajratadi, uch darajali tayanchlar va raqamli vositalarni asoslaydi» shaklida belgilanadi. Maqsadlarning bunday ifodalanishi ularni rubrika mezonlari bilan bevosita bog‘laydi va natijalarni tajriba-sinovda o‘lchash imkonini beradi.

Texnologiyada pedagogning roli ham o‘zgaradi. An’anaviy mashg‘ulotda pedagog asosan axborot manbai va nazoratchi vazifasini bajarsa, mazkur texnologiyada u to‘rt rolni uyg‘unlashtiradi: yozish strategiyalari va yondashuvlarni model qiluvchi namuna, hamkorlikdagi yozuvni tashkil etuvchi fasilitator,

shakllantiruvchi fikr-mulohaza beruvchi maslahatchi hamda o‘z yondashuvining asosini ochiq sharhlovchi metodist. Oxirgi rol texnologiyaning o‘ziga xos talabi bo‘lib, u izomorfizm tamoyilining samarali amal qilishini ta’minlaydi. Talabaning roli esa modullar davomida yozuvchidan tadqiqotchiga, loyihalovchiga va amaliyotchiga qarab o‘zgarib boradi.

O‘quv vositalari tizimi. Texnologiyani amalga oshirish o‘zaro bog‘liq o‘quv vositalari tizimini talab qiladi. Tizim besh tarkibiy qismdan iborat bo‘lib, ularning har biri modelning muayyan blokini ta’minlaydi (3.3.2-jadval).

3.3.2-jadval

O‘quv vositalari tizimining tarkibi

Tarkibiy qism	Mazmuni	Modeldagi vazifasi
Topshiriqlar banki	besh janr guruhi, to‘rt modul va uch tayanch darajasi bo‘yicha tuzilgan topshiriqlar	mazmuniy va protsessual bloklarni amalga oshirish
Analitik rubrikalar	talaba matni, tengdosh fikr-mulohazasi va talaba loyihalagan inklyuziv topshiriqni baholash rubrikalari	tashxis-natijaviy blok; shakllantiruvchi baholash
Elektron portfolio	qoralamalar, qayta yozilgan matnlar, javob varaqalari, refleksiv qaydlar, kasbiy loyihalar	jarayonni hujjatlashtirish va refleksiya
Raqamli va assistiv vositalar yo‘riqnomasi	yozish jarayonining har bir bosqichi uchun vositalar, ularni baholash mezonlari va foydalanish qoidalari	shart-sharoit bloki; raqamli va inklyuziv komponentlar
Pedagog uchun metodik tavsiyalar	texnologiya bosqichlari, mashg‘ulot texnologik xaritalari, kafedralararo kelishuv shakllari	izomorfizm va pedagogning kasbiy tayyorgarligi

Tizimning tarkibiy qismlari bir-birini to‘ldiradi: topshiriqlar banki nima qilish kerakligini, rubrikalar uni qanday sifatda bajarish kerakligini, elektron portfolio esa bu jarayon qanday kechganini ko‘rsatadi. Raqamli va assistiv vositalar yo‘riqnomasi 3.1-paragraf natijalarini amaliy shaklga keltirib, barcha tarkibiy qismlar uchun texnik va inklyuziv asos bo‘lib xizmat qiladi, pedagog uchun metodik tavsiyalar esa tizimning izchil qo‘llanishini ta’minlaydi. G. Uiggins va J. Maktay taklif etgan teskari loyihalash mantig‘iga muvofiq [159], tizimni ishlab chiqish rubrikalardan, ya’ni kutilayotgan natijaning dalillaridan boshlandi, topshiriqlar esa shu dalillarni olish imkonini beradigan tarzda tuzildi. Bu mantiq 3.2-paragrafda fazalarni loyihalashda qo‘llangan yondashuvning o‘zi bo‘lib, o‘quv vositalari tizimi fazalar loyihasining moddiy ta’minoti vazifasini bajaradi. Tizimning barcha elementlari 3.1.6-jadvalda keltirilgan o‘quv jarayonini boshqarish tizimidagi kurs tuzilmasida joylashtiriladi.

O‘quv vositalari tizimi to‘rt bosqichda ishlab chiqildi. Birinchi bosqichda 2.2-paragrafdagi tashxis-natijaviy blok asosida kutilayotgan natijalar va ularning dalillari

belgilandi. Ikkinchi bosqichda shu dalillarni baholovchi rubrikalar tuzildi. Uchinchi bosqichda rubrika mezonlari bo‘yicha dalil olish imkonini beradigan topshiriqlar va ularni bajarish uchun zarur tayanchlar ishlab chiqildi. To‘rtinchi bosqichda barcha vositalar 3.1-paragrafda ishlab chiqilgan tekshiruv savollari asosida foydalanish imkoniyati nuqtayi nazaridan tekshirildi: har bir matn sodda til, aniq tuzilma va o‘qish uchun qulay formatga ega bo‘lishi, barcha vizual materiallar matnli tavsifga, audio va video materiallar esa matnli nusxaga ega bo‘lishi ta’minlandi. Bu so‘nggi bosqich o‘quv vositalarining o‘zi ham universal dizayn asosida tuzilganligini kafolatlaydi va izomorfizm tamoyilining yana bir ifodasi hisoblanadi.

Topshiriqlar banki. Bankning nazariy asosini topshiriqqa asoslangan til ta’limi tashkil etadi. R. Ellis topshiriqni asosiy e’tibor ma’noga qaratilgan, o‘rganuvchidan tilni aniq kommunikativ natijaga erishish uchun qo‘llashni talab qiladigan ish rejasi sifatida ta’riflagan [68]. D. Nunan pedagogik topshiriq tarkibida maqsad, kiruvchi material, faoliyat, o‘qituvchi va o‘rganuvchi rollari hamda sharoitni ajratgan [128]. J. Uillis esa topshiriq oldi, topshiriq sikli va til shakliga e’tibor qaratish bosqichlaridan iborat topshiriqqa asoslangan ta’lim tuzilmasini taklif etgan [160]. Bu g‘oyalar tadqiqotimizda yozma topshiriqlar tuzilmasini belgilashda asos qilib olindi: har bir topshiriq aniq kommunikativ maqsad, haqiqiy yoki haqiqatga yaqin auditoriya, kiruvchi material (namunaviy matn), faoliyat ketma-ketligi va baholanadigan mahsulotni o‘z ichiga oladi.

Bankdagi topshiriqlar uch o‘lchov bo‘yicha tizimlashtirildi. Birinchi o‘lchov – janr: 1.2-paragrafda ajratilgan akademik, o‘qitish, baholash, kasbiy muloqot va refleksiv janrlar. Ikkinchi o‘lchov – modul: topshiriq 2.2-paragrafdagi to‘rt modulning qaysi biriga mansubligi. Uchinchi o‘lchov – tayanch darajasi: har bir topshiriq uchta variantda taqdim etiladi – to‘liq tayanchli (A), qisman tayanchli (B) va tayanchsiz (C). Tayanch darajasini talabaning o‘zi tanlaydi, bu esa K.A. Tomlinsonning tabaqalashtirilgan ta’lim konsepsiyasiga [153] va universal ta’lim dizaynining tanlov imkoniyati tamoyiliga [207] mos keladi. Didaktik maqsadiga ko‘ra topshiriqlar olti turga ajratildi (3.3.3-jadval).

3.3.3-jadval

Topshiriqlar bankining tipologiyasi

Topshiriq turi	Didaktik maqsadi	Misol	Yetakchi qonuniyat
Tahliliy	janr tuzilmasi va til vositalarini anglash	namunaviy matnda ritorik harakatlarni rang bilan belgilash	3
Konstruktiv	matn yaratish va qayta ishlash	reja asosida abzas yozish; qoralamani rubrika asosida qayta yozish	1, 2
Kooperativ	hamkorlikda yozish va fikr-mulohaza	umumiy hujjatda birgalikda matn yozish; tengdosh bahosi	3, 4

Topshiriq turi	Didaktik maqsadi	Misol	Yetakchi qonuniyat
Tanqidiy-raqamli	raqamli vositalarni tanqidiy baholash	sun'iy intellekt takliflarini tekshirish va asoslash	6
Inklyuziv-loyihaviy	o'quvchilar uchun moslashtirilgan topshiriq loyihalash	universal dizayn asosida yozma topshiriq va tayanchlar to'plamini yaratish	5, 7
Refleksiv	shaxsiy tajribani kasbiy bilimga aylantirish	«o'qituvchi nigohi» qaydi; amaliyotdan keyingi refleksiv hisobot	8

Tahliliy topshiriqlar J. Sueyls asoslagan janr tahliliga tayanadi: olim janrni muayyan diskurs hamjamiyatida umumiy kommunikativ maqsadga ega bo'lgan kommunikativ voqealar sinfi sifatida ta'riflab, matn tuzilmasini «ritorik harakatlar» orqali tahlil qilish usulini ishlab chiqqan [151]. Kooperativ topshiriqlar N. Storchning hamkorlikda yozish tadqiqotlariga [148], tengdosh bahosiga oid topshiriqlar esa K. Lundstrom va U. Beykerning fikr-mulohaza berishning rivojlantiruvchi samarasi haqidagi xulosalariga [116] asoslanadi. Inklyuziv-loyihaviy va refleksiv topshiriqlar esa bo'lajak o'qituvchiga xos bo'lib, ular yozma nutq kompetensiyasining kasbiy-metodik qatlamini bevosita rivojlantiradi.

Topshiriq namunalari quyida keltirildi. Topshiriq matnlari ingliz tilida berildi, chunki ular bevosita talabalar bilan ishlashda qo'llanadi; izohlar va tayanchlar tavsifi esa o'zbek tilida keltirildi.

3.3.4-jadval

Topshiriq namunasi (1-modul, kooperativ-konstruktiv topshiriq)

Tarkib	Mazmuni
Nomi	Collaborative argumentative paragraph
Topshiriq matni	Your university is discussing whether mobile phones should be allowed in school English lessons. In groups of three, write one argumentative paragraph (150–180 words) for the university blog. Use the shared document. Each member writes in a different colour. Include a claim, two reasons with examples, a counter-argument and a rebuttal.
Tayanchlar (tanlov asosida)	A: to'liq organayzer va bog'lovchi so'zlar banki; B: faqat tuzilma sxemasi; C: tayanchsiz. Nutqni matnga aylantirish va matnni ovoz chiqarib o'qish funksiyalari barcha uchun ochiq
Baholash	3.3.7-jadvaldagi rubrikaning «mazmun», «tuzilma» va «janrga muvofiqlik» mezonlari; tengdosh bahosi
Kasbiy-refleksiv qism	Write 3–4 sentences in your portfolio: Which support did you choose and why? Where did your group struggle? How would you adapt this task for Year 8 learners?

Birinchi namunada topshiriq haqiqiy auditoriyaga (universitet blogi) yo‘naltirilgan, hamkorlikda yozish raqamli muhitda har bir ishtirokchining hissasini ko‘rinadigan qiladi, tayanchlar esa tanlov sifatida berilgan. Topshiriqning oxirgi qismi shaxsiy yozish tajribasini kasbiy tahlilga aylantiradi: talaba o‘z guruhi duch kelgan qiyinchilikni 8-sinf o‘quvchilari uchun topshiriqni moslashtirish bilan bog‘laydi.

