AXMEDOVA NODIRA MUXTORJONOVNA

KONSEPTUAL YONDASHUV ASOSIDA BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING KASBIY-METODIK TAYYORGARLIGINI TAKOMILLASHTIRISH

Monografiya

Toshkent – 2026

UDK: 378.091.12:811.111'243
KBK: 74.489.8
A 95

Axmedova N.M. Konseptual yondashuv asosida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirish: Monografiya. – Toshkent, « OLAM PRINT » 2026. – 246 bet.

Muallif:

N.M. Axmedova	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 bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini konseptual yondashuv asosida takomillashtirish muammosini kompleks tadqiq etishga bag‘ishlangan. Unda kasbiy-metodik tayyorgarlikning mazmun-mohiyati va tarkibiy tuzilmasi aniqlashtirilgan, konseptual yondashuv mustaqil pedagogik kategoriya sifatida falsafiy, psixologik va didaktik jihatdan asoslangan, chet tili o‘qituvchilarini tayyorlashning xorijiy va milliy tajribasi qiyosiy tahlil qilingan. Bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida qurilgan takomillashtirish konsepsiyasi, uning pedagogik shart-sharoitlari, kasbiy-metodik kompetensiyalarni bosqichma-bosqich shakllantirishning konseptual-metodik modeli hamda uni amalga oshiruvchi metodik tizim taklif etilgan.

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

Ushbu monografiya O’zbekiston milliy pedagogika universitetining ilmiy-texnik kengashi qaroriga ko’ra nashrga tavsiya etilgan.**.**

ISBN: 978-9910-333-47-7

© «OLAM PRINT» nashriyoti, 2026
© N.M. Axmedova, 2026

So‘z boshi

Jahonda bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlash amaliyotida metodik bilimlarni pedagogik vaziyatni tahlil qilish, ta’limni loyihalash va asoslangan kasbiy qaror qabul qilish faoliyati bilan uyg‘unlashtirishga e’tibor kuchaymoqda. UNESCOning [177] o‘qituvchilar haqidagi global hisobotida pedagoglarning sifatli tayyorgarligi, uzluksiz kasbiy rivojlanishi va kasbiy mustaqilligini qo‘llab-quvvatlash ta’lim sifatini ta’minlashning muhim yo‘nalishlari sifatida ko‘rsatilgan. Biroq metodik tushunchalar va o‘qitish usullarini bilish bo‘lajak o‘qituvchining ularni o‘quv maqsadi, ta’lim oluvchining ehtiyoji va kutiladigan natijaga muvofiq tanlashi hamda tanlovini nazariy jihatdan asoslashi uchun yetarli bo‘lavermaydi. Shu bois tayanch metodik tushunchalar o‘rtasidagi aloqalarni anglash va ularni amaliy pedagogik qarorlarda qo‘llashni ta’minlovchi konseptual yondashuv asosida kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirish dolzarb ahamiyat kasb etadi.

Dunyoda til o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligiga doir ilmiy tadqiqotlar pedagogik bilim, kasbiy tafakkur va amaliy faoliyatning o‘zaro bog‘liqligini ochib berishga qaratilmoqda. Buyuk Britaniyaning Leeds universitetida o‘qituvchi bilimlari va qarashlarining dars amaliyotiga ta’siri, AQSHning Pensilvaniya davlat universitetida pedagogik tushunchalar vositasida til o‘qituvchisining kasbiy tafakkurini rivojlantirish, Avstraliyaning Monash universitetida esa kasbiy rivojlanishda refleksiyaning o‘rnini aniqlash bo‘yicha tadqiqotlar mazkur sohaning ustuvor yo‘nalishlarini ifodalaydi. Mazkur natijalarni milliy pedagogik ta’limga tatbiq etishda metodik tushunchalarni o‘zlashtirishdan darsni loyihalash, amalga oshirish va natijalarni tahlil qilishga o‘tishni yagona konseptual asosda tashkil etish masalasi maxsus metodik yechim talab etadi. Bu holat konseptual anglashni metodik loyihalash va kasbiy refleksiya bilan bog‘lovchi model, amaliy topshiriqlar tizimi hamda baholash mezonlarini ishlab chiqish zaruratini belgilaydi.

Respublikamizda so‘nggi yillarda pedagog kadrlar tayyorlash mazmunini xalqaro tajriba asosida yangilash, pedagogik ta’limning

uzviyligini ta’minlash hamda nazariy tayyorgarlikni amaliy faoliyat bilan uyg‘unlashtirishga qaratilgan tizimli islohotlar amalga oshirilmoqda. Xususan, pedagog kadrlar tayyorlash sohasida “yagona konseptual yondashuv asosida oliy ma’lumotli pedagog kadrlar tayyorlash siyosatini yuritish” [6] vazifasi belgilangan. Ushbu vazifani ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlash jarayonida amalga oshirish lingvodidaktik tushunchalarni fanlararo bog‘lash, ularni pedagogik amaliyotdagi vazifalarga tatbiq etish va talabaning metodik qarorini asoslay olish darajasini baholash mexanizmlarini muvofiqlashtirishni talab etadi. Shu sababli nazariy bilimlarni konseptual umumlashtirishdan mustaqil metodik faoliyatga o‘tishni ta’minlovchi mazmun, topshiriqlar va diagnostik vositalar asosida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirish mazkur tadqiqotning dolzarbligi va zaruratini belgilaydi. Bu vazifalar O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining PF-6108-son Farmoni [3] va “O‘zbekiston – 2030” strategiyasida [5] belgilangan ta’lim sifatini oshirish ustuvorliklari bilan uzviy bog‘liq.

O‘zbekiston Respublikasining 2020-yil 23-sentabrdagi O‘RQ-637-son “Ta’lim to‘g‘risida”gi Qonuni [1], O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2022-yil 28-yanvardagi PF-60-son “2022-2026-yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida” [4], 2019-yil 8-oktyabrdagi PF-5847-son “O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030-yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida” [2], 2025-yil 28-apreldagi PF-73-son “Pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Farmonlari [6], 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” [9], 2017-yil 20-apreldagi PQ-2909-son “Oliy ta’lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi qarorlari [8] hamda sohaga oid boshqa me’yoriy-huquqiy hujjatlarda belgilangan vazifalarni amalga oshirishda ushbu monografiya muayyan darajada xizmat qiladi.

Dunyoda bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirish bo‘yicha ilmiy-tadqiqot ishlari jahonning

yetakchi ilmiy markazlari va oliy ta’lim muassasalarida, jumladan, Stanford University (AQSH) [52], Utrecht University (Niderlandiya) [74], University of Leeds (Buyuk Britaniya) [42], National Institute of Education (Singapur) [173], Yevropa zamonaviy tillar markazi (European Centre for Modern Languages, Avstriya) [18] va Abilay xon nomidagi Qozog‘iston xalqaro munosabatlar va jahon tillari universitetida (Qozog‘iston) [121] olib borilmoqda.

Jahonda o‘qituvchi tayyorlash bo‘yicha olib borilgan tadqiqotlarda quyidagi ilmiy natijalarga erishilgan: o‘qituvchi tayyorlash dasturlarida kurslar izchilligi va klinik amaliyotning samaradorlikka ta’siri asoslangan (Stanford University, AQSH); amaliyot va nazariyani refleksiya orqali bog‘lovchi ALACT modeli ishlab chiqilgan (Utrecht University, Niderlandiya); til o‘qituvchisi kognitsiyasining o‘qitish amaliyotiga ta’siri tizimlashtirilgan (University of Leeds, Buyuk Britaniya); qadriyatlar, ko‘nikmalar va bilimlar uyg‘unligiga asoslangan TE21 o‘qituvchi tayyorlash modeli joriy etilgan (National Institute of Education, Singapur); bo‘lajak til o‘qituvchilarining didaktik kompetensiyalarini o‘zini o‘zi baholash portfoliosi (EPOSTL) ishlab chiqilgan (European Centre for Modern Languages, Avstriya); chet tili ta’limining kognitiv-lingvomadaniy metodologiyasi asoslangan (Abilay xon nomidagi universitet, Qozog‘iston).

Dunyoda bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarini tayyorlashni takomillashtirish bo‘yicha quyidagi ustuvor yo‘nalishlarda tadqiqotlar olib borilmoqda: bo‘lajak o‘qituvchining dastlabki tasavvur va e’tiqodlarini aniqlash va qayta qurish; o‘qituvchi tayyorlash dasturlarining konseptual asosini ishlab chiqish; refleksiv amaliyot va o‘qituvchi agentligini rivojlantirish; mikroo‘qitish va video-tahlil asosida amaliy tayyorgarlikni kuchaytirish; universitet va maktab hamkorligiga asoslangan klinik amaliyotni tashkil etish; o‘qituvchi kompetensiyalarini portfolio va deskriptorlar asosida baholash.

Respublikamizda chet tili o‘qitish metodikasi va bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarini kasbiy tayyorlash masalalari J.J.Jalolov [147], G.T.Maxkamova [126], I.A.Saturova [153], T.Sattorov [90], F.I.Ikromxonova [146], Sh.A.Atadjanova [34], D.T.Pardayeva [152],

D.X.Saydazimova [154] va Z.Sh.Yariyeva [155] tomonidan tadqiq etilgan. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy, metodik va kommunikativ-metodik kompetensiyalarini rivojlantirish, refleksiya va kasbiy-subyektiv pozitsiyani shakllantirish masalalari D.I.Abduvaliyeva [137], F.M.Erkulova [55; 56], M.R.Rahimberdiyeva [86], Sh.K.Temirova [94], N.N.Qoraboyeva [85], N.A.Tuxtayeva [97], Sh.O.Axadova [37], E.K.Moydinova [80], D.S.Turdaliyev [95], Z.J.Abilova [138], U.Yoqubov [105], G.Q.Homidova [71] va D.G‘.Umaraliyeva [98] ishlarida, bo‘lajak o‘qituvchilar tayyorgarligining integrativ va konseptual asoslari N.M.Axmedova [140] va M.A.Xolmurodov [104] tadqiqotlarida yoritilgan. Talabalarning kommunikativ, madaniyatlararo, refleksiv va kognitiv tayyorgarligini rivojlantirish hamda raqamli korpus texnologiyalaridan foydalanish masalalari M.X.Gulyamova [142], G.O.Maqsudova [150; 77], A.A.Musayeva [151], D.N.Baxriddinova [141] va D.R.Pulatova [84] ishlarida o‘rganilgan.

Mustaqil Davlatlar Hamdo‘stligi mamlakatlarida chet tili o‘qitish metodikasi va o‘qituvchi tayyorlash muammolari I.L.Bim [111], Ye.I.Passov [127], A.N.Shukin [171], N.D.Galskova [159], B.A.Lapidus [122], S.S.Kunanbayeva [121] va Ye.N.Solovova [129], chet tili o‘qituvchisining kasbiy-metodik kompetensiyasi va tayyorgarligi masalalari N.V.Yazikova [135], B.B.Karabayev [162], A.V.Xodikina [168], Ye.V.Timoxina [131], N.V.Barishnikov, A.V.Vartanov [109], S.V.Chernishov [169] va M.A.Mosina [164] tadqiqotlarida maxsus o‘rganilgan.

Xorijiy tadqiqotlarda til o‘qituvchisi ta’limining bilim bazasi va o‘qituvchi kognitsiyasi D.Freeman, K.E.Johnson [60], L.S.Shulman [92], S.Borg [44] va B.Kumaravadivelu [75], refleksiv amaliyot va o‘qituvchi tayyorlash dasturlarini loyihalash masalalari D.Schön [91], M.J.Wallace [101], F.Korthagen [73], N.Hatton, D.Smith [64], L.Darling-Hammond [52], G.Wiggins va J.McTighe [103] ishlarida atroflicha yoritilgan.

Mavjud tadqiqotlarda kasbiy-metodik tayyorgarlikning tarkibiy qismlari batafsil yoritilgan, biroq ularni birlashtiruvchi o‘zak – bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi tayyorgarlikning maqsadi, mazmuni,

jarayoni va natijasini belgilovchi asos sifatida maxsus tadqiq etilmagan. Shu bois kasbiy-metodik tayyorgarlikni konseptual yondashuv asosida takomillashtirishning yaxlit konsepsiyasi va metodik tizimini ishlab chiqish zarurati mavjud.

Mazkur monografiyaning maqsadi bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini konseptual yondashuv asosida takomillashtirish konsepsiyasi va metodik tizimini ilmiy-nazariy jihatdan asoslash hamda uni oliy ta’lim amaliyotiga joriy etish yuzasidan ilmiy-metodik tavsiyalar berishdan iborat. Monografiyada kasbiy-metodik tayyorgarlikning o‘zagi sifatida bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi olinadi va uni oshkor qilish, uchrashtirish hamda qayta qurish mexanizmlari tayyorgarlikning maqsadi, mazmuni, jarayoni va natijasini belgilovchi asos sifatida ko‘rib chiqiladi.

Monografiya so‘z boshi, uch bob, xulosa, amaliy tavsiyalar va foydalanilgan adabiyotlar ro‘yxatidan iborat. Birinchi bobda bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilari kasbiy-metodik tayyorgarligining mazmun-mohiyati va tarkibiy tuzilmasi, chet tili ta’limida konseptual yondashuvning falsafiy, psixologik va didaktik asoslari hamda chet tili o‘qituvchilarini tayyorlashning xorijiy tajribasi va O‘zbekistondagi holati tahlil qilingan. Ikkinchi bobda kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirish konsepsiyasi, uning metodologik asoslari, tamoyillari va yetakchi g‘oyasi, pedagogik shart-sharoitlari hamda kasbiy-metodik kompetensiyalarni bosqichma-bosqich shakllantirishning konseptual-metodik modeli yoritilgan. Uchinchi bobda ushbu modelni amalga oshiruvchi metodik tizim – mazmunni o‘quv reja, fan dasturlari va fanlararo modul asosida muvofiqlashtirish, mikroo‘qitish, refleksiv amaliyot va raqamli texnologiyalardan foydalanish, pedagogik amaliyot va mustaqil ta’limni integratsiyalash mexanizmlari bayon etilgan.

Monografiya chet tili o‘qitish metodikasi va o‘qituvchi ta’limi sohasidagi tadqiqotchilar, oliy ta’lim muassasalarining professor-o‘qituvchilari, tayanch doktorantlar, magistrantlar va bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilariga mo‘ljallangan. Undagi materiallardan o‘quv reja va fan dasturlarini takomillashtirish, metodika fanlarini o‘qitish, pedagogik amaliyot va mustaqil ta’limni tashkil etish hamda pedagog kadrlar malakasini oshirishda foydalanish mumkin.

I BOB. BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING KASBIY-METODIK TAYYORGARLIGINING NAZARIY-METODOLOGIK ASOSLARI

1.1-§. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilari kasbiy-metodik tayyorgarligining mazmun-mohiyati, tarkibiy tuzilmasi va konseptual o‘zagi

Mamlakatimizda chet tillarni o‘qitish tizimi so‘nggi o‘n yillikda tub o‘zgarishlar bosqichini bosib o‘tdi. 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 bilan chet tilini umumta’lim maktablarining birinchi sinfidan boshlab o‘qitish joriy etildi, uzluksiz ta’limning barcha bosqichlari uchun yangi o‘quv dasturlari va darsliklar yaratish vazifasi qo‘yildi [7]. Oradan qariyb o‘n yil o‘tib qabul qilingan 2021-yil 19-maydagi PQ-5117-son qarorda esa chet tili o‘qituvchilarining til darajasi xalqaro tan olingan sertifikat bilan tasdiqlanishi va buning uchun moddiy rag‘batlantirish tizimi belgilandi [9].

Bu islohotlar chet tili o‘qituvchisining til tayyorgarligini davlat siyosati darajasiga ko‘tardi. Biroq tilni yaxshi bilish bilan uni boshqalarga o‘rgata olish bir xil narsa emas. Sertifikat o‘qituvchining o‘zi tilni qanday egallaganini ko‘rsatadi, lekin u o‘quvchining til o‘rganish jarayonini qanday loyihalashi, darsda qanday metodik qaror qabul qilishi va bu qarorni nimaga tayanib asoslashi haqida ma’lumot bermaydi. Aynan shu tomonni ifodalovchi tayanch tushuncha – kasbiy-metodik tayyorgarlik – hali yetarlicha aniq ta’riflanmagan. Shu bois tadqiqot tushunchalar apparatini aniqlashdan boshlanadi.

Pedagogik tadqiqotning ilmiy apparati uning tayanch tushunchalari qay darajada aniq belgilangani bilan o‘lchanadi. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirish muammosi ham, avvalo, “kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasining chegaralarini va uning qo‘shni tushunchalar – kasbiy kompetensiya, metodik kompetensiya, kasbiy tayyorlik, o‘qituvchi ta’limi bilan munosabatini aniqlashni talab etadi.

Tushunchaning ichki tuzilishini ko‘rsatish uchun tadqiqotda tilshunoslikdagi konsept modeli analogiyasidan foydalaniladi. Z.D.Popova va I.A.Sternin konseptni yadro va interpretatsion maydon (periferiya) birligi sifatida tavsiflaydi: yadroni birlamchi, barqaror ma’nolar, periferiyani esa milliy, guruhiy va individual ong tomonidan berilgan baho va talqinlar tashkil etadi [128; 64, 97-b.]. Shuni alohida ta’kidlash lozimki, lingvistik “konsept” – inson ongidagi, til orqali ifodalanadigan mental birlik; pedagogikadagi “konseptual yondashuv” esa ta’lim jarayonini yetakchi g‘oyalar tizimi (konsepsiya) asosida loyihalashni nazarda tutuvchi metodologik yo‘nalishdir. Bu ikki tushuncha turli fan sohalariga mansub va bir-biriga tenglashtirilmaydi. Tadqiqotimizda konsept modeli faqat tahlil vositasi, ya’ni analogiya sifatida qo‘llanadi: u “kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasida barqaror o‘zak va o‘zgaruvchan tarkibiy qismlarni ajratib ko‘rsatishga yordam beradi, xolos. Konseptual yondashuvning falsafiy, psixologik va didaktik asoslari 1.2-paragrafda alohida tahlil qilinadi.

O‘zbek pedagogik tilida “tayyorlash”, “tayyorgarlik” va “tayyorlik” so‘zlari ko‘pincha sinonim sifatida ishlatiladi, ammo ularning ma’no urg‘usi turlicha. “Tayyorlash” – oliy ta’lim muassasasi tomonidan tashkil etiladigan maqsadli jarayon; “tayyorlik” – shaxsning faoliyatga psixologik va amaliy hozirlik holati; “tayyorgarlik” esa ham jarayonni (“tayyorgarlikni tashkil etish”), ham natijani (“tayyorgarlik darajasi”) ifodalay oladi. Rus tilidagi adabiyotda bu ma’nolar alohida atamalar – “podgotovka”, “podgotovlennost” va “gotovnost” orqali farqlanadi. Tadqiqotimizda “tayyorgarlik” atamasining ikki yoqlama ma’nosidan ongli ravishda foydalaniladi: kasbiy-metodik tayyorgarlik ham OTMda tashkil etiladigan jarayon, ham shu jarayon natijasida shakllanadigan integrativ sifat sifatida qaraladi.

Ingliz tilidagi adabiyotda bu soha “o‘qituvchi ta’limi” (teacher education), “o‘qituvchini tayyorlash” (teacher preparation) va “o‘qituvchini mashqlantirish” (teacher training) atamalari orqali ifodalanadi. D.Friman va K.Jonson o‘qituvchi ta’limini amaliyotchilarda kasbiy bilimni rivojlantirishga qaratilgan ta’sirlar (interventions) yig‘indisi deb ta’riflaydi

[60; 398-b.]. Mualliflar soha o‘qituvchi faoliyatini xulq-atvor nuqtayi nazaridan tavsiflashdan odamlar o‘qitishni qanday o‘rganishini tushuntiruvchi konstruktivistik qarashga o‘tishi kerakligini asoslaydi va an’anaviy dasturlarda bilimlar bazasi alohida kurslarga bo‘linib, haqiqiy sinf amaliyotidan uzilib qolishini tanqid qiladi [60; 402-b.]. Ular taklif etgan bilimlar bazasi (knowledge-base) o‘qitishni o‘rganuvchi o‘qituvchi, maktabning ijtimoiy konteksti hamda til o‘qitish va o‘rganish faoliyatini qamrab oladi [60; 407-b.].

L.Shulman o‘qituvchi bilimining uch toifasini ajratadi: predmet mazmuni bilimi, pedagogik-predmet bilimi (pedagogical content knowledge) va o‘quv dasturi bilimi (curricular knowledge); pedagogik-predmet bilimi predmetni boshqalarga tushunarli qilib taqdim etish usullarini va muayyan mavzuni o‘rganishni nima osonlashtirishi yoki qiyinlashtirishini bilishni o‘z ichiga oladi [92; 9-b.]. Yevropa til o‘qituvchisi ta’limi profili (EPLTE) mualliflari esa o‘qituvchi ta’limini to‘rt bo‘lim – dastur tuzilmasi, bilim va tushunish, strategiya va ko‘nikmalar hamda qadriyatlar orqali tavsiflaydi [17; 4-b.]. Bizningcha, xorijiy talqinda urg‘u o‘qituvchining bilimi va o‘qitishni o‘rganish jarayoniga beriladi, “metodik” komponentning eng yaqin analogi esa L.Shulmanning pedagogik-predmet bilimidir.

Rus metodika maktabida esa “kasbiy” va “metodik” sifatlari ancha oldin yagona faoliyat turi sifatida birlashtirilgan: N.V.Yazikova asarining nomidayoq “professionalno-metodicheskaya deyatelnost” birikmasi qo‘llangan. Olima metodik kompetensiyani o‘qituvchining yaxlit pedagogik jarayonni amalga oshirishga tayyorligi darajasi sifatida qarab, uning tarkibida amaliy, texnologik va tadqiqotchilik malakalarini ajratadi [135; 97-b.]. Tojikistonlik tadqiqotchi B.B.Karabayev chet tili o‘qituvchisining kasbiy kompetentligini o‘rgangan barcha mualliflar uning tarkibida metodik yoki predmet-metodik hamda psixologik-pedagogik kompetensiyalarni ajratishini qayd etadi [162; 54-b.] va o‘qituvchi o‘z nutqini o‘qitish sharoitiga moslashtira oladigan kommunikativ-metodik kompetensiyaga ega bo‘lishi kerakligini asoslaydi [162; 125-b.]. A.V.Xodikina metodik kompetensiyani xorijiy tillar sohasidagi kasbiy kompetentlikning asosiy

tarkibiy qismlaridan biri deb xulosa qiladi [168; 143-b.]. N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov ko‘p tillilik sharoitida bitta chet tili bo‘yicha an’anaviy kasbiy-metodik malaka yetarli emasligini ko‘rsatib, o‘qituvchi tayyorgarligiga didaktik tafakkur va to‘g‘ri didaktik qaror qabul qilish qobiliyatini kiritishni taklif etadi [109; 7, 10-b.]. MDH olimlari talqinida, bizningcha, urg‘u faoliyat tarkibi va malakalar tizimiga beriladi.

O‘zbek metodikasida bu tushuncha tarixan “uslubiy” atamasi orqali ifodalangan: T.Sattorov [90], I.A.Saturova [153], J.J.Jalolov [147] ishlarida “uslubiy omilkorlik”, “kasbiy-uslubiy malakalar” kabi birikmalar uchraydi. T.Sattorov kasbga yo‘naltirilgan ta’lim bo‘lajak o‘qituvchi nazariy va amaliy tayyorgarligi o‘rtasidagi uzilishni bartaraf etishini ta’kidlaydi [90; 36-b.]. Keyingi davrda “uslubiy” o‘rnini “metodik” atamasi egalladi va tushuncha kompetensiyaviy yondashuv doirasida qayta talqin qilina boshladi. D.T.Pardayeva to‘liq kasbiy kompetensiyani faqat ishlayotgan o‘qituvchi namoyon eta olishi, uning shart-sharoitlari esa universitetda tahsil olish davrida shakllanishini qayd etadi [152; 89-b.]. Bu fikr, bizningcha, “kasbiy-metodik tayyorgarlik” va “kasbiy kompetentlik” o‘rtasidagi farqni aniq ko‘rsatadi: tayyorgarlik – kompetentlikning OTMdagi asosi.

D.X.Saydazimova kasbiy kompetensiyani kasbiy bilim va ko‘nikmalar hamda faoliyat subyektining muhim shaxsiy fazilatlarini birlashtiruvchi tizim deb hisoblaydi [154; 55-b.]. A.V.Xodikina xulosasini rivojlantirgan D.I.Abduvaliyeva bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining metodik mahoratini uni kasbga tayyorlashning o‘zagi va tizim hosil qiluvchi omili deb baholaydi [137]. E.K.Moydinova XX asrga kelib pedagogik faoliyat tarkibida nazariy-metodologik, psixologik-pedagogik, metodik va amaliy tayyorgarlik unsurlari takomillashganini ko‘rsatadi [80; 247-b.] va kasbiy kompetensiyani murakkab kasbiy tayyorgarlik tizimi sifatida talqin etadi [80; 252-b.]. D.S.Turdaliyev maqolasida “kasbiy-metodik tayyorgarlik” atamasi ingliz tilida “professional-methodical training” tarzida berilgan [95; 130-b.]. Sh.K.Temirova esa milliy adabiyotda “kasbiy-subyektiv pozitsiya” nomi ostida muhokama qilinadigan hodisa ingliz tilidagi adabiyotda o‘qituvchi agentligi (teacher agency) yo‘nalishida mustaqil rivojlanganini

qayd etadi [94]. Bu misol atamalarni tildan tilga mexanik ko‘chirish tushunchalar nomuvofiqligiga olib kelishi mumkinligini ko‘rsatadi.

1.1-jadval

“Kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasining uch ilmiy an’anadagi talqini

Mezon	Xorijiy an’ana	MDH an’anasi	Milliy an’ana
Asosiy atamalar	teacher education, teacher training, pedagogical content knowledge	professionalno-metodicheskaya podgotovka / deyatelnost, metodicheskaya kompetensiya	uslubiy omilkorlik – kasbiy-metodik tayyorgarlik, metodik kompetensiya
Tushunchaning urg‘usi	o‘qituvchi bilimi va o‘qitishni o‘rganish jarayoni	faoliyat tarkibi, malakalar tizimi	tayyorlik darajasi, metodik mahoratning markaziy o‘rni
Vakillari	D.Friman, K.Jonson, L.Shulman, M.Kelli va b.	N.V.Yazikova, B.B.Karabayev, A.V.Xodikina, N.V.Barishnikov	T.Sattorov, D.T.Pardayeva, D.X.Saydazimova, D.I.Abduvaliyeva, E.K.Moydinova
Muallif fikri	metodik kompetensiyani alohida tizim sifatida kam ajratadi	o‘qituvchi shaxsi va kontekstiga kamroq e’tibor	atamalar va ularning xorijiy ekvivalentlari hali birxillashtirilmagan

Jadvaldan ko‘rinadiki, uch an’ananing umumiy jihati – kasbiy-metodik tayyorgarlikni predmetni o‘qitish uchun maxsus o‘zgartirilgan, amaliyotda qo‘llanadigan bilim va harakatlar bilan bog‘lash. Farq urg‘uda: xorijiy an’ana bilimga va o‘qitishni o‘rganish jarayoniga, MDH an’anasi

faoliyat tuzilmasiga, milliy an’ana esa metodik mahoratning tizim hosil qiluvchi roliga e’tibor qaratadi.

Bizningcha, “kasbiy-metodik” birikmasidagi defis oddiy qo‘shishni emas, integratsiyani ifodalaydi: metodik tayyorgarlik kasbiy tayyorgarlikning bir bo‘lagi emas, balki uning o‘zagidir. Mazmunan bu atama “teacher training” emas, “teacher education” tushunchasiga yaqin bo‘lib, aniq predmet – chet tilini o‘qitish metodikasiga urg‘u beradi. Shu bois tadqiqotimizda xalqaro nashrlar uchun “professional-methodological preparation” ekvivalentini qo‘llashni taklif etamiz.

Shunday qilib, terminologik tahlil tadqiqotimiz uchun uchta qoidani belgilaydi. Birinchidan, kasbiy-metodik tayyorgarlik jarayon va natijaning birligi sifatida qaraladi. Ikkinchidan, uning o‘zagini chet tilini o‘qitishga yo‘naltirilgan metodik bilim va harakatlar tashkil etadi, umumpedagogik, psixologik va lingvistik tarkibiy qismlar shu o‘zak atrofida integratsiyalashadi. Uchinchidan, tushuncha tarixan o‘zgaruvchan, ochiq tuzilma bo‘lib, uning mazmuni o‘qituvchiga qo‘yilayotgan zamonaviy talablar ta’sirida boyib boradi. Bu qoidalar keyingi bandda ta’riflarni qiyosiy tahlil qilish uchun mezon vazifasini bajaradi.

Kasbiy-metodik tayyorgarlikni jarayon va natija birligi, metodik o‘zak atrofida integratsiyalashgan tuzilma sifatida tushunish olimlar ta’riflarini qiyoslashda uch mezonni ajratish imkonini beradi. Birinchisi – ta’rifda tayyorgarlikning obyekti nima deb olingani (bilim, faoliyat, kompetensiya yoki shaxs sifati). Ikkinchisi – u jarayon yoki natija sifatida qaralgani. Uchinchisi – metodik tarkibiy qismga qanday o‘rin ajratilgani. Quyida uch guruh olimlari qarashlari shu mezonlar asosida tahlil qilinadi.

Xorijiy adabiyotda kasbiy-metodik tayyorgarlik, avvalo, o‘qituvchining bilimi va uni o‘zlashtirish jarayoni orqali tavsiflanadi. D.Friman va K.Jonson uchun markaziy tushuncha o‘qitishni o‘rganayotgan shaxs (teacher-learner) bo‘lib, o‘qituvchi ta’limi uning bu jarayoniga institutsional javob sifatida qaraladi [60; 402, 407-b.]. L.Shulman esa tayyorgarlik mazmunini bilim toifalari orqali belgilaydi va pedagogik-predmet bilimini o‘qituvchi tayyorgarligining o‘ziga xos qatlami deb

hisoblaydi [92; 9-b.]. Bu ikki yondashuvda tayyorgarlik natijadan ko‘ra jarayon sifatida ko‘proq namoyon bo‘ladi.

Yevropa hujjatlarida bu qarash amaliy shaklga keltirilgan. Yevropa til o‘qituvchisi ta’limi profili o‘qituvchilarni tayyorlovchilar va o‘quv dasturi ishlab chiquvchilarga mo‘ljallangan. Til o‘qituvchisi bo‘lajak mutaxassislarining Yevropa portfeli (European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL) esa bevosita bo‘lajak o‘qituvchiga qaratilgan [18; 83-b.]. EPOSTL tilni o‘qitish uchun zarur didaktik bilim va ko‘nikmalar haqida mulohaza yuritishga, o‘z didaktik kompetensiyalarini baholashga va taraqqiyotini kuzatishga xizmat qiladi [18; 5-b.]. Uning 193 ta deskriptori yetti turkumga birlashtirilgan: kontekst, metodologiya, resurslar, darsni rejalashtirish, darsni o‘tkazish, mustaqil ta’lim va o‘quv natijalarini baholash [18; 85-b.]. Mualliflar didaktik kompetensiyalarni miqdoriy shkalada o‘lchash juda qiyin ekanini va o‘qitishni o‘rganish butun umr davom etadigan jarayon ekanini ta’kidlaydi [18; 86-b.]. Bizningcha, EPOSTL tasnifi kasbiy-metodik tayyorgarlikning amaliy-faoliyat tarkibini eng batafsil ochib beradi. Biroq unda tayyorgarlikni birlashtiruvchi g‘oya yoki o‘zak ajratilmagan: deskriptorlar yonma-yon turgan ro‘yxat sifatida beriladi.

Osiyo tajribasidan Indoneziya tadqiqotchilari S.Sumani va S.Arifin ishini keltirish mumkin. Ular ta’lim kontekstida kompetensiyani o‘qituvchi egallashi, ichkilashtirishi va kasbiy vazifalarini bajarishda qo‘llashi lozim bo‘lgan bilim, ko‘nikma va xulq-atvor majmui sifatida tavsiflaydi. Uni pedagogik, ijtimoiy, shaxsiy va kasbiy kompetensiyalarga ajratadi [93; 204-b.]. Bu yondashuvda tayyorgarlik me’yoriy-huquqiy talablar (o‘qituvchilar to‘g‘risidagi qonun) bilan bog‘langan va natijaga yo‘naltirilgan, metodik tarkibiy qism esa pedagogik kompetensiya ichida erib ketadi.

MDH olimlari ta’riflarida urg‘u o‘qituvchi faoliyatining tarkibi va funksiyalariga ko‘chadi. S.F.Shatilov va hammualliflari tuzgan chet tili o‘qituvchisi professiogrammasida konstruktiv-rejalashtiruvchi, tashkilotchilik, kommunikativ-o‘qituvchi va tadqiqotchilik (gnostik) funksiyalari ajratilgan [133; 20-b.]. N.V.Kuzmina [120] va L.A.Milovanova [163] o‘qituvchi faoliyatida gnostik, loyihalash, konstruktiv, tashkilotchilik

va kommunikativ funksional komponentlarni ajratadi. N.V.Yazikova esa metodik kompetensiyani yaxlit pedagogik jarayonni amalga oshirishga tayyorlik darajasi sifatida belgilaydi va uni amaliy, texnologik hamda tadqiqotchilik malakalari orqali ochib beradi [135; 97-b.]. Bu ta'riflarda kasbiy-metodik tayyorgarlik faoliyatning funksional tuzilmasiga mos keluvchi malakalar tizimi sifatida namoyon bo‘ladi. A.K.Markova o‘qituvchi professionalizmini motivatsion va operatsion sohalar birligi sifatida tavsiflaydi [125], A.V.Xutorskoy esa tayanch kompetensiyalarni shaxsga yo‘naltirilgan ta'lim paradigmasining tarkibiy qismi deb hisoblaydi [132]. A.Banduraning o‘z-o‘zini samarali deb bilish (self-efficacy) nazariyasi motivatsion-qadriyat komponentining psixologik asosini tashkil etadi [38].

Keyingi yillarda MDH tadqiqotlarida kompetensiyaviy va kommunikativ yondashuvlar kuchaydi. Ye.V.Timoxina bo‘lajak chet tili o‘qituvchisining kasbiy-kommunikativ kompetensiyasini shakllantirish modelini kompetensiyaviy, kommunikativ va kasbga yo‘naltirilgan yondashuvlar asosida quradi. U kasbga yo‘naltirilgan ta'lim tamoyillari qatorida lingvistik va metodik tayyorgarlikning fanlararo aloqasi tamoyilini alohida ajratadi [131]. B.B.Karabayev kommunikativ-metodik kompetensiyani tilni shunday yuqori darajada egallash deb tushunadiki, u o‘qituvchiga o‘z nutqini o‘qitish sharoiti va pedagogik maqsadga moslashtirish imkonini beradi [162; 125-b.]. N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov esa ko‘p tillilik o‘qituvchisini bir nechta chet tilini o‘rganish jarayonida shakllangan va kasbiy tayyorgarlik davomida asosiy lingvodidaktik hamda umumpedagogik kompetensiyalarni egallagan shaxs sifatida ta'riflaydi [109; 7-b.]. Bizningcha, MDH an'anasida tayyorgarlikning natija jihati aniq ifodalangan. Ammo o‘qituvchining o‘z faoliyatiga subyekt sifatidagi munosabati va o‘qitish konteksti ikkinchi darajali o‘rinda qoladi.

Milliy tadqiqotlarda kasbiy-metodik tayyorgarlik kompetensiya, tayyorlik va metodik mahorat tushunchalari kesishmasida talqin etiladi. D.X.Saydazimova metodik kompetensiya tarkibiga fanga oid bilimlar, metodik ko‘nikma va malakalar bilan birga shaxsiy xususiyatlar, kasbiy

refleksiya va o‘zini tahlil qila olish qobiliyatini kiritadi [154; 44-b.]. Z.Sh.Yariyeva metodik kompetensiyani kognitiv, motivatsion, qadriyat va amaliy jihatlarni o‘z ichiga olgan xususiyat deb ta’riflaydi. Bu xususiyat subyektning muayyan sohadagi muvaffaqiyatli harakatlarida namoyon bo‘ladi [155; 92-b.]. D.I.Abduvaliyeva esa metodik kompetensiyani ta’lim oluvchilarni chet tiliga muayyan sharoitda va belgilangan maqsadga muvofiq eng samarali o‘qitishga yordam beruvchi kasbiy-metodik xarakterdagi bilim, malaka va ko‘nikmalar majmui deb umumlashtiradi [137]. Sh.A.Atadjanova esa chet til ta’limida talabalar kasbiy malakasini shakllantirish masalasini monografik darajada tadqiq etib, kasbiy malakani chet tilini o‘rganish jarayonining o‘zida shakllanadigan natija sifatida ko‘radi [34]. N.N.Qoraboyeva ingliz tili o‘qituvchisining uslubiy kompetentligini bir tomondan fanni samarali o‘rgatish qobiliyati, ikkinchi tomondan o‘z faoliyatini takomillashtirish zaruratini anglash sifatida talqin qiladi [85; 2885-b.].

Ingliz tilida nashr etilgan milliy tadqiqotlarda refleksiya va amaliyot bilan bog‘liqlik kuchliroq ta’kidlanadi. M.R.Rahimberdiyeva zamonaviy chet tili pedagogikasida kasbiy kompetensiya endi grammatika, lug‘at yoki o‘qitish usullarini bilish bilan cheklanmasligini qayd etadi. Uning fikricha, kasbiy kompetensiya bo‘lajak o‘qituvchining o‘z o‘qitish qarorlarini tahlil qilish, sinfdagi o‘zaro munosabatlarni baholash va amaliyotini ongli ravishda takomillashtirish qobiliyatini ham qamrab oladi [86; 172-b.]. U.Yoqubov esa O‘zbekistonda bo‘lajak o‘qituvchilarni tayyorlash tizimi tarixan tarqoq va nazariy yo‘nalishda bo‘lganini ko‘rsatadi. Unga ko‘ra, so‘nggi islohotlar amaliy tayyorgarlik va kompetensiyaga asoslangan tayyorlashni ustuvor qildi [105; 460-b.].

Bu o‘rinda me’yoriy asos ham muhim. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2025-yil 28-apreldagi PF-73-son “Pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Farmoni muqaddimasida pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yagona yondashuv asosida tubdan takomillashtirish maqsadi qo‘yilgan. Farmonning 2-bandida Maktabgacha va maktab ta’limi vazirligining vazifalari qatorida “yagona konseptual yondashuv asosida oliy ma’lumotli

pedagog kadrlar tayyorlash siyosatini yuritish” belgilangan [6]. Bizningcha, bu me’yoriy talab kasbiy-metodik tayyorgarlikni konseptual yondashuv asosida takomillashtirishning davlat siyosati darajasidagi asosini tashkil etadi.

Yuqoridagi tahlil natijalarini quyidagi jadvalda umumlashtiramiz.

1.2-jadval

Kasbiy-metodik tayyorgarlik va unga yaqin tushunchalar ta’riflarining qiyosiy tahlili

Guruh	**Muallif**	**Ta’rifning asosiy mazmuni (muallif bayonida)**	**Ta’rifning obyekti**	**Jarayon / natija**	**Metodik tarkibning o‘rni**
Xorijiy	D.Friman, K.Jonson	o‘qitishni o‘rganish jarayoniga institutsional javob	bilim, o‘qituvchi-o‘rganuvchi	jarayon	bilimlar bazasining bir sohasi
	L.Shulman	o‘qitish uchun o‘zgartirilgan predmet bilimi	bilim	jarayon	markaziy, ammo faqat bilim sifatida
	EPOSTL mualliflari	didaktik kompetensiyalarni refleksiya va o‘zini baholash orqali rivojlantirish	kompetensiya	jarayon	7 turkum, o‘zak ajratilmagan
	S.Sumani, S.Arifin	bilim, ko‘nikma va xulq-atvor majmui; 4 tur kompetensiya	kompetensiya	natija	pedagogik kompetensiya ichida

Guruh	Muallif	Ta’rifning asosiy mazmuni (muallif bayonida)	Ta’rifning obyekti	Jarayon / natija	Metodik tarkibning o‘rni
MDH	S.F.Shatilov va b.	o‘qituvchi funksiyalari professiogrammasi	faoliyat	natija	funksiyalarga taqsimlangan
	N.V.Yazikova	yaxlit pedagogik jarayonni amalga oshirishga tayyorlik darajasi	malakalar tizimi	natija	o‘zak sifatida
	B.B.Karabayev	nutqni o‘qitish sharoitiga moslashtira oladigan til egallash	kommunikativ-metodik kompetensiya	natija	kommunikativ kompetensiya bilan birlashgan
	Ye.V.Timoxina	kasbiy-kommunikativ kompetensiya modeli	kompetensiya	jarayon va natija	lingvistik tayyorgarlik bilan fanlararo aloqada
Milliy	D.X.Saydazimova	bilim, malaka, shaxsiy xususiyatlar va refleksiya	kompetensiya, shaxs	natija	refleksiya bilan birlashgan
	Z.Sh.Yariyeva	kognitiv, motivatsion,	shaxs xususiyati	natija	integrativ

Guruh	Muallif	Ta’rifning asosiy mazmuni (muallif bayonida)	Ta’rifning obyekti	Jarayon / natija	Metodik tarkibning o‘rni
		qadriyat va amaliy jihatlar birligi			
	D.I.Abduvaliyeva	kasbiy-metodik xarakterdagi bilim, malaka va ko‘nikmalar majmui	kompetensiya	natija	markaziy
	M.R.Rahimberdiyeva	qarorlarni tahlil qilish va amaliyotni ongli takomillashtirish	kompetensiya, refleksiya	jarayon	refleksiya orqali

Jadvaldan bir nechta umumiy qonuniyatlar ko‘rinadi. Birinchidan, uch guruh olimlarining barchasi kasbiy-metodik tayyorgarlikni faqat bilimlar yig‘indisi bilan cheklamaydi. Xorijiy mualliflar uning tarkibiga o‘qitishni o‘rganish jarayonini, MDH olimlari faoliyat funksiyalarini, milliy tadqiqotchilar esa shaxsiy sifatlar va refleksiyani kiritadi. Ikkinchidan, ta’riflar obyektida aniq siljish kuzatiladi: bilimdan malakalar tizimiga, undan kompetensiya va shaxs sifatiga. Uchinchidan, xorijiy an’anada tayyorgarlik ko‘proq jarayon, MDH va milliy an’analarda esa ko‘proq natija sifatida ta’riflanadi.

Farqli jihatlar ham aniq. Xorijiy hujjatlar (EPOSTL, EPLTE) tayyorgarlikni refleksiya va o‘zini baholash vositalari orqali kuzatiladigan ochiq jarayon deb biladi, ammo tarkibiy qismlarni birlashtiruvchi o‘zak g‘oyani belgilamaydi. MDH an’anasi faoliyatning funksional tuzilmasini puxta ishlab chiqqan, lekin bo‘lajak o‘qituvchini o‘z kasbiy rivojlanishining subyekti sifatida kamroq ifodalaydi. Milliy tadqiqotlarda esa metodik

kompetensiyaning integrativ tabiati va refleksiya bilan bog‘liqligi ko‘p ta’kidlanadi. Ammo “kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasi ko‘pincha “kasbiy kompetensiya” yoki “metodik kompetensiya” bilan almashtiriladi va alohida ta’rif olmaydi.

Bizningcha, tahlil qilingan ta’riflarning hech biri kasbiy-metodik tayyorgarlikni yagona yetakchi g‘oya atrofida qurilgan tizim sifatida ko‘rsatmaydi. EPOSTL deskriptorlari ham, MDH professiogrammalari ham, milliy kompetensiya tasniflari ham tarkibiy qismlarni sanab beradi. Lekin ularni nima birlashtirishi va qanday izchillikda rivojlanishi ochiq qoladi. Tadqiqotimizda bu bo‘shliqni konseptual yondashuv orqali to‘ldirish ko‘zda tutiladi: kasbiy-metodik tayyorgarlik uning barcha tarkibiy qismlarini birlashtiruvchi konsepsiya asosida loyihalanishi lozim. Bu konsepsiya PF-73-son Farmonda belgilangan yagona konseptual yondashuv talabiga ham muvofiq bo‘lishi kerak. Bunda xorijiy an’anadan jarayonning ochiqligi va refleksiya vositalari, MDH an’anasidan faoliyat funksiyalarining aniq tizimi, milliy an’anadan esa metodik mahoratning o‘zak roli va shaxsiy sifatlar bilan integratsiyani olish maqsadga muvofiq.

Shunday qilib, qiyosiy tahlil kasbiy-metodik tayyorgarlik tushunchasining mazmuni bilim, faoliyat va shaxs sifatlarini qamrab oluvchi integrativ hodisa ekanini tasdiqlaydi. Shu bilan birga, mavjud ta’riflarda uni birlashtiruvchi konseptual o‘zak yetarli ifodalanmaganini ko‘rsatadi. Bu bo‘shliq kasbiy-metodik tayyorgarlikning tarkibiy tuzilmasini maxsus tahlil qilishni taqozo etadi: u qanday komponentlardan iboratligi, ular o‘zaro qanday bog‘langani va ularni qaysi yetakchi g‘oya yaxlit tizimga birlashtirishi aniqlanishi lozim.

Kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmunining integrativ tabiati uning ichki tuzilishini aniqlashni talab etadi. Tushuncha bilim, faoliyat va shaxs sifatlarini qamrab olar ekan, bu qatlamlar qanday komponentlar shaklida namoyon bo‘lishi va ular o‘zaro qanday bog‘lanishi masalasi ochiq qoladi. Olimlar bu masalaga turlicha yondashgan: bir guruh tadqiqotchilar tuzilmani bilim turlari orqali, ikkinchisi faoliyat funksiyalari orqali, uchinchisi esa shaxsning motivatsion, kognitiv va refleksiv sifatlari orqali tavsiflaydi.

Xorijiy adabiyotda tuzilma, avvalo, bilimning soha va shakllari orqali ochib beriladi. L.Shulman bilim toifalari (predmet, pedagogik-predmet va o‘quv dasturi bilimi) bilan bir qatorda bilimning uch shaklini ajratadi: propozitsional bilim, keys bilimi va strategik bilim [92; 10-b.]. Muallif strategik bilimni prinsiplar yoki keyslar bir-biriga zid kelgan vaziyatda ishga tushadigan kasbiy mulohaza sifatida tavsiflaydi va uni rivojlantirish uchun o‘qituvchi ta’limida keys metodi va simulyatsiyalardan foydalanishni taklif etadi [92; 13-b.]. Bizningcha, bu g‘oya kasbiy-metodik tayyorgarlik tuzilmasida faqat bilim emas, balki tanlov va qaror qabul qilish qatlami ham mavjudligini ko‘rsatadi.

D.Friman va K.Jonson tuzilmani uch soha – o‘qitishni o‘rganuvchi o‘qituvchi, ijtimoiy kontekst va pedagogik faoliyat orqali belgilaydi [60; 407-b.]. Ular o‘qituvchi o‘rganish va o‘qitish haqidagi o‘z e’tiqodlari va bilimlarini anglashi, ularning sinfga ta’sirini tushunishi zarurligini ham alohida ta’kidlaydi [60; 412-b.]. Yevropa til o‘qituvchisi ta’limi profili tuzilmani to‘rt bo‘lim – dastur tuzilmasi, bilim va tushunish, strategiya va ko‘nikmalar hamda qadriyatlar orqali ifodalaydi [17; 4-b.]. EPOSTL mualliflari esa yetti turkumdagi deskriptorlar ortida ularni oziqlantiruvchi nazariyalar, o‘qitish tamoyillari, bilimlar hamda e’tiqod va qadriyatlar turganini ko‘rsatadi. Shu bois deskriptorlarni oddiy nazorat ro‘yxati sifatida qabul qilmaslikni tavsiya etadi [18; 87-b.]. Yevropa Komissiyasining o‘qituvchi kompetensiyalarini rivojlantirishga oid hujjatida “o‘qitish kompetensiyalari” (teaching competences) va “o‘qituvchi kompetensiyalari” (teacher competences) farqlanadi. Birinchisi sinfdagi o‘qitish mahorati bilan, ikkinchisi esa o‘qituvchining maktab, mahalliy jamoa va kasbiy tarmoqlar darajasidagi kengroq kasbiyligi bilan bog‘lanadi [19].

Xorijiy qarashlarni umumlashtirsak, ularda tuzilmaning ikki qatlami aniq ajraladi. Birinchisi – kuzatiladigan qatlam: bilim, ko‘nikma va deskriptorlar. Ikkinchisi – ularni boshqaruvchi ichki qatlam: e’tiqod, qadriyat va kasbiy mulohaza. Refleksiv amaliyot (reflective practice) [91] va tajribaga asoslangan o‘rganish [72] nazariyalari bu ikki qatlamni bog‘lovchi mexanizm sifatida talqin etiladi.

MDH olimlari tuzilmani ko‘proq faoliyat va malakalar tizimi sifatida quradi. N.V.Yazikova metodik kompetensiya tarkibida amaliy, texnologik va tadqiqotchilik malakalarini ajratadi [135; 97-b.]. B.B.Karabayev chet tili o‘qituvchisining kasbiy kompetentligini o‘rgangan tadqiqotchilarning barchasi uning tarkibida metodik yoki predmet-metodik hamda psixologik-pedagogik kompetensiyalarni ajratishini qayd etadi [162; 54-b.]. Ye.V.Timoxina modeli maqsad, konseptual, mazmun, protsessual-metodik va natija bloklaridan iborat bo‘lib, mazmun bloki lingvistik, psixologik va didaktik-metodik jihatlar birligi sifatida qurilgan [131].

Shu bilan birga, MDH psixologiya va pedagogikasida tuzilmaning motivatsion tomoni ham e’tibordan chetda qolmagan. E.F.Zeyer kompetensiya tuzilmasiga faoliyatga oid bilim, malaka va ko‘nikmalar bilan bir qatorda motivatsion va emotsional-irodaviy sohalarni ham kiritadi [160]. I.A.Zimnyaya esa kompetensiyalarni keyinchalik faoliyatda namoyon bo‘ladigan ichki psixologik yangi hosilalar deb tushunadi va ular tarkibida bilim, tasavvur va harakat dasturlari bilan birga qadriyatlar va munosabatlar tizimini ajratadi [114; 23-b.]. Bizningcha, bu qarashlar MDH an’anasida ham tayyorgarlik tuzilmasining motivatsion-qadriyat asosi tan olinganini ko‘rsatadi. Ammo u ko‘proq psixologik tadqiqotlarda ochilgan, metodik tasniflarga esa yetarli darajada ko‘chmagan.

Bu guruhda tuzilmaning eng to‘liq tasnifi N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov ishida berilgan. Ular ko‘p tillilik o‘qituvchisining kasbiy tayyorgarligida komponentlarning ikki guruhini ajratadi. Birinchisi – lingvodidaktik komponentlar: ko‘p tilli kommunikativ madaniyatlararo kompetensiya, bir necha chet tilini o‘zaro bog‘liq o‘qitish metodik kompetensiyasi va ko‘p tilli ijtimoiy-madaniy kompetensiya. Ikkinchisi – umumpedagogik komponentlar: o‘qituvchining didaktik kredosi, didaktik tafakkuri, pedagogik vaziyatni baholash va to‘g‘ri didaktik qaror qabul qilish qobiliyati [109; 7-b.]. Bizningcha, “didaktik kredo” komponentining ajratilishi muhim. U xorijiy adabiyotdagi o‘qituvchi e’tiqodlari va qadriyatlari g‘oyasiga mos keladi va tuzilmada boshqaruvchi ichki qatlam mavjudligini MDH an’anasi doirasida ham tasdiqlaydi.

Milliy tadqiqotlarda tuzilma, asosan, shaxsning motivatsion, kognitiv, faoliyat va refleksiv sifatlari orqali tavsiflanadi. E.K.Moydinova chet tili o‘qituvchisining kasbiy kompetensiyasini motivatsion-qadriyat, kognitiv, faoliyatga yo‘naltirilgan, jarayonli va refleksiv komponentlar asosida tahlil qiladi [80; 247-b.]. F.M.Erkulova metodik kompetensiyani ko‘p o‘lchovli tuzilma sifatida talqin etadi. Uning tarkibiga motivatsion-qadriyat yo‘nalishlari, kognitiv-amaliy tajriba, refleksiv-tahliliy salohiyat va kommunikativ-hamkorlik ko‘nikmalarini kiritadi. Muallif an’anaviy metodika kurslari nazariy bilimga urg‘u berib, raqamli dars loyihalash, mikroo‘qitish va refleksiv tuzatish sikllariga kam imkoniyat berishini tanqid qiladi [55]. M.R.Rahimberdiyeva pedagogik refleksiyani rivojlantirish modelini motivatsion, kognitiv, protsessual va baholash komponentlari orqali quradi [86; 172-b.]. D.I.Abduvaliyeva esa kommunikativ-metodik kompetensiya rivojlanishini motivatsion, kognitiv va pedagogik refleksiya mezonlari bo‘yicha baholaydi [137].

Milliy tadqiqotlarda tuzilmaning subyektiv tomoni ham ochila boshladi. Sh.K.Temirova bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy-subyektiv pozitsiyasini olti komponent orqali tavsiflaydi: kasbiy agentlik, kasbiy kognitsiya, kasbiy identifikatsiya, kasbiy avtonomiya, refleksivlik va ijtimoiy-kasbiy hamkorlik. Muallif bu pozitsiyani bitta kompetensiya bilan cheklab bo‘lmasligini ta’kidlaydi [94; 198-b.]. G.Q.Homidova esa bo‘lajak o‘qituvchiga nafaqat til malakasi, balki nutqiy ko‘nikmalar qanday o‘rgatilishi va baholanishi haqidagi metodik onglilik ham zarurligini asoslaydi [71; 1414-b.]. Bu fikr kasbiy-metodik tayyorgarlikda lingvistik va metodik tarkibning ikki yoqlama tabiatini aniq ko‘rsatadi: bo‘lajak o‘qituvchi tilni ham o‘rganuvchi, ham uni o‘rgatuvchi sifatida egallaydi.

Motivatsion, kognitiv, operatsional va refleksiv komponentlar deyarli barcha tasniflarda uchraydi. Bu ularni kasbiy-metodik tayyorgarlik tuzilmasining barqaror asosi deb hisoblashga imkon beradi. Farq komponentlar o‘rtasidagi aloqani tushunishda ko‘rinadi. Xorijiy an’anada komponentlar refleksiya sikli orqali harakatga keluvchi ochiq tizim sifatida qaraladi. MDH an’anasida ular faoliyat funksiyalariga mos ravishda

taqsimlanadi. Milliy tadqiqotlarda esa komponentlar ko‘pincha yonma-yon sanab o‘tiladi va baholash mezonlariga aylantiriladi.

Bizningcha, mavjud tasniflarning umumiy kamchiligi shundaki, ularda komponentlarni birlashtiruvchi ichki boshqaruvchi qatlam alohida komponent sifatida kam ajratiladi. Holbuki, D.Friman va K.Jonsonning o‘qituvchi e’tiqodlari haqidagi fikri, EPOSTL deskriptorlari ortidagi qadriyatlar, N.V.Barishnikov va A.V.Vartanovning didaktik kredosi hamda Sh.K.Temirova ajratgan kasbiy agentlik va kognitsiya bir hodisani turli nomlar bilan ifodalaydi. Bu hodisa – bo‘lajak o‘qituvchining chet tilini o‘qitish haqidagi shaxsiy, asoslangan va anglangan tasavvurlar tizimi. Tadqiqotimizda uni konseptual komponent deb nomlaymiz va kasbiy-metodik tayyorgarlik tuzilmasining o‘zagi sifatida qaraymiz.

Shu asosda kasbiy-metodik tayyorgarlikning dastlabki tuzilmasini quyidagicha tasavvur qilamiz. Uning markazida konseptual komponent turadi: bo‘lajak o‘qituvchining chet tilini o‘qitish haqidagi ilmiy asoslangan va shaxsan anglangan tasavvurlari, metodik kredosi va kasbiy qadriyatlari. Bu o‘zak atrofida beshta o‘zaro bog‘liq komponent joylashadi:

- motivatsion-qadriyat komponenti – kasbga va metodik izlanishga yo‘nalganlik;
- kognitiv komponent – lingvistik, psixologik-pedagogik va metodik bilimlar tizimi;
- operatsional-faoliyat komponenti – darsni loyihalash, o‘tkazish va baholash malakalari;
- kommunikativ-hamkorlik komponenti – o‘quv nutqini o‘qitish sharoitiga moslashtirish va kasbiy hamjamiyatda hamkorlik qilish;
- refleksiv komponent – o‘z faoliyatini tahlil qilish va tuzatish.

Komponentlar o‘rtasidagi aloqa ikki yo‘nalishda kechadi. Bir tomondan, konseptual o‘zak qolgan komponentlarni yo‘naltiradi: o‘qituvchi qanday bilimni tanlashi, qanday metodni qo‘llashi va o‘z darsini qanday baholashi uning o‘qitish haqidagi tasavvurlariga bog‘liq. Ikkinchi tomondan, refleksiv komponent orqali amaliyot tajribasi konseptual o‘zakka qaytadi va uni aniqlashtiradi yoki o‘zgartiradi. Shu tariqa tuzilma yopiq ro‘yxat emas, balki rivojlanuvchi tizim sifatida ishlaydi. Bu yondashuv L.Shulmanning

strategik bilim haqidagi fikriga ham, refleksiv amaliyot nazariyasiga ham mos keladi.

Shunday qilib, kasbiy-metodik tayyorgarlik tuzilmasi motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsional-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv komponentlardan iborat bo‘lib, ularni konseptual komponent yaxlit tizimga birlashtiradi. Bu tuzilma konseptual yondashuvning tadqiqotimizdagi asosiy g‘oyasini aniq ko‘rsatadi: tayyorgarlikni takomillashtirish alohida komponentlarni sanab rivojlantirish orqali emas, balki ularni birlashtiruvchi konseptual o‘zakni shakllantirish orqali amalga oshirilishi lozim. Tuzilmaning bunday tushunilishi kasbiy-metodik tayyorgarlikning muallif tomonidan taklif etiladigan ishchi ta’rifini ishlab chiqish uchun asos bo‘ladi.

Olimlar ta’riflari va kasbiy-metodik tayyorgarlik tuzilmasining tahlili muallif pozitsiyasini shakllantirish uchun yetarli asos yaratadi. Ishchi ta’rif uch talabga javob berishi lozim. Birinchidan, u tushunchaning jarayon va natija sifatidagi ikki yoqlama tabiatini ifodalashi kerak. Ikkinchidan, aniqlangan tuzilmani, ya’ni konseptual o‘zak va uni o‘rab turgan besh komponentni aks ettirishi zarur. Uchinchidan, tadqiqotning asosiy g‘oyasi bo‘lgan konseptual yondashuv bilan bevosita bog‘lanishi lozim.

Tahlil qilingan ta’riflar bu talablarga qisman javob beradi. N.V.Yazikova metodik kompetensiyani yaxlit pedagogik jarayonni amalga oshirishga tayyorlik darajasi sifatida belgilab, uni malakalar tizimi orqali ochadi [135; 97-b.]. Bu ta’rifda natija aniq, lekin tayyorgarlik jarayoni va shaxsiy-qadriyat asosi ifodalanmagan. D.I.Abduvaliyeva metodik kompetensiyani kasbiy-metodik xarakterdagi bilim, malaka va ko‘nikmalar majmui deb umumlashtiradi [137]. Bu ta’rifda metodik tarkibning markaziy o‘rni tan olingan, ammo tushuncha majmua sifatida, ya’ni komponentlar yig‘indisi sifatida berilgan. D.X.Saydazimova metodik kompetensiya tarkibiga shaxsiy xususiyatlar va kasbiy refleksiyani kiritadi [154; 44-b.]. Bu ta’rif shaxsiy jihatni kengaytiradi, lekin komponentlarni birlashtiruvchi asosni ko‘rsatmaydi. Xorijiy yondashuvlarda esa tayyorgarlik o‘qitishni o‘rganishning ochiq jarayoni sifatida [60; 402-b.] yoki refleksiya orqali

rivojlanadigan didaktik kompetensiyalar tizimi sifatida [18; 5-b.] qaraladi, ammo uning natijasi va ichki tuzilmasi aniq belgilanmaydi.

Bizningcha, mavjud ta’riflarni birlashtiruvchi umumiy kamchilik shundaki, ularning hech birida tayyorgarlik tarkibiy qismlarini yaxlit tizimga aylantiruvchi o‘zak alohida belgilanmagan. Konseptual yondashuv aynan shu bo‘shliqni to‘ldirish imkonini beradi. Bu yondashuvda tayyorgarlik yetakchi g‘oyalar tizimi (konsepsiya) asosida loyihalanadi va uning natijasi ham konsepsiya shaklida – bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy metodik konsepsiyasi shaklida namoyon bo‘ladi. Shu tariqa konseptuallik ikki darajada amal qiladi. Institutsional darajada konsepsiya ta’lim jarayonini tashkil etishning asosiy tamoyiliga aylanadi. Bu daraja PF-73-son Farmonda belgilangan yagona konseptual yondashuv asosida pedagog kadrlar tayyorlash talabiga mos keladi [6]. Shaxsiy darajada esa konsepsiya bo‘lajak o‘qituvchida shakllanadigan va uning metodik faoliyatini yo‘naltiradigan ichki tasavvurlar tizimiga aylanadi.

Yuqoridagi mulohazalar asosida tadqiqotimizda “kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasining quyidagi ishchi ta’rifini taklif etamiz:

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy-metodik tayyorgarligi – oliy ta’lim muassasasida konseptual yondashuv asosida tashkil etiladigan maqsadli jarayon va shu jarayon natijasida shakllanadigan integrativ kasbiy-shaxsiy sifat. Uning o‘zagini bo‘lajak o‘qituvchining ingliz tilini o‘qitish haqidagi ilmiy asoslangan va shaxsan anglangan tasavvurlari tizimi – metodik konsepsiyasi tashkil etadi. Bu o‘zak motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsional-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv komponentlarni yaxlit tizimga birlashtiradi. Natijada bo‘lajak o‘qituvchi turli ta’lim sharoitlarida asoslangan metodik qarorlar qabul qilgan holda ingliz tilini samarali o‘qitishga va o‘z metodik konsepsiyasini amaliyot tajribasi asosida doimiy takomillashtirib borishga tayyor bo‘ladi.

Ta’rifning mantiqiy tuzilmasini ochib beramiz. Tushunchaning umumiy belgisi – “jarayon va integrativ kasbiy-shaxsiy sifat” – o‘zbek tilidagi “tayyorgarlik” atamasining ikki ma’nosini birlashtiradi va tushunchani natija yoki jarayonga qisqartirib yuborishning oldini oladi. Birinchi xos belgi – tayyorgarlikning konseptual yondashuv asosida tashkil

etilishi. U tushunchani tadqiqotning metodologik asosi bilan bog‘laydi va tayyorgarlikni stixiyali emas, maqsadli loyihalangan jarayon sifatida belgilaydi. Ikkinchi xos belgi – metodik konsepsiyaning o‘zak sifatida ajratilishi. Bu belgi D.Friman va K.Jonsonning o‘qituvchi e’tiqodlari [60; 412-b.], EPOSTL deskriptorlari ortidagi qadriyatlar [18; 87-b.], N.V.Barishnikov va A.V.Vartanovning didaktik kredosi [109; 7-b.] hamda Sh.K.Temirovaning kasbiy agentlik va kognitsiya [94; 198-b.] haqidagi qarashlarini yagona tushunchaga birlashtiradi. Uchinchi xos belgi – besh komponentning sanab o‘tilishi. U ta’rifni kasbiy-metodik tayyorgarlik tuzilmasi bilan muvofiqlashtiradi va uni diagnostika qilish uchun mezonlar ajratish imkonini beradi. To‘rtinchi xos belgi – natijaning ikki jihatda ifodalanishi: ingliz tilini samarali o‘qitishga tayyorlik va o‘z metodik konsepsiyasini takomillashtirib borishga tayyorlik. Bu belgi tayyorgarlikni OTM bitirish bilan tugaydigan holat emas, balki kasbiy rivojlanish uchun asos sifatida belgilaydi. Bu ham D.T.Pardayevaning to‘liq kasbiy kompetensiya faqat ishlayotgan o‘qituvchida namoyon bo‘lishi haqidagi fikriga [152; 89-b.], ham EPOSTL mualliflarining o‘qitishni o‘rganish butun umr davom etadi degan xulosasiga [18; 86-b.] mos keladi.

Muallif ta’rifining mavjud ta’riflardan farqini quyidagi jadvalda ko‘rsatamiz.

1.3-jadval

“Kasbiy-metodik tayyorgarlik” ishchi ta’rifining mavjud ta’riflar bilan qiyosiy tahlili

Belgi	N.V.Yazikova	D.I.Abduvaliyeva	D.X.Saydazimova	EPOSTL mualliflari	Muallif ta’rifi
Jarayon va natija birligi	natija	natija	natija	jarayon	jarayon va natija
Tizim hosil qiluvchi o‘zak	metodik malakalar (o‘zak sifatida ajratilmagan)	metodik mahorat (o‘zak sifatida ta’kidlang	yo‘q	yo‘q	metodik konsepsiya

Belgi	N.V.Yazikova	D.I.Abduvaliyeva	D.X.Saydazimova	EPOSTL mualliflari	Muallif ta’rifi
		an, ta’rifda yo‘q)			
Komponentlar tuzilmasi	3 guruh malaka	bilim, malaka, ko‘nikma	bilim, malaka, shaxsiy xususiyatlar, refleksiya	7 turkum deskriptor	o‘zak + 5 komponent
Motivatsion-qadriyat asosi	ifodalanmagan	ifodalanmagan	qisman	qadriyatlar orqali	alohida komponent
O‘zini takomillashtirish	ifodalanmagan	ifodalanmagan	refleksiya orqali	refleksiya orqali	metodik konsepsiyani takomillashtirishga tayyorlik
Metodologik asos bilan bog‘liqlik	faoliyat yondashuvi	kompetensiyaviy yondashuv	kompetensiyaviy yondashuv	kompetensiyaviy yondashuv	konseptual yondashuv

Jadvaldan ko‘rinadiki, taklif etilayotgan ta’rifning ilmiy yangiligi uchta jihatda namoyon bo‘ladi.

Birinchidan, kasbiy-metodik tayyorgarlik tizim hosil qiluvchi o‘zak – bo‘lajak o‘qituvchining ilmiy asoslangan va shaxsan anglangan metodik konsepsiyasi orqali ta’riflanmoqda; mavjud ta’riflarda metodik mahorat yoki kompetensiya markaziy qism deb tan olinsa-da, komponentlarni birlashtiruvchi ichki asos sifatida nomlanmagan. Ikkinchidan, ta’rif konseptuallikni institutsional va shaxsiy darajada qamrab olib, jarayon va natijaning ichki birligini ta’minlaydi. Uchinchidan, tayyorgarlik natijasi statik holat emas, metodik konsepsiyani refleksiya va amaliyot asosida

qayta ko‘rib chiqish salohiyati sifatida belgilanadi, bu esa uni uzluksiz kasbiy rivojlanishning boshlang‘ich bosqichi sifatida ko‘rish imkonini beradi. Ishchi ta’rifdagi o‘zak va besh komponent keyingi boblarda konsepsiya, model va baholash mezonlarini ishlab chiqish uchun asos bo‘ladi, metodik konsepsiyaning shakllanganligi esa alohida mezon sifatida baholanadi.

Shunday qilib, terminologik va qiyosiy tahlil “kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasi jarayon va natijani birga ifodalashini, undagi defis esa metodik o‘zak atrofidagi integratsiyani anglatishini ko‘rsatdi. Xorijiy an’ana tayyorgarlikni o‘qitishni o‘rganish jarayoni, MDH an’anasi faoliyat funksiyalari va malakalar tizimi, milliy an’ana esa kompetensiya va metodik mahorat sifatida talqin etadi. Tayyorgarlik tuzilmasi motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsional-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv komponentlardan iborat bo‘lib, ularni bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi yaxlit tizimga birlashtiradi. Muallifning ishchi ta’rifi tayyorgarlikni konseptual yondashuv asosida tashkil etiladigan jarayon va metodik konsepsiya o‘zagi atrofida integratsiyalashgan kasbiy-shaxsiy sifat sifatida belgilaydi.

Tahlil natijalari kasbiy-metodik tayyorgarlikni integrativ kasbiy-shaxsiy sifat sifatida talqin etish uchun asos beradi. Integrativ kasbiy-shaxsiy sifat sifatida u motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsion-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv komponentlarning oddiy yig‘indisi emas, balki ularni bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida birlashtiruvchi yaxlit tuzilmadir. Bunday talqinda tayyorgarlik darajasi bilimlar hajmi bilan emas, metodik qarorni yetakchi tushunchalar asosida asoslay olish qobiliyati bilan belgilanadi. Kasbiy-metodik tayyorgarlikning integrativ kasbiy-shaxsiy sifat ekanligi keyingi boblarda konsepsiya, model va metodik tizimni loyihalashning boshlang‘ich nuqtasi bo‘lib xizmat qiladi.

1.2-§. Chet tili ta’limida konseptual yondashuvni pedagogik kategoriya sifatida talqin etishning falsafiy, psixologik va didaktik asoslari

Nemis faylasufi I.Kant “Sof aqlning tanqidi” asarida bilishning ikki manbaini – hissiy mushohada va tushunchalarni bir-biridan ajratib bo‘lmasligini ko‘rsatib, mazmunsiz fikrlar bo‘sh, tushunchalarsiz mushohadalar esa ko‘r bo‘lishini qayd etgan [117]. Ikki asrdan ortiq vaqt o‘tgan bo‘lsa-da, bu fikr ta’lim nazariyasi uchun o‘z ahamiyatini yo‘qotmagan.

Uni chet tili o‘qituvchisini tayyorlash amaliyotiga ko‘chirsak, quyidagi manzara hosil bo‘ladi. Talaba maktab va universitetda ko‘plab ingliz tili darslarini ko‘radi, turli usullarni kuzatadi va bu uning “mushohadasi”ni tashkil etadi. Agar u kommunikativ yo‘nalganlik, o‘rganuvchi avtonomiyasi, kontekstga moslik kabi tushunchalarga ega bo‘lmasa, ko‘rgan darslari unga hech narsani tushuntirmaydi, tajriba “ko‘r” bo‘lib qoladi. Aksincha, metodik atamalarni yodlab olgan, ammo ularni sinf vaziyati bilan bog‘lay olmaydigan talabaning bilimi “bo‘sh” bo‘ladi. Ikki tomonni birlashtirishga qaratilgan yondashuvning ilmiy maqomini aniqlash esa uning falsafiy, psixologik va didaktik asoslarini o‘rganishni talab etadi.

Kasbiy-metodik tayyorgarlik konseptual yondashuv asosida tashkil etiladigan jarayon va metodik konsepsiya o‘zagi atrofida shakllanadigan integrativ sifat sifatida ta’riflanar ekan, bu yondashuvning o‘zi qanday ilmiy maqomga ega ekani masalasi birinchi o‘ringa chiqadi. Pedagogika va metodikada “yondashuv” atamasi juda keng qo‘llanadi: kompetensiyaviy, tizimli, faoliyatli, kommunikativ, integrativ va boshqa yondashuvlar haqida gapiriladi. Biroq atamaning keng tarqalganligi uning mazmuni aniq ekanini anglatmaydi. Shu bois konseptual yondashuvni pedagogik kategoriya sifatida asoslash, avvalo, “yondashuv” tushunchasining mazmunini va undan keyin “konseptual” sifatlovchisi unga qanday yangi ma’no qo‘shishini aniqlashni talab etadi.

Xorijiy metodikada “yondashuv” (approach) atamasini ilmiy muomalaga ilk bor kiritgan mualliflardan biri E.Entoni hisoblanadi. U yondashuvni tilning tabiati hamda ta’lim va o‘zlashtirish tabiati haqidagi

mulohazalar tizimi sifatida belgilaydi. Uning fikricha, yondashuv isbot talab qilmaydigan dastlabki qoida xususiyatiga ega: u o‘rgatiladigan predmetning mohiyatini ifodalaydi va isbotni talab qilmasdan qabul qilinadi. Metod esa tanlangan yondashuv asosida til materialini izchil taqdim etishning umumiy rejasi sifatida namoyon bo‘ladi [33; 63-67-b.]. Bu tasnifning muhim jihati shundaki, unda yondashuv metoddan yuqorida turuvchi, uni belgilab beruvchi nazariy asos sifatida qaraladi.

Zamonaviy xorijiy adabiyotda yondashuvning o‘zgarishi, eng avvalo, asosiy tasavvurlar tizimining o‘zgarishi sifatida tushuniladi. D.Friman va K.Jonson til o‘qituvchisi ta’limida xulq-atvor nuqtayi nazaridan konstruktivistik qarashga o‘tishni taklif etganda, aynan o‘qituvchi qanday qilib o‘qitishni o‘rganishi haqidagi boshlang‘ich tasavvurni qayta ko‘rib chiqishni nazarda tutadi [60; 402-b.]. Bizningcha, xorijiy an’anada yondashuv ko‘proq tasavvurlar va e’tiqodlar tizimi bilan bog‘lanadi, uning tarkibi va funksiyalari esa maxsus tizimlashtirilmaydi.

MDH metodikasida “yondashuv” kategoriyasi chuqurroq nazariy tahlilga tortilgan. I.L.Bim yondashuvni eng umumiy boshlang‘ich konseptual pozitsiya deb ta’riflaydi. Tadqiqotchi undan kelib chiqib, ongli yoki ongsiz ravishda qolgan konseptual qoidalarini ko‘rib chiqadi [111]. A.N.Shukin yondashuvni ta’lim tizimining komponenti sifatida eng umumiy metodologik asos deb hisoblaydi: u ta’lim predmeti – til va uni egallash imkoniyatlari haqidagi mavjud qarashlarni tavsiflaydi [171; 95-b.]. I.A.Zimnyaya yondashuvni o‘qitish strategiyasidan kengroq kategoriya deb biladi, chunki u strategiyani o‘z ichiga olib, metod, shakl va usullarni belgilaydi [161; 75-b.]. O.Ye.Lebedev esa kompetensiyaviy yondashuv misolida yondashuvni ta’lim maqsadlarini aniqlash, mazmunini tanlash, jarayonni tashkil etish va natijalarni baholashning umumiy tamoyillari majmui sifatida belgilaydi [123; 9-b.].

Bu guruhda S.V.Chernishovning xulosasi alohida e’tiborga loyiq. Muallif yondashuvni metodlar ishlab chiqilishidan oldin turuvchi va o‘qitish amaliyoti orqali tekshiriladigan umumiy gipoteza deb hisoblaydi [169; 115-b.]. Shu asosda uni jamiyat taraqqiyotining muayyan bosqichida chet tilini o‘qitishning strategik maqsadini eng muvaffaqiyatli amalga oshirish uchun

asos qilib olingan tartiblangan, umumlashtirilgan va mantiqan qurilgan konsepsiya sifatida ta’riflaydi [169; 117-b.]. Bizningcha, bu ta’rif uchun muhim: unda yondashuv bevosita konsepsiya orqali belgilanadi va ijtimoiy buyurtma bilan bog‘lanadi. Bu esa yondashuv bilan konsepsiya o‘rtasidagi ichki aloqani ochiq ko‘rsatadi.

Milliy tadqiqotlarda “konseptual” sifatlovchisi ko‘pincha tadqiqotning nazariy asoslari va modellari tavsifida qo‘llanadi. M.A.Xolmurodov bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilarida mantiqiy fikrlash ko‘nikmalarini rivojlantirishning konseptual asoslarini ishlab chiqishda tizimli yondashuv va konseptual modellashtirish metodlariga tayanadi. Natijada maqsadli, metodologik, mazmuniy, jarayonli, diagnostik va natijaviy komponentlardan iborat konseptual modelni taklif etadi [104; 147, 151-b.]. Muallif mavjud ishlarda bo‘lajak o‘qituvchilar tayyorgarligiga moslashtirilgan yaxlit konseptual asos yetarli ishlab chiqilmaganini qayd etadi [104; 151-b.]. Milliy metodikada konsepsiya darajasidagi tadqiqotlar ham mavjud: ingliz tili fakultetlari talabalarining madaniyatlararo kompetensiyasini shakllantirish konsepsiyasi bunga misol bo‘ladi [126]. Me’yoriy darajada esa PF-73-son Farmonda oliy ma’lumotli pedagog kadrlar tayyorlash siyosatini yagona konseptual yondashuv asosida yuritish vazifasi belgilangan [6]. Biroq bu hujjatda ham, milliy tadqiqotlarda ham “konseptual yondashuv” tushunchasining o‘zi maxsus ta’riflanmagan.

Ko‘rinadiki, yondashuvning konsepsiya bilan aloqasi uch an’anada turlicha ifodalangan. Xorijiy an’anada u tasavvurlar tizimi orqali bilvosita namoyon bo‘ladi. MDH an’anasida I.L.Bim va S.V.Chernishov ishlarida bevosita belgilangan. Milliy an’anada esa u model va me’yoriy talab darajasida mavjud, lekin nazariy jihatdan ta’riflanmagan. Barcha ta’riflarning umumiy jihati shundaki, yondashuv metoddan yuqori turuvchi, ta’lim maqsadi, mazmuni, jarayoni va natijasini belgilovchi boshlang‘ich nazariy pozitsiya sifatida qaraladi.

Bu umumiy asosda “konseptual yondashuv” tushunchasining o‘ziga xosligini aniqlash mumkin. Har qanday yondashuv muayyan konseptual pozitsiyaga tayanadi. Lekin har qanday yondashuvni konseptual deb atash mumkin emas. Kompetensiyaviy yondashuv urg‘uni ta’lim natijasiga,

faoliyatli yondashuv faoliyat jarayoniga, tizimli yondashuv esa obyektning tuzilmasiga beradi. Konseptual yondashuvda esa konsepsiyaning o‘zi – yetakchi g‘oyalar tizimi – ta’limni loyihalashning tizim hosil qiluvchi asosi va shu bilan birga uning kutilgan natijasi bo‘ladi. Boshqacha aytganda, boshqa yondashuvlarda konsepsiya yondashuvning yashirin asosi bo‘lib qoladi. Konseptual yondashuvda esa u oshkor, maqsadli loyihalanadigan va baholanadigan obyektga aylanadi.

Bu o‘rinda yana bir chegarani aniq belgilash lozim. S.V.Chernishov tadqiqotida ilgari surilgan emotsional-konsept yondashuvi lingvomadaniy konseptni ta’limning didaktik birligi sifatida qo‘llaydi [169; 55-56-b.]. Bu yondashuvda “konsept” til va madaniyatning mental birligi bo‘lib, u talabaga o‘rgatiladigan mazmunning bir qismini tashkil etadi. Tadqiqotimizdagi konseptual yondashuvda esa bo‘lajak o‘qituvchi egallaydigan chet tili konseptlari emas, balki o‘qitish haqidagi yetakchi g‘oyalar tizimi nazarda tutiladi. Bu tizim institutsional darajada ta’limni tashkil etishning asosi, shaxsiy darajada esa bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi sifatida namoyon bo‘ladi. Shu sababli ikki yondashuv nomidagi o‘xshashlikka qaramay, obyekti va funksiyasi bo‘yicha farqlanadi.

Konseptual yondashuvni pedagogik kategoriya sifatida ko‘rish uchun u pedagogik kategoriyalarga xos belgilarga ega bo‘lishi kerak: o‘z obyekti, tamoyillari va funksiyalari bo‘lishi, ta’lim jarayonining barcha bosqichlarida namoyon bo‘lishi lozim. Bizningcha, konseptual yondashuv bu talablarga javob beradi. Uning obyekti – ta’lim jarayonini va uning natijasini birlashtiruvchi yetakchi g‘oyalar tizimi. Funksiyalari:

- maqsadni belgilash (ta’lim natijasini metodik konsepsiya shaklida ifodalash);
- mazmunni tizimlashtirish (o‘quv fanlari va modullarni yetakchi g‘oyalar atrofida birlashtirish);
- jarayonni yo‘naltirish (metod va shakllarni konsepsiyani shakllantirishga bo‘ysundirish);
- baholash (natijani alohida bilim va malakalar bilan emas, konsepsiyaning shakllanganligi bilan o‘lchash).

Uning tamoyillari esa yondashuvning falsafiy, psixologik va didaktik asoslari tahlili asosida aniqlanadi.

Yuqoridagi tahlil asosida tadqiqotimizda konseptual yondashuvning quyidagi ishchi ta’rifini qabul qilamiz: konseptual yondashuv – ta’lim jarayonini yetakchi g‘oyalar tizimi (konsepsiya) asosida loyihalashni va shu konsepsiyani ta’lim oluvchining shaxsiy, anglangan tasavvurlar tizimi sifatida shakllantirishni nazarda tutuvchi metodologik yo‘nalish; unda konsepsiya ta’lim maqsadi, mazmuni, jarayoni va natijasini yaxlit tizimga birlashtiruvchi asos vazifasini bajaradi.

Bu ta’rif kasbiy-metodik tayyorgarlikning ishchi ta’rifi bilan mantiqan bog‘lanadi. Tayyorgarlikni tashkil etishdagi institutsional konseptuallik va uning natijasidagi shaxsiy konseptuallik konseptual yondashuvning ikki tomonidir. Shu tariqa, konseptual yondashuv pedagogik kategoriya sifatida mustaqil maqomga ega bo‘lib, u yondashuvlar oilasida o‘z o‘rniga ega: boshqa yondashuvlarni inkor etmaydi, balki ularni yetakchi g‘oya atrofida birlashtiradi. Bu maqomni mustahkam asoslash uchun konseptual yondashuvning falsafiy ildizlarini – konsepsiya, tizimlilik va bilish haqidagi qarashlarni tahlil qilish zarur.

Konseptual yondashuvning pedagogik kategoriya sifatidagi maqomi uning falsafiy ildizlarini aniqlashni talab etadi. Bu yondashuv uch falsafiy g‘oyaga tayanadi. Birinchisi – tushuncha bilimning boshlang‘ich birligi ekani haqidagi g‘oya. Ikkinchisi – yaxlit tizim uning qismlari yig‘indisiga teng emasligi haqidagi g‘oya. Uchinchisi – bilim subyekt tomonidan faol qurilishi haqidagi g‘oya. Bu g‘oyalarning har biri konseptual yondashuvning ikki darajasidan biriga yoki ikkalasiga ham bevosita aloqador: institutsional darajada ta’limni yetakchi g‘oyalar tizimi asosida loyihalashga, shaxsiy darajada esa bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasini shakllantirishga.

Tushunchaning bilimdagi birlamchi o‘rni haqidagi qarashlar Sharq mutafakkirlari merosida chuqur ishlangan. Ibn Sino mantiqi bo‘yicha tadqiqot olib borgan R.Strobino arab mantiqida bilim inson ongiga ikki asosiy yo‘l bilan berilishini ko‘rsatadi: tasavvur (taṣawwur) va tasdiq (taṣdīq). Bu farqlanish kamida Forobiyga borib taqaladi. Tasavvur alohida

tushunchalarni egallash va ularga ega bo‘lishni, tasdiq esa fikr va hukmlarga haqiqiylik nisbat berishni anglatadi [172]. Tadqiqotchining xulosasicha, bu farqlanish Ibn Sino mantiqi va bilish nazariyasining asosini tashkil etadi. Tasavvur ta’rif va tavsif sohasi bilan, tasdiq esa haqiqat va mulohaza sohasi bilan bog‘lanadi [172]. Ibn Sino ilmiy bilimning poydevori uchun bevosita, boshqa tasdiqlarga tayanmaydigan tasdiqlar bilan birga birlamchi tushunchalarning tasavvuri ham zarur deb hisoblaydi [172].

Forobiyning bu sohadagi o‘rni qozog‘istonlik tadqiqotchilar tomonidan ham maxsus o‘rganilgan. R.Al-Dali Forobiyni Arastu mantiqini har tomonlama va batafsil rivojlantirgan birinchi mutafakkir deb baholaydi. Shuningdek, uning kategoriyalarni barcha fanlar uchun belgilangan dastlabki asoslar sifatida tushunganini ko‘rsatadi [107].

Beruniy esa bilimni tanqidiy tekshirish masalasini ilgari surgan. “Hindiston” asarining muqaddimasida olim tarixiy haqiqatni aniqlashda eshitilgan xabar o‘z ko‘zi bilan ko‘rilganga teng emasligini ta’kidlaydi. Chunki kuzatuvchi hodisaning mohiyatini u sodir bo‘lgan vaqt va joyda bevosita idrok etadi, eshitilgan xabarning esa o‘ziga xos kamchiliklari bor [31; 3-b.]. Beruniy boshqalardan olingan ma’lumotni o‘z kuzatuvi va tahlili orqali tekshirishni ilmiy izlanishning asosiy sharti deb bilgan.

Sharq mutafakkirlari qarashlarini konseptual yondashuv nuqtayi nazaridan talqin qilsak, uch muhim xulosa kelib chiqadi. Birinchidan, Forobiy va Ibn Sinodagi tasavvur va tasdiq farqlanishi kasbiy-metodik tayyorgarlikda ham ikki bosqichni nazarda tutadi. Avval bo‘lajak o‘qituvchida metodikaning tayanch tushunchalari aniq tasavvur sifatida shakllanishi, so‘ngra ular asosida asoslangan metodik hukmlar va qarorlar qabul qilinishi lozim. Ikkinchidan, Ibn Sinoning birlamchi tushunchalar haqidagi fikri metodik konsepsiyaning ham o‘z “birlamchi tushunchalari” – ta’lim, o‘rganish, til va o‘qituvchi roliga oid tayanch tasavvurlari bo‘lishi kerakligini ko‘rsatadi. Uchinchidan, Beruniyning tanqidiy tekshirish haqidagi qoidasi bo‘lajak o‘qituvchi o‘z metodik tasavvurlarini birovdan tayyor holda qabul qilmasdan, amaliyot va kuzatuv orqali tekshirishi zarurligini asoslaydi. Bizningcha, bu refleksiv komponentning milliy falsafiy ildizidir.

Konseptual yondashuvning ikkinchi falsafiy asosi – tizimlilik g‘oyasi. L.fon Bertalanfi tizimni o‘zaro munosabatda turgan elementlar majmui sifatida ta’riflaydi [40; 38-b.]. Uning fikricha, tizimni faqat komponentlar emas, balki ularning munosabatlari tashkil etadi va aynan shu munosabatlar alohida elementlarda kuzatilmaydigan, yig‘indiga keltirilmaydigan xossalarni yuzaga keltiradi [40; 54-55-b.]. Olim tizimlar nazariyasini mexanistik reduksionizmga muqobil yaxlit yondashuv sifatida ilgari surgan.

MDH falsafasida bu g‘oya sistemali yondashuvning metodologik nazariyasiga aylantirilgan; sistemali yondashuvni rivojlantirgan olimlar qatorida I.V.Blauberg va E.G.Yudinni ko‘rsatish mumkin [112]. Tojikistonlik tadqiqotchi B.B.Karabayev bu qoidani chet tili o‘qituvchisini tayyorlashga tatbiq etadi. U tizimning xossalari uni tashkil etuvchi elementlar xossalari bilan cheklanmasligini ta’kidlaydi [162; 151-b.]. Shuningdek, tizimli tahlilni real obyektdan modelga o‘tish vositasi sifatida qaraydi [162; 57-b.]. Milliy tadqiqotlarda tizimli yondashuv konseptual modellashtirish bilan birga qo‘llanmoqda: M.A.Xolmurodov bo‘lajak o‘qituvchilar tayyorgarligining konseptual modelini aynan shu ikki metod asosida ishlab chiqadi [104; 147-b.].

Tizimlilik g‘oyasi konseptual yondashuv uchun prinsipial ahamiyatga ega. Agar kasbiy-metodik tayyorgarlik tizim bo‘lsa, uning sifati besh komponentning alohida darajalari yig‘indisi bilan emas, balki ular o‘rtasidagi munosabatlar bilan belgilanadi. Bizningcha, L.fon Bertalanfi ta’kidlagan yig‘indiga keltirilmaydigan xossa bo‘lajak o‘qituvchi tayyorgarligida aynan metodik konsepsiya shaklida namoyon bo‘ladi. Metodik konsepsiya hech bir komponentda alohida mavjud emas, u komponentlar munosabatidan tug‘iladi va ularni birlashtiradi. Shu ma’noda konseptual yondashuv tizimli yondashuvni inkor etmaydi, balki uni tizim hosil qiluvchi omilni aniq belgilash bilan to‘ldiradi.

Uchinchi falsafiy asos – konstruktivizm. E.fon Glazersfeld konstruktivistik bilish nazariyasini ikkita asosiy qoida orqali ifodalaydi. Birinchisi: bilim sezgilar yoki muloqot orqali passiv qabul qilinmaydi, balki biluvchi subyekt tomonidan faol quriladi. Ikkinchisi: bilishning funksiyasi moslashuvchan bo‘lib, u obyektiv ontologik voqelikni kashf etishga emas,

balki subyektning tajriba dunyosini tartibga solishga xizmat qiladi [62]. Muallif bu yo‘nalishni J.Piaje rivojlanishga asoslangan konstruktivistik epistemologiya sifatida mustaqil ilgari surganini qayd etadi [62].

Konstruktivistik qarash til o‘qituvchisi ta’limi nazariyasiga ham kirib kelgan. D.Friman va K.Jonson sohani o‘qituvchi faoliyatini xulq-atvor nuqtayi nazaridan tavsiflashdan konstruktivistik qarashga o‘tkazishni taklif etadi [60; 402-b.]. Milliy tadqiqotlarda ham bu yo‘nalish kuzatiladi. F.M.Erkulova bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining metodik kompetensiyasini rivojlantirish modelini konstruktivistik o‘rganish nazariyasi, tajribaga asoslangan o‘rganish va refleksiv amaliyot g‘oyalariga tayangan holda quradi [55]. M.A.Xolmurodov esa kompetensiyaviy, konstruktivistik, faoliyatli va kognitiv yondashuvlar integratsiyasini bo‘lajak o‘qituvchi tayyorgarligining muhim sharti deb hisoblaydi [104; 147-b.].

Konstruktivizm konseptual yondashuvning shaxsiy darajasi uchun asos bo‘lib xizmat qiladi. Agar bilim subyekt tomonidan qurilsa, bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi ham unga tayyor holda uzatilmaydi. U talabaning o‘z o‘quv va amaliyot tajribasi, o‘z tasavvurlarini qayta ko‘rib chiqishi orqali shakllanadi. Bu yerda konstruktivizm Beruniyning tanqidiy tekshirish qoidasi bilan kesishadi. Ikkalasi ham bilimni bevosita tajriba va uni tanqidiy tahlil qilish orqali egallashni talab etadi. Biroq bizningcha, radikal konstruktivizmning obyektiv voqelikni bilish imkoniyatiga shubha bilan qarashi pedagogikaga to‘g‘ridan-to‘g‘ri ko‘chirilmasligi lozim. Bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi shaxsiy bo‘lishi bilan birga, ilmiy asoslangan ham bo‘lishi kerak. Aks holda u subyektiv fikrlar yig‘indisiga aylanib qoladi. Shu sababli tadqiqotimizda konstruktivizm Sharq falsafasidagi tasavvur-tasdiq birligi bilan muvozanatlashtiriladi: talaba o‘z konsepsiyasini quradi, ammo uning tushunchalari ilmiy asosga ega, hukmlari esa tekshirilgan bo‘lishi shart.

Yuqoridagi tahlilni quyidagi jadvalda umumlashtiramiz.

1.4-jadval

Konseptual yondashuvning falsafiy asoslari va ularning pedagogik talqini

Falsafiy g‘oya	**Manbasi**	**Konseptual yondashuv uchun ahamiyati**	**Amal qilish darajasi**
Tasavvur va tasdiq birligi; birlamchi tushunchalar	Forobiy, Ibn Sino (R.Strobino, R.Al-Dali talqinida)	metodik konsepsiya aniq tayanch tushunchalar va asoslangan hukmlardan iborat bo‘lishi	shaxsiy
Bilimni tanqidiy tekshirish	Beruniy	bo‘lajak o‘qituvchi o‘z tasavvurlarini kuzatuv va amaliyot orqali tekshirishi	shaxsiy (refleksiv komponent)
Tizimning yig‘indiga keltirilmaydigan xossalari	L.fon Bertalanfi; I.V.Blauberg, E.G.Yudin; B.B.Karabayev	metodik konsepsiya komponentlar munosabatidan tug‘iladigan tizim hosil qiluvchi xossa	institutsional va shaxsiy
Bilimning subyekt tomonidan faol qurilishi	E.fon Glazersfeld; D.Friman, K.Jonson; F.M.Erkulova	metodik konsepsiya tayyor holda uzatilmaydi, talaba tomonidan quriladi	shaxsiy

Falsafiy g‘oya	Manbasi	Konseptual yondashuv uchun ahamiyati	Amal qilish darajasi
Yondashuvlar integratsiyasi va konseptual modellashtirish	M.A.Xolmurodov; PF-73-son Farmon	ta’limni yetakchi g‘oyalar asosida loyihalash	institutsional

Jadvaldan ko‘rinadiki, konseptual yondashuvning falsafiy asoslari bir-birini to‘ldiradi. Sharq mutafakkirlari merosidan tushunchaning birlamchiligi va bilimni tanqidiy tekshirish g‘oyasi olinadi. Tizimlar nazariyasidan yaxlitlik va tizim hosil qiluvchi omil g‘oyasi, konstruktivizmdan esa bilimning faol qurilishi g‘oyasi olinadi. Bu g‘oyalar asosida konseptual yondashuvning uchta falsafiy tamoyilini shakllantiramiz.

- Tushunchaning birlamchiligi tamoyili. Kasbiy-metodik tayyorgarlik metodikaning tayanch tushunchalarini aniq tasavvur sifatida shakllantirishdan boshlanadi va ular asosida asoslangan metodik hukmlarga o‘tadi.
- Tizimli yaxlitlik tamoyili. Tayyorgarlik komponentlari alohida emas, metodik konsepsiya atrofida o‘zaro bog‘liq holda rivojlantiriladi. Natija esa komponentlar yig‘indisi bilan emas, konsepsiyaning shakllanganligi bilan baholanadi.
- Konstruktiv-tanqidiy tamoyil. Bo‘lajak o‘qituvchi o‘z metodik konsepsiyasini faol quradi va uni amaliyot hamda ilmiy dalillar asosida doimiy tekshiradi.

Bu tamoyillar konseptual yondashuvning falsafiy poydevorini tashkil etadi. Ammo ular bo‘lajak o‘qituvchi ongida tushunchalar va metodik tasavvurlar qanday mexanizmlar orqali shakllanishi va o‘zgarishi haqidagi savolni ochiq qoldiradi. Bu savol konseptual yondashuvning psixologik asoslarini tahlil qilishni taqozo etadi.

Konseptual yondashuvning falsafiy tamoyillari bo‘lajak o‘qituvchi ongida metodik tushunchalar va tasavvurlar qanday shakllanishi, qanday tuzilishga ega bo‘lishi va qanday o‘zgarishini tushuntirib berolmaydi. Bu savollarga

psixologiya javob beradi. Konseptual yondashuv uchun uchta psixologik yo‘nalish asosiy ahamiyatga ega: tushunchalar rivojlanishi nazariyasi, shaxsiy konstruktlar nazariyasi hamda o‘qituvchi kognitsiyasi va e’tiqodlari haqidagi tadqiqotlar.

MDH psixologiyasida tushunchalar rivojlanishi masalasi L.S.Vigotskiy tomonidan chuqur ishlangan. “Tafakkur va nutq” asarida olim ilmiy va kundalik tushunchalarni farqlaydi va ularning rivojlanish yo‘llari qarama-qarshi ekanini ko‘rsatadi [113]. Kundalik tushunchalar shaxsning bevosita tajribasidan kelib chiqadi. Ular aniq vaziyatlarda yaxshi qo‘llanadi, ammo yetarli anglanmagan va tizimga solinmagan bo‘ladi. Ilmiy tushunchalar esa ta’lim jarayonida ta’rif va tizim orqali egallanadi. Ular anglangan va ixtiyoriy bo‘ladi, lekin dastlab aniq tajribadan uzoq turadi. L.S.Vigotskiy bu ikki turdagi tushunchalar bir-biriga qarama-qarshi yo‘nalishda rivojlanib, o‘zaro uchrashishini va bir-birini boyitishini asoslaydi [113]. Olimning oliy psixik funksiyalarning ijtimoiy kelib chiqishi va yaqin rivojlanish zonasi haqidagi g‘oyalari bo‘lajak o‘qituvchining metodik tushunchalarni hamkorlikdagi faoliyat orqali o‘zlashtirishi uchun nazariy asos bo‘ladi [99].

Bu g‘oya bo‘lajak o‘qituvchi tayyorgarligi uchun muhim. Talaba pedagogika oliy ta’lim muassasasiga o‘qitish haqidagi kundalik tushunchalar bilan keladi. Bu tushunchalar uning maktabda o‘zi ingliz tilini o‘rgangan tajribasidan shakllangan. Metodika kurslari esa unga ilmiy tushunchalarni – kommunikativ kompetensiya, mashqlar tizimi, baholash mezonlari va boshqalarni beradi. Agar bu ikki qatlam uchrashmasa, ilmiy tushunchalar imtihon uchun yodlangan, amaliyotda ishlatilmaydigan bilimga aylanadi. O‘qituvchi esa sinfda o‘z kundalik tasavvurlariga qaytadi.

I.A.Zimnyaya kompetensiyalarni keyinchalik faoliyatda namoyon bo‘ladigan ichki psixologik yangi hosilalar deb tushunadi. Bu hosilalar bilim, tasavvur, harakat dasturlari hamda qadriyatlar va munosabatlar tizimini o‘z ichiga oladi [114; 23-b.]. Bizningcha, bu ta’rif metodik konsepsiyani ham ichki psixologik yangi hosila sifatida ko‘rish imkonini beradi. U bevosita kuzatilmaydi, ammo o‘qituvchining metodik qarorlarida namoyon bo‘ladi.

Xorijiy psixologiyada shaxsning tasavvurlar tizimi J.Kelli tomonidan shaxsiy konstruktlar nazariyasi doirasida o‘rganilgan. Olimning asosiy qoidasiga ko‘ra, shaxsning jarayonlari uning hodisalarni oldindan ko‘rish usullari orqali psixologik jihatdan yo‘naltiriladi [69; 46-b.]. J.Kelli insonni o‘z konstruktlari asosida gipotezalar tuzadigan va ularni tajribada tekshiradigan “olim” sifatida qaraydi. Uning “konstruktiv alternativizm” deb nomlangan falsafiy pozitsiyasiga ko‘ra, dunyoni hozirgi talqin qilish usullarimizning barchasi qayta ko‘rib chiqilishi yoki almashtirilishi mumkin [69; 15-b.].

J.Kelli nazariyasi konseptual yondashuvga ikki jihatdan xizmat qiladi. Birinchidan, u bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasini shaxsiy konstruktlar tizimi sifatida ko‘rish imkonini beradi. Talaba sinfdagi hodisalarni – o‘quvchi xatosini, sukutini, faolligini – o‘z konstruktlari orqali talqin qiladi va ularga shu asosda javob beradi. Ikkinchidan, konstruktiv alternativizm g‘oyasi metodik konsepsiyani o‘zgarmas emas, qayta ko‘rib chiqiladigan tizim sifatida belgilaydi. Bu kasbiy-metodik tayyorgarlik ta’rifidagi “o‘z metodik konsepsiyasini doimiy takomillashtirib borish” belgisining psixologik asosidir.

Til o‘qituvchisi ta’limida bu masala “o‘qituvchi kognitsiyasi” (teacher cognition) tushunchasi orqali o‘rganiladi. D.Friman va K.Jonson o‘qituvchilar o‘qitish haqida nimani bilishining katta qismi ular kelgan tajriba va sinflardan ijtimoiy jihatdan qurilishini qayd etadi. Ular o‘qituvchining tafakkuriga uning o‘quvchi sifatidagi avvalgi tajribasi, shaxsiy amaliy bilimi, qadriyatlari va e’tiqodlari ta’sir ko‘rsatishini ta’kidlaydi [60; 400-b.]. S.Borg o‘qituvchi kognitsiyasini o‘qitishning kuzatilmaydigan kognitiv tomoni, ya’ni o‘qituvchilar nimani bilishi, nimaga ishonishi va nima haqida o‘ylashi sifatida ta’riflaydi [44; 81-b.]. Keyingi ishlarida u bu sohaga munosabatlar, identiklik va hissiyotlarni ham qo‘shadi, chunki ularning barchasi o‘qitishning kuzatilmaydigan tomoniga tegishli [42; 11-b.].

R.Barnard va E.Berns o‘qituvchi kognitsiyasiga ta’sir etuvchi omillarni tizimlashtiradi. Ularning fikricha, dastlabki va eng muhim ta’sirlardan biri o‘qituvchining maktab, kollej yoki universitetda o‘zi til

o‘rgangan tajribasidir. Ishga kirishgacha va ish davomidagi kasbiy tayyorlash dasturlari ham uning bilim va e’tiqodlariga ta’sir qiladi [39; 2-b.]. Mualliflar o‘qituvchi kuchli e’tiqodlarga ega bo‘lsa ham, ularni har doim amaliyotda qo‘llamasligini ham ko‘rsatadi [39; 2-b.]. Shuningdek, tajriba ortib borgani sari dastlabki munosabatlar aniqlashtirilib, rad etilib yoki qayta shakllanib, barqaror e’tiqodlar tizimiga kirib borishini qayd etadi [39; 2-3-b.].

M.F.Pajares o‘qituvchilar va bo‘lajak o‘qituvchilar e’tiqodlari ta’lim tadqiqotlarining markazida turishi kerakligini asoslaydi. Bu sohani o‘rganishdagi qiyinchiliklarni u ta’riflar muammosi, zaif konseptuallashtirish va e’tiqod hamda e’tiqod tuzilmalarini turlicha tushunish bilan izohlaydi. Olim e’tiqodning bilimdan farqini ham maxsus tahlil qiladi [81; 307-b.].

Bu qarashlar L.Shulmanning bir fikri bilan ham bog‘lanadi. U o‘quvchilarning noto‘g‘ri tasavvurlari va ularni yengish hamda dastlabki tasavvurlarni o‘zgartirish uchun zarur ta’lim sharoitlari haqidagi bilimni pedagogik-predmet bilimining markaziga qo‘yishni taklif etadi [92; 10-b.]. Bizningcha, bu talab bo‘lajak o‘qituvchining o‘ziga ham taalluqli. Metodika o‘qituvchisi talabaning o‘qitish haqidagi dastlabki tasavvurlarini bilishi va ularni o‘zgartirish sharoitlarini yaratishi lozim.

Milliy tadqiqotlarda bu psixologik asoslar asosan L.S.Vigotskiy g‘oyalari orqali tatbiq etilmoqda. M.A.Xolmurodov olim ishlab chiqqan yaqin rivojlanish zonasi nazariyasi bo‘lajak o‘qituvchilar tafakkurini rivojlantirishda hamkorlikdagi ta’lim va pedagogik qo‘llab-quvvatlashning ahamiyatini ilmiy asoslashini qayd etadi [104; 149-b.]. F.M.Erkulova esa shu nazariyaga tayanib, metodik kompetensiyani rivojlantirishning boshlang‘ich bosqichida har bir talaba uchun individual metodik ehtiyojlar xaritasini tuzishni taklif etadi [55]. Sh.K.Temirova kasbiy-subyektiv pozitsiya tarkibida kasbiy kognitsiya va kasbiy identifikatsiyani alohida komponentlar sifatida ajratadi [94; 198-b.]. M.R.Rahimberdiyeva esa kasbiy kompetensiyani bo‘lajak o‘qituvchining o‘z o‘qitish qarorlarini tahlil qilish va amaliyotini ongli ravishda takomillashtirish qobiliyati bilan bog‘laydi [86; 172-b.]. Biroq tahlil qilingan milliy tadqiqotlarda o‘qituvchi

kognitsiyasi va e’tiqodlari tushunchasi metodik tayyorgarlikning mustaqil obyekti sifatida hali keng o‘rganilmagan.

Ko‘rinib turibdiki, psixologik asoslarning barchasi bir umumiy xulosaga olib keladi. Bo‘lajak o‘qituvchi ta’limga bo‘sh ong bilan kelmaydi. Uning ongida o‘qitish haqidagi kundalik tushunchalar, shaxsiy konstruktlar va e’tiqodlar allaqachon mavjud. Kasbiy-metodik tayyorgarlik ularni e’tiborsiz qoldirsa, ilmiy metodik bilim ustki qatlam bo‘lib qoladi va amaliyotga yetib bormaydi.

Shu asosda metodik konsepsiyaning psixologik tabiatini quyidagicha belgilaymiz. Metodik konsepsiya – bo‘lajak o‘qituvchining chet tilini o‘qitish haqidagi ilmiy tushunchalari va shaxsiy konstruktlari, e’tiqodlari integratsiyalashgan, anglangan va tekshirilgan ichki tizimdir. Uning shakllanishi uchta psixologik mexanizm orqali kechadi:

- Dastlabki tasavvurlarni oshkor qilish. Talaba o‘zining o‘qitish haqidagi kundalik tushunchalari va e’tiqodlarini anglaydi va ifodalaydi.
- Ilmiy tushunchalar bilan uchrashtirish. Kundalik tasavvurlar metodika fanining ilmiy tushunchalari bilan solishtiriladi va qayta quriladi.
- Amaliyotda tekshirish va refleksiya. Yangilangan konstruktlar mikroo‘qitish va pedagogik amaliyotda sinaladi, natijalar tahlil qilinib, konsepsiya aniqlashtiriladi.

Bu mexanizmlardan konseptual yondashuvning ikkita psixologik tamoyili kelib chiqadi. Birinchisi – dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash tamoyili: kasbiy-metodik tayyorgarlik talabaning o‘qitish haqidagi mavjud tasavvurlarini aniqlash va anglatishdan boshlanadi. Ikkinchisi – konseptual qayta qurish tamoyili: ilmiy metodik tushunchalar talabaning kundalik tasavvurlarini inkor etish orqali emas, ular bilan dialogda va amaliyot tajribasi orqali egallanadi.

Bu tamoyillar konseptual yondashuvning falsafiy tamoyillari – tushunchaning birlamchiligi, tizimli yaxlitlik va konstruktiv-tanqidiy tamoyil bilan uzviy bog‘liq. Biroq ular ta’limning maqsadi, mazmuni va metodlarini qanday tashkil etish kerakligi haqidagi savolga hali javob bermaydi. Bu vazifani konseptual yondashuvning didaktik asoslari hal etadi.

Falsafiy va psixologik tamoyillar bo‘lajak o‘qituvchi ongida metodik konsepsiya qanday shakllanishini tushuntiradi. Ammo ta’lim maqsadini qanday belgilash, mazmunni qanday tanlash va tuzish, jarayonni qanday tashkil etish hamda natijani qanday baholash kerakligi savoli ochiq qoladi. Bu savollarga didaktika javob beradi. Konseptual yondashuvning didaktik asoslarini xorijiy didaktikadagi bir qator nazariyalar tashkil etadi: mazmunli o‘rganish nazariyasi, fan tuzilmasi va spiral o‘quv dasturi g‘oyasi, konsepsiyaga asoslangan o‘quv dasturi hamda tushunishga yo‘naltirilgan loyihalash. Bu nazariyalarning MDH va milliy didaktikadagi rivoji ham ko‘rib chiqiladi.

D.Ausubel ta’lim oluvchining mavjud bilimlar tizimiga, J.Bruner fan tuzilmasiga va spiral izchillikka, yetakchi g‘oyalar asosida o‘quv dasturini loyihalash nazariyasi vakillari konsepsiyalarning faktlardan yuqori darajadagi roliga, G.Uiggins va J.Maktay esa natijadan boshlanadigan loyihalash mantiqiga e’tibor qaratadi. Olim yangi material oldidan berilishi kerak bo‘lgan “ilg‘or tashkil etuvchilar” (advance organizers) g‘oyasini ham ilgari suradi. Bu – o‘rganiladigan materialdan yuqoriroq abstraksiya, umumiylik va qamrovlilik darajasida taqdim etiladigan kirish materiallari bo‘lib, ular yangi bilimni mavjud bilimlar tizimiga bog‘lash uchun tayanch vazifasini bajaradi [35; 148-b.]. Bizningcha, D.Ausubel tamoyili L.S.Vigotskiy va M.F.Pajares g‘oyalari bilan bir nuqtada uchrashadi: bo‘lajak o‘qituvchini tayyorlash uning o‘qitish haqidagi mavjud tasavvurlarini aniqlashdan boshlanishi kerak. Ilg‘or tashkil etuvchilar esa metodika kursida yetakchi g‘oyalarni aniq detallardan oldin berish usuli sifatida xizmat qiladi.

J.Bruner fan tuzilmasi g‘oyasini rivojlantirgan. Uning fikricha, fan tuzilmasini egallash uni shunday tushunishdirki, bu tushunish ko‘plab boshqa narsalarni u bilan mazmunli bog‘lash imkonini beradi. Qisqacha aytganda, tuzilmani o‘rganish – narsalar bir-biri bilan qanday bog‘langanini o‘rganishdir [47; 7-b.]. Olim bu g‘oya asosida spiral o‘quv dasturi konsepsiyasini taklif etadi. Unga ko‘ra, murakkab g‘oyalar avval soddalashtirilgan shaklda beriladi va keyingi bosqichlarda tobora murakkabroq darajada qayta ko‘rib chiqiladi [57]. Fan tuzilmasi va yetakchi

g‘oyalar haqidagi bu qarashlar keyinchalik o‘quv dasturini alohida mavzular emas, konsepsiyalar va “katta g‘oyalar” atrofida loyihalash yo‘nalishida rivojlantirildi. Bu yo‘nalish konsepsiyaga asoslangan o‘quv dasturi (concept-based curriculum) va tushunishga yo‘naltirilgan loyihalash modellari bilan bog‘liq bo‘lib, uning vakillari qatorida J.Bruner [47], X.L.Erikson [54], G.Uiggins [103] va J.Maktayni ko‘rsatish mumkin. G.Uiggins va J.Maktay tushunishga yo‘naltirilgan loyihalash (Understanding by Design) modelida “teskari loyihalash” (backward design) g‘oyasini ilgari suradi. Bu model uch bosqichdan iborat: kutilgan natijalarni belgilash, ularga erishilganligining maqbul dalillarini aniqlash va shundan keyingina o‘quv tajribalari hamda ta’limni rejalashtirish [103; 18-b.]. Mualliflar o‘quv birliklarini o‘quvchilar tushunishi lozim bo‘lgan “katta g‘oyalar” (big ideas) va asosiy savollar atrofida qurishni taklif etadi. Ular tushunishning asosiy ko‘rsatkichi sifatida o‘rganilganni yangi vaziyatlarga ko‘chira olish qobiliyatini belgilaydi [103]. J.Richards til ta’limida o‘quv dasturini loyihalashning to‘g‘ri, markaziy va teskari yo‘nalishlarini ajratib, teskari loyihalash kutilgan natijadan boshlanishini ko‘rsatadi [87].

Xorijiy didaktik nazariyalarning umumiy jihati shundaki, ularning barchasida ta’lim mazmuni alohida faktlar va ko‘nikmalar ro‘yxati sifatida emas, balki yetakchi g‘oyalar atrofida tashkil etiladi. Farqi urg‘uda ko‘rinadi. D.Ausubel ta’lim oluvchining mavjud bilimlar tizimiga, J.Bruner fan tuzilmasiga va spiral izchillikka, X.L.Erikson konsepsiya va faktlar darajalarining o‘zaro bog‘liqligiga, G.Uiggins va J.Maktay esa natijadan boshlanadigan loyihalash mantiqiga e’tibor qaratadi. Bizningcha, bu nazariyalarning chegarasi shundaki, ular asosan maktab o‘quvchilarining predmet tushunchalariga mo‘ljallangan. Bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy metodik konsepsiyasini shakllantirish masalasi ularda maxsus ko‘rib chiqilmagan.

MDH didaktikasida konseptual asosni metodik tizimning alohida komponenti sifatida ajratish tendensiyasi kuzatiladi. S.V.Chernishov o‘zi ishlab chiqqan metodik tizimning konseptual komponenti tarkibiga kompetensiyaviy, kommunikativ, kognitiv va ijtimoiy-madaniy yondashuvlar qoidalarini hamda ular asosida shakllantirilgan xususiy

metodik tamoyillarni kiritadi [169; 235-b.]. Ye.V.Timoxina bo‘lajak chet tili o‘qituvchisini tayyorlash modelini maqsad, konseptual, mazmun, protsessual-metodik va natija bloklari orqali quradi. Bunda kasbga yo‘naltirilgan ta’lim tamoyillari qatorida lingvistik va metodik tayyorgarlikning fanlararo aloqasi tamoyilini alohida ajratadi [131]. Yondashuvni ta’lim maqsadi, mazmuni, jarayoni va natijasini belgilovchi umumiy tamoyillar majmui sifatida tushunish O.Ye.Lebedev ishida ham ifodalangan [123; 9-b.].

Milliy didaktikada konseptual modellashtirish va bosqichma-bosqich tayyorlash g‘oyalari rivojlanmoqda. M.A.Xolmurodov konseptual modelni maqsadli, metodologik, mazmuniy, jarayonli, diagnostik va natijaviy komponentlar orqali quradi [104; 151-b.]. F.M.Erkulova metodik kompetensiyani rivojlantirishni diagnostika, yo‘naltirish, amaliyot, refleksiya va kasbiy integratsiya bosqichlari ketma-ketligi sifatida tashkil etishni taklif qiladi [55]. Bu ketma-ketlik J.Brunerning spiral tamoyiliga yaqin. Me’yoriy darajada esa PF-73-son Farmonning 2-ilovasida pedagog kadrlar tayyorlash ta’limi jarayonlarini dual ta’lim shaklida tashkil etish tartibini ishlab chiqish nazarda tutilgan. Bunda ““4+2” tartibida pedagogik amaliyotni “bir ustozga bir talaba” tamoyili asosida tashkil etish” vazifasi belgilangan [6]. Bu talab nazariy va amaliy tayyorgarlikni integratsiyalashning davlat darajasidagi asosidir.

Tahlil qilingan didaktik qarashlardan konseptual yondashuvning to‘rtta didaktik tamoyili kelib chiqadi:

- Yetakchi g‘oyalar asosida mazmunni tuzish tamoyili. Kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmuni alohida mavzular ro‘yxati sifatida emas, chet tilini o‘qitishning bir nechta yetakchi g‘oyalari atrofida tashkil etiladi (J.Bruner, X.L.Erikson, G.Uiggins va J.Maktay).
- Natijadan loyihalash tamoyili. Tayyorgarlik kutilgan natija – bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasidan boshlab loyihalanadi. So‘ngra uning shakllanganligini ko‘rsatuvchi dalillar belgilanadi va shundan keyin metod hamda shakllar tanlanadi (G.Uiggins va J.Maktay).

- Spiral chuqurlashtirish tamoyili. Yetakchi metodik g‘oyalar bakalavriatning turli bosqichlarida tobora murakkabroq darajada qayta ko‘rib chiqiladi (J.Bruner, F.M.Erkulova).
- Nazariya va amaliyot integratsiyasi tamoyili. Metodik tushunchalar mikroo‘qitish va pedagogik amaliyotda sinaladi. Lingvistik va metodik tayyorgarlik o‘zaro bog‘liq holda tashkil etiladi (Ye.V.Timoxina, PF-73-son Farmon).

Falsafiy tamoyillar metodik konsepsiyaning tabiatini belgilaydi: u tushunchalarga asoslangan, tizimli va faol quriladigan bo‘ladi. Psixologik tamoyillar konsepsiya shakllanishining ichki mexanizmini ko‘rsatadi: oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish. Didaktik tamoyillar esa bu mexanizmni ishga soluvchi tashqi sharoitlarni belgilaydi: mazmunni tashkil etish, loyihalash mantiqi, izchillik va amaliyot bilan bog‘liqlik. Shu tariqa tamoyillar tizimi konseptual yondashuvning ikki darajasini birlashtiradi. Didaktik tamoyillar ko‘proq institutsional darajada, falsafiy va psixologik tamoyillar esa ko‘proq shaxsiy darajada amal qiladi.

Bizningcha, bu tizimning o‘ziga xosligi shundaki, u xorijiy didaktikaning yetakchi g‘oyalar va natijadan loyihalash haqidagi qoidalarini bo‘lajak o‘qituvchining o‘ziga – uning shaxsiy metodik konsepsiyasiga ko‘chiradi. Xorijiy nazariyalarda konsepsiya o‘quvchi egallashi lozim bo‘lgan predmet mazmunining bir qismi sifatida qaraladi. Tadqiqotimizda esa u bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy-metodik tayyorgarligini birlashtiruvchi o‘zak va tayyorgarlikning kutilgan natijasi sifatida belgilanadi.

Konseptual yondashuvning falsafiy, psixologik va didaktik asoslari umumpedagogik xarakterga ega. Ularning chet tili ta’limidagi o‘ziga xos ko‘rinishini aniqlash uchun xorijiy til o‘qitish metodikasining o‘zida yondashuv, metod va konsepsiya munosabati qanday talqin qilinganini ko‘rib chiqish zarur. Bu masala chet tili o‘qitish metodikasi tarixida bir necha marta keskin qayta ko‘rib chiqilgan va har gal o‘qituvchining kasbiy roliga oid tasavvurni ham o‘zgartirgan.

Xorijiy metodikada J.Richards va T.Rodjers E.Entonining yondashuv, metod va usul haqidagi sxemasini qayta ishlab, metodni yondashuv, loyiha (design) va jarayon (procedure) darajalaridan iborat tizim sifatida

tavsiflaydi [89]. Mualliflar yondashuv darajasida til tabiati va tilni o‘rganish tabiati haqidagi nazariyalarni, loyiha darajasida maqsad, mazmun, o‘rganuvchi va o‘qituvchi rollarini, jarayon darajasida esa sinfdagi aniq usullarni ajratadi. B.Kumaravadivelu “metoddan keyingi davr” (postmethod) g‘oyasini ilgari surib, o‘qituvchining tayyor metodni qo‘llovchi ijrochidan o‘z kontekstiga mos o‘qitish nazariyasini quruvchi mutaxassisga aylanishini talab qiladi va til o‘qituvchisi ta’limini bilish, tahlil qilish, anglash, amalga oshirish va ko‘rish modullari orqali tashkil etishni taklif etadi [75]. S.Borg esa til o‘qituvchisining sinfdagi qarorlari uning nimani o‘ylashi, nimani bilishi va nimaga ishonishi bilan belgilanishini ko‘plab empirik tadqiqotlar sharhi asosida ko‘rsatgan [44]. Bu qarashlarda konseptuallik turli joyda turadi: J.Richards va T.Rodjersda u metodning ichida, B.Kumaravadiveluda o‘qituvchining shaxsiy nazariyasida, S.Borgda esa o‘qituvchi kognitsiyasining empirik obyektida joylashadi. S.Borgning til o‘qituvchisi kognitsiyasiga bag‘ishlangan monografiyasida bu xulosa nazariy va metodologik jihatdan umumlashtirilgan [43]. J.Richards va T.Farrell til o‘qituvchisining kasbiy rivojlanishini uzluksiz, o‘qituvchining o‘zi boshqaradigan jarayon sifatida talqin etadi [88]. T.Farrell refleksiv amaliyotni tengdosh o‘qituvchilar guruhlarida tashkil etish tajribasini tavsiflaydi [58], K.Zeichner va D.Liston esa refleksiv o‘qitishni o‘qituvchining o‘z amaliyotini va uning ijtimoiy kontekstini tanqidiy tahlil qilish qobiliyati deb ta’riflaydi [106]. E.Venger ishlab chiqqan amaliyot hamjamiyatlari nazariyasi kasbiy bilimning hamkorlikdagi faoliyat jarayonida shakllanishini asoslaydi [102].

MDH chet tili metodikasida konseptual asos, odatda, metodik tizimning boshlang‘ich qoidalari sifatida ishlanadi. Ye.I.Passov kommunikativ metodni yaxlit tizim sifatida asoslab, uning markazida o‘qitish jarayonini muloqot jarayoniga maksimal yaqinlashtirish g‘oyasi turishini ko‘rsatadi [127]. S.S.Kunanbayeva chet tili ta’limini kognitiv-lingvomadaniy metodologiya asosida qurib, uning natijasini madaniyatlararo kommunikativ kompetensiya sifatida belgilaydi [121]. I.L.Bim yondashuvni eng umumiy boshlang‘ich konseptual pozitsiya deb ta’riflagani yuqorida qayd etildi [111]. Bu qarashlarda konseptuallik

ta’limning predmet tomoni, ya’ni chet tilini nima uchun, nimani va qanday o‘qitish kerakligi bilan bog‘lanadi. Biroq bo‘lajak o‘qituvchining o‘z konsepsiyasi ularda tayyorgarlikning alohida natijasi sifatida ajratilmaydi.

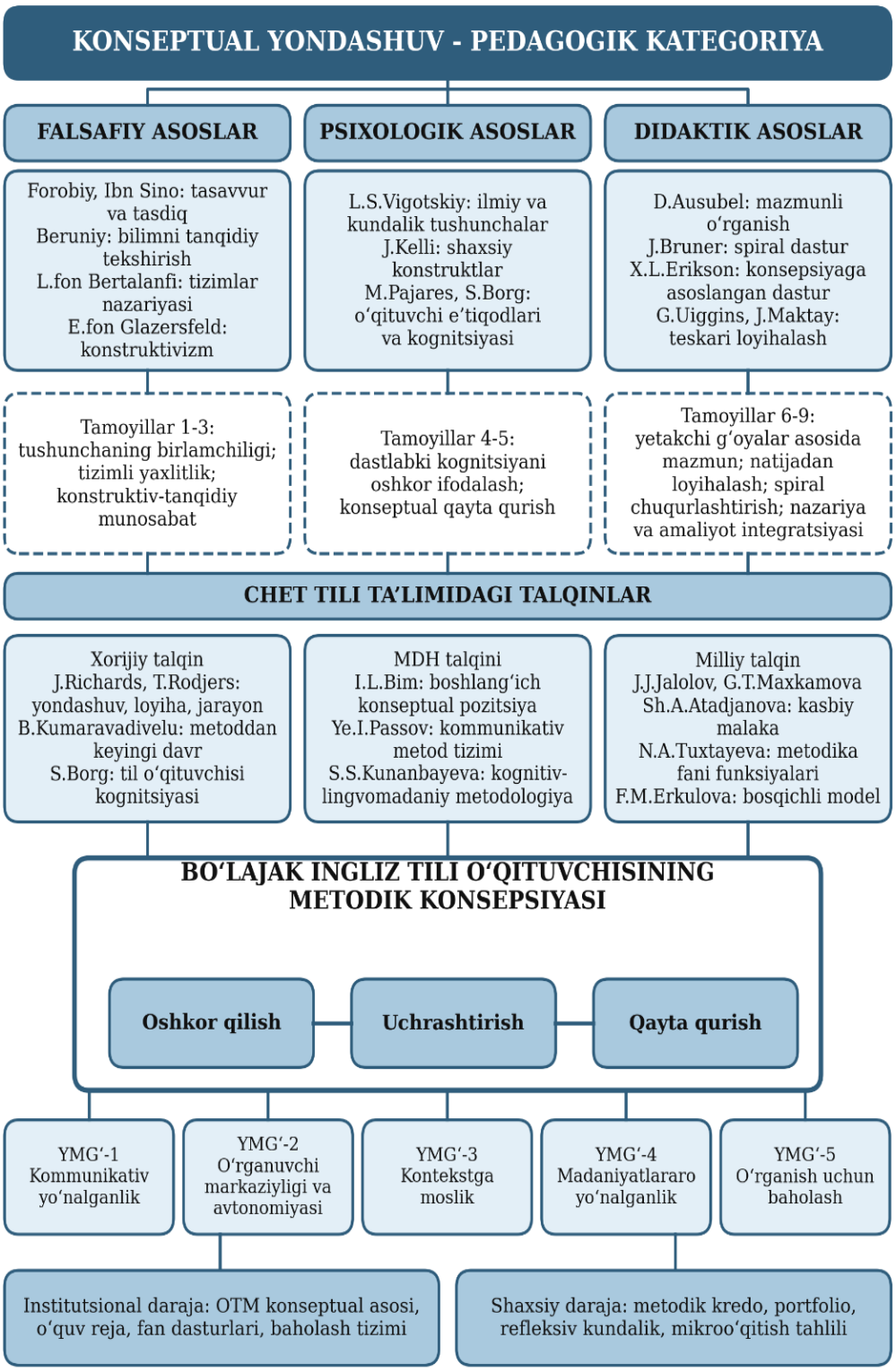
Milliy metodika maktabida bu masala so‘nggi yillarda tobora ko‘proq e’tibor markaziga chiqmoqda. J.J.Jalolov chet til o‘qitish metodikasini lingvistika, psixologiya va didaktika bilan uzviy aloqada rivojlanadigan mustaqil pedagogik fan sifatida talqin etadi [147]. G.T.Maxkamova ingliz tili fakultetlari talabalarining madaniyatlararo kompetensiyasini shakllantirishni yaxlit konsepsiya shaklida ishlab chiqqan [126]. Sh.A.Atadjanova chet til ta’limida talabalar kasbiy malakasini shakllantirishni monografik tadqiqot obyekti qilib olgan [34]. N.A.Tuxtayeva “Ingliz tilini o‘qitish metodikasi” fanining bo‘lajak o‘qituvchilar kasbiy-metodik tayyorgarligidagi funksional ahamiyatini tahlil qilib, uning nazariy-metodologik, loyihalash, metodik-operatsion, kommunikativ-metodik, diagnostik-baholash va refleksiv-tadqiqotchilik yo‘nalishlarini ajratadi hamda metodik bilimning amaliy kasbiy harakatga aylanish siklini taklif etadi [97]. Sh.O.Axadova bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy malakalarini takomillashtirishda lingvistik, madaniy va metodik kompetensiyalarni integratsiyalash hamda refleksiv o‘qitishga tayanish zarurligini ta’kidlaydi [37].

Uch guruh olimlari qarashlari qiyoslanganda quyidagi manzara hosil bo‘ladi. Xorijiy tadqiqotlarda konseptuallik o‘qituvchining shaxsiy nazariyasi va kognitsiyasi darajasiga ko‘chirilgan, MDH metodikasida u metodik tizimning boshlang‘ich qoidalari sifatida ishlangan, milliy tadqiqotlarda esa ko‘proq metodika fanining funksiyalari va kompetensiya tarkibi orqali namoyon bo‘ladi. Umumiy jihat shundaki, barcha yondashuvlarda metod tanlashning ongli asosi talab etiladi. Farq esa bu asosning qayerda joylashuvida: metodda, o‘qituvchi ongida yoki fan dasturida.

Fikrimizcha, chet tili ta’limida konseptual yondashuvning o‘ziga xosligi uchta holat bilan belgilanadi. Birinchidan, chet tili o‘qituvchisi uchun til bir vaqtning o‘zida o‘qitish obyekti va o‘qitish vositasidir. Talaba ingliz tilini o‘rganuvchi sifatida boshdan kechirgan tajriba keyinchalik

uning metodik qarorlariga bevosita ta’sir qiladi, shu sababli bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining dastlabki tasavvurlari ayniqsa kuchli va barqaror bo‘ladi. Ikkinchidan, chet tili metodikasida yondashuvlar boshqa sohalarga qaraganda tez almashgan: grammatik-tarjima, audiolingval, kommunikativ, vazifaga asoslangan ta’lim va metoddan keyingi davr. Shaxsiy konsepsiyaga ega bo‘lmagan o‘qituvchi bu almashinuvlarda har gal yangi “to‘g‘ri metod”ni izlashga majbur bo‘ladi. Uchinchidan, chet tili darsining asosiy natijasi bo‘lgan kommunikativ kompetensiya bevosita ko‘rinmaydi va uni faqat tushunchalar orqali izohlash mumkin. Shu sababli tadqiqotimizda chet tili ta’limidagi konseptual yondashuv bo‘lajak o‘qituvchining til o‘rganuvchi sifatidagi tajribasini, metodika fanining ilmiy tushunchalarini va maktab amaliyotini beshta yetakchi metodik g‘oya (YMG‘-1 Kommunikativ yo‘nalganlik, YMG‘-2 O‘rganuvchi markaziyligi va avtonomiyasi, YMG‘-3 Kontekstga moslik, YMG‘-4 Madaniyatlararo yo‘nalganlik, YMG‘-5 O‘rganish uchun baholash) atrofida birlashtiruvchi metodologik yo‘nalish sifatida talqin qilinadi.

Konseptual yondashuvning falsafiy, psixologik va didaktik asoslari, ulardan kelib chiqadigan tamoyillar hamda ularning chet tili ta’limidagi namoyon bo‘lish shakllari o‘zaro qanday bog‘langani 1.1-rasmda umumlashtirildi.



1.1-rasm. Chet tili ta’limida konseptual yondashuvning falsafiy, psixologik va didaktik asoslari hamda ularning bo‘lajak o‘qituvchi metodik konsepsiyasiga proyeksiyasi

Rasmning yuqori qatlamida konseptual yondashuvning uchta asosi va ulardan kelib chiqadigan to‘qqiz tamoyil joylashgan. Falsafiy asoslar

metodik konsepsiyaning tabiatini, psixologik asoslar uning shakllanish mexanizmini, didaktik asoslar esa uni ishga soluvchi ta’lim sharoitlarini belgilaydi. O‘rta qatlamda bu asoslarning chet tili metodikasidagi uch talqini – xorijiy, MDH va milliy talqinlar berilgan. Ular umumiy tamoyillarni chet tili ta’limining o‘ziga xos mazmuni bilan to‘ldiradi. Markazda bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi va uning uchta mexanizmi – oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish turadi. Quyi qatlamdagi besh yetakchi metodik g‘oya konsepsiyaning mazmuniy tayanchi bo‘lib, ular institutsional va shaxsiy darajalarda bir xil ma’noda qo‘llanadi.

Rasmdan ko‘rinib turibdiki, chet tili ta’limidagi talqinlar umumpedagogik asoslarni inkor etmaydi, balki ularni aniqlashtiradi. Masalan, psixologik asoslardagi dastlabki tasavvurlar haqidagi qoida chet tili ta’limida talabaning til o‘rganuvchi sifatidagi tajribasi bilan to‘ladi, didaktik asoslardagi yetakchi g‘oyalar esa kommunikativ yo‘nalganlik, avtonomiya, kontekst, madaniyatlararo yo‘nalganlik va o‘rganish uchun baholash g‘oyalarida aniq mazmun oladi.

Pedagogika va metodikada “yondashuv” metoddan yuqori turuvchi, ta’lim maqsadi, mazmuni, jarayoni va natijasini belgilovchi boshlang‘ich nazariy pozitsiya sifatida tushuniladi. Konseptual yondashuv boshqa yondashuvlardan shu bilan farqlanadi: unda konsepsiya – yetakchi g‘oyalar tizimi ta’limni loyihalashning oshkor tizim hosil qiluvchi asosi va shu bilan birga uning kutilgan natijasi bo‘ladi. Tadqiqotimizdagi konseptual yondashuv lingvistik “konsept” tushunchasidan ham, lingvomadaniy konseptni didaktik birlik sifatida qo‘llovchi yondashuvlardan ham obyekti va funksiyasi bo‘yicha farqlanadi. Konseptual yondashuv institutsional va shaxsiy darajada amal qiladi. Bu yondashuvning me’yoriy asosini PF-73-son Farmondagi yagona konseptual yondashuv asosida pedagog kadrlar tayyorlash talabi tashkil etadi.

Konseptual yondashuvning falsafiy asoslarini Forobiy va Ibn Sinoning tasavvur va tasdiq haqidagi ta’limoti, Beruniyning bilimni tanqidiy tekshirish haqidagi qoidasi, L.fon Bertalanfining tizimlar nazariyasi va konstruktivistik bilish nazariyasi tashkil etadi. Ular asosida uchta falsafiy

tamoyil aniqlandi: tushunchaning birlamchiligi, tizimli yaxlitlik va konstruktiv-tanqidiy tamoyil.

Konseptual yondashuvning psixologik asoslarini L.S.Vigotskiyning ilmiy va kundalik tushunchalar haqidagi nazariyasi, J.Kellining shaxsiy konstruktlar nazariyasi hamda o‘qituvchi kognitsiyasi va e’tiqodlari haqidagi tadqiqotlar tashkil etadi. Ular bo‘lajak o‘qituvchi ta’limga o‘qitish haqidagi tayyor tasavvurlar bilan kelishini ko‘rsatadi. Shu asosda metodik konsepsiya ilmiy tushunchalar va shaxsiy konstruktlar integratsiyalashgan, anglangan va tekshirilgan ichki tizim sifatida belgilandi. Uning shakllanishining ikkita psixologik tamoyili asoslandi: dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash va konseptual qayta qurish.

Konseptual yondashuvning didaktik asoslarini D.Ausubelning mazmunli o‘rganish nazariyasi, J.Brunerning fan tuzilmasi va spiral o‘quv dasturi g‘oyasi, X.L.Eriksonning konsepsiyaga asoslangan o‘quv dasturi va G.Uiggins hamda J.Maktayning teskari loyihalash modeli tashkil etadi. Ularning MDH va milliy didaktikadagi rivoji ham hisobga olindi. Natijada to‘rtta didaktik tamoyil aniqlandi va falsafiy, psixologik hamda didaktik tamoyillar to‘qqiz tamoyildan iborat yaxlit tizimga birlashtirildi. Bu tizim kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirish konsepsiyasining metodologik asoslarini ishlab chiqish uchun nazariy poydevor bo‘lib xizmat qiladi.

Xulosa qilib aytganda, xorijiy, MDH va milliy olimlar qarashlari tahlili konseptual yondashuvning uchta asosini aniqlash imkonini berdi. Ammo olimlarning har biri bu asoslarning bir tomonini yoritgan: J.Richards va T.Rodjers metodning konseptual darajasini, B.Kumaravadivelu o‘qituvchining shaxsiy nazariyasini, Ye.I.Passov va S.S.Kunanbayeva metodik tizimning boshlang‘ich qoidalarini, milliy tadqiqotchilar esa metodika fanining funksiyalari va kompetensiya tarkibini birinchi o‘ringa qo‘ygan.

Muallif sifatidagi pozitsiyamiz shundan iboratki, chet tili ta’limida konseptual yondashuv uch darajani birlashtirgandagina pedagogik kategoriya maqomiga ega bo‘ladi. Birinchi daraja – falsafiy: metodik bilim tushunchalardan boshlanadi, tizim sifatida mavjud bo‘ladi va subyekt

tomonidan faol quriladi. Ikkinchi daraja – psixologik: bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi ta’limga tayyor tasavvurlar bilan keladi, ular oshkor qilinmasa va ilmiy tushunchalar bilan uchrashtirilmasa, qayta qurilmaydi. Uchinchi daraja – didaktik: tayyorgarlik mazmuni beshta yetakchi metodik g‘oya atrofida, kutilgan natijadan boshlab va spiral tartibda tuziladi. Bu uch daraja bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasida kesishadi. Shu sababli metodik konsepsiya tadqiqotimizda ham kasbiy-metodik tayyorgarlikning maqsadi, ham uning natijasini o‘lchash mezoni sifatida qabul qilinadi. Bunday talqin keyingi tahlilda xorijiy tajribani baholashning va ikkinchi bobda konsepsiyani qurishning yagona asosi bo‘lib xizmat qiladi.