3.3.5-jadval

Topshiriq namunasi (3-modul, inklyuziv-loyihaviy topshiriq)

Tarkib	Mazmuni
Nomi	Designing an accessible writing task
Topshiriq matni	Design a writing task “My favourite place in my town” for a Year 7 class of 26 learners. Two learners have dyslexia, one learner has a hearing impairment and one learner has attention difficulties. Separate the goal of the task from the barriers. Prepare: (1) task instructions in plain language; (2) a model text with highlighted structure; (3) three levels of support; (4) a short checklist for self-assessment; (5) a list of digital tools with reasons for your choice.
Resurslar	universal dizayn yo‘riqnomalari; 3.1.8-jadvaldagi platforma tanlash mezonlari; 3.1.3-jadval; assistiv vositalar yo‘riqnomasi
Baholash	3.3.8-jadvaldagi inklyuziv topshiriq loyihasini baholash rubrikasi; tengdosh guruhning elektron izohlari
Kasbiy-refleksiv qism	loyihani pedagogik amaliyotda sinash va natijalarini refleksiv hisobotda tahlil qilish (4-modul)

Ikkinchi namuna bo‘lajak o‘qituvchidan inklyuziv sinf uchun yozma topshiriqni universal dizayn asosida loyihalashni talab qiladi. Topshiriqning markaziy talabi – maqsad va to‘siqni farqlash: masalan, tavsifiy matn tuzilmasini egallash maqsadi disleksiyasi bo‘lgan o‘quvchi uchun qo‘lda yozish yoki imloning mukammalligi to‘sig‘idan ajratiladi. J. Kormosh va A.M. Smit ta’kidlaganidek, bunday ajratish o‘ziga xos o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilarni adolatli baholashning asosidir [106].

3.3.6-jadval

Topshiriq namunasi (tanqidiy-raqamli topshiriq)

Tarkib	Mazmuni
Nomi	Checking AI suggestions
Topshiriq matni	Paste your first draft into an AI writing assistant and ask it to improve grammar only. For each change it suggests, decide: accept, reject or modify. Fill in the table: original – suggestion – your decision – reason (use a dictionary or grammar reference). Then write two sentences: Did the tool change your meaning or your voice?
Shart	vositadan foydalanish portfolioda oshkor etiladi; baholanadigan mahsulot – qarorlar jadvali va asoslashlar

Tarkib	Mazmuni
Kasbiy ko‘chirish	Write three rules for your future learners on using AI tools during the writing process.

Uchinchi namuna sun’iy intellekt vositalaridan tanqidiy foydalanishni o‘rgatishga qaratilgan. Baholanadigan mahsulot vosita tahrirlagan matn emas, balki talabaning qarorlari va ularning asoslari hisoblanadi. Bu yondashuv YUNESKOning o‘qituvchilar uchun sun’iy intellekt kompetensiyalari ramkasidagi inson markazli yondashuv va etik foydalanish talablariga mos keladi [23]. Topshiriqning kasbiy ko‘chirish qismi bo‘lajak o‘qituvchini o‘quvchilarning sun’iy intellektdan foydalanishini pedagogik boshqarishga tayyorlaydi.

Topshiriqlar banki ochiq tizim sifatida loyihalandi: pedagoglar va talabalar unga yangi topshiriqlar qo‘shishi mumkin, biroq har bir yangi topshiriq janr, modul, tayanch darajasi va tur bo‘yicha tavsiflanishi hamda rubrika mezonlari bilan bog‘lanishi lozim. Bank universitetning o‘quv jarayonini boshqarish tizimida (masalan, Moodle) joylashtiriladi, har bir topshiriq matn, audio va zarur holda video shaklda taqdim etiladi va ekran o‘quvchi dasturlar bilan ishlashga moslashtiriladi.

Analitik rubrikalar. Rubrikalar o‘quv vositalari tizimining markaziy elementi hisoblanadi, chunki ular baholash mezonlarini shaffof qiladi va shakllantiruvchi baholashning asosi bo‘lib xizmat qiladi. S. Brukxart rubrikani o‘rganuvchi ishi uchun mezonlar to‘plami va har bir mezon bo‘yicha sifat darajalari tavsifidan iborat vosita sifatida ta’riflab, uning asosiy vazifasi nafaqat baho qo‘yish, balki o‘rganuvchiga sifatli ish nimadan iborat ekanligini ko‘rsatishdan iborat ekanligini ta’kidlagan [47]. A. Yonsson va G. Svingbi tadqiqotlar sharhida rubrikalar baholashning ishonchliligini oshirishini, ayniqsa, baholovchilar ularni qo‘llashga maxsus tayyorlanganda shunday bo‘lishini, shuningdek, rubrikalar o‘rganish va o‘z-o‘zini baholashni qo‘llab-quvvatlashini ko‘rsatgan [97]. E. Panadero va A. Yonsson esa rubrikalarning shakllantiruvchi samarasi ular o‘rganuvchilarga oldindan taqdim etilganda va o‘z-o‘zini hamda tengdoshni baholashda qo‘llanganda yuqori bo‘lishini aniqlagan [129].

Tadqiqotimizda uch turdagi analitik rubrikalar ishlab chiqildi: talaba matnini baholash, tengdosh fikr-mulohazasi sifatini baholash va talaba loyihalagan inklyuziv yozma topshiriqni baholash rubrikalari. S. Veygl tavsiyasiga muvofiq [157], rubrikalar analitik tarzda tuzildi, ya’ni mazmun, tuzilma, janrga muvofiqlik va til alohida baholanadi. Bu esa talabaga o‘zining kuchli va zaif jihatlarini aniq ko‘rish, pedagogga esa tayanchlarni individuallashtirish imkonini beradi. Rubrika deskriptorlari CEFR ning 2020 yilgi qo‘shimcha jildidagi yozma ifoda va yozma o‘zaro ta’sir deskriptorlari [17] bilan muvofiqlashtirildi. Quyida birinchi va uchinchi rubrikalarning fragmentlari keltirildi.

3.3.7-jadval

Talaba matnini baholashning analitik rubrikasi (fragment)

Mezon	4 – yuqori	3 – yetarli	2 – qisman	1 – boshlang‘ich
Mazmun va argumentatsiya	aniq tezis; dalillar asoslangan va auditoriyaga mos	tezis aniq; dalillardan biri yetarli asoslanmagan	tezis noaniq; dalillar umumiy	tezis yo‘q; fikrlar bog‘lanmagan
Tuzilma va izchillik	janr tuzilmasi to‘liq; bog‘lovchi vositalar xilma-xil	tuzilma to‘liq; bog‘lovchilar cheklangan	ayrim qismlar yo‘q yoki tartibi buzilgan	tuzilma aniqlanmaydi
Janr va auditoriyaga muvofiqlik	uslub, registr va format vaziyatga to‘liq mos	asosan mos; ayrim nomuvofiqliklar bor	registr bir necha o‘rinda buzilgan	janr talablari hisobga olinmagan
Til aniqligi va xilma-xilligi	xatolar kam va ma’noni buzmaydi; leksika xilma-xil	xatolar bor, ma’no tushunarli	xatolar ayrim o‘rinlarda ma’noni buzadi	xatolar tushunishni qiyinlashtiradi
Jarayon va qayta ishlash	fikr-mulohazaga asoslangan mazmuniy o‘zgarishlar	asosan til shaklidagi o‘zgarishlar	yuzaki o‘zgarishlar	qayta ishlanmagan

Birinchi rubrikaning o‘ziga xos xususiyati «jarayon va qayta ishlash» mezonining mavjudligidir. Bu mezon matnning yakuniy sifatini emas, balki talabaning fikr-mulohazaga qanday javob berganini va qayta yozish jarayonida qanday o‘zgarishlar kiritganini baholaydi. Shu tariqa rubrika 2.3-paragrafdagi fikr-mulohazaga faol javob qonuniyatini amalga oshiradi va jarayonga asoslangan baholash orqali akademik halollikni qo‘llab-quvvatlaydi.

3.3.8-jadval

Talaba loyihalagan inklyuziv yozma topshiriqni baholash rubrikasi (fragment)

Mezon	4 – yuqori	3 – yetarli	2 – qisman	1 – boshlang‘ich
Maqsad va to‘siqning farqlanishi	maqsad aniq; to‘siqlar aniqlangan va har biriga mos tayanch berilgan	maqsad aniq; ayrim to‘siqlar hisobga olinmagan	maqsad va to‘siqlar aralashtirilgan	to‘siqlar aniqlanmagan

Mezon	4 – yuqori	3 – yetarli	2 – qisman	1 – boshlang‘ich
Turli taqdim etish va ifoda usullari	yo‘riqnoma va namuna bir necha shaklda; ifoda uchun tanlov bor	ikki shakl; tanlov cheklangan	bir shakl; ayrim qo‘shimchalar	yagona shakl
Tayanchlarning tabaqalashtirilganligi va kamaytirilishi	uch darajali tayanchlar va ularni kamaytirish rejasi	tayanchlar bor, kamaytirish rejasi yo‘q	yagona tayanch hamma uchun	tayanchlar yo‘q
Raqamli va assistiv vositalar tanlovi	vositalar mezonlar asosida tanlangan va asoslangan	vositalar mos, asoslash qisman	vositalar tasodifiy tanlangan	vositalar ko‘rsatilmagan
Yo‘riqnoma tili	sodda, aniq, qadamlarga bo‘lingan	asosan sodda	murakkab jumlalar ko‘p	tushunarsiz

Ikkinchi rubrika yozma nutq kompetensiyasining kasbiy-metodik va inklyuziv komponentlarini baholashga qaratilgan. Uning mezonlari universal ta’lim dizaynining tamoyillari [207], tabaqalashtirilgan ta’lim [153] va 3.1.8-jadvaldagi platforma tanlash mezonlari asosida tuzildi. Rubrika nafaqat baholash vositasi, balki bo‘lajak o‘qituvchi uchun topshiriq loyihalashning yo‘riqnomasi vazifasini ham bajaradi: talaba ishni boshlashdan oldin mezonlar bilan tanishib, ulardan loyihalash rejasi sifatida foydalanadi.

Rubrikalardan foydalanishning o‘zi ham inklyuziv tamoyillarga muvofiq tashkil etiladi. Rubrikalar sodda tilda yoziladi, har bir daraja uchun namunaviy ish fragmenti ilova qilinadi va rubrika elektron shaklda matnni ovoz chiqarib o‘qish vositalari bilan ishlashga moslashtiriladi. 3.2-paragrafda ko‘rsatilganidek, rubrika uch fazaning barchasida qo‘llanadi: yaratish fazasida maqsad, tahrirlash fazasida o‘z-o‘zini va tengdoshni baholash vositasi, baholash fazasida esa yakuniy baholash vositasi sifatida. Birinchi rubrikaning «jarayon va qayta ishlash» mezoni esa 3.2-paragrafda taklif etilgan qayta yozishdagi o‘zgarishlarni tahlil qilish shakli bilan bevosita bog‘langan: talaba shu shakl orqali o‘zgarishlarini hujjatlashtiradi, baholovchi esa ularni mezon bo‘yicha baholaydi. Baholovchilar o‘rtasidagi kalibrovka 3.2-paragrafda bayon etilgan tartibda o‘tkaziladi; bu tavsiya A. Yonsson va G. Svingbining baholovchilarni tayyorlashning ishonchlilik uchun ahamiyati haqidagi xulosasiga [97] ham mos keladi.