Shu asosda konseptual yondashuv chet tili ta’limida mustaqil pedagogik kategoriya sifatida qaraladi. Uni mustaqil pedagogik kategoriya deb hisoblash uchun uch shart bajarilishi lozim: o‘z falsafiy, psixologik va didaktik asoslariga ega bo‘lishi, o‘ziga xos tamoyillar tizimini shakllantirishi va ta’lim amaliyotida tekshiriladigan natijani belgilashi. Tahlil ko‘rsatdiki, konseptual yondashuv uchala shartga javob beradi. Falsafiy asos metodik bilimning tushunchalar tizimi sifatida mavjudligini, psixologik asos o‘qituvchi kognitsiyasining konseptual qayta qurilishini, didaktik asos esa mazmunni yetakchi g‘oyalar atrofida loyihalashni asoslaydi. Demak, konseptual yondashuv mustaqil pedagogik kategoriya sifatida kasbiy-metodik tayyorgarlikni integrativ kasbiy-shaxsiy sifat sifatida shakllantirishning metodologik tayanchiga aylanadi. Mustaqil pedagogik kategoriya maqomi uni metodik usullar to‘plamidan farqlaydi va kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmuni, jarayoni va natijasini yagona mantiq asosida tashkil etish imkonini beradi. Shu bois tadqiqotda konseptual yondashuv mustaqil pedagogik kategoriya sifatida qabul qilindi.

1.3-§. Bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarini kasbiy-metodik tayyorlashning xorijiy tajribasi va O‘zbekiston oliy ta’lim tizimidagi holati

O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 8-oktyabrdagi PF-5847-son Farmoni bilan tasdiqlangan Oliy ta’lim tizimini 2030-yilgacha rivojlantirish konsepsiyasida o‘quv jarayonini bosqichma-bosqich kredit-modul tizimiga o‘tkazish hamda nazariy bilim berishga yo‘naltirilgan

ta’limdan amaliy ko‘nikmalarni shakllantirishga yo‘naltirilgan ta’lim tizimiga o‘tish vazifalari belgilangan [2]. Konsepsiyada professor-o‘qituvchilarning xorijiy tillar va axborot-kommunikatsiya texnologiyalarini egallash darajasi pastligi tizimning muammolaridan biri sifatida ochiq e’tirof etilgan.

Bu vazifalar milliy oliy ta’limni xalqaro tajriba bilan muntazam qiyoslab borishni taqozo etadi. Chet tili o‘qituvchilarini tayyorlash sohasida bunday qiyos ayniqsa zarur: bu sohada xalqaro standartlar, umumevropa hujjatlari va milliy kasbiy standartlar eng ko‘p ishlab chiqilgan. Biroq qiyos tavsif bilan cheklansa, xorijiy tajribadan nimani olish va uni qaysi asosda milliy tizimga moslashtirish kerakligi noaniq qoladi. Shu sababli tajriba aniq mezonlar asosida tahlil qilinadi.

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlash tizimini takomillashtirish xorijiy tajribani o‘rganishni taqozo etadi. Tadqiqotimizda bu tajriba tavsifiy sharh sifatida emas, aniq mezonlar asosida tahlil qilinadi. Kasbiy-metodik tayyorgarlikning o‘zagi bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasidir. Uni motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsion-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv komponentlar o‘rab turadi. Shuning uchun har bir xorijiy tizimga uchta savol bilan yondashamiz. Birinchidan, tayyorlash tizimida institutsional darajada birlashtiruvchi yetakchi g‘oya mavjudmi? Ikkinchidan, tizim talabadan o‘qitish haqidagi o‘z tasavvurlarini aniqlash, asoslash va qayta qurishni talab qiladimi, ya’ni shaxsiy darajadagi konseptuallikka yo‘l ochadimi? Uchinchidan, besh komponentdan qaysilari tizimda kuchli, qaysilari zaif ifodalangan? Bu savollarning dolzarbligi PF-73-son Farmonda pedagog kadrlarni “yagona konseptual yondashuv” asosida tayyorlash talabi qo‘yilgani bilan ham izohlanadi [6]. Xorijiy tajribadan konseptual yaxlitlikni ta’minlovchi mexanizmlarni izlash ana shu talabning amaliy davomi hisoblanadi.

Yevropada chet tili o‘qituvchisini tayyorlash XXI asr boshidan milliy masaladan umumevropa siyosati darajasiga ko‘tarildi. M.Karatsiori ta’kidlaganidek, Bolonya deklaratsiyasi akademik mobillik va chegaralararo bandlikni ilgari surgan. Bu maqsadlarga erishish esa chet tillarini o‘rganishga, demak, til o‘qituvchisi ta’limining sifatiga bevosita

bog‘liq bo‘lib qoldi [68; 1-b.]. Shu asosda Yevropa Komissiyasi buyurtmasi bilan M.Kelli va M.Grenfell rahbarligidagi guruh “Yevropa til o‘qituvchisi ta’limi profili” (European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference, EPLTE)ni ishlab chiqdi. Mualliflar profilni ilg‘or tajriba va innovatsiya namunalarini o‘z ichiga olgan, majburiy bo‘lmagan referent asos deb tavsiflaydi [17; 9-b.]. Hujjat mavjud dasturlar uchun nazorat ro‘yxati (checklist), yaratilayotgan dasturlar uchun esa yo‘riqnoma vazifasini bajaradi [17; 4-b.]. Profilning 40 bandi to‘rt bo‘limga birlashtirilgan: dastur tuzilmasi, bilim va tushunish, strategiya va ko‘nikmalar hamda qadriyatlar [68; 4-b.].

Bizningcha, EPLTE tuzilmasi kasbiy-metodik tayyorgarlik komponentlari bilan sezilarli darajada mos keladi. “Bilim va tushunish” bo‘limi kognitiv komponentni, “strategiya va ko‘nikmalar” bo‘limi operatsion-faoliyat komponentini, “qadriyatlar” bo‘limi esa motivatsion-qadriyat komponentini qamrab oladi. Turli tillarni o‘qitishga tayyorlanayotgan talabalar o‘rtasidagi aloqalar va jamoada ishlash, hamkorlik hamda tarmoq faoliyatiga o‘rgatishga oid bandlar kommunikativ-hamkorlik komponentiga yaqin turadi [68; 16, 19-b.]. “Tuzilma” bo‘limi konseptuallikning institutsional darajasiga mos keladi, chunki u dasturning tarkibiy qismlari qanday tashkil etilishini belgilaydi. Eng muhimi, profil mualliflari o‘z asosiy maqsadlaridan biri til o‘qituvchisi ta’limida integratsiyalashgan yondashuvni (integrated approach) qaror toptirish ekanini ta’kidlaydi [17; 19-b.]. Bu g‘oya konseptual yondashuvning tizimli yaxlitlik tamoyiliga yaqin. Biroq o‘sha hujjatda profil bandlari mavjud dasturlarga “qo‘shimcha” (add-on) sifatida kiritilishi mumkin bo‘lgan “qurilish bloklari” (building blocks) deb ham tavsiflanadi [17; 19-b.]. Natijada integratsiya tilak darajasida qoladi: bloklar qaysi yetakchi g‘oya atrofida birlashishi kerakligi belgilanmaydi. Refleksiv komponent ham alohida bo‘lim sifatida ajratilmagan. U umrbod ta’lim va kasbiy rivojlanishga oid bandlar orqali bilvosita ifodalanadi [68; 3-b.].

Profilning amaldagi holatini M.Karatsiori tadqiqoti ko‘rsatadi. Muallif 25 Yevropa mamlakatidagi fransuz tili o‘qituvchilarini tayyorlash dasturlarini EPLTE bandlari bo‘yicha baholagan. Har bir band bo‘yicha

dasturda kamida bitta mos kurs mavjudligi hisobga olingan, maksimal natija 100 ball bo‘lgan [68; 16-b.]. Natijalar 70 dan 95 ballgacha tarqalgan. Eng yuqori ballni Luksemburg (95), Shveysariya (93,75) va Finlyandiya (92,5) dasturlari olgan [68; 22, 24-b.]. Lingvistik, pedagogik va metodik ko‘nikmalarga oid bandlar barcha dasturlarda to‘liq qamrab olingan. Shu bilan birga, Yevropa til portfeli orqali o‘z-o‘zini baholashga o‘rgatish sakkiz dasturda mavjud emas. Predmet va tilni integratsiyalab o‘qitish (Content and Language Integrated Learning, CLIL) sakkiz dasturdagina, yevropacha fuqarolikka o‘rgatish esa to‘rt dasturdagina uchraydi [68; 19, 24-b.]. Maktab mentorlarini tayyorlash 12 dasturda bor, xorijda majburiy ta’lim davri esa faqat Angliya, Finlyandiya va Luksemburg dasturlariga kiritilgan [68; 16-b.]. Muallif tadqiqotning cheklanganligini ham tan oladi: unda kurslarning faqat “nominal” mavjudligi qayd etilgan. Talabalar kompetensiyalarga qanday metod, qanday sifat va qancha vaqt hisobiga olib borilishi esa o‘rganilmagan [68; 4, 24-25-b.].

Bizningcha, bu e’tirof muhim metodologik xulosaga olib keladi. Bandlar ro‘yxatiga asoslangan baholash tayyorgarlik tarkibining to‘liqligini ko‘rsatadi. Lekin u tayyorgarlikning yaxlitligini, ya’ni komponentlar bo‘lajak o‘qituvchi ongida yagona metodik konsepsiyaga birlashganini ko‘rsatmaydi. Metodik ko‘nikmalar barcha dasturlarda mavjud, o‘z-o‘zini baholash va mentor bilan ishlash esa eng zaif bo‘g‘inlar bo‘lib chiqdi. Demak, refleksiv va kommunikativ-hamkorlik komponentlarining institutsional ta’minoti Yevropa dasturlarida ham yetarli emas.

EPLTE asosan o‘qituvchilarni tayyorlovchilar va dastur ishlab chiquvchilarga mo‘ljallangan. Uning g‘oyalarini bevosita talabaga yetkazuvchi vosita esa Yevropa zamonaviy tillar markazi ishlab chiqqan EPOSTL bo‘ldi. Portfel uchta hujjatga tayanadi: “can-do” shaklidagi ifodalar CEFRdan, uch qismli tuzilma (shaxsiy bayonot – o‘z-o‘zini baholash – dosye (dalillar jamlanmasi)) Yevropa til portfelidan, referent asos g‘oyasi esa EPLTEdan olingan [18; 83-b.]. Konseptual yondashuv nuqtayi nazaridan EPOSTLning eng qimmatli qismi shaxsiy bayonot bo‘limidir. Uning birinchi savoli talabadan maktabda o‘zi til o‘rgangan tajribasini eslashni va qaysi jihatlar uning qanday o‘qitishni istashiga ta’sir

qilishini tahlil qilishni so‘raydi [18; 10-b.]. Bu talabaning dastlabki, kundalik tasavvurlarini oshkor qilishning amaliy shakli bo‘lib, tadqiqotimizda asoslangan dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash tamoyiliga bevosita mos keladi. Portfel refleksiyaning ikki turini – shaxsiy va dialogik refleksiyani ajratadi. Bunda refleksiyaning maqsadi savolga javob topish emas, balki javobni tamoyillarga tayangan holda asoslashdir [18; 12-b.]. Shu yo‘nalishga deskriptorlar ortidagi nazariyalar, tamoyillar, e’tiqod va qadriyatlar haqidagi savollar ham xizmat qiladi. Dosye esa deskriptorlar bilan ularning negizidagi bilimlar o‘rtasida “ko‘prik” vazifasini bajaradi [18; 87-b.].

Shu bilan birga, EPOSTL mualliflari portfel muayyan asoslash (rationale) yoki metodologiyani majburlashni maqsad qilmasligini ochiq aytadi [18; 85-b.]. Ko‘p tilli Yevropa muhiti uchun bu pozitsiya tushunarli: turli mamlakatlar an’analarini hurmat qilish uchun hujjat yagona konsepsiyani taklif etmaydi. Bizningcha, EPOSTL bilan konseptual yondashuv o‘rtasidagi asosiy farq aynan shu nuqtada namoyon bo‘ladi. EPOSTL metodik konsepsiyani shakllantirish uchun zarur vositalarni beradi: o‘z tasavvurlarini aniqlash, deskriptorlar ortidagi nazariyalarni so‘rash va dalil to‘plash. Ammo u bu natijalarni yaxlit shaxsiy konsepsiyaga yig‘ish vazifasini qo‘ymaydi va uni milliy dastur hamda o‘qituvchi ta’limchisiga qoldiradi.

Yevropa tajribasining uchinchi tayanchi – Tillar bo‘yicha umumevropa kompetensiyalari (CEFR) va uning 2020-yilgi to‘ldiruvchi jildi (Companion Volume). CEFR til o‘rganuvchini ijtimoiy dunyoda harakat qiluvchi va o‘qish jarayonida faollik namoyon etuvchi “ijtimoiy agent” sifatida taqdim etadi. Uning metodik xabari o‘rganuvchilarni real vaziyatlarda harakat qilish va turli vazifalarni bajarishga tayyorlashdan iborat [20; 28-29-b.]. To‘ldiruvchi jild mediatsiya tushunchasini kengaytiradi: u tillararo vositachilik bilan birga muloqot va ta’limdagi hamda ijtimoiy-madaniy mediatsiyani ham qamrab oladi [20; 36-b.]. Plyurilingval kompetensiya esa o‘zaro bog‘langan, notekis til repertuaridan moslashuvchan foydalanish qobiliyati sifatida izohlanadi [20; 30-b.]. Shu

bilan birga, hujjat amaliyotchilarga nima qilish va qanday qilishni ko‘rsatib berish maqsad qilinmaganini yana bir bor ta’kidlaydi [20; 29-b.].

Bizningcha, CEFR o‘qituvchi tayyorlashda ikkita vazifa bajaradi. Birinchidan, u bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi uchun mazmuniy tayanch bo‘ladi. Harakatga yo‘naltirilgan yondashuv, ijtimoiy agent, mediatsiya va plyurilingvizm g‘oyalari til, til o‘rganish va o‘rganuvchi haqidagi yetakchi g‘oyalar tizimini tashkil etadi va kognitiv komponent mazmunini belgilaydi. Ikkinchidan, CEFR metodik tanlovni ochiq qoldiradi: yetakchi g‘oyalardan aniq metod va usullarga o‘tish o‘qituvchining o‘ziga yuklanadi. Demak, CEFR metod darajasidagi emas, konsepsiya darajasidagi hujjatdir. U konseptual yondashuvga faqat bir shart bilan xizmat qiladi: bo‘lajak o‘qituvchi uni darajalar va baholash shkalasi sifatida emas, metodik qarorlarni asoslovchi g‘oyalar tizimi sifatida o‘zlashtirishi kerak. Milliy tadqiqotlarda CEFR asosan baholash tizimi va xalqaro standart sifatida tilga olinadi [96; 130-131-b.]. Bu hujjatning konseptual salohiyatidan hali to‘liq foydalanilmayotganini ko‘rsatadi.

Milliy tizimlar orasida Angliya tajribasi standartlarga asoslangan model sifatida ajralib turadi. Davlat maktablarida ishlash uchun malakali o‘qituvchi maqomi (Qualified Teacher Status, QTS) talab etiladi. Unga parallel yo‘l (uch-to‘rt yillik pedagogika bakalavriati) yoki ketma-ket yo‘l (fan bo‘yicha bakalavr darajasi va pedagogika bo‘yicha aspirantura sertifikati – PGCE) orqali erishiladi [68; 8-b.]. Tayyorgarlik natijasi “O‘qituvchi standartlari” (Teachers' Standards) asosida baholanadi. Hujjatning birinchi qismi sakkiz standartdan iborat, ikkinchi qismi esa shaxsiy va kasbiy xulq-atvorga bag‘ishlangan [21; 10-14-b.]. Uchinchi standart o‘qituvchidan fan va o‘quv dasturini puxta bilishni hamda fan sohasidagi o‘zgarishlarni tanqidiy tushunishni talab qiladi [21; 11-b.]. 2024-yilda e’lon qilingan “Boshlang‘ich o‘qituvchi tayyorlash va ilk kasbiy faoliyat asosi” (Initial Teacher Training and Early Career Framework, ITTECF) mazmunni ikki turdagi ifodalar orqali beradi. “Learn that...” ifodalari ilmiy tadqiqotlarga tayanadi, “Learn how to...” ifodalari esa amaliyotchilar tajribasini ham hisobga oladi. Hujjat to‘liq o‘quv dasturi emas, balki ta’lim olishning minimal kafolati sifatida belgilangan [22; 5-b.].

Bitiruvchilar esa avvalgidek “O‘qituvchi standartlari” bo‘yicha baholanadi [22; 8-b.].

Bizningcha, ingliz modeli kognitiv va operatsion-faoliyat komponentlarini o‘zaro bog‘lashda samarali: “Learn that” va “Learn how to” juftliklari har bir amaliy harakatni ilmiy asos bilan bog‘laydi. Kasbiy xulq-atvorga oid standart kommunikativ-hamkorlik va motivatsion-qadriyat komponentlarini qamrab oladi. Biroq bu modelda konseptuallikning asosiy manbai davlatdir. Yetakchi g‘oya – dalillarga asoslangan o‘qitish – markazdan belgilanadi va barcha fanlar uchun umumiy bo‘ladi. Chet tilini o‘qitishning predmet-metodik o‘ziga xosligi esa dastur tuzuvchi tashkilotlar ixtiyoriga qoldiriladi. Britaniya an’anasida shaxsiy konseptuallikka yaqin element refleksiv model ko‘rinishida rivojlangan. M.Uolles chet tili o‘qituvchisini tayyorlashda o‘zlashtirilgan bilim (received knowledge) va tajriba orqali olingan bilimni (experiential knowledge) amaliyot va refleksiyaning uzluksiz sikli orqali kasbiy kompetensiyaga aylantirishni taklif etgan [101]. Bu modelda talaba nazariyani o‘z tajribasi bilan solishtirib, shaxsiy qarashini quradi. Shu jihati bilan u metodik konsepsiyani shakllantirishga yaqin turadi.

Finlyandiya tajribasi tadqiqotchilik va refleksiyaga asoslangan, uzoq muddatli va ko‘p bosqichli model sifatida e’tiborga loyiq. Xelsinki universitetida fransuz tili o‘qituvchisi uch yillik bakalavriat, bir yillik pedagogik tayyorgarlik (Pedagogical Studies) va magistratura orqali jami besh yil, 300 ECTS hajmida tayyorlanadi [68; 8-b.]. M.R.Rahimberdiyeva Finlyandiya kabi mamlakatlarda refleksiv amaliyot o‘qituvchi tayyorlash dasturlariga tizimli kiritilganini qayd etadi. Bo‘lajak o‘qituvchilar refleksiv kundaliklar, tengdoshlar muhokamasi va rahbarlik ostidagi amaliyotda muntazam ishtirok etadi, refleksiya esa asosiy kasbiy kompetensiya sifatida boshqariladi va baholanadi [86; 175-b.]. D.S.Turdaliyev esa Finlyandiyada CLIL yondashuviga, Buyuk Britaniyada tajriba almashinuvi va amaliyotga alohida e’tibor berilishini ko‘rsatadi [96; 131-b.]. Ispaniya tajribasida Yevropa oliy ta’lim hududi talablari asosida bilim to‘plashdan kompetensiyalarni egallashga o‘tilgani va talaba o‘z ta’lim jarayonining bosh ishtirokchisiga aylangani ta’kidlanadi [65; 1-b.]. Granada

universitetida ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashda jamiyatga xizmat orqali o‘rganish (service learning) va haftalik refleksiv kundaliklardan foydalanilgan [65; 4-b.].

Yevropa tajribasini uch guruh olimlari turlicha talqin qiladi. Xorijiy mualliflar (M.Kelli, D.Nyubi, M.Karatsiori) shaffoflik, malakalarning o‘zaro tan olinishi va umumiy kompetensiyalar profiliga e’tibor qaratadi. MDH olimlari N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov ko‘p tillilik muammolari xorijiy lingvodidaktikada Rossiyaga nisbatan ancha oldin tadqiq etila boshlanganini va umumevropa ko‘p tillilik kompetensiyasini shakllantirish loyihasiga organik kirganini qayd etadi [109; 9-b.]. To‘rt asosiy Yevropa tilini o‘qitish kontekstida ular “umumevropa ijtimoiy-madaniy kompetensiya” tushunchasini taklif qiladi [109; 12-b.]. Milliy tadqiqotchilar esa Yevropa tajribasini ko‘proq xalqarolashtirish mexanizmlari – akademik mobillik, qo‘shma dasturlar va xalqaro sertifikatlash orqali ko‘radi [95; 132-b.], [96; 130-b.] yoki uning alohida jihatini, masalan, refleksiyani ajratib oladi [86; 175-b.]. Bizningcha, uchala guruhda ham Yevropa tajribasi kompetensiyalar va vositalar majmui sifatida tahlil qilinadi. Bu vositalarni birlashtiruvchi g‘oya – bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi masalasi esa alohida ko‘tarilmaydi. Tahlil natijalari 1.5-jadvalda umumlashtirilgan.

1.5-jadval

Yevropa hujjatlari va milliy dasturlarining kasbiy-metodik tayyorgarlik komponentlari va konseptual o‘zakka munosabati

Tizim yoki hujjat	Konseptual va tarkibiy tavsif		Metodik konsepsiya bilan bog‘liqlik	
	Konseptuallik darajasi	Kuchli ifodalangan komponentlar	Metodik konsepsiyaga yaqin elementlar	Cheklangan jihatlar
EPLTE (2004)	institutsional	kognitiv, operatsion-faoliyat,	integratsiyalashgan yondashuv g‘oyasi	bandlar “qo‘shimcha blok” sifatida;

Tizim yoki hujjat	Konseptual va tarkibiy tavsif		Metodik konsepsiya bilan bog‘liqlik	
	Konseptuallik darajasi	Kuchli ifodalangan komponentlar	Metodik konsepsiyaga yaqin elementlar	Cheklangan jihatlar
		motivatsion-qadriyat		refleksiv komponent bilvosita
EPOSTL (2007)	shaxsiy	refleksiv, operatsion-faoliyat	shaxsiy bayonot; shaxsiy va dialogik refleksiya; dosye	yagona metodik asos ataylab taklif etilmaydi
CEFR (2001, 2020)	mazmuniy-konseptual	kognitiv	harakatga yo‘naltirilgan yondashuv, mediatsiya, plyurilingvizm	metod tanlovi ochiq; amalda ko‘proq shkala sifatida qo‘llanadi
Angliya (Teachers’ Standards, ITTECF)	institutsional (davlat darajasida)	kognitiv, operatsion-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik	“Learn that / Learn how to” bog‘liqligi; refleksiv model an’anasi	umumpedagogik xarakter; predmet-metodik o‘ziga xoslik tashkilotlarga qoldirilgan
Finlyandiya	institutsional va shaxsiy	refleksiv, kognitiv	besh yillik ko‘p bosqichli tayyorlash; refleksiya asosiy	metodik konsepsiya alohida natija sifatida nomlanmagan

Tizim yoki hujjat	Konseptual va tarkibiy tavsif		Metodik konsepsiya bilan bog‘liqlik	
	Konseptuallik darajasi	Kuchli ifodalangan komponentlar	Metodik konsepsiyaga yaqin elementlar	Cheklangan jihatlar
			kompetensiya sifatida	
Ispaniya (Granada)	shaxsiy	kommunikativ-hamkorlik, motivatsion-qadriyat, refleksiv	refleksiv kundalik; jamiyatga xizmat orqali o‘rganish	tajriba alohida fan doirasida qo‘llangan

Shunday qilib, Yevropa tajribasi kasbiy-metodik tayyorgarlikning besh komponentini qamrab oluvchi boy vositalar tizimini yaratgan. Institutsional darajada EPLTE va milliy standartlar, shaxsiy darajada esa EPOSTL va refleksiv modellar ishlaydi. Metodik konsepsiyani shakllantirishga eng yaqin elementlar – EPOSTLning shaxsiy bayonoti va dosyesi, EPLTEdagi integratsiyalashgan yondashuv g‘oyasi, ingliz modelidagi nazariya va amaliyotning juft ifodalari hamda Finlyandiyadagi tizimli refleksiya. Biroq birorta hujjatda bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi tayyorgarlikning birlashtiruvchi o‘zagi va kutilgan natijasi sifatida nomlanmagan. Yevropa hujjatlarining bu ochiqligi ongli tanlov bo‘lib, turli milliy an’analarni hurmat qilish ehtiyojidan kelib chiqadi. Demak, Yevropa vositalarini O‘zbekiston sharoitiga ko‘chirishda birlashtiruvchi o‘zakni milliy konsepsiya darajasida alohida belgilash zarur. Shu sababli markazlashgan standartlar va milliy o‘qituvchilik profillariga ega Osiyo va Amerika tizimlarida bu masala qanday hal etilganini o‘rganish ham muhim.

Yevropa tajribasida konseptual o‘zak ataylab ochiq qoldirilgan bo‘lsa, Amerika va Osiyoning yetakchi tizimlarida o‘qituvchi tayyorlash

akkreditatsiya va milliy standartlar orqali ancha qat’iy tartibga solinadi. Shu sababli bu tizimlarni tahlil qilishda asosiy savol quyidagicha qo‘yiladi: akkreditatsiya va standartlar tayyorlash muassasasidan oshkor ifodalangan yetakchi g‘oyalar tizimini talab qiladimi va bu tizim bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy qarashlari darajasiga yetib boradimi?

Amerika Qo‘shma Shtatlarida bu masala akkreditatsiya talablari darajasida hal etilgan edi. 2013-yilgacha amal qilgan O‘qituvchi tayyorlovchi muassasalarni akkreditatsiyalash bo‘yicha milliy kengash (NCATE) standartlarida (keyinchalik CAEP bilan almashtirilgan) har bir o‘qituvchi tayyorlovchi bo‘linmaning konseptual asosi (conceptual framework) bo‘lishi talab etilgan. CAEP 2010-yil oktyabrida NCATE va TEAC (Teacher Education Accreditation Council)ni birlashtirish to‘g‘risidagi qaror asosida tuzilgan va 2013-yil 1-iyuldan faoliyat boshlagan [175]. Hujjatga ko‘ra, konseptual asos bo‘linmaning Pre-K-12 maktablari uchun pedagoglar tayyorlashdagi sa’y-harakatlarining umumiy qarashini belgilagan. U dasturlar, kurslar, o‘qitish, nomzodlar faoliyati, ilmiy ish, xizmat va bo‘linmaning hisobdorligi uchun yo‘nalish bergan. Bunday asos bilimlarga tayangan, aniq ifodalangan, umumiy qabul qilingan, izchil, muassasa missiyasiga mos va doimiy baholanadigan bo‘lishi kerak edi [23; 14-b.]. Uning tarkibiga muassasa va bo‘linmaning qarashi va missiyasi, falsafasi, maqsad va vazifalari, bilimlar bazasi (nazariyalar, tadqiqotlar, amaliyot tajribasi, siyosat), standartlarga muvofiqlashtirilgan nomzod malakalari hamda baholash tizimi kirgan [23; 14-15-b.]. Shu standartlarda kasbiy xulq-atvor xususiyatlari (professional dispositions) ham alohida talab sifatida belgilangan: adolat g‘oyasi va barcha o‘quvchilar o‘rganishga qodir ekani haqidagi e’tiqod shular jumlasidan [23; 22-b.].

Bizningcha, NCATE konseptual asosi xorijiy tajribada konseptual yondashuvning institutsional darajasiga eng yaqin kelgan mexanizm bo‘lgan. Unda yetakchi g‘oyalar tizimi muassasa faoliyatining barcha bo‘g‘inlarini – dasturdan baholashgacha – birlashtiruvchi asos sifatida belgilangan. “Izchil”, “bilimlarga tayangan” va “doimiy baholanadigan” kabi talablar tadqiqotimizda asoslangan tizimli yaxlitlik va konstruktiv-tanqidiy tamoyillarga mos keladi. Biroq bu konsepsiya bo‘linmaga tegishli

edi, bo‘lajak o‘qituvchining o‘ziga emas. Talaba muassasa konsepsiyasi doirasida ta’lim olgan, ammo undan o‘z konsepsiyasini yaratish talab etilmagan. Bundan tashqari, konseptual asos umumpedagogik xarakterga ega bo‘lib, chet tilini o‘qitishning predmet-metodik mazmunini o‘z ichiga olmagan.

Predmet-metodik daraja AQSHda kasbiy uyushmalar standartlari orqali ta’minlanadi. TESOL International Association tomonidan ishlab chiqilgan va akkreditatsiyada qo‘llanadigan standartlar beshta sohadan iborat: til haqidagi bilim; ingliz tilini o‘rganuvchilar va ijtimoiy-madaniy kontekst; ta’limni rejalashtirish va amalga oshirish; baholash; kasbiy mahorat va yetakchilik [24; 2, 6-11-b.]. Birinchi standart nomzoddan ingliz tili tuzilmasi, tildan foydalanish, ikkinchi tilni egallash va til jarayonlarini bilishni talab qiladi [24; 6-b.]. Beshinchi standart esa hamkorlik, o‘z-o‘zini baholash va refleksiya, uzluksiz kasbiy rivojlanish va rahbarlik ostidagi o‘qitish amaliyotini birlashtiradi [24; 11-b.]. Konseptual yondashuv uchun ayniqsa muhim jihat shundaki, standartlarni baholash vositalari qatorida o‘qitish falsafasi haqidagi ish (philosophy of teaching paper) va refleksiv kundaliklar ko‘rsatilgan [24; 15-b.]. Umumiy darajada esa Davlat maktablari rahbarlari kengashi (CCSSO) qabul qilgan InTASC standartlari ishlaydi. Ularning o‘nta standarti to‘rt guruhga birlashtirilgan: o‘rganuvchi va o‘rganish, mazmun, ta’lim amaliyoti va kasbiy mas’uliyat. Kasbiy mas’uliyat guruhidagi to‘qqizinchi standart uzluksiz kasbiy o‘rganish va etik amaliyotni talab qiladi [25].

Amerika tajribasining nazariy poydevori ham diqqatga sazovor. L.Shulmanning pedagogik-predmet bilimi va D.Friman hamda K.Jonsonning o‘qituvchi bilimlar bazasini qayta konseptuallashtirish g‘oyasi [92; 9-b.], [60; 407-b.] TESOL standartlarining mazmuniga ko‘chgan. Buning natijasida Amerika modelida kognitiv komponent til haqidagi bilim bilan birga o‘rganuvchi va kontekst haqidagi bilimlarni ham qamrab oladi.

Bizningcha, AQSH tajribasida konseptuallikning ikkala darajasi ham ifodalangan: institutsional darajani NCATE standartlari davrida talab etilgan konseptual asos, shaxsiy darajani esa talabaning o‘qitish falsafasi

haqidagi ishi ifodalaydi. Besh komponentning barchasi standartlarda o‘z aksini topgan: qadriyatlar kasbiy xulq-atvor xususiyatlarida, bilimlar birinchi va ikkinchi standartlarda, faoliyat uchinchi va to‘rtinchi standartlarda, hamkorlik va refleksiya esa beshinchi standartda. Ammo bu ikki daraja bir-biriga o‘zak va natija sifatida bog‘lanmagan. O‘qitish falsafasi baholash vositalaridan biri xolos, tayyorgarlikning birlashtiruvchi natijasi hisoblanmaydi. Shuningdek, umumpedagogik konseptual asos va predmet standartlari alohida hujjatlarda berilgan, ularni bo‘lajak o‘qituvchi ongida birlashtirish mexanizmi esa maxsus belgilanmagan.

Janubiy Koreya tajribasi boshqa mantiqqa – tanlov imtihoni orqali sifatni nazorat qilishga asoslangan. O‘rta maktab o‘qituvchilari universitetlar tarkibidagi pedagogika kollejlarida yoki umumiy universitetlarning pedagogika bo‘limlarida to‘rt yillik dastur asosida tayyorlanadi. Kasb almashtiruvchilar uchun pedagogika magistraturalari ham mavjud. Bitiruvchilar Ta’lim vaziri tomonidan berilgan ikkinchi toifali o‘qituvchi litsenziyasini oladi. Davlat maktabiga ishga kirish esa ikki bosqichli tanlov imtihoni orqali amalga oshiriladi: birinchi bosqichda pedagogik bilim, o‘quv dasturi va fan bo‘yicha yozma sinov o‘tkaziladi, ikkinchi bosqichda suhbat, o‘qitish jarayoni rejasi va o‘qitish mahoratini baholash bo‘ladi [174]. Koreya tizimida ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashni o‘rgangan X.Jang bu tayyorgarlik pedagogika kollejlari yoki bo‘limlarining o‘quv rejalari asosida tashkil etilishini, trener markazida turishini va trener bilan talaba o‘rtasida o‘zaro ta’sir va hamkorlik kam ekanini qayd etadi. Pedagogik amaliyot oxirgi kursda o‘tkazilib, taxminan to‘rt hafta davom etadi, shundan ikki haftasi mustaqil o‘qitishga to‘g‘ri keladi. Tadqiqotchining xulosasiga ko‘ra, o‘qituvchi ta’limi va maktab ta’limi o‘rtasida real aloqa yetishmaydi, trener va maktabdagi mentor hamkorligi yo‘lga qo‘yilmagan, amaliyotdan so‘ng talabalarning gapirishni o‘qitish haqidagi kognitsiyasida deyarli o‘zgarish kuzatilmagan [67].

Bizningcha, Koreya tajribasi konseptual yondashuv uchun muhim ogohlantiruvchi dalil hisoblanadi. Tanlov imtihoni kognitiv va operatsion-faoliyat komponentlarini qat’iy nazorat qiladi va kuchli tashqi motivatsiya yaratadi. Ammo refleksiv va kommunikativ-hamkorlik komponentlari zaif

qoladi. Eng muhimi, talabaning o‘qitish haqidagi dastlabki tasavvurlari amaliyotdan keyin ham deyarli o‘zgarmagan. Bu holat dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash va konseptual qayta qurish mexanizmlari bo‘lmasa, bilim va malakalar yuqori bo‘lgan taqdirda ham metodik konsepsiya shakllanmasligini ko‘rsatadi. Milliy tadqiqotchi D.S.Turdaliyev esa Janubiy Koreyada ingliz tili o‘qituvchilari uchun maxsus xalqaro malaka oshirish dasturlari mavjudligini qayd etadi [96; 131-b.]. Bu dalil Koreya tizimida kasbiy rivojlanishning asosiy yuki ishga kirishdan keyingi bosqichga o‘tkazilganini ko‘rsatadi.

Singapur tajribasi, aksincha, oshkor ifodalangan institutsional modelga tayanadi. Mamlakatda o‘qituvchilarni tayyorlash Milliy ta’lim instituti (National Institute of Education, NIE) tomonidan “XXI asr uchun o‘qituvchi ta’limi modeli” (TE21) asosida tashkil etiladi. Modelning o‘zagi V3SK formulasi bo‘lib, u qadriyatlar (Values), ko‘nikmalar (Skills) va bilimlar (Knowledge) birligini anglatadi. Qadriyatlar uchta kasbiy sadoqat orqali ifodalanadi: o‘rganuvchiga, kasbga va jamiyatga sadoqat. Bitiruvchi o‘qituvchi kompetensiyalari uchta o‘lchovga birlashtirilgan: kasbiy amaliyot, shaxsiy o‘sish va rivojlanish hamda yetakchilik va agentlik. Bo‘lajak o‘qituvchi beshta rolga tayyorlanadi: xarakterni shakllantiruvchi, bilim yaratuvchi, o‘rganishga ko‘maklashuvchi, ta’lim muhiti me’mori va ta’limdagi o‘zgarishlar agenti. Modelning takomillashtirilgan varianti 2023-yildan joriy etilgan [173].

Bizningcha, TE21 ko‘rib chiqilgan Osiyo tizimlari orasida konseptual yondashuvga eng yaqin model. Birinchidan, u bir nechta yetakchi g‘oya atrofida qurilgan va butun dasturni birlashtiruvchi oshkor konsepsiya vazifasini bajaradi. Ikkinchidan, V3SK formulasida qadriyatlar birinchi o‘rinda turadi, ya’ni motivatsion-qadriyat komponenti birlashtiruvchi bo‘g‘in sifatida qaraladi. Uchinchidan, “shaxsiy o‘sish va rivojlanish” hamda “yetakchilik va agentlik” o‘lchovlari bo‘lajak o‘qituvchini o‘z kasbiy yo‘lining subyekti sifatida ko‘radi va shaxsiy darajadagi konseptuallikka yo‘l ochadi. Shu bilan birga, TE21 ham umumpedagogik model bo‘lib, ingliz tilini o‘qitishning predmet-metodik konsepsiyasi uning o‘zida belgilanmagan.

Indoneziya tajribasi mazkur qatorni to‘ldiradi. S.Sumani va S.Arifin o‘qituvchilar to‘g‘risidagi qonunga tayanib, o‘qituvchi kompetensiyasini pedagogik, ijtimoiy, shaxsiy va kasbiy kompetensiyalarga ajratadi [93; 204-b.]. Mualliflar mikroo‘qitish mashg‘ulotlarini tayyorgarlik, amalga oshirish va yakuniy bosqichlardan iborat ta’limiy yondashuv asosida tashkil etishni taklif qiladi. Natijada respondentlarning 81,8 foizi ushbu yondashuv modellari darsga tayyorgarlikni osonlashtirganini qayd etgan [93; 206-b.]. Bu tajribada urg‘u operatsion-faoliyat komponentiga beriladi, metodik tanlovning asoslari esa ikkinchi planda qoladi.

Olimlar qarashlarini qiyoslaganda quyidagi manzara ko‘rinadi. Xorijiy mualliflar (L.Shulman, D.Friman va K.Jonson, X.Jang) o‘qituvchining bilimlar bazasi va kognitsiyasiga e’tibor qaratadi. X.Jang tadqiqoti esa kognitsiya o‘zgarmasa, tayyorgarlik yuzaki bo‘lib qolishini empirik jihatdan tasdiqlaydi [67]. Milliy tadqiqotchilar Amerika va Osiyo tajribasini ko‘proq hamkorlik loyihalari va xalqaro dasturlar orqali ko‘radi. Masalan, Z.J.Abilova ishlab chiqqan metodika 2022–2024-yillarda Samarqand davlat chet tillar institutida AQSH Davlat departamenti moliyalashtiradigan “English Access Microscholarship Program” loyihasida qo‘llangan [138; 11-b.]. Bizningcha, milliy tadqiqotlarda xorijiy tizimlarning konseptual asoslari – akkreditatsiya talablari, institutsional konsepsiyalar va o‘qitish falsafasini baholash tajribasi hali maxsus tahlil obyekti bo‘lmagan.

Shunday qilib, Amerika va Osiyo tajribasi Yevropa tajribasini muhim jihatlar bilan to‘ldiradi. AQSHda NCATE standartlari davrida konseptual asos akkreditatsiyaning majburiy talabi bo‘lgan, talabaning o‘qitish falsafasi esa baholash obyekti bo‘la oladi. Singapurda qadriyatlarni birinchi o‘ringa qo‘yuvchi yaxlit institutsional model amal qiladi. Janubiy Koreya tajribasi esa bilim va imtihonga tayangan tizimda metodik konsepsiya o‘z-o‘zidan shakllanmasligini ko‘rsatadi. Biroq birorta tizimda ham institutsional konsepsiya va bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy metodik konsepsiyasi o‘zak va natija sifatida yagona zanjirga bog‘lanmagan. Predmet-metodik daraja esa aksariyat hollarda umumpedagogik modeldan ajralib qolgan. Bu xulosa O‘zbekiston bilan umumiy tarixiy ildizlarga ega bo‘lgan MDH metodika

maktabida “kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasi qanday tizim sifatida shakllangani va unda konseptual asoslar qay darajada ishlab chiqilganini o‘rganishni taqozo etadi.

“Kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasi va unga mos tayyorlash an’anasi MDH metodika maktabida shakllangan. O‘zbekiston ham bu maktab bilan umumiy tarixiy ildizlarga ega. Shu bois MDH tajribasini tahlil qilishda asosiy savol quyidagicha: bu an’ana bugungi me’yoriy hujjatlar va ilmiy tadqiqotlarda qanday rivojlanmoqda va unda bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasiga yaqin tushunchalar mavjudmi?

Rossiya Federatsiyasida pedagog kadrlar tayyorlash “Pedagogik ta’lim” yo‘nalishlari bo‘yicha federal davlat ta’lim standartlari (FGOS VO) asosida amalga oshiriladi. Rossiya Ta’lim va fan vazirligining 2018-yil 22-fevraldagi 125-son buyrug‘i bilan “Pedagogik ta’lim (ikki profilli)” yo‘nalishi bo‘yicha bakalavriat standarti tasdiqlangan. Unga 2020-yil 26-noyabr va 2021-yil 8-fevralda o‘zgartirishlar kiritilgan. Standartga ko‘ra, 300 kredit birligi (z.ye.) hajmidagi dastur uchta blokdan iborat: fanlar (kamida 180), amaliyot (kamida 60) va davlat yakuniy attestatsiyasi (kamida 9) [26]. Umumkasbiy kompetensiyalar to‘qqiztadan iborat bo‘lib, ular orasida ta’lim sohasidagi me’yoriy-huquqiy hujjatlar va kasb etikasiga muvofiq faoliyat yuritish (OPK-1), ta’lim oluvchilarni bazaviy milliy qadriyatlar asosida ma’naviy-axloqiy tarbiyalash (OPK-4), ta’lim munosabatlari ishtirokchilari bilan o‘zaro hamkorlik qilish (OPK-7) hamda pedagogik faoliyatni maxsus ilmiy bilimlar asosida amalga oshirish (OPK-8) bor. Universal kompetensiyalar qatorida UK-6 bo‘lajak o‘qituvchidan o‘z vaqtini boshqarish hamda umrbod ta’lim tamoyillari asosida o‘z-o‘zini rivojlantirish trayektoriyasini qurish va amalga oshirishni talab qiladi. Kasbiy kompetensiyalarni esa tashkilot kasbiy standartlar asosida mustaqil belgilaydi [26]. Bu sohadagi asosiy kasbiy standart Rossiya Mehnat va ijtimoiy himoya vazirligining 2013-yil 18-oktyabrdagi 544n-son buyrug‘i bilan tasdiqlangan “Pedagog (maktabgacha, boshlang‘ich umumiy, asosiy umumiy, o‘rta umumiy ta’lim sohasidagi pedagogik faoliyat) (tarbiyachi, o‘qituvchi)” standartidir [28].

Bizningcha, FGOS tuzilmasi kasbiy-metodik tayyorgarlikning beshta komponentini qamrab oladi. OPK-4 motivatsion-qadriyat, OPK-8 kognitiv, OPK-3 va OPK-5 operatsion-faoliyat, OPK-7 kommunikativ-hamkorlik, UK-6 esa refleksiv komponentga mos keladi. OPK-8 dagi “maxsus ilmiy bilimlar asosida” iborasini alohida qayd etish lozim. U pedagogik faoliyatni ilmiy tushunchalarga tayangan holda asoslashni talab qiladi va tushunchaning birlamchiligi tamoyiliga yaqin turadi. Biroq predmet-metodik tayyorgarlik, ya’ni ingliz tilini o‘qitish metodikasi mazmuni tashkilotlar mustaqil belgilaydigan kasbiy kompetensiyalar darajasiga o‘tkazilgan. Natijada turli universitetlarda metodik tayyorgarlik turli asoslarda qurilishi mumkin. Bu holat Angliya tajribasidagi umumpedagogik standart va predmet-metodik o‘ziga xoslik o‘rtasidagi uzilishni eslatadi.

Rossiyada bu uzilishni bartaraf etishga qaratilgan muhim qadam qo‘yilgan. Maorif vazirligining 2021-yil 14-dekabrdagi AZ-1100/08-son xati bilan “Pedagogik bakalavriat dasturlari bo‘yicha kadrlar tayyorlashning yagona yondashuvlar asosidagi uslubiy tavsiyalari ('Oliy pedagogik ta’lim o‘zagi')” yuborilgan. Hujjat pedagogik yo‘nalishlardagi bakalavriat asosiy kasbiy ta’lim dasturlarining asosiy xususiyatlari va parametrlarini belgilaydi. Unda yettita modul tavsiya etilgan: ijtimoiy-gumanitar (kamida 11 z.ye.), kommunikativ-raqamli (kamida 12 z.ye.), sog‘liqni saqlovchi (kamida 8 z.ye.), psixologik-pedagogik (kamida 16 z.ye.), tarbiyaviy faoliyat (kamida 9 z.ye.), o‘quv-tadqiqot va loyiha faoliyati (kamida 6 z.ye.) hamda predmet-metodik modul (kamida 60 z.ye.) [27].

Bizningcha, “Oliy pedagogik ta’lim o‘zagi” PF-73-son Farmondagi “yagona konseptual yondashuv” talabining rossiyalik analogi sifatida qaralishi mumkin. Har ikki hujjatda ham pedagog tayyorlashni yagona asosga keltirish vazifasi qo‘yilgan. Rossiya hujjatida “o‘zak” tushunchasining ishlatilishi ham diqqatga sazovor: u barcha dasturlar uchun umumiy bo‘lgan majburiy asosni anglatadi. Ammo bu o‘zak tuzilmaviy va miqdoriy xarakterga ega: u modullar tarkibi va kredit hajmlari orqali belgilanadi. Mazmuniy o‘zak, ya’ni modullarni birlashtiruvchi yetakchi g‘oyalar tizimi esa hujjatda ifodalanmagan. Predmet-metodik modul uchun eng ko‘p hajm ajratilganiga qaramay, bu modul qaysi yetakchi metodik

g‘oyalar atrofida qurilishi va bo‘lajak o‘qituvchida qanday shaxsiy metodik pozitsiya shakllantirishi lozimligi ochiq qoladi. Tadqiqotimizdagi konseptual o‘zak esa aynan mazmuniy o‘zak sifatida tushuniladi.