Elektron portfolio. Elektron portfolio o‘quv vositalari tizimida jarayonni hujjatlashtirish va refleksiyani ta’minlovchi vosita hisoblanadi. L. Xemp-Layons va U. Kondon yozuvni baholashda portfolioning asosiy afzalligi sifatida uning bir martalik matn o‘rniga vaqt davomida yaratilgan ishlar to‘plamini, yozuvchining o‘z ishlarini

tanlashi va refleksiyasini o‘z ichiga olishini ko‘rsatgan [85]. X. Barrett elektron portfolioning ikki vazifasini – jarayonni aks ettiruvchi «ish portfoliosi» va eng yaxshi natijalarni namoyish etuvchi «taqdimot portfoliosi»ni ajratib, ularning uyg‘unligi o‘rganuvchining faolligi va refleksiyasini oshirishini asoslagan [36]. P. Abrami va X. Barrett esa elektron portfoliolarning o‘z-o‘zini boshqarib o‘rganishni qo‘llab-quvvatlash salohiyatini ta’kidlagan [28].

Tadqiqotimizda elektron portfolio to‘rt modul davomida yuritiladi va yetti bo‘limdan iborat (3.3.9-jadval).

3.3.9-jadval

Elektron portfolio tuzilmasi

Bo‘lim	Mazmuni	Modul
1. Men haqimda	yozuvchi sifatidagi boshlang‘ich tavsif; maqsadlar; o‘z-o‘zini baholash	barcha
2. Jarayon arxivi	rejalar, qoralamalar, tengdosh izohlari, javob varaqalari, qayta yozilgan matnlar	1, 3
3. «O‘qituvchi nigohi» qaydlari	har bir topshiriqdan keyingi qisqa refleksiv qaydlar	1–4
4. Inklyuziv keyslar	o‘quvchi qiyinchiliklari tahlili; tayanchlar loyihasi	2
5. Kasbiy loyihalar	yozma topshiriqlar, namunaviy matnlar, rubrikalar	3
6. Amaliyot	sinalgan topshiriqlar, o‘quvchi ishlari namunalari (shaxsiy ma’lumotlarsiz), refleksiv hisobot	4
7. Eng yaxshi ishlar va yakuniy refleksiya	tanlangan ishlar va ularni tanlash sabablari; kasbiy rivojlanish rejasi	yakuniy

Portfolioning uchinchi bo‘limi – «o‘qituvchi nigohi» qaydlari butun tizimning o‘ziga xos elementi hisoblanadi. Har bir topshiriqdan keyin talaba uch savolga qisqa javob yozadi: «Yozish jarayonining qaysi bosqichida qiynaldim?», «Menga qanday strategiya yoki tayanch yordam berdi?», «Buni o‘quvchilarim bilan ishlashda qanday qo‘llashim mumkin?». Bu qaydlar F. Kortxagenning tajribani anglash va muqobil harakat yo‘llarini yaratish bosqichlariga [107] mos keladi va 2.3-paragrafdagi shaxsiy tajribaning kasbiy bilimga aylanishi qonuniyatini amalga oshiradi.

Portfolio 3.1-paragrafda tahlil qilingan Google Sites yoki Mahara platformasida yuritiladi. Platformani tanlashda 3.1.8-jadvaldagi mezonlar, xususan, foydalanish imkoniyati mezoni hisobga olindi: portfolio mobil qurilmalarda ochilishi, ekran o‘quvchi dasturlar bilan ishlashi va matn, audio hamda video shaklidagi materiallarni qabul qilishi lozim. Bu esa alohida ta’lim ehtiyojli talabalarga refleksiyani o‘zlari uchun qulay shaklda taqdim etish imkonini beradi. Amaliyot bo‘limida o‘quvchilar

ishlaridan foydalanilganda ularning shaxsiy ma’lumotlari olib tashlanadi, bu etik mas’uliyat shartining amaliy ifodasidir.

Portfolioning o‘zi ham baholanadi, biroq uning baholash mezonlari matnlar sifatidan ko‘ra jarayon va refleksiyaga qaratilgan. Portfolio baholanayotganda to‘rt jihat hisobga olinadi: to‘liqlik (barcha bo‘limlar va jarayon hujjatlari mavjudligi), rivojlanish dinamikasi (qoralamalar va qayta yozilgan matnlar o‘rtasidagi o‘zgarishlar), refleksiya chuqurligi (tavsifdan tahlil va kasbiy xulosaga o‘tish darajasi) hamda kasbiy ko‘chirish (shaxsiy tajribadan kelib chiqqan g‘oyalarning kasbiy loyihalarda qo‘llanganligi). L. Xemp-Layons va U. Kondon portfolioni baholashda uning jarayon va rivojlanishni aks ettirish xususiyatini saqlab qolish, uni alohida matnlar yig‘indisi sifatida baholamaslik lozimligini ta’kidlaydi [85]. Shu sababli portfolio bahosi alohida matnlar baholarining o‘rtachasi sifatida emas, balki yaxlit rivojlanishni baholovchi mustaqil rubrika asosida qo‘yiladi.

Raqamli va assistiv vositalar yo‘riqnomasi. Yo‘riqnoma 3.1-paragrafda olingan natijalarni talabalar va pedagoglar uchun amaliy qo‘llanma shakliga keltiradi. U 3.1-paragrafdagi platformalar tasnifi, ularni yozish jarayoni bosqichlariga biriktirish (3.1.5-jadval), alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘yicha platforma funksiyalari (3.1.3-jadval) va platformalarni tanlash mezonlari (3.1.8-jadval) asosida tuzildi. Yo‘riqnoma muayyan dasturiy mahsulotlarning ro‘yxati emas, balki vositalarni tanlash va baholashning metodik asosi sifatida tuzilgan bo‘lib, uning asosiy bo‘limi 3.1-paragrafda taklif etilgan platforma tanlashning olti qadamli algoritmidir. P. Mishra va M. Kyolerning TPACK modeliga [124] muvofiq, yo‘riqnomada har bir vosita fan mazmuni va pedagogik vazifa bilan bog‘langan holda taqdim etiladi.

Assistiv vositalar bo‘limida nutqni matnga aylantirish, matnni ovoz chiqarib o‘qish, so‘z bashorati, imlo tekshiruvchilar va o‘qishni osonlashtiruvchi vositalar (masalan, Microsoft Immersive Reader) tavsiflanadi. Ch. Makartur ko‘rsatganidek, bu vositalarning samarasi o‘quvchilarni ulardan foydalanishga maxsus o‘rgatishga va ularni yozish jarayoniga ongli kiritishga bog‘liq [118]. Shu sababli yo‘riqnomada har bir vosita uchun «qachon yordam beradi» va «qachon topshiriq maqsadini buzadi» degan ikki ustun mavjud. Bu esa maqsad va to‘siqni farqlash tamoyilini amaliy vositaga aylantiradi.

Yo‘riqnomaning alohida bo‘limi sun’iy intellekt vositalaridan foydalanishga bag‘ishlangan. Uning asosini 3.1-paragrafda yozish jarayoni bosqichlari bo‘yicha belgilangan foydalanish chegaralari (3.1.2-jadval) tashkil etadi. Yo‘riqnomada bu chegaralar oshkoralik, mualliflik, tekshiruv, maxfiylik va pedagogik maqsadga muvofiqlik qoidalari bilan to‘ldirildi: talaba vositadan qaysi bosqichda va qanday maqsadda foydalanganini portfolioda ko‘rsatadi, matnning g‘oyasi va tuzilmasi unga tegishli bo‘ladi, vosita takliflari mustaqil tekshiriladi, vositaga shaxsiy ma’lumotlar va o‘quvchilar ishlari kiritilmaydi.

Ushbu qoidalar DigCompEdu ramkasidagi raqamli resurslardan mas’uliyatli foydalanish va o‘rganuvchilarning raqamli kompetensiyasini rivojlantirish sohalariga [21] mos keladi. Ular bo‘lajak o‘qituvchilar uchun avval o‘z faoliyatining me’yori, keyinchalik esa o‘quvchilari uchun ishlab chiqadigan qoidalarning namunasi bo‘lib xizmat qiladi.

Pedagog uchun metodik tavsiyalar va mashg‘ulot texnologik xaritasi. Texnologiyaning takrorlanuvchanligini ta’minlash uchun pedagoglar uchun metodik tavsiyalar ishlab chiqildi. Tavsiyalar texnologiya bosqichlarining mazmunini, har bir modul uchun mashg‘ulotlar ketma-ketligini, kafedralararo kelishuv shakllarini va mashg‘ulotlarning texnologik xaritalarini o‘z ichiga oladi. Quyida uchinchi moduldagi mashg‘ulotning texnologik xaritasi namuna sifatida keltirildi (3.3.10-jadval).

3.3.10-jadval

Mashg‘ulotning texnologik xaritasi (3-modul, 2 akademik soat)

Vaqt	Bosqich	Faoliyat	Vosita va tayanchlar
10 daq.	Motivatsion-mo‘ljal olish	keys: inklyuziv 7-sinfda yozma topshiriq bajarilmadi; sabablarni muhokama qilish	video keys subtitr bilan; raqamli doska
15 daq.	Tahliliy-modellashtiruvchi	mavjud darslikdagi yozma topshiriqni universal dizayn mezonlari bo‘yicha tahlil qilish	tekshiruv ro‘yxati; rangli belgilash
10 daq.	Rejalashtirish	pedagog «maqsad – to‘siq – tayanch» jadvalini ovoz chiqarib fikrlash orqali to‘ldiradi	umumiy jadval shabloni
25 daq.	Ijro	guruhlar topshiriqni qayta loyihalaydi	hamkorlikda tahrirlash muhiti; assistiv vositalar
15 daq.	Nazorat-tuzatish	guruhlar bir-birining loyihasini rubrika asosida baholaydi	elektron rubrika; izohlar
5 daq.	Kasbiy-refleksiv	pedagogning metodik sharhi; «o‘qituvchi nigohi» qaydi (uyda)	elektron portfolio

Texnologik xarita 3.2-paragrafda taklif etilgan yozma ish bo‘limini loyihalash shablonining mashg‘ulot darajasidagi aniqlashtirilishidir: shablon bir necha mashg‘ulotdan iborat bo‘limni, xarita esa shu bo‘lim doirasidagi bitta mashg‘ulotni rejalashtiradi. Xaritadan ko‘rinib turibdiki, mashg‘ulot texnologik siklning barcha olti bosqichini o‘z ichiga oladi va bir vaqtning o‘zida izomorfizm tamoyilini amalga oshiradi: talabalar inklyuziv topshiriqni loyihalashni o‘rganish jarayonida o‘zlari ham universal dizayn asosida tashkil etilgan mashg‘ulotda ishtirok etadi (video keys subtitr bilan, tekshiruv ro‘yxati, assistiv vositalar). Mashg‘ulot oxiridagi pedagogning

metodik sharhi talabalarga qo‘llangan yondashuvning asosini ochiq tushuntiradi va uni kasbiy tahlil obyektiga aylantiradi.

Metodik tavsiyalarda kafedralararo hamkorlikka alohida e’tibor qaratildi. «O‘qish va yozuv amaliyoti», «Inklyuziv ta’lim. Gospital pedagogika», metodika va «Xalqaro standartlar» fanlari o‘qituvchilari semestr boshida rubrikalar va elektron portfolio tuzilmasini kelishib oladi, semestr davomida esa talabalarning «o‘qituvchi nigohi» qaydlaridan keyingi fanlarda foydalanadi. J.J. Jalolov ta’kidlagan ona tili tajribasini hisobga olish tamoyiliga muvofiq [192], tavsiyalarda o‘zbek va ingliz tillaridagi bir janrga mansub matnlarni qiyoslash mashqlari ham nazarda tutilgan. Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirishga bag‘ishlangan tadqiqotimiz tajribasi [194] pedagoglarning raqamli vositalarni o‘quv jarayoniga tizimli kiritishga tayyorligi texnologiya muvaffaqiyatining muhim sharti ekanligini ko‘rsatgan edi; shu sababli tavsiyalar pedagoglar uchun qisqa amaliy seminarlar o‘tkazishni ham nazarda tutadi.

Texnologiyani modullar bo‘yicha amalga oshirish. Texnologik sikl barcha modullarda takrorlanadi, biroq har bir modulda uning mazmuni, janrlari va mas’uliyat taqsimoti o‘zgaradi. Kasbiy yozma janrlarning modullar bo‘yicha taqsimoti 3.3.11-jadvalda keltirildi.

3.3.11-jadval

Kasbiy yozma janrlarning modullar bo‘yicha taqsimoti

Janr guruhi	1-modul	2-modul	3-modul	4-modul
Akademik	annotatsiya, argumentativ insho, tezis	ilmiy manba sharhi	metodik maqola tezisi	kurs ishi, amaliyot hisoboti
O‘qitish	–	sodda tildagi yo‘riqnoma	yozma topshiriq, namunaviy matn, dars rejasi	sinalgan topshiriq
Baholash	tengdosh fikr-mulohazasi	–	rubrika, yozma fikr-mulohaza	o‘quvchi ishiga fikr-mulohaza
Kasbiy muloqot	rasmiy elektron xat	ota-onalarga xabarnoma	hamkasbga metodik tavsiya	maxsus pedagog bilan yozishma
Refleksiv	«o‘qituvchi nigohi» qaydi	keys tahlili	metodik sharh	refleksiv hisobot

Birinchi modulda («Yozuvchi sifatida men») asosiy e’tibor talabaning o‘z yozma nutqiga qaratiladi. Akademik va kasbiy muloqot janrlari K. Haylend asoslagan janrga asoslangan yozuv ta’limi g‘oyalari [93] asosida o‘rgatiladi: har bir janr namunaviy matn tahlilidan boshlanib, birgalikda va mustaqil yozish bilan yakunlanadi. Modulning asosiy yozma ish bo‘limlari 3.2-paragrafda namuna sifatida keltirilgan

«Opinion essay» bo‘limi (3.2.10-jadval) kabi uch fazali tuzilmaga ega. Ushbu modulda yozish strategiyalari strategiya kartochkalari yordamida aniq o‘rgatiladi. Kartochkalar K. Xarris va S. Grem ishlab chiqqan mnemonik strategiyalar namunasida tuzilgan: masalan, rejalashtirish uchun g‘oyani tanlash, qaydlarni tartibga solish, yozish va fikrni kengaytirish qadamlari, argumentativ abzas uchun esa tezis, dalillar, xulosa va tekshiruv qadamlari [87]. S. Grem va D. Perin meta-tahlilida aynan shunday aniq strategiya ta’limi yozuv sifatini oshirishning eng samarali yo‘llaridan biri sifatida ko‘rsatilgan [190]. Kartochkalar raqamli shaklda, rangli va piktogrammali qilib tayyorlanadi, bu esa ularni ishchi xotirasi cheklangan yoki diqqat tanqisligi bo‘lgan talabalar uchun ham qulay qiladi.

Ikkinchi modulda («Inklyuziv sinfda yozuvchi o‘quvchi») asosiy e’tibor o‘quvchilarning yozishdagi qiyinchiliklarini tushunishga qaratiladi. Modulning asosiy topshiriq turi – inklyuziv keys. Keyslar o‘qituvchi tomonidan shartli o‘quvchi obrazlari asosida tayyorlanadi va haqiqiy o‘quvchilarning shaxsiy ma’lumotlarini o‘z ichiga olmaydi. Talaba o‘quvchi qiyinchiligining manbasini 1.2-paragrafdagi olti bosqichli model asosida aniqlab, uni o‘zining portfoliodagi qiyinchiliklari bilan qiyoslaydi (3.3.12-jadval).

3.3.12-jadval

Topshiriq namunasi (2-modul, inklyuziv keys)

Tarkib	Mazmuni
Nomi	Where does the writing break down?
Topshiriq matni	Read the case of Aziz, a Year 6 learner with dyslexia, and look at two of his English texts (a handwritten text and a text written with speech-to-text). Using the six-stage writing model, identify at which stages Aziz has difficulties and at which stages he is strong. Write a short case analysis (200–250 words) and suggest two supports for each problem stage.
Kiruvchi material	o‘qituvchi tomonidan tayyorlangan shartli keys va matn namunalari (haqiqiy o‘quvchi ma’lumotlarisiz)
Baholash	keys tahlilining aniqligi va asoslanganligi; tayanchlarning maqsadga muvofiqligi
Kasbiy-refleksiv qism	Compare Aziz's difficulties with your own writing difficulties recorded in your portfolio.

Uchinchi modulda («Yozuvni o‘qitish va baholash») talaba topshiriq loyihalash, rubrika tuzish va fikr-mulohaza berish ko‘nikmalarini egallaydi. Bu modulda fikr-mulohaza berish alohida o‘rgatiladi. K. Haylend va F. Haylend fikr-mulohaza samaradorligi uning aniqligi, ustuvorliklari va hurmatli ohangiga bog‘liqligini ko‘rsatgan [94]. Shu asosda tengdosh fikr-mulohazasi sifatini baholash rubrikasi ishlab chiqildi (3.3.14-jadval); u talabalarga o‘z izohlari sifatini nazorat qilish va kelajakda

o‘quvchilarga fikr-mulohaza berishning kasbiy me’yorlarini egallash imkonini beradi. Modulda fikr-mulohazaning turli shakllari – yozma izoh, audio fikr-mulohaza va ekran yozuvi orqali sharh qiyoslanadi va ularning turli o‘quvchilar uchun mosligi 3.2.6-jadvalda keltirilgan yozma tuzatuvchi fikr-mulohaza turlari asosida muhokama qilinadi. Modulning yakuniy mahsuloti – maktab o‘quvchilari uchun 3.2-paragrafdagi shablon asosida loyihalangan yozma ish bo‘limi bo‘lib, u shu paragrafda sanab o‘tilgan tipik loyihalash xatolari ro‘yxati asosida o‘z-o‘zini tekshirishdan o‘tkaziladi.

To‘rtinchi modulda («Amaliyotda yozuv») oldingi modullarda loyihalangan topshiriqlar haqiqiy sinf sharoitida sinab ko‘riladi (3.3.13-jadval). Modulning asosiy mahsuloti – refleksiv hisobot bo‘lib, unda talaba topshiriqni moslashtirish, o‘tkazish va baholash jarayonini tahlil qiladi va o‘z kasbiy qarorlarini asoslaydi. Amaliyot topshirig‘i sinf o‘qituvchisi va maxsus pedagog bilan hamkorlikni nazarda tutadi, bu esa inklyuziv ta’limda hamkorlikda ishlash qadriyatini amalda shakllantiradi.

3.3.13-jadval

Topshiriq namunasi (4-modul, malakaviy amaliyot topshirig‘i)

Tarkib	Mazmuni
Nomi	Teaching, assessing and reflecting
Topshiriq mazmuni	amaliyot maktabidagi sinf uchun 3-modulda loyihalangan yozma topshiriqni moslashtirish; uni darsda o‘tkazish; o‘quvchilar ishlarini rubrika asosida baholash va yozma fikr-mulohaza berish; natijalarni refleksiv hisobotda tahlil qilish
Hamkorlik	sinf o‘qituvchisi va zarur holda maxsus pedagog bilan topshiriqni kelishish
Mahsulotlar	moslashtirilgan topshiriq, baholangan ishlar namunalari (shaxsiy ma’lumotlarsiz), refleksiv hisobot (600–800 so‘z)
Baholash	amaliyot rahbari va universitet pedagogining kuzatuv varaqasi; refleksiv hisobot rubrikasi

3.3.14-jadval

Tengdosh fikr-mulohazasi sifatini baholash rubrikasi (fragment)

Mezon	3 – yuqori	2 – yetarli	1 – boshlang‘ich
Mezonga asoslanganlik	har bir izoh rubrika mezoni bilan bog‘langan	izohlarning bir qismi mezonga bog‘langan	izohlar umumiy («yaxshi», «yomon»)
Ustuvorlik	mazmun va tuzilmaga oid asosiy muammolar birinchi o‘rinda	asosiy va ikkinchi darajali muammolar aralash	faqat til xatolari ko‘rsatilgan
Aniqlik va amaliylik	muammo va uni tuzatish yo‘li aniq ko‘rsatilgan	muammo ko‘rsatilgan, yo‘li noaniq	muammo noaniq

Mezon	3 – yuqori	2 – yetarli	1 – boshlang‘ich
Hurmat va rag‘batlantirish	kuchli jihatlar ham ko‘rsatilgan; ohang hurmatli	asosan hurmatli, kuchli jihatlar kam	faqat tanqid

Shunday qilib, to‘rt modul davomida texnologik sikl to‘rt marta, har safar yuqoriroq kasbiy darajada takrorlanadi: birinchi modulda talaba yozuvchi sifatida, ikkinchi modulda o‘quvchi qiyinchiliklarini tahlil qiluvchi sifatida, uchinchi modulda topshiriq va baholash vositalarini loyihalovchi sifatida, to‘rtinchi modulda esa haqiqiy sinfda yozuvni o‘qituvchi sifatida ishtirok etadi. Bu spiralsimon tuzilma yozma nutq kompetensiyasining shaxsiy-kommunikativ qatlamidan kasbiy-metodik qatlamiga izchil o‘tishni ta’minlaydi.

Texnologiyaning inklyuziv ta’minoti. Texnologiya bo‘lajak o‘qituvchilarni inklyuziv sinfda ishlashga tayyorlash bilan bir qatorda, pedagogika oliy ta’lim muassasasida tahsil olayotgan alohida ta’lim ehtiyojli talabalarning o‘zi uchun ham ochiq bo‘lishi lozim. Shu sababli texnologiyada quyidagi qoidalar belgilandi. Barcha topshiriqlar va rubrikalar semestr boshida elektron shaklda taqdim etiladi, bu esa talabalarga o‘z sur’atida tayyorlanish imkonini beradi. Auditoriya mashg‘ulotlarida ishlatiladigan video materiallar subtitr bilan, taqdimotlar esa ekran o‘quvchi dasturlar bilan ishlashga moslashtirilgan shaklda beriladi. Yozma topshiriqlarni bajarish uchun vaqt, shakl va vosita bo‘yicha tanlov imkoniyati beriladi, biroq baholanayotgan kompetensiyaning mazmuni o‘zgartirilmaydi; qulayliklar 3.2.8-jadvalda belgilangan chegaralar doirasida qo‘llanadi. Hamkorlikdagi topshiriqlarda guruhlar tarkibi har bir talabaning kuchli tomonlaridan foydalanish imkonini beradigan tarzda shakllantiriladi.

Bu qoidalar J. Kormosh va A.M. Smit til ta’limida o‘ziga xos o‘rganish qiyinchiliklari bo‘lgan o‘rganuvchilar uchun tavsiya etgan yondashuvlarga [106] va universal ta’lim dizayni tamoyillariga [207] asoslanadi. Ularning yana bir muhim jihati shundaki, bo‘lajak o‘qituvchilar inklyuziv ta’lim muhitini nazariy jihatdan o‘rganish bilan birga, uni o‘z o‘qish jarayonida bevosita his qiladi. Bu esa inklyuziv qadriyatlarni anglashning eng ta’sirchan yo‘llaridan biri hisoblanadi.