Qozog‘iston Respublikasida pedagogik faoliyatga qo‘yiladigan talablar kasbiy standart orqali belgilangan. Qozog‘iston Maorif vaziri vazifasini bajaruvchining 2022-yil 15-dekabrdagi 500-son buyrug‘i bilan “Pedagog” kasbiy standarti tasdiqlangan va 2022-yil 19-dekabrda Adliya vazirligida 31149-son bilan ro‘yxatdan o‘tkazilgan. Standartni ishlab chiqishdan maqsad “pedagogik faoliyat mazmuni va sifatiga yagona talablarni belgilash” deb ko‘rsatilgan. Standartda pedagog-stajor va pedagog, pedagog-moderator, pedagog-ekspert va pedagog-tadqiqotchi kabi malaka toifalari ajratilgan. Kasbiy rivojlanishga oid bandlar qatorida “o‘z amaliyoti va hamkasblar amaliyotini refleksiya qilish” alohida keltirilgan [29]. Bu buyruq keyinchalik kuchini yo‘qotgan.

Bizningcha, Qozog‘iston standartida ikki jihat konseptual yondashuv uchun ahamiyatli. Birinchidan, refleksiya o‘qituvchi faoliyatining ajralmas tarkibiy qismi sifatida standart darajasida mustahkamlangan, bu esa refleksiv komponentning institutsional maqomini oshiradi. Ikkinchidan, malaka toifalarining ketma-ketligi o‘qituvchini boshlang‘ich bosqichdan tadqiqotchi darajasigacha rivojlanuvchi subyekt sifatida ko‘radi. Biroq standart amaldagi pedagogning faoliyatiga qaratilgan, bo‘lajak o‘qituvchini tayyorlash bosqichida metodik pozitsiyani shakllantirish mexanizmlari esa unda maxsus belgilanmagan.

MDH olimlarining qarashlariga o‘tsak, chet tili o‘qituvchisini tayyorlash muammosi bu yerda ko‘p yillik tadqiqotlar an’anasiga ega. Bu an’ananing ilk manbalaridan biri N.V.Yazikovaning chet tillar pedagogika fakultetlari talabalarining kasbiy-metodik faoliyatini shakllantirishga bag‘ishlangan monografiyasidir [135; 97-b.]. D.I.Abduvaliyeva o‘z dissertatsiyasida MDH tadqiqotlarini tizimlashtirib, chet tili o‘qituvchisining kasbiy kompetentligi masalasi S.N.Aliyev, B.B.Karabayev, Ye.N.Solovova, O.M.Shiyan kabi olimlar tomonidan o‘rganilganini ko‘rsatadi [137]. Tojikistonlik tadqiqotchi S.N.Aliyevning doktorlik dissertatsiyasi pedagogika oliy ta’lim muassasalarida bo‘lajak

chet tili o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyasini shakllantirishning ilmiy-pedagogik asoslariga bag‘ishlangan [157; 300-b.]. Ye.N.Solovova bo‘lajak o‘qituvchilarning kasbiy-kommunikativ kompetentligini rivojlantirishning pedagogik shart-sharoitlarini asoslagan [129; 8-b.]. O.M.Shiyan esa chet tili o‘qituvchisining autopedagogik kompetentligini, ya’ni o‘z-o‘zini kasbiy rivojlantirish qobiliyatini tadqiq etgan [170; 250-b.]. N.G.Pelevina malaka oshirish tizimida kommunikativ-metodik kompetensiyani takomillashtirish masalasini o‘rgangan [165; 128-b.].

Bu tadqiqotlar orasida B.B.Karabayevning qarashlari konseptual yondashuv uchun ayniqsa muhim. Olimning fikricha, ta’lim tizimi bilimlar paradigmasidan kompetentlik paradigmasiga o‘tmoqda, ammo bu ikki paradigma bir-birini inkor etmaydi, balki to‘ldiradi [162; 86-b.]. Tadqiqotchi yosh o‘qituvchilar duch keladigan muammoni ham aniq ko‘rsatadi: metodik kompetensiya yetarli bo‘lmaganda ular axborot oqimi, darsliklar va yondashuvlarning xilma-xilligi orasida yo‘lini yo‘qotib qo‘yadi [162; 47-b.]. Olim metodik kompetensiyani pedagogik-kommunikativ kompetensiyaning tarkibiy qismi sifatida ko‘radi va uni bilish hamda muloqot jarayonlarining birligi deb izohlaydi [162; 129-b.]. T.Yu.Tambovkina esa metodik kompetensiya tarkibiga keng ko‘lamli metodik usullarni egallash va ularni o‘quvchilarning yoshi va o‘qitish maqsadlariga mos qo‘llash malakasini kiritadi. Bunga zamonaviy metodik adabiyotda yo‘l topa olish va sharoitga mos qo‘llanmalarni tanlash malakasi ham qo‘shiladi [130; 66-b.].

Bizningcha, B.B.Karabayev ko‘rsatgan muammo – yosh o‘qituvchining yondashuvlar xilma-xilligi orasida yo‘lni yo‘qotishi – metodik konsepsiya zarurligining eng aniq amaliy dalilidir. Metodlar va darsliklar ko‘paygan sari o‘qituvchiga ular orasida tanlov qilish uchun ichki mezon zarur bo‘ladi. Bunday mezonni faqat o‘qituvchining o‘zi anglagan va asoslagan metodik konsepsiyasi bera oladi. T.Yu.Tambovkina sanagan malakalar ham ana shu tanlovni amalga oshirishga qaratilgan, ammo tanlovning asosi bo‘lgan ichki tizim unda nomlanmagan.

MDH tadqiqotlarida konseptual asoslar modellar darajasida ham ishlab chiqilgan. Ye.V.Timoxina bo‘lajak chet tili o‘qituvchisining kasbiy-

kommunikativ kompetensiyasini shakllantirish modelida kompetensiyaviy, kasbga yo‘naltirilgan va kommunikativ yondashuvlar hamda kasbiy-kommunikativ o‘qitish tamoyillarini modelning konseptual bloki sifatida ajratadi [131]. S.V.Chernishov ham metodik tizimning konseptual komponentiga yondashuvlar va ular asosidagi xususiy metodik tamoyillarni kiritadi [169; 235-b.]. Bu ishlarda konseptuallik muhim yutuq sifatida ko‘rinadi, ammo u modelning, ya’ni tayyorlash tizimining xususiyati bo‘lib qoladi va institutsional darajadan shaxsiy darajaga ko‘chmaydi.

MDH adabiyotida bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy metodik konsepsiyasiga eng yaqin tushuncha N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov ishida uchraydi. Mualliflar ko‘p tilli o‘qituvchini tayyorlashning umumpedagogik bloki maqsadi sifatida uning metodik kredosini shakllantirishni belgilaydi. Metodik kredo didaktika kursini o‘rganish jarayonida egallangan va o‘quv amaliyotida sinalgan metodik qarashlar, ya’ni o‘qitish sharoiti va aniq pedagogik vaziyatga mos, nazariy jihatdan anglangan ratsional o‘qitish harakatlari sifatida ta’riflanadi. Uni shakllantirishning samarali vositasi didaktik tafakkurni rivojlantirish, pedagogik vaziyatni “sintez – tahlil – sintez” tartibida baholash va to‘g‘ri metodik qaror qabul qilish algoritmini egallashdir [109; 13-b.].

Bizningcha, metodik kredo tushunchasi tadqiqotimizdagi metodik konsepsiya bilan uch jihatdan yaqin. Birinchidan, u nazariy jihatdan anglangan qarashlar tizimidir. Ikkinchidan, u amaliyotda sinaladi. Uchinchidan, u o‘qituvchining metodik qarorlarini boshqaradi. Shu bilan birga, farqlar ham bor. Metodik kredo bitta kurs doirasida va ko‘p tilli o‘qitish kontekstida shakllantiriladi, hamda umumpedagogik komponentlardan biri sifatida qaraladi. Tadqiqotimizda esa metodik konsepsiya butun kasbiy-metodik tayyorgarlikning o‘zagi sifatida belgilanadi va motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsion-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik hamda refleksiv komponentlarni birlashtiradi. Bundan tashqari, metodik kredoni shakllantirish yo‘lida talabaning dastlabki tasavvurlarini aniqlash va qayta qurish bosqichi ko‘zda tutilmagan. Bu bosqich esa EPOSTLning shaxsiy bayonotida va tadqiqotimizdagi psixologik tamoyillarda markaziy o‘rin egallaydi.

Uch guruh olimlar qarashlarini qiyoslaganda quyidagi manzara ko‘rinadi. MDH olimlari tayyorgarlikning faoliyat tarkibi, kompetensiyalar tuzilmasi va modellar ishlab chiqishda kuchli. Ular konseptual blok va metodik kredo kabi tushunchalarni ilgari surgan. Xorijiy olimlar esa refleksiya vositalari va o‘qituvchi kognitsiyasini o‘rganishda ko‘proq yutuqlarga erishgan. Milliy tadqiqotlarda MDH an’anasidagi komponentli tuzilma keng qo‘llanadi. Masalan, E.K.Moydinova chet tili o‘qituvchisi kasbiy kompetensiyasini motivatsion-qadriyat, kognitiv, faoliyatga yo‘naltirilgan, jarayonli va refleksiv komponentlar asosida tahlil qiladi [80; 247-b.]. Bizningcha, MDH va xorijiy tajribani birlashtirish zarur. MDH maktabidagi konseptual model va metodik kredo g‘oyalari hamda xorijiy tajribadagi dastlabki tasavvurlarni oshkor qilish va refleksiya vositalari birlashganda metodik konsepsiyani shakllantirishning yaxlit mexanizmi yuzaga keladi.

Shunday qilib, MDH mamlakatlari tajribasi kasbiy-metodik tayyorgarlikning me’yoriy va nazariy asoslarini to‘liqroq ishlab chiqqan. Rossiyada FGOS kompetensiyalari beshta komponentni qamrab oladi, “Oliy pedagogik ta’lim o‘zagi” esa pedagog tayyorlashni yagona yondashuvlar asosida tuzilmaviy jihatdan birlashtiradi. Qozog‘iston standarti refleksiyani pedagog faoliyatining me’yoriy talabiga aylantirgan. Ilmiy tadqiqotlarda esa konseptual blok, metodik tizimning konseptual komponenti va metodik kredo kabi tushunchalar ishlab chiqilgan. Biroq me’yoriy darajadagi yagonalik ko‘proq tuzilmaviy, ilmiy darajadagi konseptuallik esa ko‘proq modelga tegishli bo‘lib qolmoqda. Bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy metodik konsepsiyasi tayyorgarlikning birlashtiruvchi o‘zagi sifatida MDH tajribasida ham belgilanmagan. Bu xulosalar O‘zbekistonda PF-73-son Farmon bilan belgilangan yagona konseptual yondashuv talabini amalga oshirishda mavjud me’yoriy asos va amaliyot qanday holatda ekanini tahlil qilishni taqozo etadi.

Xorijiy tajriba tahlilidan kelib chiqqan mezonlar – institutsional konsepsiyaning mavjudligi, shaxsiy konseptuallikka yo‘l ochilganligi va besh komponentning muvozanati – O‘zbekistondagi holatni baholash uchun ham asos bo‘ladi. Mamlakatimizda so‘nggi yillarda chet tili o‘qituvchilarini

tayyorlash sohasida jiddiy me’yoriy islohotlar amalga oshirildi. Shu sababli tahlilni me’yoriy asosdan boshlash maqsadga muvofiq.

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 qarorida 2022/2023 o‘quv yilidan boshlab muhim talab belgilandi. Xorijiy tillarni o‘qitishga ixtisoslashgan oliy ta’lim muassasalari bitiruvchilarining bilim darajasi davlat attestatsiya imtihonlari bilan bir qatorda milliy yoki unga tenglashtirilgan yetakchi xalqaro baholash tizimlari orqali aniqlanadigan bo‘ldi [9]. Shu kuni qabul qilingan Vazirlar Mahkamasining 312-son “Xorijiy tillarni o‘rganishni ommalashtirishni samarali tashkil etish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi qarorining 9-bandida xorijiy til o‘qituvchilarining til bilish darajasiga aniq talablar belgilangan. Unga ko‘ra, 2022/2023 o‘quv yilidan boshlab davlat ta’lim muassasalarida xorijiy tillar o‘qituvchisi lavozimiga ishga yangi qabul qilinayotgan talabgor kamida B2 darajadagi milliy yoki unga tenglashtirilgan xalqaro sertifikatga ega bo‘lishi lozim. Davlat oliy ta’lim muassasalaridagi barcha xorijiy tillar o‘qituvchilari 2022/2023 o‘quv yiliga qadar kamida C1 darajadagi, umumiy o‘rta, o‘rta maxsus va professional ta’lim muassasalaridagi xorijiy tillar o‘qituvchilari esa 2025/2026 o‘quv yiliga qadar kamida B2 darajadagi sertifikatga ega bo‘lishi belgilangan [10].

Pedagog kadrlar tayyorlash tizimi uchun burilish nuqtasi Prezidentning 2025-yil 28-apreldagi PF-73-son “Pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Farmoni bo‘ldi. Farmonning muqaddimasida pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yagona yondashuv asosida tubdan takomillashtirish maqsadi qo‘yilgan. Ikkinchi bandda esa “yagona konseptual yondashuv asosida oliy ma’lumotli pedagog kadrlar tayyorlash siyosatini yuritish” vazifasi belgilangan. Farmon bilan Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti tashkil etildi. Farmonning 2-ilovasida “4+2” tartibida pedagogik amaliyotni “bir ustozga bir talaba” tamoyili asosida tashkil etish chora-tadbiri nazarda tutilgan. Pedagog kadrlar faqat kunduzgi va kechki ta’lim shaklida tayyorlanadigan, sirtqi ta’lim shakliga qabul esa

to‘xtatiladigan bo‘ldi. Pedagogik ta’limning uzviyligi va uzluksizligini ta’minlash ham alohida vazifa sifatida qo‘yildi [6]. U.Yoqubovning tahliliga ko‘ra, bu Farmon 13 ta pedagogika oliy ta’lim muassasasini Maktabgacha va maktab ta’limi vazirligi tasarrufiga o‘tkazish orqali vazirliklar o‘rtasidagi avvalgi tarqoqlikni bartaraf etdi [105; 461-b.].

Fikrimizcha, me’yoriy asos ikki xil mantiqni birlashtiradi. PQ-5117 va VM 312-son qaror o‘qituvchi sifatini, asosan, til bilish darajasi orqali o‘lchaydi, ya’ni natijani CEFR shkalasidagi sertifikat bilan belgilaydi. PF-73 esa birinchi marta pedagog tayyorlash tizimi oldiga konseptual yaxlitlik talabini qo‘yadi. Lekin Farmonda “yagona konseptual yondashuv”ning mazmuni – qaysi yetakchi g‘oyalar atrofida tayyorlash qurilishi va uning natijasi qanday bo‘lishi – ochib berilmagan. Bu vazifa ilmiy-metodik jihatdan asoslanishi lozim. Tadqiqotimiz aynan shu bo‘shliqni to‘ldirishga qaratilgan.

Oliy ta’lim darajasidagi islohotlarning amaliy ifodasi ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning yangi o‘quv dasturi – PRESETT (Pre-Service English Teacher Training) bo‘ldi. Britaniya Kengashi ma’lumotlariga ko‘ra, PRESETT o‘quv dasturi 2013-yildan boshlab ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlovchi barcha universitetlarda qabul qilingan va joriy etilgan. Loyiha Oliy va o‘rta maxsus ta’lim vazirligi, o‘qituvchi tayyorlovchi 17 ta oliy ta’lim muassasasi va Norvich til ta’limi instituti (Norwich Institute for Language Education) hamkorligida amalga oshirilgan. Uning maqsadi bo‘lajak o‘qituvchilarning ta’lim tajribasini boyitish va xalqaro standartlarga mos aniq bitiruv standartlarini belgilash orqali ingliz tilini o‘qitish sifatini barqaror yaxshilash deb ko‘rsatilgan [176]. Britaniya Kengashining 2023-yilgi hisobotida ham tashkilot faoliyatining asosiy yo‘nalishlari qatorida milliy PRESETT o‘quv dasturini isloh qilish va davlat ta’limi tizimidagi ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy rivojlanish yo‘lini xaritaga tushirish ko‘rsatilgan [45; 4-b.]. U.Yoqubov PRESETT pilot dasturlarida o‘quvchiga yo‘naltirilgan strategiyalarni qo‘llash ulushi an’anaviy yo‘nalishlardagiga nisbatan sezilarli yuqori bo‘lganini hamda refleksiv amaliyot va baholash savodxonligida o‘lchanadigan yutuqlar kuzatilganini qayd etadi [105; 461-b.].

Islohotlar natijalarini baholash uchun maktab ta’limi holati muhim ko‘rsatkich bo‘lib xizmat qiladi. Bo‘lajak o‘qituvchi aynan shu maktabda ishlaydi va uning metodik konsepsiyasi shu sharoitda sinovdan o‘tadi. Britaniya Kengashi o‘tkazgan “English Impact” tadqiqotida 10-sinf o‘quvchilarining 68 foizi umumiy natija bo‘yicha A1, 21 foizi A2 darajasida bo‘lgan [45; 9-b.]. O‘quvchilarning 49 foizigina darsda ingliz tilida gapirishni mashq qilish imkoniyati borligini bildirgan [45; 8-b.]. Hisobotda keltirilgan Britaniya Kengashi va Lester universiteti tadqiqotiga ko‘ra, ingliz tili o‘qituvchilarining 66 foizi o‘n yildan kam ish tajribasiga ega [45; 30-b.]. D.G‘.Umaraliyeva 120 nafar o‘qituvchi ishtirokidagi so‘rovnoma natijalarini keltiradi: o‘qituvchilarning 38 foizi B2 sertifikat talabiga javob berishda qiynalgan, kuzatilgan darslarning 65 foizida grammatik-tarjima usullari ustunlik qilgan, kommunikativ faoliyat esa darslarning 25 foizidagina mavjud bo‘lgan [98; 669-b.]. Muallifning ta’kidlashicha, o‘qitish mazmunida imtihonga tayyorgarlik ustun bo‘lib, kommunikativ kompetensiya ikkinchi o‘ringa tushib qolmoqda [98; 670-b.].

Bizningcha, bu ko‘rsatkichlar bo‘lajak o‘qituvchilar tayyorgarligi uchun bevosita ahamiyatga ega. O‘qituvchilarning aksariyati kasbga yaqinda kirgan bo‘lsa ham, maktab amaliyotida grammatik-tarjima usullari ustun qolmoqda. Demak, oliy ta’limda egallangan kommunikativ metodika bo‘yicha bilimlar ishga kirgandan keyin barqaror metodik pozitsiyaga aylanmayapti. Bu holat Janubiy Koreya tajribasida aniqlangan hodisa bilan bir xil: dastlabki tasavvurlar qayta qurilmasa, o‘qituvchi o‘zi o‘qigan usullarga qaytadi.

Milliy metodika maktabida chet tili o‘qituvchisini tayyorlash masalalari uzoq an’anaga ega. J.J.Jalolov [147] ingliz tilini o‘qitish metodikasi bo‘yicha yetakchi olim sifatida e’tirof etiladi. G.T.Maxkamova [126] madaniyatlararo muloqot, N.M.Axmedova [140] kasbiy tayyorgarlikka integrativ yondashuv, D.T.Pardayeva [152] lingvistik kompetensiya, D.X.Saydazimova [154] kasbiy kompetensiya masalalarini tadqiq etgan. J.J.Jalolov o‘quv jarayonida kommunikativlik tamoyili yetarli darajada amalga oshirilmayotganini asosiy muammolardan biri deb ko‘rsatadi: natijada talabalar tilni nazariy jihatdan biladi, lekin amalda

qo‘llashda sust bo‘ladi [147]. G.T.Maxkamova bo‘lajak ingliz tili mutaxassislarini kasbiy faoliyatga madaniyatlararo muloqot orqali tayyorlashni taklif qiladi [126; 56-b.]. I.A.Saturova esa til oliy o‘quv yurtlarida bo‘lajak chet tili o‘qituvchilari uchun chet tilini o‘qitish metodikasining o‘ziga xos xususiyatlarini ajratadi [153; 23-b.]. Sh.A.Atadjanova chet til ta’limida talabalarning kasbiy malakasini shakllantirish masalasini monografik darajada o‘rgangan [34]. L.T.Axmedova va V.I.Normuratova ingliz tili o‘qituvchisining amaliy tayyorgarligini “Teaching English Practicum” qo‘llanmasida tizimlashtirgan [139], O.Hoshimov va J.Yo‘ldoshev esa pedagog kadrlarni tayyorlashning pedagogik asoslarini yoritgan [144]. Ingliz tili o‘qitish metodikasi bo‘yicha O.Hoshimov va I.Yoqubov [145], J.J.Jalolov, G.T.Maxkamova va Sh.S.Ashurov [148] darsliklari hamda G.T.Maxkamova, A.S.Alimov va A.I.Ziyayevning innovatsion pedagogik texnologiyalarga oid qo‘llanmasi [149] bo‘lajak o‘qituvchilarni tayyorlashda asosiy manbalar sifatida qo‘llanadi; xorijiy amaliyotda bu vazifani J.Harmerning qo‘llanmasi bajaradi [143].

So‘nggi yillardagi milliy tadqiqotlarda bo‘lajak chet tili o‘qituvchisining tayyorgarligi turli jihatlardan o‘rganilmoqda. F.I.Ikromxonova [146] nolisoniy oliy ta’lim muassasalari misolida ingliz tilidan kommunikativ-kognitiv korrektiv kursning nazariyasi va amaliyotini ishlab chiqqan, M.X.Gulyamova [142] esa talabalarning kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirishga integrativ yondashuvni asoslagan. G.O.Maqsudova [150] integrativ rivojlantiruvchi yondashuv asosida talabalarning chet til tayyorgarligini takomillashtirish masalasini tadqiq etgan; keyingi maqolasida u madaniyatlararo kommunikativ kompetensiyani ingliz tili ta’limining zaruriy tarkibiy qismi sifatida ko‘rib chiqadi [77]. A.A.Musayeva [151] bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarining refleksiv kompetensiyalarini, D.N.Baxriddinova [141] esa ularning kognitiv mobilligini rivojlantirish metodikasini takomillashtirgan. D.R.Pulatova [84] AntConc, Sketch Engine, Voyant Tools va SKELL kabi korpus vositalarining bo‘lajak o‘qituvchilarda til va kasbiy kommunikativ kompetensiyani rivojlantirishdagi imkoniyatlarini tahlil qiladi. Bu

tadqiqotlar kasbiy tayyorgarlikning kommunikativ, madaniyatlararo, refleksiv va kognitiv jihatlarini chuqur ochib beradi, biroq ularni bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida birlashtirish vazifasi alohida qo‘yilmagan.

So‘nggi yillardagi milliy tadqiqotlar mavjud muammolarni yanada aniqroq ko‘rsatadi. F.M.Erkulova an’anaviy metodika kurslari nazariy bilimga urg‘u berib, raqamli dars loyihalash, mikroo‘qitish va refleksiv tuzatish sikllariga kam imkoniyat berishini tanqid qiladi [55]. M.R.Rahimberdiyeva O‘zbekistonda refleksiv amaliyot hali ko‘pincha cheklangan yoki rasmiy shaklda qo‘llanishini ko‘rsatadi. Olimaning fikricha, amaliyot davridagi hisobotlar analitik emas, tavsifiy bo‘lib, refleksiv topshiriqlar asosan tayyorgarlikning keyingi bosqichlarida kiritiladi va tizimli yo‘l-yo‘riq, aniq mezonlar hamda uzluksiz ko‘makka ega emas [86; 175-b.]. M.A.Xolmurodov bo‘lajak o‘qituvchilar tayyorgarligiga moslashtirilgan yaxlit konseptual asos yetarli ishlab chiqilmaganini qayd etadi [104; 151-b.]. U.Yoqubov esa pedagogik amaliyotning milliy minimal hajmi va tizimli mentorlik protokollari yo‘qligini, kasbiy standartlar pedagog tayyorlash akkreditatsiyasiga to‘liq integratsiya qilinmaganini va o‘qituvchi tayyorlovchilarning salohiyati notekisligini ko‘rsatadi [105; 461-b.]. Sh.K.Temirova bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy-subyektiv pozitsiyasini kasbiy agentlik, kasbiy kognitsiya, kasbiy identifikatsiya, kasbiy avtonomiya, refleksivlik va ijtimoiy-kasbiy hamkorlik komponentlari orqali tavsiflab, milliy adabiyotda bu masalaga oid ishlanmalar hali tizimlashtirilmaganini qayd etadi [94; 198-b.].

Milliy tadqiqotlar va hisobotlar asosida mavjud muammolarni kasbiy-metodik tayyorgarlikning besh komponenti va konseptual o‘zak nuqtayi nazaridan tizimlashtirish mumkin.

Motivatsion-qadriyat komponentida tashqi motivatsiya ustunlik qiladi. Sertifikat talablari va imtihonga yo‘naltirilgan o‘qitish til darajasiga erishishni rag‘batlantiradi, ammo kasbiy qadriyatlar va o‘quvchiga yo‘nalganlikni shakllantirishni ikkinchi planga suradi [10], [98; 670-b.].

Kognitiv komponentda bilimlarning tarqoqligi va nazariyligi asosiy muammo bo‘lib qolmoqda. Pedagog tayyorlash tizimi tarixan tarqoq va nazariy yo‘nalishda bo‘lgan [105; 460-b.]. Metodika kurslari esa bilimni alohida mavzular shaklida beradi [55].

Operatsion-faoliyat komponentida amaliyot hajmi va sifati yetarli emas. “4+2” tartibi joriy etilayotgan bo‘lsa-da, amaliyotning milliy minimal hajmi belgilanmagan [105; 461-b.]. Maktabda esa grammatik-tarjima usullari ustunlik qilmoqda [98; 669-b.].

Kommunikativ-hamkorlik komponentida universitet va maktab mentorlari o‘rtasidagi tizimli hamkorlik shakllanmagan [105; 461-b.]. PF-73 ning 2-ilovasida belgilangan “bir ustozga bir talaba” tamoyili bu muammoni hal qilishga qaratilgan, ammo u mentorlarni tayyorlash mexanizmi bilan to‘ldirilishi kerak.

Refleksiv komponentda refleksiya rasmiy va tavsifiy xarakterga ega va kechikib joriy etiladi [86; 175-b.].

Konseptual o‘zak darajasida esa yagona konseptual yondashuv talabi me’yoriy jihatdan belgilangan, lekin uning mazmuni ishlab chiqilmagan [6], [104; 151-b.]. Bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi tayyorgarlik natijasi sifatida na maqsadlarda, na baholash tizimida ko‘zda tutilgan: natija til sertifikati va fan bo‘yicha bilimlar bilan o‘lchanmoqda.

Bizningcha, muammolarning umumiy ildizi bitta: tayyorgarlik komponentlari alohida-alohida rivojlantirilmoqda, ularni birlashtiruvchi o‘zak esa yo‘q. Shu sababli til darajasini oshirish, amaliyotni ko‘paytirish yoki raqamli texnologiyalarni joriy etish kabi alohida choralar kutilgan natijani to‘liq bermaydi. Xorijiy va MDH tajribasi tahlili bu o‘zakni qurish uchun zarur elementlar turli tizimlarda mavjudligini ko‘rsatdi. Ularning qiyosiy manzarasi 1.6-jadvalda berilgan.

1.6-jadval

Ko‘rib chiqilgan tizimlarning kasbiy-metodik tayyorgarlik va konseptual o‘zak nuqtayi nazaridan qiyosi

Tizim	Institutsional konseptuallik	Shaxsiy konseptuallik	Kuchli komponentlar	Zaif komponentlar	O‘zbekiston uchun olinadigan element
Yevropa (EPLTE, EPOSTL, CEFR)	integratsiyalashgan yondashuv g‘oyasi; majburiy emas	shaxsiy bayonot, dosye, dialogik refleksiya	kognitiv, operatsion-faoliyat, refleksiv	kommunikativ-hamkorlik (mentorlar)	shaxsiy bayonot va dosye; CEFR g‘oyalari mazmuniy tayanch sifatida
Angliya	davlat standartlari; dalillarga asoslangan o‘qitish	refleksiv model an’anasi	kognitiv, operatsion-faoliyat	predmet-metodik o‘ziga xoslik	“bilim – harakat” juft ifodalari
Finlyandiya	uzoq, ko‘p bosqichli model	tizimli refleksiya	refleksiv, kognitiv	-	refleksiyaning boshlang‘ich bosqichdan uzluksiz joriy etilishi
AQSH	NCATE konseptual asosi (2013-yilgacha)	o‘qitish falsafasi haqidagi ish	barcha besh komponent	ikki darajaning uzilishi	konseptual asos tuzilmasi; o‘qitish falsafasini baholash

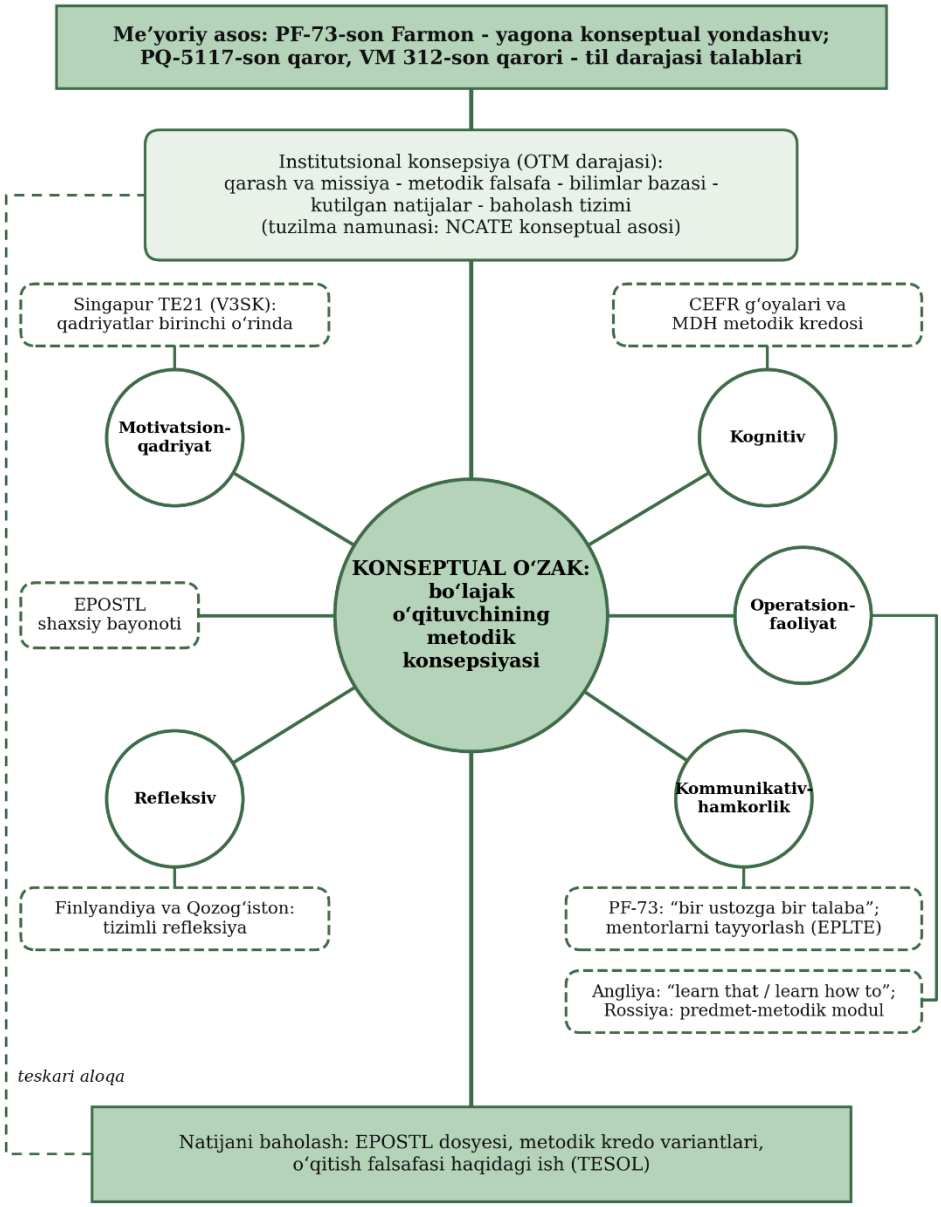
Tizim	Institutsional konseptuallik	Shaxsiy konseptuallik	Kuchli komponentlar	Zaif komponentlar	O‘zbekiston uchun olinadigan element
Janubiy Koreya	tanlov imtihoni	deyarli yo‘q	kognitiv, operatsion-faoliyat	refleksiv, kommunikativ-hamkorlik	salbiy saboq: kognitsiyani qayta qurish zarurligi
Singapur	TE21, V3SK modeli	shaxsiy o‘sish va agentlik o‘lchovi	motivatsion-qadriyat	predmet-metodik o‘ziga xoslik	qadriyatlarni birinchi o‘ringa qo‘yish mantiqi
Rossiya	FGOS, “Oliy pedagogik ta’lim o‘zagi” (tuzilmaviy)	metodik kredo (ilmiy darajada)	kognitiv, operatsion-faoliyat	mazmuniy o‘zak	predmet-metodik modul; metodik kredo g‘oyasi
Qozog‘iston	“Pedagog” kasbiy standarti	refleksiya standart talabi sifatida	refleksiv	bo‘lajak o‘qituvchi bosqichi	refleksiyaning me’yoriy maqomi
O‘zbekiston	PF-73 da “yagona konseptual yondashuv” talabi (mazmuni ochilmagan)	shakllanmagan	kognitiv (til darajasi)	refleksiv, kommunikativ-hamkorlik, konseptual o‘zak	-

1.6-jadval ko‘rib chiqilgan to‘qqiz tizimni bir xil mezonlar asosida qiyoslash imkonini beradi. Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, har bir tizim

konseptual o‘zakning biror tomonini ishlab chiqqan, ammo birortasi ham uni yaxlit holda ifodalamagan. Yevropa tizimi shaxsiy konseptuallikni (shaxsiy bayonot, dosye, dialogik refleksiya), AQSH tajribasi institutsional konseptual asosni, Singapur modeli qadriyatlarning ustuvorligini, Finlyandiya va Qozog‘iston esa refleksiyaning uzluksiz va me’yoriy maqomini ta’minlagan. Rossiya tajribasida metodik kredo g‘oyasi ilmiy darajada ilgari surilgan bo‘lsa-da, u me’yoriy hujjatlarga kirmagan. Janubiy Koreya tajribasi esa salbiy saboq beradi: tanlov imtihoni kognitiv tayyorgarlikni kuchaytiradi, lekin bo‘lajak o‘qituvchining dastlabki tasavvurlari qayta qurilmasa, yuqori bilim sinf amaliyotiga ko‘chmaydi.

O‘zbekiston qatorida esa konseptual yondashuv me’yoriy talab sifatida belgilangan, ammo shaxsiy konseptuallik shakllanmagan va zaif komponentlar ro‘yxati eng uzun. Bu holat ikki xulosaga olib keladi. Birinchidan, milliy tizimga yetishmayotgan elementlar xorijiy tajribada allaqachon sinalgan va ularni yangidan yaratish shart emas. Ikkinchidan, bu elementlarni mexanik ravishda ko‘chirish yetarli emas: ular bitta o‘zak – bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida birlashtirilishi kerak. Ana shu elementlarni O‘zbekiston sharoitida yagona metodik konsepsiya atrofida birlashtirish mantig‘i 1.2-rasmda ko‘rsatilgan.

Rasmdagi asosiy g‘oya shundan iborat: xorijiy elementlar alohida “qo‘shimcha bloklar” sifatida emas, balki har biri muayyan komponent orqali metodik konsepsiyani shakllantirishga xizmat qiluvchi vosita sifatida kiritiladi. Me’yoriy talab institutsional konsepsiyada aniq mazmun oladi. Institutsional konsepsiya esa o‘quv jarayonini bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy metodik konsepsiyasini shakllantirishga yo‘naltiradi. Baholash natijalari qayta aloqa orqali institutsional konsepsiyani takomillashtiradi. Shu tariqa konseptual yondashuvning institutsional va shaxsiy darajalari yagona siklga birlashadi.



1.2-rasm. Xorijiy tajriba elementlarini bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining metodik konsepsiyasi atrofida integratsiyalash modeli

Shunday qilib, Yevropa tajribasi kasbiy-metodik tayyorgarlikning boy vositalarini (EPLTE, EPOSTL, CEFR), Amerika va Osiyo tajribasi konseptuallikning institutsional shakllarini (NCATE konseptual asosi, Singapurdagi TE21 modeli), MDH tajribasi esa metodik kredo va konseptual blok g‘oyalarini taqdim etadi. O‘zbekistonda PF-73-son Farmon pedagog kadrlar tayyorlashning yagona konseptual yondashuvini me’yoriy talab sifatida belgilagan, PRESETT islohoti va “4+2” amaliyot tartibi esa muhim ijobiy qadam bo‘ldi. Biroq bu elementlar hali bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida yagona tizimga

birlashtirilmagan. Tadqiqotimizda ularni ana shu o‘zak atrofida integratsiyalash vazifasi qo‘yiladi.

Birinchi bob bo‘yicha xulosalar

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligining nazariy-metodologik asoslarini tahlil qilish quyidagi xulosalarga olib keldi.

1. “Kasbiy-metodik tayyorgarlik” oliy ta’lim muassasasida tashkil etiladigan maqsadli jarayon va shu jarayon natijasida shakllanadigan integrativ kasbiy-shaxsiy sifatdir. Uning o‘zagini bo‘lajak o‘qituvchining ingliz tilini o‘qitish haqidagi ilmiy asoslangan va shaxsan anglangan tasavvurlari tizimi – metodik konsepsiyasi tashkil etadi. Bu o‘zak motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsion-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv komponentlarni yaxlit tizimga birlashtiradi.
2. Xorijiy, MDH va milliy olimlarning ta’riflari qiyosi shuni ko‘rsatdi: mavjud yondashuvlar tayyorgarlikning tarkibiy qismlarini batafsil yoritadi, ammo ularni birlashtiruvchi o‘zakni alohida ajratmaydi. Bu bo‘shliqni to‘ldirish uchun tadqiqotda konseptual yondashuv asos sifatida tanlandi.
3. Konseptual yondashuv mustaqil pedagogik kategoriya sifatida asoslandi. U ta’lim jarayonini yetakchi g‘oyalar tizimi asosida loyihalashni va shu tizimni ta’lim oluvchining shaxsiy, anglangan tasavvurlari sifatida shakllantirishni nazarda tutadi hamda institutsional va shaxsiy darajada amal qiladi.
4. Konseptual yondashuvning falsafiy (tushunchaning birlamchiligi, tizimli yaxlitlik, konstruktiv-tanqidiy), psixologik (dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash, konseptual qayta qurish) va didaktik (yetakchi g‘oyalar asosida mazmunni tuzish, natijadan loyihalash, spiral chuqurlashtirish, nazariya va amaliyot integratsiyasi) tamoyillari aniqlandi. Ular to‘qqiz tamoyildan iborat yaxlit tizimga birlashtirildi.
5. Xorijiy va milliy tajriba tahlili metodik konsepsiyani shakllantirishga xizmat qiluvchi elementlar turli tizimlarda tarqoq holda mavjudligini, lekin birorta tizimda ular metodik konsepsiya atrofida yaxlit birlashtirilmaganini ko‘rsatdi. O‘zbekistonda PF-73-son Farmon bilan belgilangan yagona konseptual yondashuv talabi bu elementlarni birlashtirishning me’yoriy asosini yaratadi.
6. Olingan natijalar keyingi vazifani belgilaydi: bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini konseptual yondashuv asosida takomillashtirish konsepsiyasini, uning metodologik asoslari va tamoyillarini, pedagogik shart-sharoitlarini hamda kasbiy-metodik kompetensiyalarning konseptual-metodik modelini ishlab chiqish.

II BOB. BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING KASBIY-METODIK TAYYORGARLIGINI KONSEPTUAL YONDASHUV ASOSIDA TAKOMILLASHTIRISH KONSEPSIYASI

2.1-§. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirish konsepsiyasining metodologik asoslari, yetakchi g‘oyalari va tamoyillari tizimi

2022-2026-yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasida ta’lim sifatini oshirish va pedagoglarning kasbiy mahoratini takomillashtirish ustuvor vazifalar qatoriga kiritilgan [4]. Strategik hujjatlar erishiladigan maqsad va natijani belgilaydi, ammo unga olib boruvchi yo‘l ilmiy konsepsiya orqali aniqlanadi. Yaxlit konsepsiyaga tayanmagan islohot alohida chora-tadbirlar yig‘indisiga aylanib qoladi va ularning samarasi bir-birini to‘ldirmaydi.

Chet tili o‘qituvchisini tayyorlash ham bundan mustasno emas. Til sertifikati talabi, kredit-modul tizimi, “4+2” tartibidagi amaliyot, raqamli platformalar – bularning har biri o‘z holicha muhim. Biroq ularni birlashtiruvchi ilmiy g‘oya bo‘lmasa, bo‘lajak o‘qituvchi tilni yaxshi biladigan, amaliyotdan o‘tgan, ammo o‘z metodik qarorini asoslay olmaydigan mutaxassis bo‘lib qolishi mumkin. Birinchi bobda kasbiy-metodik tayyorgarlikning o‘zagi bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi ekanini aniqlagan edik. Endi uni takomillashtirish konsepsiyasining metodologik asoslarini belgilash navbati keldi.

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligi oliy ta’lim muassasasida konseptual yondashuv asosida tashkil etiladigan jarayon va integrativ kasbiy-shaxsiy sifat ekani, uning o‘zagini esa bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi tashkil etishi nazariy jihatdan asoslangan ekan, navbatdagi ilmiy vazifa ushbu qarashlarni yaxlit konsepsiyaga aylantirishdan iborat. Bu vazifaning dolzarbligi me’yoriy-huquqiy asosga ham ega. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2025-yil 28-apreldagi PF-73-son “Pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Farmonida oliy ma’lumotli pedagog kadrlar tayyorlash siyosatini yagona konseptual yondashuv asosida

yuritish vazifasi belgilangan [6]. Biroq hujjatda “konseptual yondashuv” nimalardan tashkil topishi, u qanday tamoyil va mexanizmlar orqali amalga oshirilishi ochib berilmagan. Shu bois pedagogika fanida konsepsiyaning o‘zi qanday tushunilishi, u qanday tarkibiy qismlardan iborat bo‘lishi va tadqiqot natijasi sifatida qanday talablarga javob berishi kerakligini aniqlashtirish zarur.

“Konsepsiya” atamasi lotincha *conceptio* (tushunish, tizim) so‘zidan kelib chiqqan. Falsafiy lug‘atchilik an’anasida u biror predmet, hodisa yoki jarayonni tushunish va talqin qilishning muayyan usuli, predmetga doir asosiy nuqtayi nazar hamda uni tizimli yoritishga xizmat qiladigan yetakchi g‘oya sifatida ta’riflanadi [167]. Ushbu ta’rifda uchta muhim belgi bor: konsepsiya, birinchidan, voqelikni *talqin qilish usuli*; ikkinchidan, *asosiy nuqtayi nazar*; uchinchidan, bilimlarni tizimlashtiruvchi *yetakchi g‘oya*. Keyingi barcha pedagogik ta’riflar ana shu uch belgini u yoki bu darajada rivojlantiradi.

Xorijiy, xususan, inglizzabon ilmiy adabiyotda “konsepsiya” tushunchasiga eng yaqin ekvivalent “konseptual asos” (conceptual framework) atamasidir. Uning ikki ma’nosi farqlanadi: tadqiqotning konseptual asosi va ta’lim dasturining konseptual asosi. Birinchi ma’noda amerikalik metodolog J.Maksvell konseptual asosni tadqiqotni qo‘llab-quvvatlaydigan va yo‘naltiradigan tushunchalar, farazlar, kutilmalar, e’tiqodlar va nazariyalar tizimi deb ta’riflaydi [78]. M.Maylz va A.Xuberman esa konseptual asosni o‘rganilayotgan hodisaning asosiy omillari, tushunchalari va ular o‘rtasidagi taxmin qilinayotgan bog‘lanishlarni grafik yoki bayon shaklida tushuntiradigan tuzilma sifatida talqin etadi [79]. Y.Jabarin bu qarashlarni rivojlantirib, konseptual asosni birgalikda hodisani yaxlit tushunishga imkon beradigan, o‘zaro bog‘langan tushunchalar tarmog‘i yoki “tekisligi” deb belgilaydi va undagi tushunchalar bir-birini qo‘llab-quvvatlab, asosga xos falsafani shakllantirishini ta’kidlaydi [66; 51-b.].

Ikkinchi ma’no, ya’ni ta’lim dasturining konseptual asosi, o‘qituvchilar tayyorlash sohasida institutsional darajada shakllangan. AQSHdagi o‘qituvchilar tayyorlash muassasalarini akkreditatsiyalash

milliy kengashi (NCATE) standartlarida konseptual asos bo‘linmaning pedagog kadrlar tayyorlashga doir umumiy qarashini belgilaydigan va dasturlar, kurslar, o‘qitish, talabalar faoliyati, ilmiy ish hamda hisobdorlik uchun yo‘nalish beradigan hujjat sifatida talqin etiladi; u bilimga asoslangan, aniq ifodalangan, jamoa tomonidan baham ko‘rilgan, izchil va doimiy baholanadigan bo‘lishi talab qilinadi [23]. B.Kumaravadivelu chet tili o‘qituvchilarini tayyorlashning modulli modelini taklif qilib, uni bilish (Knowing), tahlil qilish (Analyzing), anglash (Recognizing), amalga oshirish (Doing) va ko‘rish (Seeing) modullaridan iborat yaxlit tizim (KARDS) sifatida quradi [75]. Bu modelning “anglash” modulida bo‘lajak o‘qituvchining o‘z e’tiqodlari, qadriyatlari va o‘qituvchilik “men”ini anglashi alohida o‘rin egallaydi, bu esa bizning tadqiqotimizdagi metodik konsepsiya g‘oyasiga bevosita yaqindir.

Xorijiy qarashlarni umumlashtirib aytish mumkinki, ularda konsepsiya, asosan, *tushunchalar tarmog‘i* va *faoliyatni yo‘naltiruvchi vosita* sifatida talqin etiladi. Shu bilan birga, inglizzabon an’anada konsepsiya odatda mustaqil ilmiy natija sifatida emas, balki tadqiqot yoki dasturning “tayanch skeleti” sifatida qaraladi.

Bu talqinlar chet tili o‘qituvchisini tayyorlash uchun alohida ahamiyatga ega. Ingliz tili o‘qituvchisi kommunikativ, vazifaga asoslangan, CLIL va boshqa ko‘plab yondashuvlar haqida ma’lumotga ega bo‘ladi, lekin konseptual asos bo‘lmasa, ularni o‘z sinfi uchun tanlash va uyg‘unlashtirish mezoni yo‘qoladi. Konsepsiya aynan shu tanlov mezonini beradi.

MDH ilmiy maktablarida esa konsepsiya doktorlik tadqiqotining mustaqil va markaziy natijasi sifatida tushuniladi. Rossiyalik olimlar Ye.V.Yakovlev va N.O.Yakovleva pedagogik konsepsiyaning tuzilmasi masalasini maxsus tadqiq etib, uning tarkibiga umumiy qoidalar, tushuncha-kategorial apparat, nazariy-metodologik asoslar, yadro (qonuniyatlar va tamoyillar), mazmuniy ifoda, o‘rganilayotgan hodisaning samarali amal qilish shart-sharoitlari hamda qo‘llanish chegaralarini kiritadi [136]. Bu yondashuvning afzalligi shundaki, u konsepsiyani tuzilmaviy jihatdan to‘liq, tekshiriladigan va takrorlanadigan ilmiy mahsulot sifatida ko‘rishga imkon beradi.

Chet tili ta’limi sohasidagi MDH tadqiqotlari konsepsiyaning metodik mazmunini yanada aniqlashtiradi. Qozog‘istonlik olima S.S.Kunanbayeva xorijiy til ta’limi nazariyasini kognitiv-lingvomadaniyatshunoslik metodologiyasi asosida qurib, konsepsiyani maqsaddan tortib o‘qitish mazmuni va natijalarigacha bo‘lgan barcha metodik kategoriyalarni yangicha talqin etuvchi yaxlit tizim sifatida taqdim etadi [121]. Rossiyalik olimlar N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov ko‘p tilli ta’lim o‘qituvchisini tayyorlash konsepsiyasini taklif etar ekan, u lingvodidaktik blok bilan bir qatorda umumpedagogik “konseptual asosiy qoidalar”dan iborat bo‘lishi zarurligini ko‘rsatadi; bu asosiy qoidalarning markazida o‘qituvchining metodik kredosi, ya’ni nazariy anglangan va amaliyotda sinalgan metodik qarashlari turadi [109; 13-b.]. S.V.Chernishovning doktorlik tadqiqotida esa ilmiy natijalar mantiqi aniq ko‘rinadi: muallif avval konsepsiyani ishlab chiqadi, uning asosida konseptual modelni taqdim etadi, so‘ngra konsepsiya doirasida metodik tizimni yaratib, tajriba-sinovdan o‘tkazadi [169; 16-17-b.]. Bu izchillik (konsepsiya – model – metodik tizim – tajriba-sinov) bizning tadqiqotimiz tuzilmasiga ham to‘la mos keladi.

Milliy tadqiqotlarda konsepsiya janridagi ishlar, asosan, chet tili ta’limi va kasbiy ta’lim pedagogikasi sohalarida rivojlangan. G.T.Mahkamova ingliz tili fakultetlari talabalarining madaniyatlararo kompetensiyasini shakllantirish konsepsiyasini monografiya shaklida ishlab chiqqan [126]. D.I.Abduvaliyevaning tadqiqotida modulli ta’lim texnologiyasining muhim belgisi sifatida “konseptuallik”, ya’ni texnologiya negizida muayyan konsepsiya va boshlang‘ich pedagogik g‘oya yotishi zarurligi alohida qayd etiladi [137; 24-b.]. Bu fikr konsepsiya bilan texnologiya o‘rtasidagi iyerarxik munosabatni ko‘rsatadi: konsepsiya texnologiyadan oldin keladi va uni mazmun jihatdan belgilaydi. Shu bilan birga, tahlil qilingan milliy tadqiqotlarda “konsepsiya” tushunchasining o‘zi, uning tarkibiy qismlari va sifat mezonlari maxsus tahlil obyekti bo‘lmagan; bu esa PF-73 talabi bilan birga olinganda, tadqiqotimiz uchun aniq ilmiy bo‘shliqni hosil qiladi.

Tahlil etilgan qarashlarni qiyosiy umumlashtirish uchun 2.1-jadval tuzildi.

2.1-jadval

“Konsepsiya” (“konseptual asos”) tushunchasining xorijiy, MDH va milliy tadqiqotlardagi talqinlari

Olim (mamlakat)	Tushunchaning qiyosiy tavsifi		
	Tushunchaning talqini	**Yetakchi jihat**	**Ajratilgan tarkibiy unsurlar**
J.Maksvell (AQSH)	Tadqiqotni yo‘naltiruvchi tushuncha, faraz va nazariyalar tizimi	Kognitiv-yo‘naltiruvchi	Tushunchalar, farazlar, nazariyalar
M.Maylz, A.Xuberman (AQSH)	Asosiy omillar va ular o‘rtasidagi bog‘lanishlar tuzilmasi	Tuzilmaviy	Omillar, tushunchalar, bog‘lanishlar
Y.Jabarin	O‘zaro bog‘langan tushunchalar tarmog‘i	Tarmoqli, falsafiy	Tushunchalar va ularning falsafasi
NCATE (AQSH)	Bo‘linmaning umumiy qarashi va faoliyat yo‘nalishi	Institutsional	Maqsad, bilim bazasi, natijalar, baholash
B.Kumaravadivelu	O‘qituvchi tayyorlashning modulli modeli	Shaxsiy-modulli	Bilish, tahlil, anglash, amalga oshirish, ko‘rish
Ye.V.Yakovlev, N.O.Yakovleva (Rossiya)	Pedagogik hodisaga doir ilmiy qarashlar tizimi	Tuzilmaviy-metodologik	Umumiy qoidalar, apparat, asoslar, yadro, mazmun, sharoit, chegaralar

Olim (mamlakat)	Tushunchaning qiyosiy tavsifi		
	Tushunchaning talqini	**Yetakchi jihat**	**Ajratilgan tarkibiy unsurlar**
S.S.Kunanbayeva (Qozog‘iston)	Xorijiy til ta’limining metodologik tizimi	Metodologik-lingvodidaktik	Maqsad, mazmun, metodik kategoriyalar
N.V.Barishnikov, A.V.Vartanov (Rossiya)	O‘qituvchi tayyorlashning konseptual asosiy qoidalari	Shaxsiy-metodik	Kompetensiyalar, metodik kredo
S.V.Chernishov (Rossiya)	Model va metodik tizimga asos bo‘ladigan ilmiy natija	Natijaviy-izchil	Konsepsiya, model, metodik tizim
Milliy tadqiqotlar (O‘zbekiston)	Texnologiya va modelni belgilovchi boshlang‘ich g‘oya	Amaliy-texnologik	Boshlang‘ich g‘oya, tamoyillar

Jadval tahlili uchta umumiy jihatni ko‘rsatadi. Birinchidan, barcha talqinlarda konsepsiya tarqoq bilimlarni *tizimlashtiruvchi* va faoliyatni *yo‘naltiruvchi* funksiyaga ega. Ikkinchidan, deyarli barcha mualliflar konsepsiyaning yadrosida yetakchi g‘oya yoki asosiy nuqtayi nazar turishini tan oladi. Uchinchidan, konsepsiya tushunchalar darajasidan amaliy yechimlar (model, dastur, texnologiya) darajasiga o‘tishni ta’minlaydi. Farqli jihatlar ham aniq: xorijiy an’anada konseptual asos ko‘proq jarayonga xizmat qiluvchi vosita bo‘lsa, MDH va milliy an’analarda u doktorlik tadqiqotining mustaqil natijasi sifatida qaraladi; xorijiy modellarda o‘qituvchining shaxsiy e’tiqod va qadriyatlari (Kumaravadivelu, NCATE) kengroq o‘rin egallagan bo‘lsa, MDH tadqiqotlarida tuzilmaviy to‘liqlik va metodologik asoslanganlik ustuvor.

Demak, bu ikki an’anani o‘zaro boyitish mumkin va zarur. Tadqiqotimizda konsepsiya, bir tomondan, MDH an’anasiga xos tuzilmaviy to‘liqlikka ega ilmiy natija, ikkinchi tomondan esa xorijiy an’anaga xos ravishda institutsional (ta’lim dasturi) va shaxsiy (bo‘lajak o‘qituvchi) darajalarda amal qiladigan yo‘naltiruvchi tizim sifatida qaraladi. Aynan shu ikki darajalilik konseptual yondashuvning oliy ta’lim muassasasi va shaxs darajasida amal qilishi haqidagi nazariy xulosaga mos keladi. Barishnikov va Vartanov ta’kidlagan metodik kredo hamda Kumaravadiveludagi “anglash” moduli esa konsepsiyaning shaxsiy darajasi bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi orqali namoyon bo‘lishini nazariy jihatdan tasdiqlaydi.

Yuqoridagi tahlil asosida muallifning ishchi ta’rifini taklif etamiz: *bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirish konsepsiyasi – yetakchi g‘oya atrofida birlashgan, tayyorgarlikning maqsadi, nazariy-metodologik asoslari, tamoyillari, amalga oshirish mexanizmlari va kutilgan natijasini o‘zaro bog‘liq holda belgilaydigan, oliy ta’lim muassasasining ta’lim dasturi darajasida ham, bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy metodik konsepsiyasi darajasida ham amal qiladigan ilmiy-nazariy qarashlar tizimi.*

Ushbu ta’rifdan konsepsiyaning olti tarkibiy qismi kelib chiqadi va ular konsepsiya tuzilmasining olti blokiga mos keladi. Me’yoriy-maqsadli blok ijtimoiy buyurtma va me’yoriy asosni, tayyorgarlikning maqsadini (metodik konsepsiya o‘zagi atrofida shakllangan integrativ sifat) hamda barcha qismlarni birlashtiruvchi yetakchi g‘oyani o‘z ichiga oladi. Nazariy-metodologik blok konsepsiya tayanadigan nazariya va yondashuvlarni falsafiy, umumilmiy, aniq ilmiy va texnologik darajalarda belgilaydi. Tamoyillar bloki falsafiy, psixologik va didaktik guruhlardagi to‘qqiz tamoyilni konsepsiyaning me’yoriy talablari tizimiga aylantiradi. O‘zak-mexanizm bloki bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasini va uning oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish mexanizmlarini qamrab oladi. Mazmuniy-tashkiliy blok mexanizmlarni ta’lim jarayoniga ko‘chiruvchi mazmun, shakl va vositalarni belgilaydi. Natijaviy-baholash bloki esa kutilgan natijani motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsion-faoliyat,

kommunikativ-hamkorlik va refleksiv komponentlar bo‘yicha o‘lchanadigan va tajriba-sinovda tekshiriladigan ko‘rsatkichlar shaklida ifodalaydi.

Shunday qilib, konsepsiya tadqiqotimizda qo‘shimcha nazariy “bezak” emas, balki PF-73 da belgilangan yagona konseptual yondashuv talabini mazmunan to‘ldiradigan, konseptual-metodik model va metodik tizimni oldindan belgilab beradigan markaziy ilmiy natijadir. Uning qanchalik asoslanganligi esa, eng avvalo, qanday metodologik asoslarga tayanishiga bog‘liq.

Konsepsiyaning ilmiy qiymati uning yetakchi g‘oyasi qanchalik yangi ekani bilangina emas, balki bu g‘oya qanday metodologik poydevorga tayanishi bilan ham belgilanadi. Metodologik asoslarning tizimli bo‘lmasligi konsepsiyani eklektik qarashlar yig‘indisiga aylantirib qo‘yishi mumkin. Shu bois kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirish konsepsiyasining metodologik asoslarini darajalar bo‘yicha aniqlash va ularning har birida qaysi nazariya va yondashuvlar yetakchi o‘rin tutishini ko‘rsatish zarur.

Pedagogika metodologiyasida metodologik bilimlarni darajalarga ajratish an’anasi MDH ilmiy maktablarida keng ishlangan. V.V.Krayevskiy metodologiyaning to‘rt darajasini farqlaydi: umumfalsafiy, umumilmiy, aniq ilmiy hamda metodlar va texnikalar darajasi [119]. Bu darajalar iyerarxik tarzda bog‘langan: yuqori daraja quyi darajaning umumiy yo‘nalishini belgilaydi, quyi daraja esa yuqori darajadagi qoidalarni aniq tadqiqot va amaliyot tiliga o‘giradi. Keyinchalik pedagogik adabiyotda to‘rtinchi daraja ko‘pincha “texnologik” deb nomlanadigan bo‘ldi, chunki u tadqiqot metodlari bilan bir qatorda ta’lim jarayonini tashkil etish usullarini ham qamrab oladi.

Xorijiy lingvodidaktikada bunga o‘xshash iyerarxik mantiq boshqa shaklda ifodalangan. E.Entoni yondashuv (approach), metod (method) va texnika (technique) tushunchalarini farqlab, yondashuvni til, o‘qitish va o‘zlashtirishning tabiati haqidagi aksiomatik qarashlar tizimi, metodni shu qarashlarga zid kelmaydigan umumiy reja, texnikani esa sinf sharoitidagi aniq amal sifatida belgilaydi [33; 63-67-b.]. Bu tuzilmada ham eng umumiy

qarashlar darajasi amaliy harakatlar darajasini belgilaydi. D.Friman va K.Jonson esa masalaga epistemologik nuqtayi nazardan yondashib, chet tili o‘qituvchilarini tayyorlashning bilim bazasini qayta konseptuallashtirish kerakligini asoslaydi. Ularning fikricha, bu baza o‘qitishni o‘rganayotgan o‘qituvchi (teacher-learner), maktab va ta’lim tizimining ijtimoiy konteksti hamda til o‘qitish va o‘rganish faoliyatidan iborat uch qismli tuzilmaga tayanishi lozim [60; 397-b.]. Bizningcha, bu qarash metodologiyaning falsafiy-epistemologik darajasida konsepsiya o‘qituvchi tayyorlashni bilimlar yig‘indisi emas, balki ijtimoiy-madaniy sharoitda kechadigan o‘qish-o‘rganish jarayoni sifatida tushunishi kerakligini ko‘rsatadi.

Ushbu yondashuvlarni sintez qilib, tadqiqotimizda konsepsiyaning metodologik asoslarini to‘rt darajada belgilaymiz.

Falsafiy daraja konsepsiyaning dunyoqarashga doir asoslarini tashkil etadi. Bu darajada bilish nazariyasi, dialektika va konstruktivizm g‘oyalari yetakchi o‘rin tutadi. Ulardan konseptual yondashuvning falsafiy tamoyillari kelib chiqadi: tushunchaning birlamchiligi (amaliy ko‘nikma va metodlar bo‘lajak o‘qituvchi ongidagi tushunchalar tizimi orqali ma’noga ega bo‘ladi), tizimli yaxlitlik (kasbiy-metodik tayyorgarlik alohida fanlar yig‘indisi emas, balki yaxlit tizim) va konstruktiv-tanqidiy munosabat (metodik bilim tayyor holda qabul qilinmaydi, balki tanqidiy anglash orqali quriladi). Friman va Jonson ta’kidlagan o‘qituvchi tayyorlash bilim bazasining epistemologik qayta qurilishi [60; 397-b.] aynan shu darajaga tegishli.

Umumilmiy daraja pedagogik tadqiqotlardan tashqarida ham qo‘llanadigan tizimli, faoliyatli va kompetensiyaviy yondashuvlardan iborat. Tizimli yondashuv kasbiy-metodik tayyorgarlikni o‘zaro bog‘liq komponentlar yaxlitligi sifatida ko‘rish va model holida ifodalash imkonini beradi. Milliy tadqiqotlardan D.I.Abduvaliyeva tizimli-integrativ yondashuvni tanlab, unda kredit-modul tizimi sharoitida mazmunning barcha elementlari funksional bog‘lanishini va kasbiy kompetensiyalarni tuzilmaviy yaxlitlik sifatida o‘rganish imkoniyatini asoslaydi [137]. Faoliyatli yondashuv A.N.Leontevning faoliyat nazariyasiga tayanadi [124] va shaxsning sifatlari faoliyat jarayonida shakllanadi, degan qoidadan kelib

chiqadi. Kompetensiyaviy yondashuv esa ta’lim natijasini o‘lchanadigan kompetensiyalar shaklida ifodalashni talab etadi; I.A.Zimnyaya tayanch kompetensiyalarni ta’lim natijasining yangi paradigmasi sifatida baholaydi [115].

Aniq ilmiy daraja chet tili o‘qitish metodikasi va o‘qituvchi ta’limi nazariyasining o‘ziga xos qoidalarini qamrab oladi. Bu darajada L.Shulmanning pedagogik mazmun bilimi g‘oyasi alohida ahamiyatga ega: olim o‘quvchilarning oldindan mavjud noto‘g‘ri tasavvurlari va ularni o‘zgartirish shart-sharoitlari haqidagi bilimni o‘qituvchining pedagogik bilimlari markaziga qo‘yish kerakligini ko‘rsatadi [92; 9-10-b.]. Bu g‘oya bo‘lajak o‘qituvchining o‘ziga nisbatan ham amal qiladi: talaba oliy ta’lim muassasasiga o‘qitish haqida tayyor tasavvurlar bilan keladi. Friman va Jonson o‘qituvchi ta’limiga oid tadqiqotlarni tahlil qilib, o‘qitishni o‘rganishda oldingi bilim va e’tiqodlarning rolini birinchi navbatdagi yo‘nalish sifatida ko‘rsatadi [60; 407-b.]. Shu darajaga kommunikativ yondashuv ham kiradi: Ye.I.Passov kommunikativ metodni muloqotni o‘qitishning ham maqsadi, ham vositasi sifatida qaraydigan tizim sifatida ishlab chiqqan [127]. Refleksiv yondashuv esa D.Shyon o‘qituvchini amaliyotida refleksiya qiladigan mutaxassis sifatida talqin etishi [91] hamda M.Uolles chet tili o‘qituvchilarini tayyorlashning refleksiv modelini taklif etishi [101] bilan asoslanadi. *Chet tili o‘qituvchisi uchun bu g‘oya ikki yoqlama ma’noga ega: u o‘quvchilarning til haqidagi noto‘g‘ri tasavvurlarini, masalan, grammatikani bilish nutqiy ko‘nikmaga teng degan qarashni bilishi kerak, shu bilan birga uning o‘zida ham til o‘qitish haqida shunga o‘xshash tasavvurlar mavjud bo‘ladi.*

Texnologik daraja konsepsiyani ta’lim jarayonida amalga oshiradigan aniq metod, shakl va vositalarni belgilaydi: Yevropa chet tili o‘qituvchilari portfoliosi (EPOSTL) shaxsiy bayonoti va dosyesi, mikroo‘qitish, refleksiv kundaliklar, tizimli refleksiya va raqamli vositalar. Bu darajaning mazmuni metodik tizimni ishlab chiqishda batafsil ochiladi, konsepsiya doirasida esa u yuqori darajalar bilan mantiqan bog‘langan bo‘lishi kerakligigina belgilanadi.

Metodologik asoslarni darajalarga ajratish konseptual yondashuvning boshqa yondashuvlar bilan qanday munosabatda ekani haqidagi savolni qo‘yadi. Bu savolga javob berish uchun “yondashuv” kategoriyasining o‘zini aniqlashtirish kerak. I.L.Bim yondashuvni tadqiqotchi qolgan barcha konseptual qoidalarini ko‘rib chiqishda tayanadigan eng umumiy boshlang‘ich konseptual pozitsiya deb ta’riflaydi [111]. I.A.Zimnyaya yondashuvni o‘qitish strategiyasidan kengroq kategoriya sifatida ko‘rib, u metodlar, shakllar va usullarni belgilab berishini ta’kidlaydi [161; 75-b.]. S.V.Chernishov esa yondashuvni chet tili o‘qitishning strategik maqsadini muayyan tarixiy bosqichda eng samarali amalga oshirishga xizmat qiladigan tartiblangan va mantiqan qurilgan konsepsiya sifatida talqin etadi [169; 117-b.]. Ko‘rinib turibdiki, MDH metodistlari yondashuvni “konsepsiya” tushunchasi orqali ta’riflaydi, ya’ni yondashuv va konsepsiya o‘rtasida uzviy bog‘liqlik mavjud.

Milliy tadqiqotlarda esa yondashuvlar, asosan, majmua holida qo‘llanadi. D.X.Saydazimova bo‘lajak chet tili o‘qituvchisining kasbiy kompetensiyasini rivojlantirishda shaxsga yo‘naltirilgan, akmeologik, aksiologik va texnologik yondashuvlarni birga qo‘llaydi [154]. M.R.Rahimberdiyevaning tadqiqotida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarida pedagogik refleksiyani rivojlantirish modeli motivatsion-maqsadli, kognitiv-mazmuniy, protsessual-faoliyatli va baholash-tuzatish komponentlaridan iborat etib quriladi hamda refleksiya nazariy kurslar, kuzatuv amaliyoti, mikroo‘qitish va maktab amaliyotiga integratsiya qilinishi kerakligi asoslanadi [86; 174-b.]. Bu tadqiqotlarning umumiy jihati shundaki, ularda yondashuvlar bir-birini to‘ldiradi, biroq ular o‘rtasidagi iyerarxiya va tizim hosil qiluvchi markaz ko‘pincha aniq belgilanmaydi.

Bizningcha, konseptual yondashuv boshqa yondashuvlarni inkor etmaydi va ularning oddiy qo‘shimchasi ham emas. Tadqiqotimizda u tizim hosil qiluvchi yondashuv vazifasini bajaradi: boshqa yondashuvlar uning atrofida o‘z o‘rnini topadi va bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasini shakllantirishga xizmat qiladi. Tizimli yondashuv kasbiy-metodik tayyorgarlikning o‘zagi va besh komponentini yaxlit tuzilma sifatida ko‘rishga imkon beradi. Kompetensiyaviy yondashuv

konsepsiyaning kutilgan natijasini o‘lchanadigan ko‘rsatkichlarda ifodalaydi, lekin konseptual yondashuv kompetensiyalarni metodik konsepsiyadan ajralgan “ko‘nikmalar ro‘yxati” sifatida emas, balki uning amaldagi namoyon bo‘lishi sifatida talqin etadi. Faoliyatli yondashuv operatsion-faoliyat komponentining asosini tashkil etadi va metodik konsepsiya faqat faoliyatda sinalishini ko‘rsatadi. Refleksiv yondashuv konsepsiyaning asosiy mexanizmlari (oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish) uchun psixologik asos bo‘lib, refleksiv komponentning mazmunini belgilaydi. Kommunikativ yondashuv esa bir vaqtda ikki darajada amal qiladi: u bo‘lajak o‘qituvchi o‘rganadigan metodik tizimning mazmuni va kommunikativ-hamkorlik komponentidagi o‘zaro muloqot shakli hisoblanadi.

Shu ma’noda konseptual yondashuvning boshqa yondashuvlardan farqi ularning qaratilgan obyektida namoyon bo‘ladi. Kompetensiyaviy yondashuv natijaga, faoliyatli yondashuv jarayonga, refleksiv yondashuv o‘z-o‘zini tahlil qilishga, kommunikativ yondashuv muloqotga e’tibor qaratadi. Konseptual yondashuv esa ushbu natija, jarayon, tahlil va muloqot qaysi metodik tushunchalar tizimi asosida anglanishiga, ya’ni bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasiga yo‘naltirilgan. Bu xulosa Shulman [92] va Friman-Jonson [60] tadqiqotlaridagi oldingi bilim va tasavvurlarning roliga oid qoidalar hamda Barishnikov va Vartanov ta’kidlagan metodik kredo g‘oyasi [109] bilan mos keladi.

Tahlil natijalari konsepsiyaning metodologik asoslari haqida quyidagi xulosaga olib keladi. Kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirish konsepsiyasi to‘rt darajadagi asoslarga tayanadi:

- falsafiy darajada konstruktivistik va dialektik qarashlarga;
- umumilmiy darajada tizimli, faoliyatli va kompetensiyaviy yondashuvlarga;
- aniq ilmiy darajada o‘qituvchi ta’limining bilim bazasi nazariyasi, kommunikativ va refleksiv yondashuvlarga;
- texnologik darajada portfolio, mikroo‘qitish va tizimli refleksiya vositalariga.

Bu darajalarni birlashtiruvchi va ularning har biriga aniq vazifa belgilovchi tizim hosil qiluvchi markaz konseptual yondashuvdir. Metodologik asoslarning shunday iyerarxiyasi konsepsiya tamoyillarini asosli ravishda shakllantirish uchun zarur shart hisoblanadi: har bir tamoyil muayyan darajadagi nazariy qoidadan kelib chiqishi va kasbiy-metodik tayyorgarlikka aniq talab sifatida ifodalanishi lozim.

Metodologik asoslarning to‘rt darajada aniqlanishi konsepsiya tamoyillarini tasodifiy talablar ro‘yxati sifatida emas, balki nazariy asoslangan tizim sifatida qurish imkonini beradi. Konseptual yondashuvning falsafiy, psixologik va didaktik asoslarini tahlil qilish natijasida to‘qqiz tamoyil ajratilgan edi. Biroq ular yondashuvning *tavsifiy* tamoyillari bo‘lib, yondashuv nimaga asoslanishini ko‘rsatadi. Konsepsiyada esa bu tamoyillar *me’yoriy* maqomga ega bo‘lishi kerak: har biri kasbiy-metodik tayyorgarlikning mazmuni, jarayoni va natijasiga aniq talab qo‘yishi, bu talabning bajarilganini esa tekshirish mumkin bo‘lishi lozim.

Tamoyillarni tizimlashtirish tajribasi xorijiy va MDH tadqiqotlarida turlicha namoyon bo‘ladi. Xorijiy o‘qituvchi ta’limi nazariyasida tamoyillar, asosan, dasturni loyihalashning umumiy yo‘nalishlari sifatida ifodalanadi. Masalan, Yevropa chet tili o‘qituvchilari portfoliosi (EPOSTL) uch qismdan iborat:

- talabaning o‘qitishga oid umumiy savollar ustida refleksiya qilishiga yordam beradigan shaxsiy bayonot;
- deskriptorlar asosidagi o‘zini o‘zi baholash;
- taraqqiyotni isbotlovchi dosye.

Bunda deskriptorlar tekshiruv ro‘yxati sifatida emas, balki kasbiy anglanganlikni rivojlantiruvchi rag‘bat sifatida qo‘llanishi kerakligi ta’kidlanadi [18; 5-7-b.]. Bu yondashuvda tamoyil alohida deklaratsiya emas, balki aniq vosita tuzilmasiga singdirilgan. MDH tadqiqotlarida esa tamoyillar ko‘proq mustaqil ro‘yxat shaklida beriladi. S.V.Chernishov o‘z modelini amalga oshirishda bosqichma-bosqich shakllantirish, onglilik, yaxlitlik, muammolilik, refleksiyani rivojlantirish, autentiklik va tayanch tajribaga suyanish kabi tamoyillar majmuasini ishlab chiqqan [169; 412-b.].

Bunday ro‘yxatning afzalligi uning to‘liqligida bo‘lsa, kamchiligi tamoyillar o‘rtasidagi iyerarxiya va ularni amalga oshiruvchi mexanizmlar doim ham ko‘rsatilmasligidadir.

Milliy tadqiqotlarda tamoyillar, odatda, model komponentlari orqali amalga oshiriladi:

- M.A.Xolmurodov bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilarida mantiqiy fikrlashni rivojlantirishning konseptual modelini maqsadli, metodologik, mazmuniy va jarayonli komponentlar asosida quradi; metodologik komponentga kompetensiyaviy, tizimli, konstruktivistik, faoliyatli va refleksiv yondashuvlarni kiritadi [104; 151-b.].
- Sh.K.Temirova bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-subyektiv pozitsiyasini shakllantirish faqat nazariy bilim berish orqali emas, balki amaliy faoliyat, refleksiv mashg‘ulotlar, pedagogik amaliyot va mustaqil qaror qabul qilish imkoniyatlarini yaratish orqali samarali amalga oshishini ko‘rsatadi [94; 199-b.].
- F.M.Erkulova metodik kompetensiyani rivojlantirishning besh bosqichli modelini (diagnostik-propedevtik, kognitiv-yo‘naltiruvchi, konstruktiv-amaliy, refleksiv-tuzatuvchi va integrativ-kasbiy) konstruktivizm, tajribaviy o‘qitish va refleksiv amaliyot g‘oyalariga tayanib asoslaydi [55].
- G.Q.Homidova gapirishni o‘rgatishning bosqichli metodik asosini anglatishdan (awareness-raising) boshlaydi [71; 1415-b.].

Bu tadqiqotlarning umumiy jihati shundaki, ularda bo‘lajak o‘qituvchining mavjud tasavvurlarini aniqlash, amaliyot bilan nazariyani birlashtirish va refleksiya izchil talab sifatida takrorlanadi. Bizningcha, aynan shu takrorlanuvchi talablarni konseptual yondashuv nuqtayi nazaridan yagona tizimga keltirish zarur.

Tadqiqotimizda to‘qqiz tamoyil uch guruhga birlashtiriladi va har bir guruh muayyan metodologik darajadan kelib chiqadi. Falsafiy tamoyillar konsepsiyaning dunyoqarashga doir yo‘nalishini, psixologik tamoyillar bo‘lajak o‘qituvchi ongida kechadigan o‘zgarish mexanizmlarini, didaktik tamoyillar esa ta’lim mazmuni va jarayonini tashkil etish qoidalarini belgilaydi.

Tushunchaning birlamchiligi tamoyili metodik koʻnikma va usullar boʻlajak oʻqituvchi ongidagi tushunchalar tizimi orqali maʼnoga ega boʻlishidan kelib chiqadi. Konstruktivizm namoyandasi E. fon Glazersfeld bilimning tayyor holda uzatilmasligi, balki oʻrganuvchi tomonidan faol qurilishi haqidagi qoidani oʻqitishga tatbiq etgan [62]. Bu tamoyil har bir metodik fanni "usullar toʻplami" emas, balki yetakchi metodik tushunchalar (kommunikativ kompetensiya, oʻquvchi avtonomiyasi, baholash va h.k.) atrofida qurishni talab etadi. Talaba har bir metodik qarorini shu tushunchalar orqali asoslay olishi lozim.

Tizimli yaxlitlik tamoyili L. fon Bertalanfining umumiy tizimlar nazariyasi [40] hamda I.V.Blauberg va E.G.Yudinning tizimli yondashuv haqidagi qarashlariga [112] tayanadi. Bu tamoyilga koʻra, kasbiy-metodik tayyorgarlik oʻzagi (metodik konsepsiya) va besh komponentdan iborat yaxlit tizim sifatida loyihalanadi. Amaliy talab shundan iboratki, oʻquv rejadagi lingvistik, psixologik-pedagogik va metodik fanlar oʻzaro bogʻliq modullar sifatida rejalashtiriladi, ularning natijalari esa umumiy koʻrsatkichlar tizimi orqali baholanadi.

Konstruktiv-tanqidiy munosabat tamoyili metodik bilimni tayyor haqiqat sifatida emas, balki tanqidiy tahlil orqali qabul qilinadigan bilim sifatida koʻrishni nazarda tutadi. B.Kumaravadiveluning oʻqituvchi tayyorlash modeli ham boʻlajak oʻqituvchini tayyor metodlar ijrochisi emas, balki strategik fikrlovchi va tadqiqotchi sifatida tayyorlashga qaratilgan [75]. Bu tamoyil talabalardan uchta narsani talab etadi:

- turli metodlar va yondashuvlarni qiyoslash;
- ularning muayyan sinf kontekstiga mosligini asoslash;
- oʻz metodik tanlovini dalillar bilan himoya qilish.

Dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash tamoyili boʻlajak oʻqituvchi oliy taʼlim muassasasiga oʻqitish haqida maktabda shakllangan tayyor tasavvurlar bilan kelishiga asoslanadi. M.Pajares oʻqituvchi eʼtiqodlarini taʼlim tadqiqotlarining markaziy, lekin murakkab konstrukti sifatida tahlil qilgan [81]. S.Borg esa chet tili oʻqituvchilarining nima oʻylashi, bilishi va ishonishi ularning amaliyotini belgilashini tadqiqotlar sharhi asosida koʻrsatgan [44]. Shulman oʻquvchilar "toza lavha" holida kelmasligini

ta’kidlagan [92; 10-b.]; bu qoida bo‘lajak o‘qituvchiga nisbatan ham to‘la amal qiladi. Tamoyilning talabi shundan iborat: tayyorgarlik boshida har bir talabaning o‘qitish va o‘rganish haqidagi tasavvurlari yozma shaklda aniqlanadi (masalan, EPOSTL shaxsiy bayonoti orqali) va bu ma’lumot keyingi ta’lim jarayonida tayanch nuqta sifatida foydalaniladi. Aynan shu tamoyil metodik konsepsiya shakllanishining birinchi mexanizmi, ya’ni *oshkor qilish* bilan bevosita bog‘lanadi.

Konseptual qayta qurish tamoyili mavjud tasavvurlarning o‘z-o‘zidan o‘zgarmasligidan kelib chiqadi. J.Posner va hammualliflar konseptual o‘zgarish nazariyasida yangi tushuncha qabul qilinishi uchun ikki shartni asoslagan: o‘rganuvchi mavjud tasavvuridan qoniqmasligi, yangi tushuncha esa tushunarli, ishonarli va samarali bo‘lishi kerak [82]. L.S.Vigotskiyning ilmiy va kundalik tushunchalar o‘zaro ta’siri haqidagi qarashlari [113] va J.Kellining shaxsiy konstruktlar nazariyasi [69] ham shaxs tushunchalari tajriba bilan to‘qnashuvda qayta qurilishini ko‘rsatadi. Bu tamoyil bo‘lajak o‘qituvchining dastlabki tasavvurlarini nazariy qoidalar va real sinf holatlari bilan *uchrashtirish* uchun maxsus vazifalar tizimini yaratishni talab etadi. Ziddiyat anglangandan so‘ng esa metodik konsepsiya shu vazifalar orqali *qayta quriladi*.

Yetakchi g‘oyalar asosida mazmunni tuzish tamoyili X.L.Eriksonning tushunchaga asoslangan o‘quv dasturi g‘oyasiga [54] va J.Brunerning fan tuzilmasini uning asosiy g‘oyalari orqali o‘rgatish haqidagi qarashlariga [47] tayanadi. Talab shundan iboratki, metodik fanlarning mazmuni faktlar va usullarning ketma-ket bayoni sifatida emas, balki cheklangan miqdordagi yetakchi metodik g‘oyalar atrofida tuziladi. Har bir mavzu shu g‘oyalarning biriga bog‘lanadi.

Natijadan loyihalash tamoyili J.Viggins va J.Mak-Tayning “teskari loyihalash” (backward design) modeliga asoslanadi [103]. Unga ko‘ra, avval kutilgan natija va uni tasdiqlovchi dalillar belgilanadi, so‘ngra ta’lim faoliyati rejalashtiriladi. Kasbiy-metodik tayyorgarlik uchun bu tamoyil har bir modulni besh komponent bo‘yicha o‘lchanadigan natijalardan boshlab loyihalashni va natijaning dalili sifatida portfolio hujjatlarini belgilashni talab etadi.

Spiral chuqurlashtirish tamoyili Bruner asoslagan spiral o‘quv dasturi g‘oyasiga tayanadi [47]: asosiy tushunchalar bir marta o‘tilib qoldirilmaydi, balki kursdan kursga murakkabroq kontekstda qayta ko‘rib chiqiladi. Bu tamoyilga ko‘ra, metodik konsepsiyani qayta ko‘rib chiqish bir martalik tadbir emas, balki tayyorgarlikning har bir bosqichida (kuzatuv amaliyoti, mikroo‘qitish, maktab amaliyoti) takrorlanadigan davriy jarayon sifatida tashkil etiladi.

Nazariya va amaliyot integratsiyasi tamoyili uch manbaga asoslanadi: Friman va Jonsonning o‘qituvchi bilim bazasini faoliyat va kontekst orqali qayta konseptuallashtirish g‘oyasi [60; 397-b.], Shyonning “harakat ichidagi refleksiya” tushunchasi [91] va D.Kolbning tajribaviy o‘qitish sikli [72]. Xorijiy dasturlarda qo‘llanadigan “bilishni o‘rganish” (learn that) va “bajarishni o‘rganish” (learn how to) birligi ham shu tamoyilni ifodalaydi [22]. Amaliy talab ikki tomonlama: har bir nazariy mavzu amaliyot vaziyati (kuzatuv, mikroo‘qitish, dars tahlili) bilan tugallanadi, har bir amaliyot epizodi esa nazariy tushunchalar orqali tahlil qilinadi.

Tamoyillarning o‘zaro bog‘langan tizimi 2.2-jadvalda ularning har biridan kelib chiqadigan me’yoriy talablar va amalga oshirish vositalari beriladi.

2.2-jadval

Kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirish konsepsiyasining tamoyillari va ulardan kelib chiqadigan talablar

№	Tamoyil	Guruh / nazariy asos	Kasbiy-metodik tayyorgarlikka talab	Amalga oshirish vositasi
1	Tushunchaning birlamchiligi	Falsafiy / konstruktivizm [62]	Metodik fanlarni yetakchi tushunchalar atrofida qurish; har bir metodik qarorni tushuncha orqali asoslash	Tushuncha xaritalari, asoslangan dars rejasi

№	Tamoyil	Guruh / nazariy asos	Kasbiy-metodik tayyorgarlikka talab	Amalga oshirish vositasi
2	Tizimli yaxlitlik	Falsafiy / tizimlar nazariyasi [40; 112]	Fanlarni o‘zaro bog‘liq modullar tarzida rejalashtirish; besh komponent bo‘yicha umumiy ko‘rsatkichlar	Modulli o‘quv reja, komponentli baholash
3	Konstruktiv-tanqidiy munosabat	Falsafiy / postmetod pedagogikasi [75]	Metodlarni qiyoslash, kontekstga mosligini asoslash, o‘z tanlovini himoya qilish	Keys-tahlil, metodik munozara
4	Dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash	Psixologik / o‘qituvchi kognitsiyasi [92; 81; 44]	Tayyorgarlik boshida o‘qitish haqidagi tasavvurlarni yozma aniqlash va tayanch nuqta qilish	EPOSTL shaxsiy bayonoti, metodik kredo essesi
5	Konseptual qayta qurish	Psixologik / konseptual o‘zgarish [113; 69; 82]	Tasavvurlarni nazariya va sinf holatlari bilan uchrashtirish, ziddiyatni anglatish	Kognitiv ziddiyat vazifalari, video-tahlil
6	Yetakchi g‘oyalar asosida mazmunni tuzish	Didaktik / tushunchaga asoslangan dastur [47; 54]	Mazmunni cheklangan yetakchi metodik g‘oyalar atrofida tuzish	Yetakchi g‘oyalar matritsasi, fan dasturlari
7	Natijadan loyihalash	Didaktik / teskari loyihalash [103]	Modulni o‘lchanadigan natija va dalillardan boshlab loyihalash	Natijalar matritsasi, portfolio dosyesi

№	Tamoyil	Guruh / nazariy asos	Kasbiy-metodik tayyorgarlikka talab	Amalga oshirish vositasi
8	Spiral chuqurlashtirish	Didaktik / spiral dastur [47]	Metodik konsepsiyani har bosqichda qayta ko‘rib chiqish	Davriy metodik kredo, refleksiv kundalik
9	Nazariya va amaliyot integratsiyasi	Didaktik / refleksiv amaliyot [60; 91; 72; 22]	Har nazariy mavzuni amaliyot bilan, har amaliyotni nazariya bilan bog‘lash	Mikroo‘qitish, kuzatuv amaliyoti, tizimli refleksiya

Jadval tamoyillar o‘rtasidagi ichki mantiqni ko‘rsatadi. Falsafiy tamoyillar (1–3) *nimaga* yo‘naltirish kerakligini, psixologik tamoyillar (4–5) bo‘lajak o‘qituvchi ongida o‘zgarish *qanday* kechishini, didaktik tamoyillar (6–9) esa ta’lim mazmuni va jarayoni *qay tarzda* tashkil etilishini belgilaydi.

Psixologik tamoyillar tizimning markazida turadi, chunki aynan ular metodik konsepsiya shakllanishining mexanizmlariga bevosita mos keladi: to‘rtinchi tamoyil oshkor qilishni, beshinchi tamoyil esa uchrashtirish va qayta qurishni ta’minlaydi. Didaktik tamoyillar bu mexanizmlarning ta’lim jarayonida izchil ishlashini kafolatlaydi. Spiral chuqurlashtirish ularning davriy takrorlanishini, nazariya va amaliyot integratsiyasi esa uchrashtirish uchun real sinf vaziyatlarini ta’minlaydi.

Shunday qilib, konsepsiya tamoyillari alohida-alohida emas, balki iyerarxik va funksional bog‘langan tizim sifatida amal qiladi. Bu tizimning o‘ziga xosligi shundaki, u milliy tadqiqotlarda ko‘p takrorlanadigan talablarni (amaliyot, refleksiya, bo‘lajak o‘qituvchining faol pozitsiyasi) bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida birlashtiradi. Tamoyillarning shunday tizimi konsepsiyaning yetakchi g‘oyasini aniq ifodalash va uning tuzilmasini yaxlit ko‘rsatish uchun asos bo‘ladi.

Metodologik asoslar va tamoyillar tizimi konsepsiyaning “qurilish materiali” hisoblanadi. Biroq bu material yaxlit konstruksiyaga aylanishi uchun uni birlashtiruvchi markaz, ya’ni yetakchi g‘oya zarur. Ye.V.Yakovlev va N.O.Yakovleva pedagogik konsepsiyaning yadrosini

o‘rganilayotgan hodisaning mohiyatini ifodalovchi asosiy g‘oyalar, qonuniyatlar va tamoyillar tashkil etishini ko‘rsatadi [136]. NCATE standartlarida ham konseptual asosning vazifasi pedagog tayyorlashga doir *umumiy qarashni* belgilash va dasturning barcha unsurlariga yo‘nalish berishdan iborat ekani ta’kidlanadi [23]. Demak, yetakchi g‘oya bir vaqtda ikki funksiyani bajaradi:

- konsepsiyaning barcha tarkibiy qismlarini mazmunan birlashtiradi;
- ta’lim dasturining har bir unsurini (fan, modul, amaliyot, baholash) tekshirish uchun mezon vazifasini o‘taydi.

Xorijiy tajribada yetakchi g‘oya ko‘pincha qisqa va esda qoladigan shaklda ifodalanadi. Singapur Milliy ta’lim institutining TE21 modelida o‘qituvchi tayyorlash qadriyatlar, ko‘nikmalar va bilimlar (V3SK) birligiga asoslanadi [173]. Kumaravadivelu o‘z modelining maqsadini bo‘lajak o‘qituvchini strategik fikrlovchi, izlanuvchi tadqiqotchi va o‘zgartiruvchi o‘qituvchiga aylantirish sifatida belgilaydi [75]. Friman va Jonson esa o‘qituvchi ta’limi bilim bazasining o‘zagi o‘qitish faoliyatining o‘zi bo‘lishi, uning markazida esa ana shu faoliyatni amalga oshiruvchi o‘qituvchi turishi kerakligini ta’kidlaydi [60; 397-b.].

MDH tadqiqotlarida yetakchi g‘oya, odatda, konsepsiyaning maqsadi va strategiyasi orqali ochiladi. Barishnikov va Vartanov, xususan, o‘qituvchi tayyorlashning umumpedagogik bloki maqsadini uning metodik kredosini shakllantirish deb belgilaydi [109; 13-b.]. Milliy tadqiqotlarda esa yetakchi g‘oya ko‘proq model maqsadi sifatida ifodalanadi va alohida ilmiy qoida darajasiga kamdan-kam ko‘tariladi.