Texnologiyaning o‘ziga xosligi. Ishlab chiqilgan texnologiya chet tili o‘qituvchilarini tayyorlashda qo‘llanayotgan an’anaviy yondashuvlardan bir qator jihatlari bilan farq qiladi. Birinchidan, u yozuvni o‘qitishni alohida fan doirasida emas, balki to‘rt modul va bir necha fan orqali o‘tuvchi spiralsimon sikl sifatida tashkil etadi. Ikkinchidan, texnologiyada har bir yozma topshiriq kasbiy-refleksiv qism bilan yakunlanadi, ya’ni talabaning yozuvchi sifatidagi tajribasi doimiy ravishda bo‘lajak o‘qituvchi nigohi bilan tahlil qilinadi. Uchinchidan, inklyuziv tayanchlar va raqamli vositalar alohida mavzu sifatida emas, balki texnologik siklning har bir bosqichiga singdirilgan element sifatida qo‘llanadi. To‘rtinchidan, o‘quv vositalarining o‘zi –

topshiriqlar, rubrikalar va portfolio – universal dizayn asosida tuzilgan bo‘lib, bo‘lajak o‘qituvchilar uchun inklyuziv materiallarning namunasi vazifasini bajaradi.

Texnologiya elementlari va 2.3-paragrafda asoslangan lingvodidaktik qonuniyatlar o‘rtasidagi bog‘liqlik 3.3.15-jadvalda umumlashtirildi. Jadval har bir qonuniyatning texnologiyaning qaysi bosqichida va qaysi o‘quv vositasi orqali amalga oshirilishini ko‘rsatadi hamda metodikaning nazariy asoslari va amaliy vositalari o‘rtasidagi izchillikni tasdiqlaydi.

3.3.15-jadval

Lingvodidaktik qonuniyatlar va ularni amalga oshiruvchi o‘quv vositalari

Qonuniyat (2.3)	Texnologiya bosqichi	O‘quv vositasi
1. Transkripsiya yukini qayta taqsimlash	ijro	assistiv vositalar yo‘riqnomasi; tayanch darajasi A
2. Strategik o‘z-o‘zini boshqarish	rejalashtirish; nazorat-tuzatish	strategiya kartochkalari; tekshiruv ro‘yxatlari
3. Janr tahlilidan mustaqil yozuvga o‘tish	tahliliy-modellashtiruvchi; ijro	tahliliy va kooperativ topshiriqlar; izohlangan namunalar
4. Fikr-mulohazaga faol javob	nazorat-tuzatish	analitik rubrika («jarayon» mezoni); javob varaqasi; tengdosh fikr-mulohazasi rubrikasi
5. Universal dizaynning «barcha uchun foydasi»	barcha bosqichlar	uch darajali tayanchlar; inklyuziv topshiriq rubrikasi
6. Raqamli fikr-mulohazaning tanqidiy vositalanishi	nazorat-tuzatish	tanqidiy-raqamli topshiriqlar; sun’iy intellektdan foydalanish qoidalari
7. Izomorfizm va kasbiy ko‘chirish	kasbiy-refleksiv	pedagogning metodik sharhi; texnologik xaritalar
8. Shaxsiy tajribaning kasbiy bilimga aylanishi	kasbiy-refleksiv	«o‘qituvchi nigohi» qaydlari; elektron portfolio; refleksiv hisobot

Xulosa. 3.1-paragrafda belgilangan raqamli muhit va 3.2-paragrafda loyihalangan yozma matn ustida ishlash fazalarini tizimli-metodik model asosida birlashtiruvchi didaktik texnologiya ishlab chiqildi. Texnologiya konseptuallik, tizimlilik, boshqariluvchanlik, samaradorlik va takrorlanuvchanlik mezonlariga muvofiq loyihalanib, yozish jarayonining olti bosqichida pedagog va talaba faoliyatini, raqamli va assistiv vositalarni, inklyuziv tayanchlar va baholash vositalarini muvofiqlashtiruvchi takrorlanuvchi texnologik sikl sifatida tuzildi. Siklning kasbiy-refleksiv bosqich bilan yakunlanishi yozma nutq kompetensiyasining ikki qatlamini bog‘lashni ta’minlaydi.

Texnologiyani ta’minlovchi o‘quv vositalari tizimi besh tarkibiy qismdan iborat: janr, modul va tayanch darajasi bo‘yicha tizimlashtirilgan olti turdagi topshiriqlar banki; talaba matni, tengdosh fikr-mulohazasi va inklyuziv topshiriq

loyihasini baholovchi analitik rubrikalar; yetti bo‘limli elektron portfolio; raqamli va assistiv vositalar yo‘riqnomasi va sun’iy intellektdan foydalanish qoidalari; pedagog uchun metodik tavsiyalar va mashg‘ulot texnologik xaritalari. Tizimning har bir elementi modelning muayyan blokini va 2.3-paragrafda asoslangan muayyan qonuniyatni amalga oshiradi.

Shunday qilib, uchinchi bobning uch paragrafi metodikaning yaxlit amaliy tizimini tashkil etadi: raqamli platformalar ekotizimi yozuvni o‘qitish muhitini, yaratish, tahrirlash va baholash fazalari yozma matn ustida ishlash jarayonini, didaktik texnologiya va o‘quv vositalari tizimi esa ularni to‘rt modul davomida amalga oshirish mexanizmini belgilaydi. Ularning samaradorligi tajriba-sinov ishlarida tajriba-sinov orqali tekshiriladi.

Uchinchi bob bo‘yicha xulosalar

Inklyuziv ta’lim sharoitida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining yozma nutq kompetensiyasini raqamli texnologiyalar asosida rivojlantirish metodikasining mazmuni va amaliy vositalarini ishlab chiqish bo‘yicha olib borilgan tadqiqot quyidagi xulosalarga olib keldi.

1. Raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari WCAG 2.2 tamoyillari, universal ta’lim dizayni tamoyillari va raqamli vositalarni baholashning yetti mezoni asosida tahlil qilindi. Yozma nutqni o‘qitishda qo‘llanadigan platformalar olti guruhga ajratildi: o‘quv jarayonini boshqarish tizimlari, hamkorlikda yozish va tahrirlash muhitlari, g‘oyalarni vizuallashtirish vositalari, avtomatik fikr-mulohaza va sun’iy intellekt vositalari, elektron portfolio platformalari va assistiv vositalar. Birorta platforma guruhi ham universal ta’lim dizaynining barcha tamoyillarini yakka o‘zi ta’minlamasligi, shu sababli inklyuziv yozuv ta’limi bir-birini to‘ldiruvchi platformalar ekotizimini talab qilishi asoslandi.

2. Platformalarning inklyuziv funksiyalari yozish jarayonining olti bosqichiga, alohida ta’lim ehtiyojlarining asosiy turlariga va yozma nutq kompetensiyasining sakkiz komponentiga biriktirildi, ularning har biri uchun xatarlar va ularni bartaraf etish yo‘llari ko‘rsatildi. Sun’iy intellekt vositalaridan yozish jarayonining har bir bosqichida foydalanish chegaralari belgilandi. Mobil qurilmalarning ustuvorligi, shaxsiy ma’lumotlarni himoya qilish talablari va raqamli tengsizlik xatari hisobga olingan holda platformalarni tanlash mezonlari, pedagogik maqsaddan boshlanuvchi olti qadamli tanlash algoritmi, o‘quv materiallarining foydalanish imkoniyatini tekshirish tartibi va o‘quv jarayonini boshqarish tizimida yozuv kursining tuzilmasi ishlab chiqildi.

3. Yozma matn ustida ishlash jarayoni yaratish, tahrirlash va baholash fazalari sifatida loyihalandi va olti bosqichli model bilan muvofiqlashtirildi. Fazalarni loyihalashda teskari loyihalash tamoyiliga asoslanib, fazalar uzviyligi, mezonlarning

oldindan ma’lumligi, qayta yozish imkoniyati, inklyuziv tayanchlarning fazalar bo‘yicha tabaqalanishi, raqamli vositalarning faza vazifasiga muvofiqligi va kasbiy-refleksiv yakun talablari belgilandi. Yaratish fazasida auditoriyani aniqlash, janr tahlili, erkin yozish va uch darajali reja shablonlari asoslandi.

4. Tahrirlash fazasi global, tuzilmaviy va lokal darajalarga ajratilib, tengdosh bahosini tashkil etish qoidalari, yozma tuzatuvchi fikr-mulohaza turlarining inklyuziv sinfga moslashtirilgan tipologiyasi va qayta yozishdagi o‘zgarishlarni tahlil qilish shakli ishlab chiqildi. Baholash fazasi o‘rganish uchun, o‘rganish sifatida va o‘rganishni baholash vazifalarini birlashtiruvchi tizim sifatida loyihalandi. Yozma ishlarni baholashda adolatli qulayliklar va ruxsat etilmaydigan o‘zgarishlar o‘rtasidagi chegara maqsad va to‘siqni farqlash tamoyili asosida belgilandi, jarayonga asoslangan baholash esa akademik halollikni va rivojlanishni adolatli baholashni ta’minlovchi yondashuv sifatida asoslandi. Fazalarni uch o‘quvchi profili uchun loyihalash namunalari va bo‘lajak o‘qituvchilar uchun yozma ish bo‘limini loyihalash shabloni taklif etildi.

5. Raqamli muhit va yozma matn ustida ishlash fazalarini tizimli-metodik model asosida birlashtiruvchi didaktik texnologiya ishlab chiqildi. Texnologiya konseptuallik, tizimlilik, boshqariluvchanlik, samaradorlik va takrorlanuvchanlik mezonlariga muvofiq, pedagog va talaba faoliyatini olti bosqichda muvofiqlashtiruvchi va kasbiy-refleksiv bosqich bilan yakunlanuvchi texnologik sikl sifatida tuzildi. Sikl to‘rt modul davomida spiralsimon tarzda takrorlanib, talabani yozuvchidan o‘quvchi qiyinchiliklarini tahlil qiluvchiga, topshiriq va baholash vositalarini loyihalovchiga va haqiqiy sinfda yozuvni o‘qituvchiga qarab harakatlantiradi.

6. Texnologiyani ta’minlovchi o‘quv vositalari tizimi ishlab chiqildi: janr, modul va tayanch darajasi bo‘yicha tizimlashtirilgan olti turdagi topshiriqlar banki; talaba matni, tengdosh fikr-mulohazasi va inklyuziv topshiriq loyihasini baholovchi analitik rubrikalar; yetti bo‘limli elektron portfolio; raqamli va assistiv vositalar yo‘riqnomasi; pedagog uchun metodik tavsiyalar va mashg‘ulot texnologik xaritalari. Tizimning har bir elementi modelning muayyan blokini va ikkinchi bobda asoslangan lingvodidaktik qonuniyatlardan birini amalga oshirishi ko‘rsatildi.

7. Uchinchi bobning natijalari metodikaning yaxlit amaliy tizimini tashkil etadi: raqamli platformalar ekotizimi yozuvni o‘qitish muhitini, yaratish, tahrirlash va baholash fazalari yozma matn ustida ishlash jarayonini, didaktik texnologiya va o‘quv vositalari tizimi esa ularni to‘rt modul davomida amalga oshirish mexanizmini belgilaydi. Ushbu metodikaning samaradorligi tajriba-sinov ishlari orqali tekshirildi.