Bizningcha, bu qarashlardagi umumiy jihat shundaki, ularning barchasi o‘qituvchi tayyorlashning markaziga bo‘lajak o‘qituvchining *o‘zi* va uning kasbiy qarashlari tizimini qo‘yadi. Tadqiqotimizda bu umumiy yo‘nalish aniq va tekshiriladigan shaklda ifodalanadi. Konsepsiyaning yetakchi g‘oyasi quyidagicha: *bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy-metodik tayyorgarligi uning metodik konsepsiyasi atrofida yaxlit tizim sifatida qurilganda va shu konsepsiyani ongli ravishda oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurishga yo‘naltirilganda takomillashadi.* Ingliz tili o‘qituvchisi tayyorlash sharoitida bu ifoda aniq ma’no kasb etadi:

talabaning “ingliz tili darsi qanday bo‘lishi kerak” degan savolga beradigan javobi to‘rt yil davomida asoslangan metodik qarashlar tizimiga aylanishi lozim.

Ushbu ifoda uch qismdan iborat va ularning har biri konsepsiyaning muayyan jihatini belgilaydi:

- “metodik konsepsiya atrofida” degan qism tayyorgarlikning *o‘zagini* ko‘rsatadi va tushunchaning birlamchiligi tamoyiliga mos keladi;
- “yaxlit tizim sifatida” degan qism tayyorgarlikning *tuzilmasini* belgilab, tizimli yaxlitlik tamoyilini ifodalaydi;
- “oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish” degan qism konsepsiyaning *mexanizmini* nomlaydi va psixologik tamoyillarga tayanadi.

Shu tariqa yetakchi g‘oya to‘qqiz tamoyilning qisqa umumlashmasi vazifasini ham bajaradi.

Yetakchi g‘oyadan konsepsiyaning tuzilmasi kelib chiqadi. Tadqiqotimizda konsepsiya o‘zaro bog‘langan olti blokdan iborat va ular ikki darajada amal qiladi: institutsional (oliy ta’lim muassasasining ta’lim dasturi) va shaxsiy (bo‘lajak o‘qituvchi) darajada.

Me’yoriy-maqsadli blok konsepsiyaning ijtimoiy buyurtma va me’yoriy asosini, maqsadini hamda yetakchi g‘oyasini o‘z ichiga oladi. Uning tayanchi PF-73 da belgilangan yagona konseptual yondashuv talabidir [6]. Blokning maqsadi esa kasbiy-metodik tayyorgarlikni metodik konsepsiya o‘zagi atrofida integrativ sifat sifatida shakllantirishdir.

Nazariy-metodologik blok konsepsiyaning to‘rt darajadagi asoslarini (falsafiy, umumilmiy, aniq ilmiy, texnologik) qamrab oladi. Shuningdek, unga konseptual yondashuv atrofida birlashgan tizimli, kompetensiyaviy, faoliyatli, refleksiv va kommunikativ yondashuvlar kiradi.

Tamoyillar bloki to‘qqiz tamoyilni me’yoriy talablar tizimi sifatida birlashtiradi:

- falsafiy tamoyillar: tushunchaning birlamchiligi, tizimli yaxlitlik, konstruktiv-tanqidiy munosabat;
- psixologik tamoyillar: dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash, konseptual qayta qurish;

- didaktik tamoyillar: yetakchi g‘oyalar asosida mazmunni tuzish, natijadan loyihalash, spiral chuqurlashtirish, nazariya va amaliyot integratsiyasi.

O‘zak-mexanizm bloki konsepsiyaning markaziy qismi hisoblanadi. Uning o‘zagini bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi tashkil etadi. Bu konsepsiyaning shakllanishi uch mexanizm orqali kechadi:

- oshkor qilish: dastlabki tasavvurlarni yozma va og‘zaki shaklda aniqlash;
- uchrashtirish: ularni nazariy qoidalar, boshqalarning tajribasi va real sinf vaziyatlari bilan to‘qnashtirish;
- qayta qurish: anglangan ziddiyat asosida metodik konsepsiyani yangilash va asoslash.

Bu mexanizmlar spiral chuqurlashtirish tamoyiliga muvofiq tayyorgarlikning har bir bosqichida davriy takrorlanadi.

Mazmuniy-tashkiliy blok mexanizmlarni ta’lim jarayoniga ko‘chiradigan vositalarni belgilaydi. Xorijiy tajribadan olingan unsurlar shu blokda o‘z o‘rnini topadi:

- EPOSTL shaxsiy bayonoti oshkor qilish vositasi, uning dosyesi esa qayta qurish natijalarini qayd etish vositasi bo‘ladi [18; 5-b.];
- NCATE konseptual asosi tuzilmasi oliy ta’lim muassasasi darajasidagi dastur hujjatining namunasi vazifasini o‘taydi [23];
- TE21 modelidagi V3SK birligi mazmunni qadriyatlar, ko‘nikmalar va bilimlar bo‘yicha muvozanatlashga yordam beradi [173];
- “learn that / learn how to” tamoyili nazariy va amaliy natijalarni juft holda rejalashtirishga imkon beradi [22];
- tizimli refleksiya [91] va metodik kredo [109] uchrashtirish hamda qayta qurish mexanizmlarini amalga oshiradi.

Natijaviy-baholash bloki konsepsiyaning kutilgan natijasini kasbiy-metodik tayyorgarlikning besh komponenti (motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsion-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik, refleksiv) va ularning o‘zagi bo‘lgan metodik konsepsiyaning shakllanganlik darajasi orqali ifodalaydi. Natijadan loyihalash tamoyiliga muvofiq, bu blok mazmuniy-tashkiliy blokni loyihalashning boshlang‘ich nuqtasi bo‘ladi [103]. Baholash

natijalari esa o‘zak-mexanizm blokiga qaytarilib, keyingi davrning tayanch nuqtasiga aylanadi (2.1-rasm).

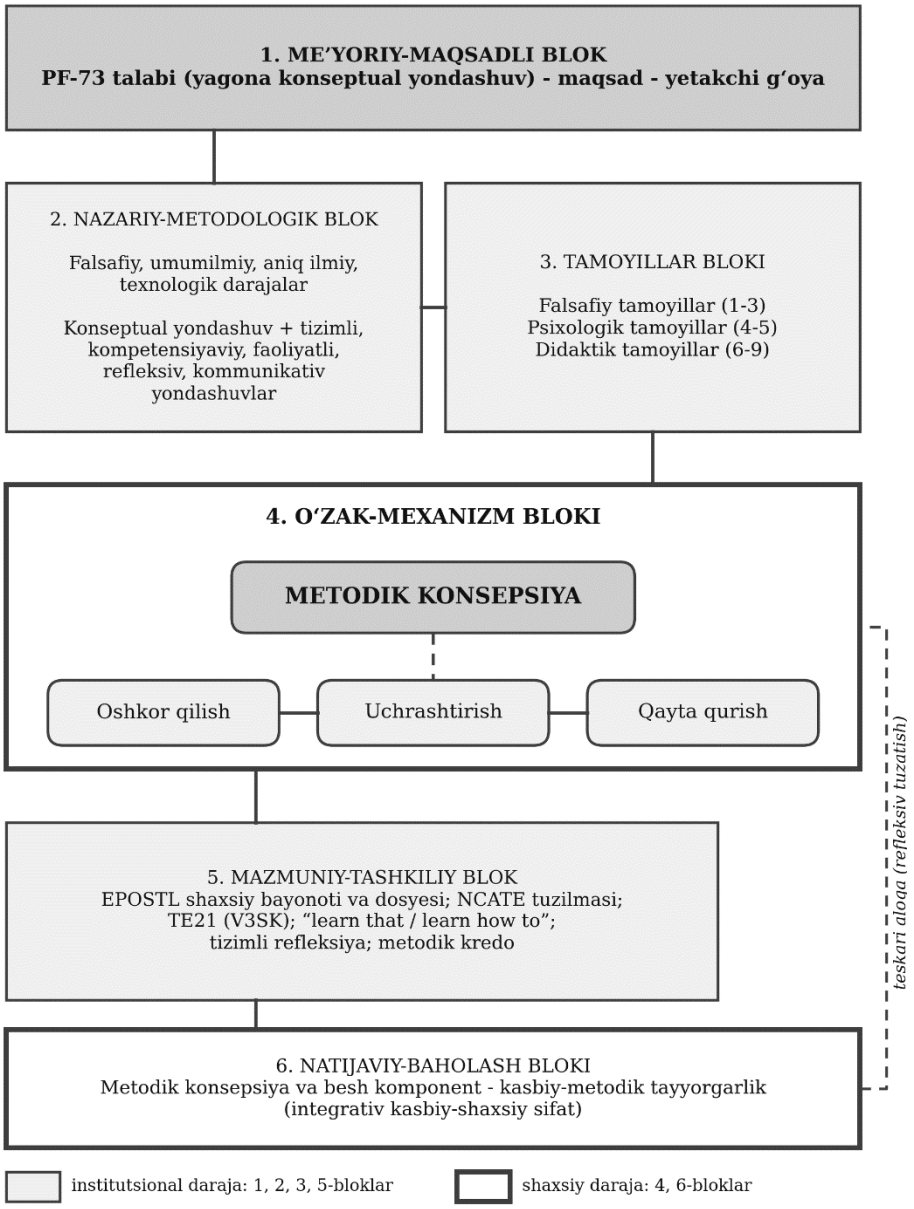
Rasmda uzluksiz chiziqlar bloklar o‘rtasidagi mantiqiy izchillikni ko‘rsatadi:

- me’yoriy-maqsadli blok nazariy-metodologik blokni belgilaydi;
- nazariy-metodologik blok tamoyillarni asoslaydi;
- tamoyillar o‘zak-mexanizm blokini me’yorlaydi;
- mexanizmlar mazmuniy-tashkiliy blokdagi vositalar orqali amalga oshiriladi;
- ularning natijasi natijaviy-baholash blokida ifodalanadi.

Natijaviy blokdan o‘zak-mexanizm blokiga yo‘nalgan teskari chiziq refleksiv tuzatishni, mexanizm bloki ichidagi tutashtiruvchi chiziqlar esa spiral chuqurlashtirishni ifodalaydi. Tuzilmaning ikki darajaliligi ham rasmda aks etgan: 1, 2, 3 va 5-bloklar oliy ta’lim muassasasi darajasida ta’lim dasturi orqali, 4 va 6-bloklar esa bo‘lajak o‘qituvchining shaxsiy darajasida uning metodik konsepsiyasi orqali amal qiladi.

Tuzilmaning bunday qurilishi konsepsiyaning keyingi ilmiy natijalarga aylanishini ham belgilaydi. Mazmuniy-tashkiliy blokning samarali ishlashi uchun zarur bo‘lgan talablar tayyorgarlikni takomillashtirishning pedagogik shart-sharoitlarini belgilaydi. O‘zak-mexanizm va natijaviy bloklarning o‘zaro bog‘liqligi esa kasbiy-metodik kompetensiyalarning konseptual-metodik modelini ishlab chiqish uchun asos bo‘ladi.

Shunday qilib, konsepsiya yetakchi g‘oya atrofida birlashgan ilmiy-nazariy qarashlar tizimi sifatida ta’riflandi. Uning metodologik asoslari to‘rt darajada (falsafiy, umumilmiy, aniq ilmiy va texnologik) belgilandi, konseptual yondashuvning to‘qqiz tamoyili esa me’yoriy talablar va amalga oshirish vositalari bilan to‘ldirildi. Yetakchi g‘oyaga ko‘ra, tayyorgarlik bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida qurilganda va uni oshkor qilish, uchrashtirish hamda qayta qurishga yo‘naltirilganda takomillashadi. Olti blokdan iborat tuzilma pedagogik shart-sharoitlarni aniqlash va kasbiy-metodik kompetensiyalarning konseptual-metodik modelini qurish uchun metodologik tayanch bo‘lib xizmat qiladi.



2.1-rasm. Bo'lajak ingliz tili o'qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirish konsepsiyasining tuzilmasi

Konsepsiyaning olti bloki o'zaro funksional bog'langan. Me'yoriy-maqsadli blok davlat talablari va xalqaro standartlardan kelib chiqib maqsadni belgilaydi; nazariy-metodologik blok konseptual yondashuvni mustaqil pedagogik kategoriya sifatida asoslaydi; tamoyillar bloki to'qqiz tamoyilni beradi; o'zak-mexanizm bloki oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish mexanizmlarini ifodalaydi; mazmuniy-tashkiliy blok yetakchi metodik g'oyalar matritsasi va fanlararo spiral modul orqali mazmunni muvofiqlashtiradi; natijaviy-baholash bloki esa besh mezon va uch daraja asosida natijani aniqlaydi. Olti blok institutsional va shaxsiy darajalarda

amal qiladi: institutsional darajada fakultetning konseptual asosi, shaxsiy darajada esa talabaning uch variantli metodik kredosi shakllanadi. Konsepsiyaning yetakchi metodik g‘oyalari – kommunikativ yo‘nalganlik, o‘rganuvchi markaziyligi va avtonomiyasi, kontekstga moslik, madaniyatlararo yo‘nalganlik va o‘rganish uchun baholash – olti blokning barchasini kesib o‘tadi. Masalan, o‘rganuvchi markaziyligi tamoyillar blokida talabaning dastlabki kognitsiyasini oshkor qilish talabi sifatida, mazmuniy-tashkiliy blokda mustaqil ta’lim topshiriqlari sifatida, natijaviy-baholash blokida esa o‘zini o‘zi baholash vositalari sifatida namoyon bo‘ladi. Shunday qilib, olti blok konsepsiyaning yaxlit tizim sifatida amal qilishini ta’minlaydi.

2.2-§. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini konseptual yondashuv asosida takomillashtirishning pedagogik shart-sharoitlari va ularni aniqlash mezonlari

Ma’rifatparvar Abdulla Avloniy “Turkiy guliston yoxud axloq” asarida “Tarbiya biz uchun yo hayot – yo mamot, yo najot – yo halokat, yo saodat – yo falokat masalasidur” deb yozgan [36]. Mutafakkir tarbiya natijasini tasodifga emas, uni amalga oshiruvchi muallim, oila va jamiyat muhitiga bog‘laydi. Bu fikrdan kelib chiqadigan xulosa bugungi pedagogika uchun ham ahamiyatli: ta’limning natijasi, avvalo, u kechadigan sharoitlar bilan belgilanadi.

Chet tili o‘qituvchisini tayyorlashda bu masala o‘ziga xos ko‘rinish oladi. Ingliz tili darsini kuzatgan, mikroo‘qitishda qatnashgan, metodika kursini tinglagan talaba bir xil “o‘quv voqealari”dan o‘tadi, lekin ulardan qanday metodik xulosa chiqarishi bu voqealar qanday sharoitda tashkil etilganiga bog‘liq. Ishlab chiqilgan konsepsiya mexanizmlari ham o‘z-o‘zidan ishlamaydi. Shuning uchun konsepsiyani amaliyotga olib chiqishning keyingi qadami uni ishga tushiruvchi pedagogik shart-sharoitlarni aniqlashdan iborat.

Konsepsiya kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirishning nazariy asosini belgilaydi, biroq uning ta’lim amaliyotida ishlashi muayyan shart-sharoitlar mavjud bo‘lishiga bog‘liq. Yetakchi g‘oya, tamoyillar va

mexanizmlar oliy ta’lim muassasasining real sharoitida o‘z-o‘zidan amalga oshmaydi. Ular uchun mazmun, tashkiliy shakllar, vositalar va subyektlar tayyorgarligi nuqtayi nazaridan maqsadli ravishda yaratilgan muhit zarur. Shu bois pedagogik shart-sharoitlarni aniqlash konsepsiyani amaliyotga ko‘chirishning hal qiluvchi bo‘g‘ini hisoblanadi. Bu bo‘g‘in ilmiy asoslangan bo‘lishi uchun esa avvalo “pedagogik shart-sharoit” tushunchasining mazmunini aniqlashtirish va shart-sharoitlarni tanlash mezonlarini belgilash kerak.

“Pedagogik shart-sharoit” atamasi, asosan, MDH va milliy pedagogikada keng qo‘llanadi. Inglizzabon o‘qituvchi ta’limi nazariyasida uning bevosita ekvivalenti kam uchraydi. Uning o‘rnida samarali o‘qituvchi tayyorlash dasturlarining “belgilari” (features), dasturni loyihalash “tamoyillari” (principles) yoki o‘qituvchining o‘rganishi kechadigan “kontekst” (context) tushunchalari ishlatiladi.

Masalan, L.Darling-Xemmond kuchli o‘qituvchi tayyorlash dasturlarini qiyosiy o‘rganib, ularning samaradorligini ta’minlovchi uchta umumiy jihatni ajratadi [52]:

- kurslar o‘rtasida hamda kurslar va maktabdagi klinik ish o‘rtasidagi mustahkam izchillik va integratsiya;
- nazariya va amaliyotni bog‘lovchi pedagogikalar orqali kurs ishi bilan integratsiyalashgan, keng ko‘lamli va jadal nazorat qilinadigan klinik tayyorgarlik;
- turli o‘quvchilarga samarali xizmat ko‘rsatadigan va namunali o‘qitishni rivojlantiradigan maktablar bilan yaqin hamkorlik.

F.Kortxagen, J.Lofran va T.Rassel turli mamlakatlardagi o‘qituvchilar tayyorlash dasturlarini tahlil qilib, o‘qitishni o‘rganishni ta’minlovchi tamoyillarni shakllantiradi [73]. Ular orasida uchtasi alohida o‘rin tutadi:

– bo‘lajak o‘qituvchilarning hamkasblari bilan yaqin hamkorligi;

– maktab, universitet va talaba o‘rtasidagi mazmunli munosabatlar;

– dasturda targ‘ib qilinadigan o‘qitish usullarining o‘qituvchi tayyorlovchilarning o‘zlari tomonidan namuna sifatida ko‘rsatilishi.

D.Friman va K.Jonson esa o‘qitishni o‘rganish maktab va ta’lim tizimining ijtimoiy-madaniy va institutsional kontekstida kechishini

ta’kidlab, o‘qituvchi tayyorlashning institutsional shakllari bu jarayonni belgilashini ko‘rsatadi [60; 397-b.]. Yevropa til o‘qituvchilari ta’limi profili ham ta’lim dasturining tuzilmasi, mazmuni, strategiyalari va qadriyatlariga oid me’yorlar majmuasini taklif etadi [17].

Xorijiy qarashlarni umumlashtirib aytish mumkinki, ularda samarali tayyorgarlikning omillari, asosan, ikki darajada talqin etiladi. Birinchisi – dastur darajasi (izchillik, integratsiya, klinik amaliyot, hamkorlik). Ikkinchisi – o‘qituvchi tayyorlovchining xatti-harakati darajasi (namuna ko‘rsatish, qo‘llab-quvvatlash). Bu talqin pedagogik shart-sharoit tushunchasiga mazmunan yaqin, lekin unda shart-sharoitlar alohida ilmiy kategoriya sifatida ta’riflanmaydi va ularni aniqlash mezonlari maxsus ishlab chiqilmaydi. Chet tili o‘qituvchisi tayyorlash dasturlarida bu ikki daraja o‘ziga xos ko‘rinish oladi: dastur darajasida lingvistik, metodik va psixologik-pedagogik fanlar izchilligi, munosabatlar darajasida esa talabaning ingliz tili darslarini birgalikda tahlil qiladigan tengdoshlar, metodist va maktab o‘qituvchisi bilan hamkorligi hal qiluvchi ahamiyatga ega.

MDH pedagogikasida esa “pedagogik shartlar” mustaqil ilmiy kategoriya sifatida keng tadqiq etilgan. N.V.Ippolitova va N.S.Sterxova V.I.Andreyev, V.A.Belikov, A.Ya.Nayn va boshqa olimlarning ta’riflarini tahlil qilib, pedagogik shartlarni pedagogik tizimning komponentlaridan biri sifatida umumlashtiradi. Bu komponent ta’lim va moddiy-makon muhiti imkoniyatlari majmuasini aks ettiradi [116; 11-b.]. Mualliflar pedagogik shartlarning uch turini farqlaydi [116; 13-b.]:

- tashkiliy-pedagogik shartlar – mazmun, shakl va metodlar imkoniyatlarining maqsadli tuzilgan majmuasi;
- psixologik-pedagogik shartlar – shaxsga yo‘naltirilgan, o‘zaro bog‘liq va o‘zaro shartlangan imkoniyatlar majmuasi;
- didaktik shartlar – mazmun elementlari, metodlar va tashkiliy shakllarni maqsadli tanlash, loyihalash va qo‘llash natijalari.

Bu tasnifning ahamiyati shundaki, u shart-sharoitlarni “qulay vaziyat” kabi noaniq tushunchadan tizim unsuri darajasiga ko‘taradi. Shuningdek, u

har bir shart-sharoitning ta’limning qaysi jihatiga (tashkiliy, shaxsiy yoki didaktik) taalluqli ekanini aniqlashga imkon beradi.

Chet tili o‘qituvchilarini tayyorlash sohasidagi MDH tadqiqotlarida pedagogik shart-sharoitlar, odatda, muayyan kompetensiyani rivojlantirishga xizmat qiluvchi omillar majmuasi sifatida asoslanadi. Ye.N.Solovova [129], M.V.Buligina [158], Ye.V.Prozorova [166] kabi olimlar bo‘lajak o‘qituvchilarning kommunikativ va madaniy kompetensiyalari hamda kasbiy tayyorgarligini rivojlantirishning pedagogik shart-sharoitlarini tadqiq etgan. S.V.Chernishov esa shart-sharoitlarni model tuzilmasidan ajratmasdan, ularni amalga oshirish shartlari sifatida model bilan bir bo‘limda ko‘rib chiqadi [169; 147-b.]. Bizningcha, bu yondashuv muhim metodologik xulosaga olib keladi: pedagogik shart-sharoitlar konsepsiya va modeldan mustaqil ravishda emas, balki ulardan kelib chiqib aniqlanishi kerak.

Milliy tadqiqotlarda pedagogik shart-sharoitlar masalasi, asosan, dissertatsiyalarning ilmiy natijalari tarkibida ko‘rib chiqiladi.

D.X.Saydazimova didaktik shart-sharoitlarni o‘quv jarayonining o‘zaro bog‘liq va o‘zaro ta’sirdagi faoliyati majmui sifatida izohlaydi. Bu majmua bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyasini rivojlantirishga samarali ta’sir ko‘rsatadi. Olima ularga tizimlilik, aniq tuzilma va tuzilma qismlari o‘rtasidagi munosabatlarni ta’minlash hamda kasbiy tayyorlashning o‘ziga xos xususiyatlarini hisobga olish kabi talablarni qo‘yadi [154]. Tajriba-sinov natijalariga tayanib, olima kasbiy kompetensiyani rivojlantirish quyidagi to‘rt shart-sharoitda eng samarali bo‘lishini ko‘rsatadi [154; 34-b.]:

– nazariy va amaliy bilimlarni o‘zlashtirish uchun barqaror kasbiy yo‘naltirilgan motivatsiyani ta’minlaydigan maqsadlarni belgilash;

– ishlab chiqilgan nazariy model asosida raqamli texnologiyalardan foydalanib o‘qitish;

– ta’limni axborotlashtirish sharoitida o‘quv jarayonini tashkil etishda texnologik yondashuvni qo‘llash;

– chet tilini o‘qitishning axborot ta’minoti va axborot texnologiyalarining didaktik majmuasini ishlab chiqish va o‘quv jarayoniga tatbiq etish.

Sh.A.Atadjanova chet til ta’limida talabalar kasbiy malakasini shakllantirishni tadqiq etar ekan, bu jarayonni maxsus tashkil etilgan ta’lim sharoitlariga bog‘liq natija sifatida ko‘radi [34]. Sh.O.Axadova esa bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy malakalarini takomillashtirish uchun muntazam amaliy treninglar, nutqqa yo‘naltirilgan topshiriqlar, xorijiy stajirovkalar hamda kasbiy psixologiya, kommunikativ yondashuv va metodik refleksiya bo‘yicha kurslarni kuchaytirishni tavsiya etadi [37]. Bu tavsiyalarda shart-sharoitlarning ham mazmuniy, ham tashkiliy tomoni ko‘zda tutilgan.

M.R.Rahimberdiyeva pedagogik refleksiyani rivojlantirish modelining samaradorligini beshta shart-sharoit bilan bog‘laydi [86; 175-b.]:

– refleksiyaning tizimliligi;

– uning bosqichma-bosqich qo‘llab-quvvatlanishi;

– psixologik xavfsiz muhit;

– refleksiyaning haqiqiy yoki simulyatsiyalangan o‘qitish amaliyoti bilan bevosita bog‘liqligi;

– murabbiy va o‘qituvchilarning o‘zlari refleksiv xatti-harakatni namoyon etishi.

Sh.K.Temirova ham kasbiy-subyektiv pozitsiyani shakllantirish faqat nazariy bilim berish orqali emas, balki boshqa yo‘llar bilan samarali kechishini ta’kidlaydi. Bu yo‘llar – amaliy faoliyat, refleksiv mashg‘ulotlar, pedagogik amaliyot va mustaqil qaror qabul qilish imkoniyatlarini yaratish [94; 199-b.].

Tahlil quyidagi umumiy jihatlarni ko‘rsatadi:

- barcha talqinlarda shart-sharoit natijaning bevosita sababi emas, balki jarayonning samarali kechishi uchun zarur imkoniyat yoki muhit sifatida qaraladi;
- shart-sharoitlar, odatda, majmua holida taklif etiladi va ularning birgalikdagi ta’siri ta’kidlanadi;

- xorijiy va milliy tadqiqotlarda nazariya va amaliyot integratsiyasi, refleksiya hamda o‘qituvchi tayyorlovchining o‘rni izchil takrorlanadi.

Farqli jihatlar ham bor. Xorijiy manbalarda shart-sharoitlar dastur va munosabatlar darajasida ta’riflanadi, MDH tadqiqotlarida esa tizim komponenti va tipologiya nuqtayi nazaridan ko‘riladi. Milliy tadqiqotlarda shart-sharoitlar ko‘pincha muayyan kompetensiya yoki texnologiyaga bog‘lab ajratiladi, ularning konseptual asosi va tanlash mezonlari esa kamdan-kam ochib beriladi. Chet tili o‘qituvchisi tayyorlash sohasida bu kamchilik yanada sezilarli: shart-sharoitlar ko‘pincha til darajasini oshirish yoki raqamli vositalarni joriy etish bilan bog‘lanadi, bo‘lajak o‘qituvchining ingliz tilini o‘qitish haqidagi qarashlarini shakllantirish esa alohida shart-sharoit sifatida ajratilmaydi.

Bizningcha, ushbu kamchilik shart-sharoitlarni tanlashning aniq mezonlarini ishlab chiqish orqali bartaraf etilishi mumkin. Tadqiqotimizda kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirishning pedagogik shart-sharoitlari beshta mezon asosida aniqlanadi.

Genetik mezon har bir shart-sharoit konsepsiyaning muayyan blokidan va kamida bitta tamoyilidan bevosita kelib chiqishini talab etadi. Bu mezon shart-sharoitlarning tasodifiy emas, balki konseptual asoslangan bo‘lishini ta’minlaydi va konsepsiya bilan amaliyot o‘rtasidagi mantiqiy izchillikni saqlaydi.

Zaruriylik va yetarlilik mezoni ikkita talabdan iborat. Har bir shart-sharoit olib tashlanganda konsepsiyaning muayyan mexanizmi ishlamay qolishi kerak. Shart-sharoitlar majmuasi esa konsepsiyaning barcha mexanizmlarini qamrab olishi kerak.

Boshqariluvchanlik mezoni shart-sharoit oliy ta’lim muassasasi va professor-o‘qituvchilar tomonidan maqsadli ravishda yaratilishi va o‘zgartirilishi mumkin bo‘lgan omilni ifodalashini talab etadi. Shu sababli talabalarning individual xususiyatlari yoki tashqi ijtimoiy omillar kabi boshqarib bo‘lmaydigan holatlar shart-sharoit hisoblanmaydi. Ular shart-sharoitlarni yaratishda hisobga olinadigan omillar sifatida qaraladi.

Ikki darajalilik mezoni konseptual yondashuvning institutsional va shaxsiy darajalarda amal qilishidan kelib chiqadi. Unga ko‘ra shart-sharoitlar majmuasi ikki turdagi shartlarni qamrab olishi kerak: ta’lim dasturi darajasidagi shartlar va bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi shakllanishini bevosita ta’minlovchi shartlar.

Tekshiriluvchanlik mezoni ham ikki talabdan iborat. Har bir shart-sharoitning yaratilganligi kuzatiladigan belgilar (o‘quv reja va dasturlar, portfolio hujjatlari, amaliyot natijalari) orqali aniqlanishi kerak. Uning ta’siri esa natijaviy-baholash blokidagi ko‘rsatkichlarda aks etishi kerak.

Yuqoridagi tahlil va mezonlar asosida muallifning ishchi ta’rifini taklif etamiz: bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirishning pedagogik shart-sharoitlari – bu tashkiliy, didaktik va psixologik-pedagogik imkoniyatlar majmui bo‘lib, u konsepsiyaning bloklari va tamoyillaridan kelib chiqadi, oliy ta’lim muassasasi tomonidan maqsadli yaratiladi va boshqariladi hamda ta’lim dasturi va bo‘lajak o‘qituvchi shaxsi darajasida metodik konsepsiyaning oshkor qilinishi, uchrashtirilishi va qayta qurilishini ta’minlaydi.

Ushbu ta’rif Ippolitova va Sterxova taklif etgan tipologiyani saqlagan holda uni konseptual yondashuv nuqtayi nazaridan aniqlashtiradi. Bunda shart-sharoit umumiy “imkoniyat” emas, balki konsepsiyaning muayyan mexanizmini ishga tushiradigan imkoniyat sifatida talqin etiladi.

Beshta mezon asosida to‘rt shart-sharoit ajratildi:

- mazmunning konseptual yaxlitligi;
- refleksiv-diagnostik ta’minot;
- klinik-amaliy muhit (AQSH o‘qituvchi ta’limidagi clinical practice tushunchasiga muvofiq [52]);
- institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi.

Ularning har biri uchun konsepsiyaning qaysi bloki va tamoyilidan kelib chiqishi, mazmuni va amalga oshirish yo‘llari alohida asoslanishi kerak.

Konsepsiyaning mexanizmlari ikki narsaga tayanadi: tayyorgarlik mazmuni qanday tuzilganiga va bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi qanday vosita orqali kuzatib borilishiga. Mazmun tarqoq

bo‘lsa, talaba metodik tushunchalarni bir-biriga bog‘lay olmaydi. Natijada oshkor qilingan tasavvurlarini uchrashtirish uchun izchil nazariy tayanch topa olmaydi. Metodik konsepsiyani kuzatish vositasi bo‘lmasa esa, hatto yaxlit tuzilgan mazmun ham talabaning shaxsiy qarashlariga ta’sir etgan-etmaganini aniqlab bo‘lmaydi. Shu bois birinchi va ikkinchi pedagogik shart-sharoit bir-birini to‘ldiradi: biri konsepsiyaning institutsional darajasida, ikkinchisi shaxsiy darajasida amal qiladi. Ularning har biri aniqlangan beshta mezon asosida asoslanadi.

Birinchi shart-sharoit – kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmunining konseptual yaxlitligi. U o‘quv rejadagi metodik, lingvistik va psixologik-pedagogik fanlar mazmunini yetakchi metodik g‘oyalar atrofida tuzishni nazarda tutadi. Bu mazmun kutilgan natijalardan boshlab loyihalanadi va o‘zaro bog‘liq modullar tizimiga birlashtiriladi.

Genetik mezon nuqtayi nazaridan bu shart-sharoit konsepsiyaning mazmuniy-tashkiliy blokidan kelib chiqadi va to‘rt tamoyilga tayanadi:

– tizimli yaxlitlik;
– yetakchi g‘oyalar asosida mazmunni tuzish;
– natijadan loyihalash;
– spiral chuqurlashtirish.

L.Darling-Xemmond samarali o‘qituvchi tayyorlash dasturlarining birinchi belgisi sifatida aynan kurslar o‘rtasidagi mustahkam izchillik va integratsiyani ko‘rsatgan [52]. Bu xulosa mazmunning yaxlitligi alohida fanni takomillashtirishdan ko‘ra muhimroq ekanini tasdiqlaydi.

Milliy tadqiqotlardan D.I.Abduvaliyeva modulli o‘qitishni kredit-modul tizimi sharoitida mazmunning barcha elementlari funksional bog‘lanishini ta’minlovchi vosita sifatida asoslaydi [137; 32-b.]. Biroq bu tadqiqotda modul muayyan fan doirasidagi bo‘lim yoki mavzuning mantiqan tugallangan qismi sifatida ta’riflanadi va modullar metodik va maxsus fanlar bo‘yicha alohida tuziladi [137; 29-b.]. Modullarning yetakchi metodik g‘oyalar asosida tuzilishi esa maxsus ko‘rib chiqilmagan. Bizningcha, konseptual yondashuvning o‘ziga xosligi shundaki, modulni birlashtiruvchi asos mavzu emas, balki yetakchi metodik g‘oya hisoblanadi.

Zaruriylik mezoni nuqtayi nazaridan bu shart-sharoit uchrashtirish mexanizmini ishga tushiradi. Uchrashtirish uchun talabaning dastlabki tasavvuriga qarama-qarshi qo‘yiladigan ilmiy tushuncha aniq, izchil va bir necha fanda takrorlangan holda mavjud bo‘lishi kerak. J.Posner va hammualliflar ta’kidlaganidek, yangi tushuncha o‘rganuvchiga tushunarli, ishonarli va samarali tuyulgandagina eski tasavvurning o‘rnini egallaydi [82]. Agar “kommunikativ kompetensiya” tushunchasi metodika fanida bir ma’noda, amaliy ingliz tili mashg‘ulotida esa boshqa ma’noda talqin qilinsa, talaba uchun u ishonarli bo‘lmaydi. Bunday holda uchrashtirish mexanizmi ishlamaydi.

Bu shart-sharoitning mazmuni uchta o‘zaro bog‘liq tarkibiy qismdan iborat.

Birinchisi – yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi. Bu cheklangan miqdordagi yetakchi metodik g‘oyalar ro‘yxati: kommunikativ yo‘nalganlik, o‘rganuvchi markaziyligi va avtonomiyasi, kontekstga moslik, madaniyatlararo yo‘nalganlik va o‘rganish uchun baholash. Matritsada har bir fan dasturi ularning qaysi birini rivojlantirishi ko‘rsatiladi. Bu yondashuv X.L.Eriksonning tushunchaga asoslangan o‘quv dasturi g‘oyasiga [54] va J.Brunerning spiral dastur tamoyiliga [47] mos keladi. Har bir yetakchi g‘oya birinchi kursda umumiy shaklda, keyingi kurslarda esa murakkabroq kontekstlarda qayta ko‘rib chiqiladi.

Ikkinchisi – natijalar va dalillar tizimi. J.Viggins va J.Mak-Tay modeliga muvofiq [103], har bir modulda quyidagi ketma-ketlik saqlanadi:

– avval besh komponent bo‘yicha kutilgan natija belgilanadi;

– so‘ngra uni tasdiqlovchi dalil (dars rejasi, tahliliy esse, mikroo‘qitish videosi va h.k.) belgilanadi;

– shundan keyingina o‘quv faoliyati rejalashtiriladi.

Angliyadagi boshlang‘ich o‘qituvchi tayyorlash hujjatida har bir standart uchun “bilishi kerak” (learn that) va “bajarishni o‘rganishi kerak” (learn how to) natijalari juft holda beriladi [22]. Bu misol ushbu mantiqni amaliy shaklda ko‘rsatadi.

Uchinchisi – fanlararo modullar. Masalan, “Kommunikativ o‘qitish” moduli til amaliyoti, metodika va pedagogik psixologiya fanlarini bitta

yetakchi g‘oya atrofida birlashtiradi. Talaba bu modulda g‘oyani o‘rganuvchi sifatida boshdan kechiradi, uni nazariy jihatdan tahlil qiladi va o‘qituvchi sifatida qo‘llaydi.

Boshqariluvchanlik mezoni bu shart-sharoitning oliy ta’lim muassasasi vakolatidagi omil ekanini ko‘rsatadi. Uni amalga oshirishning asosiy yo‘llari quyidagilar:

– kafedralararo ishchi guruh tomonidan yetakchi g‘oyalar matritsasini ishlab chiqish;

– fan dasturlarini matritsa asosida qayta ko‘rib chiqish va har bir dasturga “konseptual pasport” kiritish (fan qaysi yetakchi g‘oyalarga xizmat qilishi va qanday natijalar berishi);

– tanlov fanlari hisobidan fanlararo modullarni joriy etish;

– fan o‘qituvchilarining semestr boshida muvofiqlashtiruvchi yig‘ilishlarini o‘tkazish.

Bu choralar PF-73 da belgilangan yagona konseptual yondashuv asosida kadrlar tayyorlash vazifasini [6] oliy ta’lim muassasasi darajasida amalga oshirish shaklidir.

Ikki darajalilik mezoni bo‘yicha bu shart-sharoit asosan institutsional darajada yaratiladi, lekin uning samarasi shaxsiy darajada namoyon bo‘ladi. Talaba tarqoq fanlar o‘rniga o‘zaro bog‘langan g‘oyalar tizimiga duch keladi. Shu tizim uning metodik konsepsiyasi uchun “til” vazifasini bajaradi.

Tekshiriluvchanlik mezoniga muvofiq, shart-sharoitning yaratilganligi quyidagi kuzatiladigan belgilar orqali aniqlanadi:

– yetakchi g‘oyalar matritsasining mavjudligi va tasdiqlanganligi;

– matritsaga muvofiqlashtirilgan fan dasturlari va “konseptual pasport”larning ulushi;

– har bir modulda natija va dalilning aniq belgilanganligi;

– fanlararo modullarning soni va ularning o‘quv rejadagi o‘rni.

Shart-sharoitning ta’siri esa natijaviy-baholash blokida kognitiv komponent ko‘rsatkichlari orqali kuzatiladi. Masalan, talabaning metodik qarorlarini yetakchi tushunchalar orqali asoslay olishi shunday ko‘rsatkichlardan biridir. Ko‘rsatkichlarning miqdoriy me’yorlari tajriba-

sinov ishlarini tashkil etishda belgilanadi. Masalan, ingliz tili darsida juftlikdagi ishni tanlagan talaba buni faqat “interfaol usul” deb emas, YMG‘-1 Kommunikativ yo‘nalganlik va YMG‘-2 O‘rganuvchi markaziyligi va avtonomiyasi g‘oyalari orqali asoslay olishi kerak.

Ikkinchi shart-sharoit – metodik konsepsiya shakllanishining refleksiv-diagnostik ta’minoti. U maxsus vositalar va muhit yaratishni nazarda tutadi. Bu vositalar bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasini tayyorgarlik davomida muntazam oshkor qilish, uning o‘zgarishini qayd etish va tahlil qilish uchun xizmat qiladi.

Genetik mezon nuqtayi nazaridan bu shart-sharoit konsepsiyaning o‘zak-mexanizm blokidan kelib chiqadi va uchta tamoyilga tayanadi:

– dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash;
– konseptual qayta qurish;
– spiral chuqurlashtirish.

S.Borg chet tili o‘qituvchilarining bilimi va e’tiqodlari ularning amaliyotini belgilashini ko‘rsatgan [44]. M.Pajares esa e’tiqodlar barqaror bo‘lib, maxsus ta’sirsiz kam o‘zgarishini ta’kidlagan [81]. Bu xulosalardan ma’lumki, bo‘lajak o‘qituvchining e’tiqodlari ko‘rinmas bo‘lib qolsa, tayyorgarlik ularga ta’sir etmaydi.

Zaruriylik mezoni nuqtayi nazaridan bu shart-sharoit uchta mexanizmning barchasini, eng avvalo oshkor qilish va qayta qurish mexanizmlarini ishga tushiradi. U bo‘lmasa, birinchi shart-sharoit yaratgan yaxlit mazmun faqat tashqi bilim sifatida o‘zlashtiriladi va talabaning shaxsiy metodik konsepsiyasi o‘zgarishsiz qolishi mumkin. Milliy amaliyotdagi holat ham bu xavfni tasdiqlaydi. M.R.Rahimberdiyevaning kuzatishicha, O‘zbekistonda pedagogik amaliyot davomida talabalardan hisobot talab qilinadi, lekin bu hisobotlar ko‘pincha tahliliy emas, balki tavsifiy xususiyatga ega bo‘ladi. Refleksiv topshiriqlar esa asosan tayyorgarlikning so‘nggi bosqichlarida beriladi [86; 175-b.].

Bu shart-sharoitning mazmuni to‘rtta vosita va ularni qo‘llab-quvvatlovchi muhitdan iborat.

Birinchi vosita – shaxsiy bayonot. U EPOSTL tuzilmasiga muvofiq tayyorgarlik boshida talabaning o‘qitish haqidagi umumiy savollar bo‘yicha

fikrlarini qayd etadi [18; 9-b.]. Shaxsiy bayonot oshkor qilish mexanizmining boshlang‘ich nuqtasi bo‘ladi.

Ikkinchi vosita – davriy metodik kredo. Bu talabaning o‘z metodik qarashlarini qisqa yozma shaklda ifodalashi bo‘lib, u tayyorgarlik boshida, o‘rtasida va oxirida kamida uch marta yoziladi. N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov metodik kredoni nazariy anglangan va amaliyotda sinalgan metodik qarashlar majmui sifatida ta’riflagan [109; 13-b.]. Kredoning ketma-ket variantlarini solishtirish qayta qurish mexanizmining natijasini ko‘rinadigan qiladi.

Uchinchi vosita – o‘zini o‘zi baholash deskriptorlari. EPOSTL 193 ta didaktik kompetensiya deskriptorini taklif etadi [18; 5-b.]. Ular har semestrda qayta to‘ldiriladi va talabaning o‘z kompetensiyasini anglash dinamikasini ko‘rsatadi.

To‘rtinchi vosita – dosye va refleksiv kundalik. Ularda uchrashtirish vazifalarining natijalari jamlanadi. Bu vazifalarga kognitiv ziddiyat tug‘diruvchi keyslar, dastlabki tasavvur va nazariy qoidani qiyoslash topshiriqlari hamda video-tahlil kiradi.

Refleksiyaning sifati uchun uning darajalarini farqlash muhim. N.Xatton va D.Smit tadqiqotida refleksiv yozuvning to‘rt darajasi ajratilgan [64]:

– tavsifiy yozuv;
– tavsifiy refleksiya;
– dialogik refleksiya;
– tanqidiy refleksiya.

Bu daraja shkalasi refleksiv-diagnostik ta’minotning baholash asosi bo‘lib xizmat qiladi. Maqsad talabaning refleksiyani tavsifiy darajadan dialogik va tanqidiy darajaga ko‘tarishidir.

Muhit haqida gap ketganda, Rahimberdiyeva ko‘rsatgan uchta shart bu shart-sharoit tarkibiga kiritiladi: refleksiyaning tizimliligi, bosqichma-bosqich qo‘llab-quvvatlanishi va psixologik xavfsiz muhit [86; 175-b.]. Talaba xatosidan qo‘rqsa, u o‘z tasavvurlarini yashiradi va oshkor qilish mexanizmi ishlamaydi.

Boshqariluvchanlik mezoni bo‘yicha bu shart-sharoit professor-o‘qituvchilar va kafedra tomonidan yaratiladi. Uni amalga oshirishning asosiy yo‘llari quyidagilar:

– EPOSTL asosida milliy sharoitga moslashtirilgan elektron portfolio shaklini ishlab chiqish;

– metodik kredo yozishni birinchi kursdan boshlab metodika fanlarining majburiy topshirig‘iga aylantirish;

– refleksiya uchun yo‘naltiruvchi savollar va namunalar (scaffolding) tizimini tayyorlash;

– talaba va o‘qituvchi o‘rtasida semestrda kamida bir marta portfolio suhbatini o‘tkazish.

F.M.Erkulovaning tadqiqotida elektron portfolio va o‘quv analitikasi metodik kompetensiya dinamikasini kuzatish vositasi sifatida qo‘llangan [55]. Bu tajriba raqamli portfoliodan refleksiv-diagnostik ta’minotda foydalanish mumkinligini ko‘rsatadi.

Ikki darajalilik mezoni bo‘yicha bu shart-sharoit bevosita shaxsiy darajada amal qiladi. Shu bilan birga, portfoliolardan to‘plangan ma’lumotlar institutsional darajaga qaytariladi. Masalan, kafedra talabalarning ko‘pchiligi qaysi yetakchi g‘oyani qiyin o‘zlashtirayotganini aniqlab, birinchi shart-sharoit doirasidagi mazmunni tuzatishi mumkin. Shu tariqa ikki shart-sharoit o‘rtasida teskari aloqa hosil bo‘ladi.

Tekshiriluvchanlik mezoniga muvofiq, shart-sharoitning yaratilganligi quyidagi belgilar orqali aniqlanadi:

– har bir talabada shaxsiy bayonot, kamida uch variantdagi metodik kredo va semestr sayin to‘ldirilgan deskriptorlarning mavjudligi;

– dosyeda uchrashtirish vazifalari natijalarining jamlanganligi;

– portfolio suhbatlarining o‘tkazilganligi.