XULOSA

Monografiyada olib borilgan tadqiqot natijalari asosida quyidagi xulosalar chiqarildi:

1. Inklyuziv ta’lim zamonaviy ta’lim tizimining yetakchi paradigmasi sifatida pedagoglarni barcha ta’lim oluvchilarning xilma-xilligini hisobga olgan holda ishlashga tayyorlashni talab qiladi. Tadqiqotda inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning yettita yetakchi tendensiyasi aniqlandi: tibbiy modeldan ijtimoiy va huquqiy modelga, alohida kursdan mazmunga singdirishga, bilimdan munosabat va o‘z-o‘zini samaradorlikka, moslashtirishdan universal dizaynga o‘tish, raqamlashtirish va assistiv texnologiyalardan foydalanish, yakka faoliyatdan hamkorlikka o‘tish va xalqaro standartlarga yo‘nalganlik. Bo‘lajak o‘qituvchining inklyuziv ta’limga tayyorgarligi motivatsion-qadriyatli, kognitiv, operatsion-faoliyatli va refleksiv komponentlardan iborat bo‘lib, ularning barchasida yozma nutq kasbiy vosita vazifasini bajarishi asoslandi.

2. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi yozma nutq kompetensiyasining mualliflik ta’rifi berilib, uning shaxsiy-kommunikativ va kasbiy-metodik qatlamlardan iborat ikki qatlamli tuzilmasi hamda lingvistik, diskursiv, janr-pragmatik, strategik, sotsiomadaniy, kasbiy-metodik, raqamli va inklyuziv komponentlardan iborat tarkibi asoslandi. Raqamli va inklyuziv komponentlar an’anaviy kommunikativ kompetensiya modellarini to‘ldiruvchi yangi tarkibiy qismlar sifatida kiritildi, bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy yozma janrlari akademik, o‘qitish, baholash, kasbiy muloqot va refleksiv janrlar guruhlariga ajratildi.

3. Psixologik, kognitiv va janrga asoslangan modellarni integratsiyalash asosida yozma nutq kompetensiyasini shakllantirishning olti bosqichli integrativ psixolingvodidaktik modeli – motivatsion-mo‘ljal olish, tahliliy-modellashtiruvchi, rejalashtirish, ijro, nazorat-tuzatish va kasbiy-refleksiv bosqichlar ishlab chiqildi. Model inklyuziv sinfda o‘quvchi qiyinchiligining manbasini yozish jarayonining aniq bo‘g‘ini orqali aniqlash va mos tayanch tanlash imkonini beradi, kasbiy-refleksiv bosqich esa kompetensiyaning ikki qatlamini bog‘laydi.

4. Raqamli texnologiyalarning yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati tushunchasining mualliflik ta’rifi berildi va uning kognitiv, lingvodidaktik, kommunikativ-janrli, hamkorlik, inklyuziv va kasbiy-refleksiv komponentlari ajratildi. Raqamli texnologiyalarning vosita, muhit va o‘rganish obyekti sifatidagi uch vazifasi, ularning cheklovlari va pedagogik salohiyatni amalga oshirishning yettita sharti – maqsadga muvofiqlik, tizimlilik, tanqidiy foydalanish, foydalanish imkoniyati va inklyuzivlik, mustaqillikka bosqichma-bosqich o‘tish, etik mas’uliyat va shaffoflik hamda o‘qituvchining kasbiy tayyorgarligi asoslandi.

5. Davlat ta’lim standarti, malaka talabi, o‘quv reja va fan dasturlarining tanqidiy tahlili amaldagi hujjatlarda beshta uzilish mavjudligini ko‘rsatdi: yozma nutqning ikki qatlami o‘rtasidagi uzilish, inklyuziv tayyorgarlikning fan metodikasidan ajralganligi, raqamli tayyorgarlikning yozuv va inklyuziya bilan bog‘lanmaganligi, fanlar o‘rtasidagi vertikal ketma-ketlikning buzilganligi va baholashning tor talqini. Muammo mazmunning yetishmasligida emas, balki mavjud mazmunning yagona kasbiy maqsad atrofida birlashtirilmaganligida ekanligi asoslandi. Shu asosda oltita didaktik talab va besh guruhdan iborat 19 ta tamoyil tizimi ishlab chiqildi.

6. Raqamli vositalar bilan boyitilgan yozma nutqni o‘qitishning maqsad-me’yoriy, metodologik, mazmuniy, protsessual-texnologik, tashxis-natijaviy va shart-sharoit bloklaridan iborat tizimli-metodik modeli ishlab chiqildi. Modelning mazmuniy bloki yangi fan yoki qo‘shimcha kredit kiritmasdan, o‘quv rejadagi mavjud fanlar orqali o‘tuvchi to‘rt modulli vertikal yo‘nalish – «Yozuvchi sifatida men», «Inklyuziv sinfda yozuvchi o‘quvchi», «Yozuvni o‘qitish va baholash» va «Amaliyotda yozuv» modullari sifatida tashkil etildi. Model yaxlitlik, konstruktiv muvofiqlik, ikki qatlamlilik, izomorfizm va ochiqlik xususiyatlariga ega.

7. Inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning to‘rt guruhga birlashtirilgan sakkizta lingvodidaktik qonuniyati asoslandi: transkripsiya yukini qayta taqsimlash va strategik o‘z-o‘zini boshqarish (kognitiv-lingvistik), janr tahlilidan mustaqil yozuvga o‘tish va fikr-mulohazaga faol javob (ijtimoiy-interaktiv), universal dizaynning «barcha uchun foydasi» va raqamli fikr-mulohazaning tanqidiy vositalanishi (inklyuziv-raqamli), izomorfizm va kasbiy ko‘chirish hamda shaxsiy tajribaning kasbiy bilimga aylanishi (kasbiy-refleksiv) qonuniyatlari. Qonuniyatlarning bo‘lajak o‘qituvchi uchun «ikki marta» – avval shaxsiy, so‘ng kasbiy qatlamda amal qilishi va izomorfizm hamda refleksiya qonuniyatlarining birlashtiruvchi vazifasi ko‘rsatildi.

8. Yozma nutqni o‘qitishda qo‘llanadigan raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari WCAG 2.2 tamoyillari, universal ta’lim dizayni va raqamli vositalarni baholashning yetti mezoni asosida tahlil qilinib, olti guruhdan iborat platformalar tasnifi ishlab chiqildi. Birorta platforma guruhi universal ta’lim dizaynining barcha tamoyillarini yakka o‘zi ta’minlamasligi, shu sababli inklyuziv yozuv ta’limi bir-birini to‘ldiruvchi platformalar ekotizimini talab qilishi asoslandi. Platformalarni tanlash mezonlari, pedagogik maqsaddan boshlanuvchi olti qadamli tanlash algoritmi va sun’iy intellekt vositalaridan yozish jarayonining har bir bosqichida foydalanish chegaralari belgilandi.

9. Yozma matn ustida ishlash jarayoni yaratish, tahrirlash va baholash fazalari sifatida loyihalandi. Tahrirlashning global, tuzilmaviy va lokal darajalari, tengdosh bahosini tashkil etish qoidalari, yozma tuzatuvchi fikr-mulohaza turlarining inklyuziv sinfga moslashtirilgan tipologiyasi, baholashning o‘rganish uchun, o‘rganish sifatida

va o‘rganishni baholash vazifalari hamda yozma ishlarni baholashda adolatli qulayliklar va ruxsat etilmaydigan o‘zgarishlar o‘rtasidagi chegara maqsad va to‘siqni farqlash tamoyili asosida asoslandi.

10. Tizimli-metodik modelni amalga oshiruvchi didaktik texnologiya va o‘quv vositalari tizimi ishlab chiqildi. Texnologiya kasbiy-refleksiv bosqich bilan yakunlanuvchi olti bosqichli texnologik sikl sifatida tuzilib, to‘rt modul davomida spiralsimon tarzda takrorlanadi. O‘quv vositalari tizimi olti turdagi topshiriqlar banki, analitik rubrikalar, yetti bo‘limli elektron portfolio, raqamli va assistiv vositalar yo‘riqnomasi hamda pedagog uchun metodik tavsiyalar va mashg‘ulot texnologik xaritalaridan iborat bo‘lib, uning har bir elementi modelning muayyan blokini va muayyan lingvodidaktik qonuniyatni amalga oshiradi.

AMALIY TAVSIYALAR

1. Pedagogika ta’lim sohasining davlat ta’lim standartini yangilashda inklyuziv ta’limni fan metodikalariga singdirish va raqamli tayyorgarlikni inklyuziya bilan bog‘lash talablarini kiritish, 60110900-Xorijiy til va adabiyoti ta’lim yo‘nalishi malaka talabida esa yozuvni o‘qitish, yozma ishlarni baholash va yozma topshiriqlarni moslashtirishga oid kasbiy kompetensiyalarni aniq belgilash tavsiya etiladi.

2. «O‘qish va yozuv amaliyoti», «Inklyuziv ta’lim. Gospital pedagogika», «Ingliz tili o‘qitish metodikasi» va «Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari» fanlari dasturlarini to‘rt modulli vertikal yo‘nalish («Yozuvchi sifatida men», «Inklyuziv sinfda yozuvchi o‘quvchi», «Yozuvni o‘qitish va baholash», «Amaliyotda yozuv») asosida muvofiqlashtirish hamda kafedralararo kelishilgan analitik rubrikalar va elektron portfolio tizimini joriy etish zarur.

3. Yozuv mashg‘ulotlarini yaratish, tahrirlash va baholash fazalari asosida, universal ta’lim dizayni tamoyillariga muvofiq uch darajali tayanchlar bilan tashkil etish, raqamli platformalar va assistiv vositalarni pedagogik maqsaddan kelib chiqib tanlash va har bir yozma ish bo‘limini kasbiy-refleksiv topshiriq bilan yakunlash lozim.

4. Tadqiqotda ishlab chiqilgan didaktik texnologiya, o‘quv vositalari tizimi va raqamli platformalarni tanlash algoritmini chet tili o‘qituvchilarini qayta tayyorlash va malaka oshirish dasturlariga kiritish maqsadga muvofiq.

5. Umumta’lim maktablari uchun ingliz tili darsliklari va o‘quv qo‘llanmalaridagi yozma topshiriqlarni universal ta’lim dizayni asosida, topshiriq maqsadi va uni bajarish shaklini farqlagan holda, turli darajadagi tayanchlar va muqobil ifoda usullari bilan boyitish hamda alohida ta’lim ehtiyojli o‘quvchilarning yozma ishlarini baholashda adolatli qulayliklar bo‘yicha metodik tavsiyalar ishlab chiqish tavsiya etiladi.

6. Oliy ta’lim muassasalarining elektron o‘quv kurslari va platformalarida WCAG 2.2 talablariga muvofiq foydalanish imkoniyatini (subtitrlar, matnli tavsiflar, ekran o‘quvchilar bilan moslik) ta’minlash, assistiv funksiyalarni barcha talabalarga ochiq qilish va yozma ishlarda sun’iy intellektdan foydalanishning oshkoralik va mualliflikka asoslangan qoidalarini ishlab chiqish zarur.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI

I. Normativ-huquqiy hujjatlar va metodologik ahamiyatga molik nashrlar

1. O‘zbekiston Respublikasining 2020-yil 23-sentabrdagi O‘RQ-637-son “Ta’lim to‘g‘risida”gi Qonuni. – URL: https://lex.uz/docs/5013007

2. O‘zbekiston Respublikasining 2020-yil 15-oktyabrdagi O‘RQ-641-son “Nogironligi bo‘lgan shaxslarning huquqlari to‘g‘risida”gi Qonuni. – URL: https://lex.uz/docs/5049511

3. O‘zbekiston Respublikasining 2021-yil 7-iyundagi O‘RQ-695-son “Nogironlar huquqlari to‘g‘risidagi konvensiyani ratifikatsiya qilish to‘g‘risida”gi Qonuni. – URL: https://lex.uz

4. O‘zbekiston Respublikasining 2019-yil 2-iyuldagi O‘RQ-547-son “Shaxsga doir ma’lumotlar to‘g‘risida”gi Qonuni. – URL: https://lex.uz

5. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 8-oktyabrdagi PF-5847-son “O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030-yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi Farmoni. – URL: https://lex.uz/docs/4545884

6. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020-yil 5-oktyabrdagi PF-6079-son ““Raqamli O‘zbekiston – 2030” strategiyasini tasdiqlash va uni samarali amalga oshirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Farmoni. – URL: https://lex.uz/docs/5031048

7. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2023-yil 11-sentabrdagi PF-158-son ““O‘zbekiston – 2030” strategiyasi to‘g‘risida”gi Farmoni. – URL: https://lex.uz

8. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012-yil 10-dekabrdagi PQ-1875-son “Chet tillarni o‘rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi qarori. – URL: https://lex.uz/docs/2126032

9. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020-yil 13-oktyabrdagi PQ-4860-son “Alohida ta’lim ehtiyojlari bo‘lgan bolalarga ta’lim-tarbiya berish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi qarori. – URL: https://lex.uz/docs/5044745

10. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2021-yil 19-maydagi PQ-5117-son “O‘zbekiston Respublikasida xorijiy tillarni o‘rganishni ommalashtirish faoliyatini sifat jihatidan yangi bosqichga olib chiqish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi qarori. – URL: https://lex.uz/docs/5426736

11. O‘zbekiston davlat standarti. Oliy ta’limning davlat ta’lim standarti. 110000 – Pedagogika ta’lim sohasining davlat ta’lim standarti (Oliy va o‘rta maxsus ta’lim vazirining 2020-yil 14-avgustdagi 418-son buyrug‘i bilan tasdiqlangan). – Toshkent, 2020. – 37 b.

12. 60110900 – Xorijiy til va adabiyoti bakalavriat ta’lim yo‘nalishining malaka talabi. – Toshkent: Maktabgacha va maktab ta’limi vazirligi; Oliy ta’lim, fan va innovatsiyalar vazirligi, 2025. – 15 b.

13. O‘quv reja. Ta’lim yo‘nalishi: 60110900 – Xorijiy til va adabiyoti: ingliz tili (bakalavr, kunduzgi). – Toshkent: Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, 2025.

14. Ingliz tili o‘qitish metodikasi: o‘quv dasturi / tuz. Z. Abdujabbarova. – Toshkent: Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, 2025.

15. Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari: o‘quv dasturi. – Toshkent: Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, 2025.

16. O‘qish va yozuv amaliyoti: o‘quv dasturi / tuz. M.A. Mo‘minova va boshq. – Toshkent: Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, 2025.

17. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – 278 p.

18. Kelly M., Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference. – Southampton: University of Southampton, 2004.

19. Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007.

20. European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers. – Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

21. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. Y. Punie. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. – DOI: 10.2760/159770.

22. UNESCO. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. – Paris: UNESCO, 2018.

23. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. – Paris: UNESCO, 2024. – DOI: 10.54675/ZJTE2084.

24. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. – Paris: UNESCO, 2023.

25. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. – New York: United Nations, 2006.

26. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. – Paris: UNESCO, 1994.

27. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. – Paris: UNESCO, 2017.

II. Monografiya, ilmiy maqola, ilmiy to‘plamlar

28. Abrami P.C., Barrett H. Directions for research and development on electronic portfolios // Canadian Journal of Learning and Technology. – 2005. – Vol. 31, No. 3.

29. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. – 2020. – Vol. 6, No. 1. – P. 7–16.

30. Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist K. Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015 // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2016. – Vol. 16, No. 3. – P. 39–56.

31. Andrews S. Teacher Language Awareness. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

32. Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature // European Journal of Special Needs Education. – 2002. – Vol. 17, No. 2. – P. 129–147.

33. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990.

34. Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice. – Oxford: Oxford University Press, 1996.

35. Badger R., White G. A process genre approach to teaching writing // ELT Journal. – 2000. – Vol. 54, No. 2. – P. 153–160.

36. Barrett H.C. Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative // Journal of Adolescent & Adult Literacy. – 2007. – Vol. 50, No. 6. – P. 436–449.

37. Barrot J.S. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials // Assessing Writing. – 2023. – Vol. 57. – Article 100745.

38. Bax S. CALL – past, present and future // System. – 2003. – Vol. 31, No. 1. – P. 13–28.

39. Bereiter C., Scardamalia M. The Psychology of Written Composition. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

40. Bertalanffy L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications. – New York: George Braziller, 1968. – 289 p.

41. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment // Higher Education. – 1996. – Vol. 32, No. 3. – P. 347–364.

42. Bitchener J., Ferris D.R. Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing. – New York: Routledge, 2012. – 232 p.

43. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5, No. 1. – P. 7–74.

44. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. – 3rd ed. – Bristol: CSIE, 2011.

45. Borg S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do // Language Teaching. – 2003. – Vol. 36, No. 2. – P. 81–109.

46. Branch R.M. Instructional Design: The ADDIE Approach. – New York: Springer, 2009. – 203 p.

47. Brookhart S.M. How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading. – Alexandria, VA: ASCD, 2013. – 159 p.

48. Burgstahler S.E. (ed.) Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. – 2nd ed. – Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015. – 400 p.

49. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Richards J.C., Schmidt R.W. (eds.). Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2–27.

50. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1, No. 1. – P. 1–47.

51. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2018. – Vol. 43, No. 8. – P. 1315–1325.

52. Celce-Murcia M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching // Alcón Soler E., Safont Jordà M.P. (eds.). Intercultural Language Use and Language Learning. – Dordrecht: Springer, 2007. – P. 41–57.

53. Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications // Issues in Applied Linguistics. – 1995. – Vol. 6, No. 2. – P. 5–35.

54. Chapelle C.A. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 215 p.

55. Chapelle C.A. English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology. – Amsterdam: John Benjamins, 2003.

56. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

57. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. – 2nd ed. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988. – 567 p.

58. Connor U. Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

59. Cronbach L.J. Coefficient alpha and the internal structure of tests // Psychometrika. – 1951. – Vol. 16, No. 3. – P. 297–334.

60. Crusan D., Plakans L., Gebril A. Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices // Assessing Writing. – 2016. – Vol. 28. – P. 43–56.

61. Cumming A. Writing expertise and second-language proficiency // Language Learning. – 1989. – Vol. 39, No. 1. – P. 81–141.

62. Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. – San Francisco: Jossey-Bass, 2006. – 432 p.

63. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital Literacies. – Harlow: Pearson, 2013.

64. Earl L.M. Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003. – 136 p.

65. van Ek J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. 1: Scope. – Strasbourg: Council of Europe, 1986.

66. Elbow P. Writing Without Teachers. – New York: Oxford University Press, 1973. – 196 p.

67. Ellis R. A typology of written corrective feedback types // ELT Journal. – 2009. – Vol. 63, No. 2. – P. 97–107.

68. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 387 p.

69. Elola I., Oskoz A. Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development // Language Learning & Technology. – 2010. – Vol. 14, No. 3. – P. 51–71.

70. Elola I., Oskoz A. Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices // Journal of Second Language Writing. – 2017. – Vol. 36. – P. 52–60.

71. Evmenova A.S., Graff H.J., Jerome M.K., Behrmann M.M. Word prediction programs with phonetic spelling support: Performance comparisons and impact on journal writing for students with writing difficulties // Learning Disabilities Research & Practice. – 2010. – Vol. 25, No. 4. – P. 170–182.

72. Faigley L., Witte S. Analyzing revision // College Composition and Communication. – 1981. – Vol. 32, No. 4. – P. 400–414.

73. Ferris D.R. Response to Student Writing: Implications for Second Language Students. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. – 208 p.

74. Florian L. Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project // Journal of Teacher Education. – 2012. – Vol. 63, No. 4. – P. 275–285.

75. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy // British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37, No. 5. – P. 813–828.

76. Florian L., Rouse M. The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education // Teaching and Teacher Education. – 2009. – Vol. 25, No. 4. – P. 594–601.

77. Flower L., Hayes J.R. A cognitive process theory of writing // College Composition and Communication. – 1981. – Vol. 32, No. 4. – P. 365–387.

78. Forlin C. (ed.). Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches. – London: Routledge, 2010.

79. Freeman D., Johnson K.E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education // TESOL Quarterly. – 1998. – Vol. 32, No. 3. – P. 397–417.

80. Gibson J.J. The Ecological Approach to Visual Perception. – Boston: Houghton Mifflin, 1979.

81. Godwin-Jones R. Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning // Language Learning & Technology. – 2022. – Vol. 26, No. 2. – P. 5–24.

82. Grabe W., Kaplan R.B. Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective. – London: Longman, 1996.

83. Graham S., Harris K.R. Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies // Swanson H.L., Harris K.R., Graham S. (eds.). Handbook of Learning Disabilities. – New York: Guilford Press, 2003. – P. 323–344.

84. Graham S., McKeown D., Kiuhara S., Harris K.R. A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades // Journal of Educational Psychology. – 2012. – Vol. 104, No. 4. – P. 879–896.

85. Hamp-Lyons L., Condon W. Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research. – Cresskill, NJ: Hampton Press, 2000. – 216 p.

86. Han Y., Hyland F. Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom // Journal of Second Language Writing. – 2015. – Vol. 30. – P. 31–44.

87. Harris K.R., Graham S. Making the Writing Process Work: Strategies for Composition and Self-Regulation. – Cambridge, MA: Brookline Books, 1996. – 216 p.

88. Hayes J.R. A new framework for understanding cognition and affect in writing // Levy C.M., Ransdell S. (eds.). The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. – P. 1–27.

89. Hayes J.R. Modeling and remodeling writing // Written Communication. – 2012. – Vol. 29, No. 3. – P. 369–388.

90. Hayes J.R., Flower L.S. Identifying the organization of writing processes // Gregg L.W., Steinberg E.R. (eds.). Cognitive Processes in Writing. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. – P. 3–30.

91. Hyland K. Genre and Second Language Writing. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

92. Hyland K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction // Journal of Second Language Writing. – 2007. – Vol. 16, No. 3. – P. 148–164.

93. Hyland K. Second Language Writing. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 324 p.

94. Hyland K., Hyland F. Feedback on second language students' writing // Language Teaching. – 2006. – Vol. 39, No. 2. – P. 83–101.

95. Hymes D. On communicative competence // Pride J.B., Holmes J. (eds.). Sociolinguistics: Selected Readings. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

96. Johnson K.E. Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective. – New York: Routledge, 2009.

97. Jonsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences // Educational Research Review. – 2007. – Vol. 2, No. 2. – P. 130–144.

98. Kaplan R.B. Cultural thought patterns in intercultural education // Language Learning. – 1966. – Vol. 16, No. 1–2. – P. 1–20.

99. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. – 2023. – Vol. 103. – Article 102274.

100. Kellogg R.T. A model of working memory in writing // Levy C.M., Ransdell S. (eds.). The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. – P. 57–71.

101. Kellogg R.T. Training writing skills: A cognitive developmental perspective // Journal of Writing Research. – 2008. – Vol. 1, No. 1. – P. 1–26.

102. Kessler G., Bikowski D., Boggs J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects // Language Learning & Technology. – 2012. – Vol. 16, No. 1. – P. 91–109.

103. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – 256 p.

104. Kormos J. The role of individual differences in L2 writing // Journal of Second Language Writing. – 2012. – Vol. 21, No. 4. – P. 390–403.

105. Kormos J., Kontra E.H. (eds.). Language Learners with Special Needs: An International Perspective. – Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

106. Kormos J., Smith A.M. Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences. – 2nd ed. – Bristol: Multilingual Matters, 2023.

107. Korthagen F.A.J. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001. – 320 p.

108. Kukulska-Hulme A., Shield L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction // ReCALL. – 2008. – Vol. 20, No. 3. – P. 271–289.

109. Lee I. Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers // Journal of Second Language Writing. – 2010. – Vol. 19, No. 3. – P. 143–157.

110. Levy M. Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. – Oxford: Clarendon Press, 1997.

111. Li M. Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: An analysis of empirical research // Computer Assisted Language Learning. – 2018. – Vol. 31, No. 8. – P. 882–904.

112. Liang W., Yuksekgonul M., Mao Y., Wu E., Zou J. GPT detectors are biased against non-native English writers // Patterns. – 2023. – Vol. 4, No. 7. – Article 100779.

113. Loreman T., Sharma U., Forlin C. Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy // Australian Journal of Teacher Education. – 2013. – Vol. 38, No. 1. – P. 27–44.

114. Lortie D.C. Schoolteacher: A Sociological Study. – Chicago: University of Chicago Press, 1975. – 284 p.

115. Loughran J. Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching. – London: Routledge, 2006. – 208 p.

116. Lundstrom K., Baker W. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing // Journal of Second Language Writing. – 2009. – Vol. 18, No. 1. – P. 30–43.

117. Lunenberg M., Korthagen F., Swennen A. The teacher educator as a role model // Teaching and Teacher Education. – 2007. – Vol. 23, No. 5. – P. 586–601.

118. MacArthur C.A. Reflections on research on writing and technology for struggling writers // Learning Disabilities Research & Practice. – 2009. – Vol. 24, No. 2. – P. 93–103.

119. Manchón R.M. (ed.). Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language. – Amsterdam: John Benjamins, 2011.

120. Matre M.E., Cameron D.L. A scoping review on the use of speech-to-text technology for adolescents with learning difficulties in secondary education // Disability and Rehabilitation: Assistive Technology. – 2022. – P. 1–15. – DOI: 10.1080/17483107.2022.2149865.

121. Mayer R.E. Multimedia Learning. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

122. McCutchen D. A capacity theory of writing: Working memory in composition // Educational Psychology Review. – 1996. – Vol. 8, No. 3. – P. 299–325.

123. Min H.-T. The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality // Journal of Second Language Writing. – 2006. – Vol. 15, No. 2. – P. 118–141.

124. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108, No. 6. – P. 1017–1054.

125. Morphy P., Graham S. Word processing programs and weaker writers/readers: A meta-analysis of research findings // Reading and Writing. – 2012. – Vol. 25, No. 3. – P. 641–678.

126. Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. – 2006. – Vol. 31, No. 2. – P. 199–218.

127. Nijakowska J. Dyslexia in the Foreign Language Classroom. – Bristol: Multilingual Matters, 2010.

128. Nunan D. Task-Based Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 222 p.

129. Panadero E., Jonsson A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review // Educational Research Review. – 2013. – Vol. 9. – P. 129–144.

130. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning styles: Concepts and evidence // Psychological Science in the Public Interest. – 2008. – Vol. 9, No. 3. – P. 105–119.

131. Pearson P.D., Gallagher M.C. The instruction of reading comprehension // Contemporary Educational Psychology. – 1983. – Vol. 8, No. 3. – P. 317–344.

132. Perelmutter B., McGregor K.K., Gordon K.R. Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis // Computers & Education. – 2017. – Vol. 114. – P. 139–163.

133. Perkins M. Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond // Journal of University Teaching & Learning Practice. – 2023. – Vol. 20, No. 2. – Article 07.

134. Pincas A. Teaching English Writing. – London: Macmillan, 1982.

135. Ranalli J. Automated written corrective feedback: How well can students make use of it? // Computer Assisted Language Learning. – 2018. – Vol. 31, No. 7. – P. 653–674.

136. Rose D., Martin J.R. Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. – Sheffield: Equinox, 2012. – 360 p.

137. Rose D.H., Meyer A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. – Alexandria, VA: ASCD, 2002. – 216 p.

138. Sadler D.R. Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional Science. – 1989. – Vol. 18, No. 2. – P. 119–144.

139. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York: Basic Books, 1983. – 374 p.

140. Seale J. E-learning and Disability in Higher Education: Accessibility Research and Practice. – 2nd ed. – London: Routledge, 2014. – 264 p.

141. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. – 2nd ed. – London: Bloomsbury, 2017. – 240 p.

142. Sharma U., Forlin C., Loreman T. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities // Disability & Society. – 2008. – Vol. 23, No. 7. – P. 773–785.

143. Shulman L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57, No. 1. – P. 1–22.

144. Silva T. Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications // TESOL Quarterly. – 1993. – Vol. 27, No. 4. – P. 657–677.

145. Sommers N. Revision strategies of student writers and experienced adult writers // College Composition and Communication. – 1980. – Vol. 31, No. 4. – P. 378–388.

146. Spratt J., Florian L. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody' // Teaching and Teacher Education. – 2015. – Vol. 49. – P. 89–96.

147. Stevenson M., Phakiti A. The effects of computer-generated feedback on the quality of writing // Assessing Writing. – 2014. – Vol. 19. – P. 51–65.

148. Storch N. Collaborative Writing in L2 Classrooms. – Bristol: Multilingual Matters, 2013. – 200 p.

149. Storch N. Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions // Annual Review of Applied Linguistics. – 2011. – Vol. 31. – P. 275–288.

150. Su Y., Lin Y., Lai C. Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms // Assessing Writing. – 2023. – Vol. 57. – Article 100752.

151. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.

152. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning // Cognitive Science. – 1988. – Vol. 12, No. 2. – P. 257–285.

153. Tomlinson C.A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. – 2nd ed. – Alexandria, VA: ASCD, 2014. – 197 p.

154. Truscott J. The case against grammar correction in L2 writing classes // Language Learning. – 1996. – Vol. 46, No. 2. – P. 327–369.

155. Warschauer M. Computer-assisted language learning: An introduction // Fotos S. (ed.). Multimedia Language Teaching. – Tokyo: Logos International, 1996. – P. 3–20.

156. Warschauer M., Grimes D. Automated writing assessment in the classroom // Pedagogies: An International Journal. – 2008. – Vol. 3, No. 1. – P. 22–36.

157. Weigle S.C. Assessing Writing. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 268 p.

158. White R., Arndt V. Process Writing. – Harlow: Longman, 1991.

159. Wiggins G., McTighe J. Understanding by Design. – 2nd ed. – Alexandria, VA: ASCD, 2005. – 370 p.

160. Willis J. A Framework for Task-Based Learning. – Harlow: Longman, 1996. – 183 p.

161. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1976. – Vol. 17, No. 2. – P. 89–100.

162. Wood S.G., Moxley J.H., Tighe E.L., Wagner R.K. Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? A meta-analysis // Journal of Learning Disabilities. – 2018. – Vol. 51, No. 1. – P. 73–84.

163. Zhang M., Gibbons J., Li M. Computer-mediated collaborative writing in L2 classrooms: A systematic review // Journal of Second Language Writing. – 2021. – Vol. 54. – Article 100854.

164. Zhang Z., Hyland K. Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing // Assessing Writing. – 2018. – Vol. 36. – P. 90–102.

165. Zimmerman B.J., Risemberg R. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective // Contemporary Educational Psychology. – 1997. – Vol. 22, No. 1. – P. 73–101.

166. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.

167. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

168. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.

169. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

170. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.

171. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.

172. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

173. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

174. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.

175. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

176. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

177. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997.

178. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

179. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.

180. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

181. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.

182. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2000.

183. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ; Буки Веди, 2013.

184. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994.

185. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.

186. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

187. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.; Л.: Наука, 1966. – 301 с.

III. Foydalanilgan boshqa adabiyotlar

188. European Agency for Development in Special Needs Education. Teacher Education for Inclusion across Europe – Challenges and Opportunities. – Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2011.

189. Goipova N.B. Inklyuziv ta’lim. Gospital pedagogika: darslik. – Namangan, 2024. – 252 b.

190. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. – Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2007. – 77 p.

191. Hoshimov O‘., Yoqubov I. Ingliz tili o‘qitish metodikasi: o‘quv qo‘llanma. – Toshkent: Sharq, 2003.

192. Jalolov J.J. Chet til o‘qitish metodikasi. – Toshkent: O‘qituvchi, 2012.

193. OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. – Paris: OECD Publishing, 2019.

194. Saydazimova D.X. Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirish metodikasi: ped. fan. bo‘yicha falsafa doktori (PhD) diss. – Toshkent, 2025.

195. Shomahmudova R.Sh. Maxsus va inklyuziv ta’lim. – Toshkent: Chashmaprint, 2011.

196. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. – Paris: UNESCO, 2020. – 418 p.

197. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? – Paris: UNESCO, 2023. – 435 p.

198. World Health Organization, United Nations Children’s Fund. Global Report on Assistive Technology. – Geneva: WHO, UNICEF, 2022.

199. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

200. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

201. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

202. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2009.

203. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

204. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

205. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002.

206. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

IV. Elektron resurslar

207. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. – 2024. – URL: https://udlguidelines.cast.org

208. W3C. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2: W3C Recommendation. – 2023. – URL: https://www.w3.org/TR/WCAG22/

MUNDARIJA

	SO‘Z BOSHI	**3**
I BOB.	**INKLYUZIV TA’LIM SHAROITIDA BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING YOZMA NUTQ KOMPETENSIYASINI RIVOJLANTIRISHNING NAZARIY-METODOLOGIK ASOSLARI**	**6**
1.1-§.	Inklyuziv ta’lim tizimida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning ilmiy-pedagogik asoslari va tendensiyalari	6
1.2-§.	Yozma nutq kompetensiyasining tarkibiy tuzilmasi va uni shakllantirishning psixolingvodidaktik modellari	19
1.3-§.	Raqamli texnologiyalarning ta’lim jarayonida yozma nutqni rivojlantirishdagi pedagogik salohiyati	37
	Birinchi bob bo‘yicha xulosalar	54
II BOB.	**BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING YOZMA NUTQ KOMPETENSIYASINI RAQAMLI TEXNOLOGIYALAR ASOSIDA RIVOJLANTIRISHNING METODIK MODELI**	**57**
2.1-§.	Inklyuziv ta’lim muhitida yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishga qo‘yiladigan didaktik talablar va tamoyillar	57
2.2-§.	Raqamli vositalar bilan boyitilgan yozma nutqni o‘qitishning tizimli-metodik modeli	74
2.3-§.	Inklyuziv ta’lim sharoitida yozma nutq kompetensiyasini raqamli vositalar orqali rivojlantirishning lingvodidaktik qonuniyatlari	91
	Ikkinchi bob bo‘yicha xulosalar	109
III BOB.	**RAQAMLI TEXNOLOGIYALAR ASOSIDA YOZMA NUTQ KOMPETENSIYASINI RIVOJLANTIRISH METODIKASINING MAZMUNI VA TEXNOLOGIK LOYIHASI**	**112**
3.1-§.	Raqamli platformalarning inklyuziv imkoniyatlari va ulardan yozma nutqni o‘qitishda foydalanish	112
3.2-§.	Yozma matnni yaratish, tahrirlash va baholash bosqichlarini raqamli vositalar asosida loyihalash	129
3.3-§.	Yozma nutq kompetensiyasini rivojlantirishning didaktik texnologiyasi va o‘quv vositalari tizimi	148
	Uchinchi bob bo‘yicha xulosalar	167
	XULOSA	**170**
	AMALIY TAVSIYALAR	**172**
	FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI	**174**