Shart-sharoitning ta’siri natijaviy-baholash blokida refleksiv komponent ko‘rsatkichlari orqali kuzatiladi. Bunga Xatton va Smit shkalasi bo‘yicha refleksiya darajasining oshishi va metodik kredo variantlari o‘rtasidagi asoslangan o‘zgarishlar kiradi. Bu ko‘rsatkichlar motivatsion-qadriyat komponenti ko‘rsatkichlari bilan birga kuzatiladi.

Ko‘rib chiqilgan ikki shart-sharoit o‘rtasidagi bog‘liqlik konsepsiyaning ikki darajaliligini amalda ifodalaydi. Mazmunning konseptual yaxlitligi uchrashtirish uchun izchil ilmiy tushunchalar tizimini yaratadi. Refleksiv-diagnostik ta’minot esa bu tushunchalarning talaba ongida qanday qabul qilinayotganini ko‘rinadigan qiladi va mazmunni tuzatish uchun ma’lumot beradi.

Biroq uchrashtirish mexanizmi to‘liq ishlashi uchun faqat nazariy tushunchalar va yozma refleksiya yetarli emas. Bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi real va simulyatsiyalangan sinf vaziyatlarida sinalishi zarur. Bu jarayonni esa konseptual yondashuvni o‘zi namoyon etadigan professor-o‘qituvchilar boshqarishi kerak.

Mazmunning konseptual yaxlitligi va refleksiv-diagnostik ta’minot bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasini oshkor qilish va anglash uchun zarur nazariy va shaxsiy asosni yaratadi. Biroq metodik konsepsiya faqat yozma refleksiya va nazariy munozarada emas, balki haqiqiy yoki simulyatsiyalangan sinf vaziyatida sinalgandagina chinakam uchrashtiriladi. Bu jarayonning izchilligi esa professor-o‘qituvchilar jamoasiga bog‘liq: jamoa konseptual yondashuvni butun oliy ta’lim muassasasi darajasida ta’minlashi va o‘zi namuna sifatida ko‘rsatishi kerak. Shu bois uchinchi va to‘rtinchi shart-sharoit konsepsiyaning amaliy va tashkiliy-institutsional tayanchlarini tashkil etadi.

Uchinchi shart-sharoit – nazariya va amaliyotni birlashtiruvchi klinik-amaliy muhit. U kuzatuv amaliyoti, mikroo‘qitish va maktab amaliyotini nazariy kurslar bilan uzviy bog‘lashni nazarda tutadi. Bu jarayon murabbiylik va oliy ta’lim muassasasi-maktab hamkorligi orqali qo‘llab-quvvatlanadi.

Genetik mezon nuqtayi nazaridan bu shart-sharoit konsepsiyaning mazmuniy-tashkiliy blokidan kelib chiqadi va bevosita o‘zak-mexanizm blokiga xizmat qiladi. U uchta tamoyilga tayanadi:

- nazariya va amaliyot integratsiyasi;
- konstruktiv-tanqidiy munosabat;
- spiral chuqurlashtirish.

Xorijiy tajribada bu shart-sharoit eng izchil ishlangan jihatlardan biridir. L.Darling-Xemmond samarali dasturlarning ikkinchi va uchinchi belgisi sifatida ikkita jihatni ko‘rsatadi [52]:

- kurs ishi bilan integratsiyalashgan, keng ko‘lamli va jadal nazorat qilinadigan klinik tayyorgarlik;

– namunali o‘qitishni rivojlantiradigan maktablar bilan yaqin hamkorlik.

F.Kortxagen va hammualliflar ham maktab, universitet va bo‘lajak o‘qituvchi o‘rtasidagi mazmunli munosabatlarni o‘qitishni o‘rganishning asosiy tamoyillaridan biri deb hisoblaydi [73]. M.Uollesning refleksiv modelida kasbiy kompetensiya ikki manbadan oziqlanadi: “olingan bilim” (received knowledge) va “tajribaviy bilim” (experiential knowledge). Bu ikki manba refleksiya sikli orqali birlashadi [101]. Model klinik-amaliy muhit uchrashtirish mexanizmining tabiiy maydoni ekanini ko‘rsatadi, chunki nazariy kursda olingan bilim sinfda orttirilgan tajriba bilan aynan shu yerda to‘qnashadi.

Milliy tadqiqotlarda ham amaliyotning o‘rni ta’kidlanadi. M.R.Rahimberdiyeva refleksiyani rivojlantirishni kuzatuv, mikroo‘qitish va mustaqil kasbiy-refleksiv (maktab amaliyoti) bosqichlari orqali tashkil etishni taklif qiladi. Olima refleksiyaning haqiqiy yoki simulyatsiyalangan o‘qitish amaliyoti bilan bevosita bog‘lanishini samaradorlik sharti deb hisoblaydi [86; 175-b.]. F.M.Erkulovaning modelida mikroo‘qitish mashg‘ulotlari videoga yozib olinib, keyingi refleksiv tahlil uchun foydalaniladi [55].

Bizningcha, bu tadqiqotlarda amaliyot ko‘proq ko‘nikmalarni mashq qilish va refleksiyani rivojlantirish vositasi sifatida qaraladi. Konseptual yondashuvda esa amaliyot birinchi navbatda bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasini sinash maydoni vazifasini bajaradi.

Zaruriylik mezoni nuqtayi nazaridan bu shart-sharoit uchrashtirish mexanizmini to‘liq ishga tushiradi. Mazmunning yaxlitligi va yozma refleksiya talabaning tasavvurlarini faqat nazariy qoidalar bilan uchrashtiradi. Klinik-amaliy muhit esa ularni o‘quvchilarning real xatti-harakati va dars natijasi bilan uchrashtiradi. J.Posner va hammualliflar

ta’kidlaganidek, eski tasavvur undan qoniqmaslik paydo bo‘lgandagina o‘zgaradi [82]. Metodik tasavvur uchun bunday qoniqmaslikning eng kuchli manbai o‘z darsining kutilmagan natijasidir. Bu shart-sharoit bo‘lmasa, uchrashtirish “aqliy mashq” darajasida qoladi va qayta qurish yuzaki bo‘ladi. Ingliz tili darsi uchun bu ayniqsa muhim, chunki kommunikativ dars rejasi qog‘ozda mukammal ko‘rinsa-da, o‘quvchilarning sukuti, ona tiliga o‘tib ketishi yoki topshiriqni noto‘g‘ri tushunishi uni real sinfda butunlay o‘zgartirib yuborishi mumkin.

Bu shart-sharoitning mazmuni uchta bosqichli tarkibiy qism va ularni birlashtiruvchi ikkita tashkiliy mexanizmdan iborat.

Birinchi tarkibiy qism – yo‘naltirilgan kuzatuv amaliyoti. Talaba maktab darslarini yetakchi metodik g‘oyalar asosida tuzilgan kuzatuv varaqalari yordamida tahlil qiladi. Masalan, u darsda kommunikativ yo‘nalganlik (YMG‘-1) yoki o‘rganish uchun baholash (YMG‘-5) qanday namoyon bo‘lganini aniqlaydi va kuzatganini o‘z metodik kredosidagi qarashlari bilan solishtiradi.

Ikkinchi tarkibiy qism – mikroo‘qitish. Bu simulyatsiyalangan sharoitda o‘tkaziladigan qisqa dars fragmenti bo‘lib, u videoga yoziladi va tengdoshlar hamda o‘qituvchi bilan tahlil qilinadi. Mikroo‘qitish “xato qilish xavfsiz” bo‘lgan muhitni yaratadi. Bu esa refleksiv-diagnostik ta’minotda ta’kidlangan psixologik xavfsizlik talabiga ham mos keladi.

Uchinchi tarkibiy qism – konseptual vazifali maktab amaliyoti. Bunda talaba nafaqat dars o‘tadi, balki o‘z metodik konsepsiyasidan kelib chiqadigan bitta g‘oyani bir necha dars davomida sinaydi. Masalan, u o‘rganuvchi avtonomiyasini rivojlantirish g‘oyasini (YMG‘-2) sinab, natijasini dalillar bilan taqdim etadi.

Bu uch tarkibiy qismni ikkita tashkiliy mexanizm birlashtiradi:

- murabbiylik: maktab o‘qituvchisi va universitet rahbari birgalikda talabaning metodik qarorlarini tahlil qiladi;
- oliy ta’lim muassasasi-maktab hamkorligi: doimiy “tayanch maktablar” tarmog‘i va hamkorlikdagi ishchi reja.

Boshqariluvchanlik mezoni bo‘yicha bu shart-sharoit oliy ta’lim muassasasi va uning hamkor maktablari tomonidan yaratiladi. Uni amalga oshirishning asosiy yo‘llari quyidagilar:

- amaliyotni birinchi kursdan boshlab uzluksiz (kuzatuv → mikroo‘qitish → maktab amaliyoti) tarzda rejalashtirish;
- har bir metodik fanga kamida bitta kuzatuv yoki mikroo‘qitish topshirig‘ini kiritish;
- tayanch maktablar bilan hamkorlik shartnomalari tuzish va murabbiy o‘qituvchilar uchun qisqa tayyorlov kursini tashkil etish;
- kuzatuv varaqalari va mikroo‘qitish tahlili protokollarini yetakchi g‘oyalar asosida ishlab chiqish.

Bu choralar Rahimberdiyeva ko‘rsatgan kamchilikni bartaraf etishga qaratilgan: refleksiv ishlar tayyorgarlikning faqat so‘nggi bosqichlarida berilmasligi kerak [86; 175-b.].

Ikki darajalilik mezoni bo‘yicha bu shart-sharoit institutsional darajada (hamkorlik tizimi, amaliyot rejasi) yaratiladi. Shaxsiy darajada esa u har bir talabaning metodik konsepsiyasi sinaladigan aniq vaziyatlar ketma-ketligi sifatida amal qiladi.

Tekshiriluvchanlik mezoniga muvofiq, shart-sharoitning yaratilganligi quyidagi belgilar orqali aniqlanadi:

- amaliyot turlarining birinchi kursdan boshlab uzluksiz rejalashtirilganligi;
- metodik fanlardagi kuzatuv va mikroo‘qitish topshiriqlarining mavjudligi;
- tayanch maktablar va tayyorlangan murabbiylar soni;
- mikroo‘qitish videolari va tahlil protokollarining portfolioda jamlanganligi.

Shart-sharoitning ta’siri natijaviy-baholash blokida operatsion-faoliyat va kommunikativ-hamkorlik komponentlari ko‘rsatkichlari orqali kuzatiladi. Bu ko‘rsatkichlarga darsni rejalashtirish va o‘tkazish sifati, metodik qarorni asoslash va tengdoshlar bilan hamkorlikda tahlil qilish ko‘nikmasi kiradi.

To‘rtinchi shart-sharoit – institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilarning konseptual yondashuvga tayyorgarligi. U oliy ta’lim muassasasi darajasida kadrlar tayyorlashga doir yagona konseptual asos hujjatining ishlab chiqilishi va jamoa tomonidan qabul qilinishini nazarda tutadi. Shuningdek, professor-o‘qituvchilar konseptual yondashuvni o‘z mashg‘ulotlarida namuna sifatida ko‘rsata olishi kerak.

Genetik mezon nuqtayi nazaridan bu shart-sharoit konsepsiyaning me’yoriy-maqsadli blokidan kelib chiqadi. Uning tayanchi PF-73 da belgilangan yagona konseptual yondashuv asosida pedagog kadrlar tayyorlash siyosatini yuritish talabidir [6]. Shart-sharoit tizimli yaxlitlik va tushunchaning birlamchiligi tamoyillariga tayanadi. NCATE standartlarida konseptual asos bo‘linmaning pedagog tayyorlashga doir umumiy qarashini belgilaydigan hujjat sifatida talqin etiladi. Bu hujjat bilimga asoslangan, aniq ifodalangan, jamoa tomonidan baham ko‘rilgan, izchil va doimiy baholanadigan bo‘lishi talab qilinadi [23]. Bu talablar konsepsiyaning institutsional darajada “hujjat” shaklini olishi kerakligini ko‘rsatadi.

Professor-o‘qituvchilarning o‘rni haqida xorijiy va milliy tadqiqotlar o‘xshash xulosaga keladi:

– Kortxagen va hammualliflar dasturda targ‘ib qilinadigan o‘qitish usullarini o‘qituvchi tayyorlovchilarning o‘zlari namuna sifatida ko‘rsatishini o‘qitishni o‘rganish tamoyillaridan biri deb hisoblaydi [73];

– Rahimberdiyeva murabbiy va o‘qituvchilarning o‘zlari refleksiv xatti-harakatni namoyon etishini refleksiyani rivojlantirishning sharti sifatida ko‘rsatadi [86; 175-b.];

– Sh.K.Temirova o‘qituvchi agentligi o‘z-o‘zidan shakllanmasligini, balki ta’lim muhiti, institut madaniyati va murabbiylik tizimi ta’sirida rivojlanishini ta’kidlaydi [94; 199-b.]. M.Priestli, G.Biesta va S.Robinson ham o‘qituvchi agentligini ekologik yondashuv asosida shaxs, muhit va vaqtning o‘zaro ta’siri natijasi sifatida talqin etadi [83].

Zaruriylik mezoni nuqtayi nazaridan bu shart-sharoit barcha mexanizmlarning izchilligini ta’minlaydi. Agar har bir o‘qituvchi o‘z fanini o‘zicha talqin qilsa, talaba bir fanda kommunikativ yo‘nalganlikni, boshqasida esa an’anaviy grammatik-tarjima yondashuvini “namuna”

sifatida ko‘radi. Natijada uchrashtirish mexanizmi bir-biriga zid signallar tufayli chalkashib ketadi. Bundan tashqari, birinchi va uchinchi shart-sharoitlar (yetakchi g‘oyalar matritsasi, amaliyot rejasi) kafedralararo kelishuvsiz yaratilmaydi. Demak, to‘rtinchi shart-sharoit boshqa shart-sharoitlarning tashkiliy asosidir.

Bu shart-sharoitning mazmuni uchta tarkibiy qismdan iborat.

Birinchisi – oliy ta’lim muassasasi yoki fakultet darajasidagi konseptual asos hujjati. Unda quyidagilar aks etadi:

– konsepsiyaning yetakchi g‘oyasi;
– yetakchi metodik g‘oyalar ro‘yxati (YMG‘-1 – YMG‘-5);
– bitiruvchining kutilgan natijalari;
– baholash tizimi.

Ikkinchisi – professor-o‘qituvchilarning konseptual yondashuvga tayyorgarligi. U kafedra ichidagi malaka oshirish seminarlari orqali ta’minlanadi. Seminarlarda yetakchi g‘oyalar, metodik konsepsiyani oshkor qilish va uchrashtirish usullari hamda portfolio bilan ishlash o‘rganiladi.

Uchinchisi – modellashtiruvchi o‘qitish. Bunda o‘qituvchi o‘z mashg‘ulotida qo‘llayotgan metodik qarorini ochiq izohlaydi va uni yetakchi g‘oyaga bog‘laydi. Shu tariqa talaba konseptual yondashuvni faqat o‘rganmaydi, balki uni o‘qituvchi faoliyatida ko‘radi.

Boshqariluvchanlik mezoni bo‘yicha bu shart-sharoit oliy ta’lim muassasasi rahbariyati, fakultet kengashi va kafedralar tomonidan yaratiladi. Uni amalga oshirishning asosiy yo‘llari quyidagilar:

– kafedralararo ishchi guruh tomonidan konseptual asos hujjatini ishlab chiqish va fakultet kengashida tasdiqlash;
– hujjatni har yili natijalar asosida qayta ko‘rib chiqish (NCATE talabidagi “doimiy baholanish” mantiqi);
– professor-o‘qituvchilar uchun semestrda kamida bir marta konseptual yondashuv bo‘yicha metodik seminar o‘tkazish;
– o‘zaro dars kuzatuvlari orqali modellashtiruvchi o‘qitishni qo‘llab-quvvatlash.

Ikki darajalilik mezoni bo‘yicha bu shart-sharoit to‘liq institutsional darajada yaratiladi. Lekin uning samarasi shaxsiy darajada ikki yo‘l bilan

namoyon bo‘ladi: talaba barcha fanlarda izchil konseptual “til”ga duch keladi va professor-o‘qituvchilar faoliyatida metodik konsepsiyaning namunalarini ko‘radi.

Tekshiriluvchanlik mezoniga muvofiq, shart-sharoitning yaratilganligi quyidagi belgilar orqali aniqlanadi:

– tasdiqlangan konseptual asos hujjatining mavjudligi;

– hujjat asosida qayta ko‘rib chiqilgan fan dasturlari;

– o‘tkazilgan metodik seminarlar va ularda qatnashgan professor-o‘qituvchilar ulushi;

- o‘zaro dars kuzatuvlari protokollarida modellashtiruvchi o‘qitish belgilarining qayd etilganligi.

Shart-sharoitning ta’siri bevosita biror komponentda emas, balki barcha komponentlar ko‘rsatkichlarining izchilligida aks etadi. Boshqacha aytganda, u turli fanlar bo‘yicha olingan natijalar o‘rtasidagi muvofiqlikda ko‘rinadi.

To‘rt pedagogik shart-sharoitning konsepsiya bloklari, tamoyillari va mexanizmlari bilan bog‘liqligi hamda ularning yaratilganlik ko‘rsatkichlari 2.3-jadvalda umumlashtirildi.

2.3-jadval

Kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirishning pedagogik shart-sharoitlari: asoslari, mazmuni va yaratilganlik ko‘rsatkichlari

№	Pedagogik shart-sharoit va uning tarkibiy tavsifi			Daraja
1	**Mazmunning konseptual yaxlitligi**			**Institutsional**
	Nazariy asoslar	Konsepsiya bloki	Mazmuniy-tashkiliy blok	
		Tamoyillar	Tizimli yaxlitlik, yetakchi g‘oyalar asosida mazmunni tuzish, natijadan loyihalash, spiral chuqurlashtirish	

№	Pedagogik shart-sharoit va uning tarkibiy tavsifi			Daraja
	Amalga oshirish	Ishga tushiradigan mexanizm	Uchrashtirish (izchil ilmiy tushunchalar orqali)	
		Amalga oshirish yo‘llari	Yetakchi g‘oyalar matritsasi (YMG‘-1 – YMG‘-5), fanlarning “konseptual pasporti”, natija va dalillar tizimi, fanlararo modullar	
	Yaratilganlik	Ko‘rsatkichlar	Tasdiqlangan matritsa; muvofiqlashtirilgan dasturlar ulushi; modullarda natija va dalilning belgilanganligi	
2	**Refleksiv-diagnostik ta’minot**			**Shaxsiy**
	Nazariy asoslar	Konsepsiya bloki	O‘zak-mexanizm bloki	
		Tamoyillar	Dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash, konseptual qayta qurish, spiral chuqurlashtirish	
	Amalga oshirish	Ishga tushiradigan mexanizm	Oshkor qilish, qayta qurish	
		Amalga oshirish yo‘llari	Shaxsiy bayonot, davriy metodik kredo, EPOSTL deskriptorlari, dosye va refleksiv kundalik, portfolio suhbatlari	
	Yaratilganlik	Ko‘rsatkichlar	To‘liq portfolio; kamida uch variantdagi kredo; o‘tkazilgan portfolio suhbatlari	
3	**Klinik-amaliy muhit**			**Institutsional va shaxsiy**

№	Pedagogik shart-sharoit va uning tarkibiy tavsifi			Daraja
	Nazariy asoslar	Konsepsiya bloki	Mazmuniy-tashkiliy blok	
		Tamoyillar	Nazariya va amaliyot integratsiyasi, konstruktiv-tanqidiy munosabat, spiral chuqurlashtirish	
	Amalga oshirish	Ishga tushiradigan mexanizm	Uchrashtirish (real va simulyatsiyalangan sinf vaziyatlari orqali)	
		Amalga oshirish yo‘llari	Yo‘naltirilgan kuzatuv, mikroo‘qitish, konseptual vazifali maktab amaliyoti, murabbiylik, OTM-maktab hamkorligi	
	Yaratilganlik	Ko‘rsatkichlar	Uzluksiz amaliyot rejasi; fanlardagi kuzatuv va mikroo‘qitish topshiriqlari; tayanch maktablar va murabbiylar; video va tahlil protokollari	
4	**Institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi**			**Institutsional**
	Nazariy asoslar	Konsepsiya bloki	Me’yoriy-maqsadli blok	
		Tamoyillar	Tizimli yaxlitlik, tushunchaning birlamchiligi	
	Amalga oshirish	Ishga tushiradigan mexanizm	Barcha mexanizmlarning izchilligi	
		Amalga oshirish yo‘llari	Konseptual asos hujjati, metodik seminarlar, modellashtiruvchi o‘qitish, o‘zaro dars kuzatuvlari	

№	Pedagogik shart-sharoit va uning tarkibiy tavsifi			Daraja
	Yaratilganlik	Ko‘rsatkichlar	Tasdiqlangan hujjat; seminarlar va qatnashchilar ulushi; kuzatuv protokollari	

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, to‘rt shart-sharoit konsepsiyaning barcha mexanizmlarini qamrab oladi:

– oshkor qilish mexanizmi ikkinchi shart-sharoit orqali ishga tushadi;

– uchrashtirish mexanizmi birinchi shart-sharoit orqali nazariy, uchinchi shart-sharoit orqali amaliy shaklda ishga tushadi;

– qayta qurish mexanizmi ikkinchi va uchinchi shart-sharoitlarning birgalikdagi ta’sirida kechadi;

– to‘rtinchi shart-sharoit ularning barchasining izchilligini ta’minlaydi.

Shart-sharoitlar daraja bo‘yicha ham muvozanatlashgan: ikkitasi institutsional, bittasi shaxsiy, bittasi esa ikkala darajada amal qiladi. Shu tariqa shart-sharoitlar alohida-alohida emas, balki bir-birini taqozo etadigan majmua sifatida namoyon bo‘ladi. Ularning o‘zaro bog‘liqlik tuzilmasi esa alohida tahlilni talab etadi.

Aniqlangan to‘rt pedagogik shart-sharoit alohida-alohida yaratilganda ham muayyan natija berishi mumkin. Biroq konsepsiyaning mexanizmlari to‘liq ishlashi uchun ular yagona majmua sifatida amal qilishi zarur. Zaruriylik va yetarlilik mezoni aynan shuni talab etadi: har bir shart-sharoit konsepsiyaning muayyan mexanizmini ishga tushiradi, ularning birgalikdagi ta’siri esa mexanizmlarning izchil va davriy kechishini ta’minlaydi.

L.Darling-Xemmond samarali dasturlarning asosiy belgisi sifatida kurslar o‘rtasidagi va kurslar bilan klinik ish o‘rtasidagi izchillikni ko‘rsatgan [52]. Bu xulosa shart-sharoitlar o‘rtasidagi bog‘lanishning o‘zi ham alohida pedagogik ahamiyatga ega ekanini anglatadi. Shu bois shart-sharoitlarni sanab o‘tish bilan cheklanmasdan, ular o‘rtasidagi bog‘lanish turlarini aniqlash va ko‘rgazmali ifodalash zarur.

Tadqiqotimizda shart-sharoitlar o‘rtasida to‘rt turdagi bog‘lanish aniqlandi.

Birinchisi – ta’minlovchi bog‘lanish. To‘rtinchi shart-sharoit, ya’ni institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi, boshqa shart-sharoitlar uchun tashkiliy asos vazifasini bajaradi. Yetakchi g‘oyalar matritsasi (birinchi shart-sharoit) kafedralararo kelishuvsiz ishlab chiqilmaydi. Hamkor maktablar tarmog‘i va uzluksiz amaliyot rejasi (uchinchi shart-sharoit) esa fakultet darajasidagi qarorsiz yaratilmaydi. Shu ma’noda to‘rtinchi shart-sharoit majmuaning “poydevori” hisoblanadi. U bo‘lmasa, boshqa shart-sharoitlar alohida o‘qituvchilarning tashabbusi darajasida qoladi va izchillik yo‘qoladi.

Ikkinchisi – mazmuniy bog‘lanish. Birinchi shart-sharoitda belgilangan besh yetakchi metodik g‘oya (YMG‘-1 – YMG‘-5) ikkinchi va uchinchi shart-sharoitlar uchun yagona “til” bo‘lib xizmat qiladi:

– metodik kredo va refleksiv kundalikdagi tahlil shu g‘oyalar asosida tuziladi;

– kuzatuv varaqalari va mikroo‘qitish tahlili protokollari shu g‘oyalar bo‘yicha ishlab chiqiladi;

– konseptual vazifali maktab amaliyoti shu g‘oyalardan birini sinashga yo‘naltiriladi.

Natijada talaba nazariy kursda, portfolioda va sinfda aynan bir xil tushunchalar tizimiga duch keladi. J.Posner va hammualliflar ta’kidlaganidek, yangi tushuncha tushunarli va ishonarli bo‘lgandagina eski tasavvurning o‘rnini egallaydi [82]. Mazmuniy bog‘lanish bu shartni ta’minlaydi.

Uchinchisi – jarayoniy bog‘lanish. Bu bog‘lanish ikkinchi va uchinchi shart-sharoitlar o‘rtasida o‘zaro to‘ldirish shaklida kechadi. Refleksiv-diagnostik ta’minot klinik-amaliy muhitga “kirish ma’lumoti” beradi: talabaning metodik kredosida ifodalangan qarash maktab amaliyotidagi konseptual vazifaga aylanadi. Klinik-amaliy muhit esa refleksiv-diagnostik ta’minotga “chiqish ma’lumoti” qaytaradi: mikroo‘qitish videosi, kuzatuv natijalari va darsning kutilmagan oqibatlari dosyega tushadi va metodik kredoning navbatdagi variantida tahlil qilinadi. M.Uollesning refleksiv

modelida “olingan bilim” va “tajribaviy bilim” refleksiya sikli orqali birlashadi [101]. Jarayoniy bog‘lanish bu siklni tayyorgarlikning har bir bosqichida takrorlanadigan qiladi va spiral chuqurlashtirish tamoyilini amalda ro‘yobga chiqaradi.

To‘rtinchisi – teskari bog‘lanish. Bu bog‘lanish ikki darajada kechadi.

Shaxsiy darajada natijaviy-baholash bloki ko‘rsatkichlari (refleksiya darajasi, metodik kredo variantlari o‘rtasidagi o‘zgarishlar, dars sifati) ikkinchi shart-sharoit orqali talabaning o‘ziga qaytariladi va keyingi davrning tayanch nuqtasiga aylanadi.

Institutsional darajada esa portfoliolar va amaliyot natijalaridan umumlashtirilgan ma’lumotlar ikki maqsadda foydalaniladi:

– kafedra darajasida birinchi shart-sharoitni tuzatish uchun (qaysi yetakchi g‘oya qiyin o‘zlashtirilayotganini aniqlash va mazmunni o‘zgartirish);

– fakultet darajasida to‘rtinchi shart-sharoitni tuzatish uchun (konseptual asos hujjatini har yili qayta ko‘rib chiqish).

NCATE standartlarida konseptual asosning doimiy baholanishi alohida talab sifatida ko‘rsatilgan [23]. Teskari bog‘lanish bu talabning milliy sharoitdagi amaliy shaklidir.

Bog‘lanish turlari konsepsiya mexanizmlari bilan aniq muvofiqlikda turadi:

– oshkor qilish mexanizmi asosan ikkinchi shart-sharoit (shaxsiy bayonot, metodik kredoning birinchi varianti, deskriptorlar) orqali ishga tushadi;

– uchrashtirish mexanizmi ikki yo‘l bilan kechadi: nazariy uchrashtirish birinchi shart-sharoit (izchil ilmiy tushunchalar), amaliy uchrashtirish esa uchinchi shart-sharoit (real va simulyatsiyalangan sinf vaziyatlari) orqali;

– qayta qurish mexanizmi ikkinchi va uchinchi shart-sharoitlarning birgalikdagi ta’sirida amalga oshadi: ziddiyat amaliyotda paydo bo‘ladi, lekin refleksiya va metodik kredoda anglanadi va mustahkamlanadi;

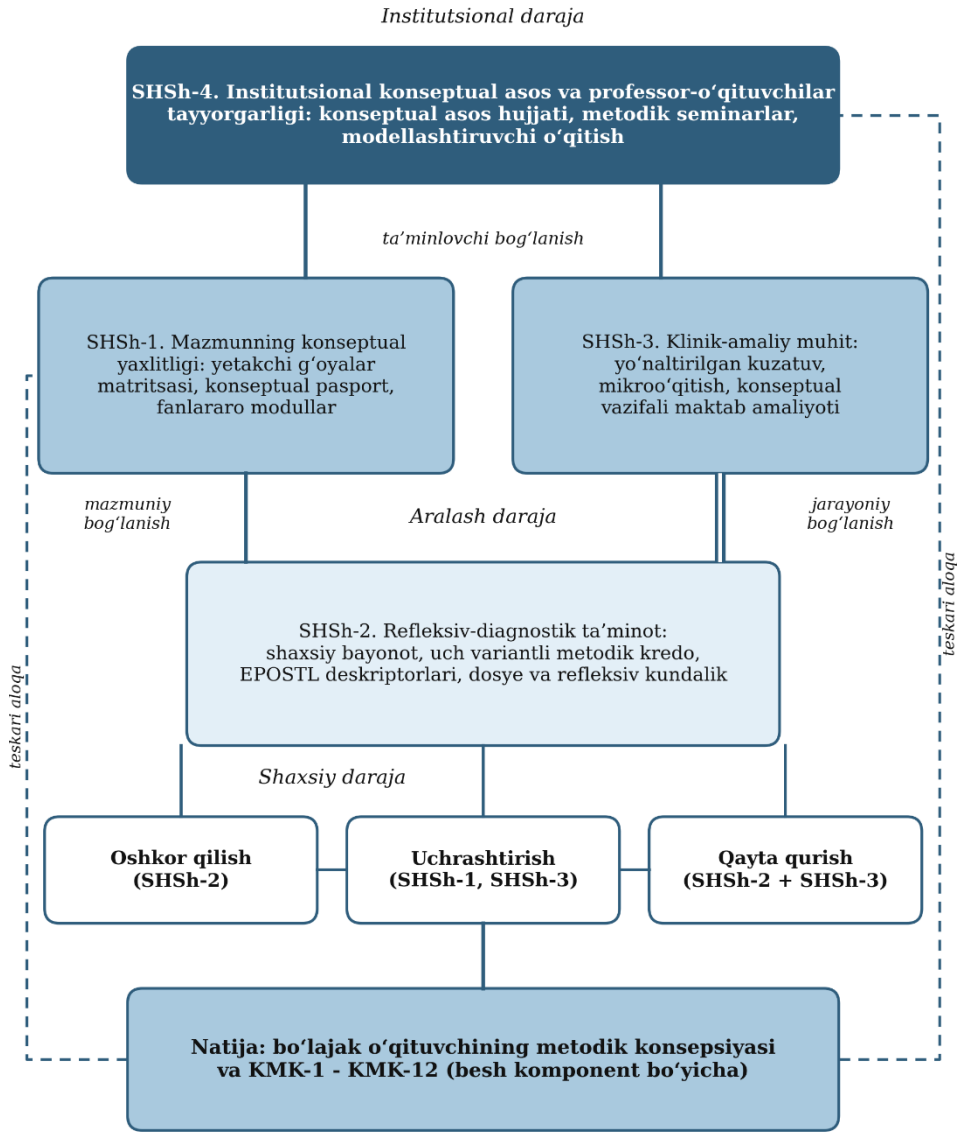
– to‘rtinchi shart-sharoit biror mexanizmni bevosita ishga tushirmaydi, balki ularning barchasining izchilligi va barqarorligini ta’minlaydi.

Bu muvofiqlik shart-sharoitlar majmuasining zaruriylik va yetarlilik mezoniga javob berishini yana bir bor tasdiqlaydi.

Shart-sharoitlarning o‘zaro bog‘liqligi, ular ishga tushiradigan mexanizmlar va teskari aloqalar 2.2-rasmda tasvirlangan.

Rasmda bog‘lanishlar uch xil chiziq bilan ifodalangan:

– uzluksiz chiziqlar ta’minlovchi va mazmuniy bog‘lanishni ko‘rsatadi;



2.2-rasm. Kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirish pedagogik shart-sharoitlarining o‘zaro bog‘liqligi

– qo‘sh chiziqlar ikkinchi va uchinchi shart-sharoit o‘rtasidagi jarayoniy bog‘lanishni ko‘rsatadi;

– punktir chiziqlar natijadan shart-sharoitlarga qaytuvchi teskari aloqani ko‘rsatadi.

Rasmning vertikal tuzilishi shart-sharoitlarning darajalarini ham ko‘rsatadi:

– yuqori qatlamda to‘liq institutsional bo‘lgan to‘rtinchi shart-sharoit joylashgan;

– o‘rta qatlamda institutsional (birinchi) va aralash darajadagi (uchinchi) shart-sharoitlar turibdi;

– quyi qatlamda shaxsiy darajada amal qiladigan ikkinchi shart-sharoit, mexanizmlar va natija joylashgan.

Shu tariqa institutsional darajadan shaxsiy darajaga “pastga” yo‘nalgan ta’sir va shaxsiy darajadan institutsional darajaga “yuqoriga” yo‘nalgan teskari aloqa yagona yopiq konturni hosil qiladi.

Shart-sharoitlar o‘rtasidagi bog‘lanishdan ularni yaratishning mantiqiy ketma-ketligi kelib chiqadi. Birinchi navbatda to‘rtinchi shart-sharoit yaratiladi (konseptual asos hujjati va professor-o‘qituvchilarni tayyorlash), chunki u boshqalarning tashkiliy asosidir. Keyin birinchi shart-sharoit shakllantiriladi (yetakchi g‘oyalar matritsasi va fan dasturlari), chunki u ikkinchi va uchinchi shart-sharoitlar uchun yagona tushunchalar tizimini beradi. Ikkinchi va uchinchi shart-sharoitlar esa parallel va o‘zaro bog‘liq holda ishga tushiriladi, chunki ularning samarasi aynan o‘zaro almashinuvda namoyon bo‘ladi. Bu ketma-ketlik tajriba-sinov ishlarini tashkil etishda ham hisobga olinishi kerak: shart-sharoitlar majmuasining to‘liq ta’sirini faqat barcha to‘rt shart-sharoit yaratilgandan so‘ng baholash mumkin.

Shunday qilib, “pedagogik shart-sharoit” tushunchasi uch ilmiy an’ana asosida tahlil qilinib, shart-sharoitlarni tanlashning besh mezoni (genetik, zaruriylik va yetarlilik, boshqariluvchanlik, ikki darajalilik, tekshiriluvchanlik) ishlab chiqildi. Ular asosida to‘rt pedagogik shart-sharoit asoslandi: mazmunning konseptual yaxlitligi; metodik konsepsiya shakllanishining refleksiv-diagnostik ta’minoti; nazariya va amaliyotni

birlashtiruvchi klinik-amaliy muhit; institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilarning tayyorgarligi. Mazmunning yaxlitligi YMG‘-1 – YMG‘-5 yetakchi metodik g‘oyalari orqali ta’minlanadi. Shart-sharoitlar ta’minlovchi, mazmuniy, jarayoniy va teskari bog‘lanishlar orqali yopiq konturni hosil qilib, konsepsiya mexanizmlarini ta’lim jarayonida ishga tushiradi.

Pedagogik shart-sharoitlarni tanlash mezonlari o‘zaro bog‘liq tizim sifatida qo‘llanildi. Genetik mezon har bir shart-sharoitning konseptual yondashuvning falsafiy, psixologik va didaktik asoslaridan kelib chiqishini talab qildi. Zaruriylik va yetarlilik mezoni majmuadan birorta shart-sharoit chiqarib tashlansa, metodik konsepsiya mexanizmlaridan biri ishlamay qolishini, to‘rt shart-sharoit birgalikda esa ularning barchasini ta’minlashini ko‘rsatdi. Boshqariluvchanlik mezoni shart-sharoitlarni fakultet va professor-o‘qituvchi tomonidan yaratish mumkinligini, ikki darajalilik mezoni ularning institutsional va shaxsiy darajalarda amal qilishini, tekshiriluvchanlik mezoni esa har bir shart-sharoitning yaratilganligini aniq ko‘rsatkichlar orqali aniqlash mumkinligini belgiladi. Masalan, mazmunning konseptual yaxlitligi yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi va fanlarning konseptual pasporti orqali, institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi esa fakultet hujjatlari hamda malaka oshirish natijalari orqali tekshiriladi. Shu tariqa genetik, zaruriylik va yetarlilik, boshqariluvchanlik va tekshiriluvchanlik mezonlari shart-sharoitlar majmuasining ilmiy asoslanganligini ta’minladi. Zaruriylik va yetarlilik mezoni esa majmuaga qo‘shimcha shart-sharoit kiritish shart emasligini ham ko‘rsatdi.

2.3-§. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilari kasbiy-metodik kompetensiyalarini bosqichma-bosqich shakllantirishning konseptual-metodik modeli va uning tarkibiy bloklari

O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017-yil 20-apreldagi PQ-2909-son “Oliy ta’lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi qarorida pedagog kadrlarning kasb mahorati sifati va saviyasini uzluksiz yuksaltirish, o‘quv reja va dasturlarni yangilash, yangi

pedagogik texnologiyalar va o‘qitish usullarini keng joriy etish vazifalari belgilangan [8]. Hujjatdagi “uzluksiz yuksaltirish” g‘oyasi pedagogik nuqtayi nazardan muhim talabni ifodalaydi: kasbiy mahorat bir martalik tadbir bilan emas, izchil bosqichlar orqali shakllanadi.

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi uchun bu bosqichlar to‘rt yillik bakalavriat davomida o‘tadi. Birinchi kursdagi talaba o‘zi qanday o‘qitilganini eslab dars haqida fikr yuritadi, to‘rtinchi kursdagi talaba esa real sinfda o‘z qarorini sinab ko‘radi va asoslaydi. Bu ikki holat o‘rtasidagi yo‘lni ko‘rgazmali va boshqariladigan qilish modellashtirishni talab etadi. Konsepsiya va pedagogik shart-sharoitlar belgilangach, kasbiy-metodik kompetensiyalarni bosqichma-bosqich shakllantirish modelini qurish zarurati paydo bo‘ladi.

Konsepsiya kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirishning yetakchi g‘oyasini, tamoyillarini va mexanizmlarini belgilaydi. Pedagogik shart-sharoitlar esa bu mexanizmlarni ishga tushiradigan imkoniyatlarni aniqlaydi. Biroq ular hali bo‘lajak o‘qituvchining to‘rt yillik ta’limi davomida kasbiy-metodik kompetensiyalari *qanday ketma-ketlikda* va *qaysi vositalar orqali* shakllanishini ko‘rsatmaydi. Bu savolga javob berish uchun konsepsiyani vaqt va jarayon o‘lchoviga ko‘chiradigan vosita, ya’ni model zarur. Shu bois avvalo uchta masalani aniqlashtirish lozim: “model” va “pedagogik modellashtirish” tushunchalarining mazmuni, mavjud modellarning o‘ziga xosligi va modelning konsepsiyadan qanday farqlanishi kerakligi.

“Model” tushunchasi ilmiy bilish nazariyasida uzoq an’anaga ega. MDH metodologiyasida V.A.Shtoff modelni fikran tasavvur qilinadigan yoki moddiy amalga oshirilgan tizim deb ta’riflaydi. Bu tizim o‘rganish obyektini aks ettiradi yoki qayta hosil qiladi va uni shunday almashtira oladiki, uning o‘rganilishi obyekt haqida yangi ma’lumot beradi [134; 19-b.]. Chet tili metodikasida I.L.Bim modelni o‘rganilayotgan obyektning moddiy yoki abstrakt shakldagi obrazi sifatida belgilaydi. Olim modellashtirish tizim unsurlarini “faktlarni yalpi o‘rganishga murojaat qilmasdan” tadqiq etish imkonini berishini ta’kidlaydi [110; 9-b.]. S.I.Arxangelskiy ham modelni biror obyekt, jarayon yoki hodisaning har

qanday fikriy yoki shartli obrazi (tasvir, tavsif, sxema) sifatida tushunadi [108; 54-b.]. E.G.Azimov va A.N.Shukin esa modellashtirishni turli tabiatdagi obyektlarni ularning analoglari (modellari) orqali o‘rganishga asoslangan ilmiy bilish metodi deb ta’riflaydi [156; 145-b.].

Bu ta’riflardagi umumiy jihat shundaki, model originalning soddalashtirilgan, lekin uning muhim xossalarini saqlaydigan “o‘rinbosari” hisoblanadi. M.A.Mosina chet tili o‘qituvchisining lingvometodik tayyorgarligini tadqiq etib, modelning gnoseologik vazifasini aniqlashtiradi: model bilish va amaliyotda originalning o‘rnini bosadi hamda tushuntirish, prognoz va evristika vositasi bo‘ladi [164; 115-b.].

S.V.Chernishovning tadqiqotida tadqiqotimiz uchun muhim bo‘lgan farq o‘tkaziladi. Pedagogik (metodik) modellashtirish pedagogik tizim g‘oyasini va unga erishish yo‘llarini ishlab chiqish bo‘lib, uning natijasi umumlashgan, konseptual model hisoblanadi. Pedagogik konstruksiyalash esa ushbu modelni aniq mazmun bilan to‘ldirib, muayyan o‘quv sharoitida amalga oshirishga imkon beradigan metodikaga aylantiradi [169; 148-b.]. Bu farqqa ko‘ra, konseptual-metodik model konsepsiya bilan metodik tizim o‘rtasidagi oraliq bo‘g‘in hisoblanadi: u konsepsiyadan aniqroq, lekin metodik tizimdan umumiyroqdir.

Xorijiy o‘qituvchi ta’limi nazariyasida “model” atamasi ko‘proq “asos” (framework) yoki “sikl” (cycle) ma’nosida ishlatiladi va o‘qitishni o‘rganish jarayonining *ichki mantiqini* ifodalaydi.

- D.Friman va K.Jonson o‘qituvchi ta’limi bilim bazasini uch soha orqali tasvirlaydi: o‘qitishni o‘rganayotgan o‘qituvchi, maktab va ta’lim tizimi konteksti hamda til o‘qitish va o‘rganish faoliyati [60; 397-b.].
- B.Kumaravadivelu o‘qituvchi tayyorlashni bilish, tahlil qilish, anglash, amalga oshirish va ko‘rish modullaridan iborat modulli model (KARDS) sifatida quradi [75].
- M.Uollesning refleksiv modeli “olingan bilim” va “tajribaviy bilim”ning amaliyot va refleksiya sikli orqali kasbiy kompetensiyaga aylanishini ko‘rsatadi [101].

- D.Kolbning tajribaviy o‘qitish sikli aniq tajriba, refleksiv kuzatuv, abstrakt konseptuallashtirish va faol eksperimentni yagona davriy jarayonga birlashtiradi [72].
- F.Fuller bo‘lajak va boshlovchi o‘qituvchilarning tashvishlari izchil o‘zgarishini ko‘rsatgan: avval o‘ziga (o‘qituvchi sifatida o‘zini qanday ko‘rsatishiga), keyin o‘qitish vazifasiga, so‘ngra o‘quvchilarga ta’siriga e’tibor qaratiladi [61]. Bu rivojlanish modeli kasbiy tayyorgarlikni kurslar bo‘yicha bosqichlarga ajratishning psixologik asoslaridan biri bo‘lib xizmat qiladi.

Xorijiy modellarning kuchli tomoni ularning jarayoniy va davriy tabiatidadir: ular o‘qitishni o‘rganishning *qanday* kechishini ko‘rsatadi. Shu bilan birga, ularda o‘quv reja, kurs va semestrlar kesimidagi aniq tashkiliy tuzilma kam ishlangan. Kumaravadiveluning modeli, xususan, modullarning chiziqli ketma-ketligini emas, balki o‘zaro bog‘liqligini ta’kidlaydi.

MDH tadqiqotlarida model, odatda, blok-komponent tuzilmasi orqali ifodalanadi. S.V.Chernishovning emotiv-konseptli modeli beshta komponentdan iborat: maqsadli, psixologik, lingvistik, didaktik va natijaviy [169; 150-151-b.]. Model maqsadni belgilashdan boshlanib, natijani baholash bilan yakunlanadi. Bunday tuzilma modelning to‘liqligi va tekshiriluvchanligini ta’minlaydi, lekin unda modelning vaqt o‘lchovi, ya’ni o‘qish yillari bo‘yicha rivojlanishi kamroq ochib beriladi.

Milliy tadqiqotlarda modellar keng qo‘llanadi va ular, asosan, ikki turga bo‘linadi.

Birinchi turi – *blok-komponentli modellar*:

- D.I.Abduvaliyeva B.B.Karabayevga tayanib, modelning pedagogik ma’nosini ta’lim jarayonining dolzarb va istiqbolli vazifalarini aniqlashda ko‘radi. Bunga, shuningdek, bo‘lajak pedagog kompetentligidagi ehtimoliy va rejalashtirilgan o‘zgarishlarni yaqinlashtirish shart-sharoitlarini ilmiy asoslash kiradi [162; 57-b.]. Olima maqsad, vazifalar, tamoyillar, mazmun, shakllar, usullar, vositalar va natijalarni modelning asosiy komponentlari deb hisoblaydi [137].

- D.X.Saydazimovaning modeli maqsadli, uslubiy, mazmunli va natijaviy bloklardan iborat. Unda kasbiy kompetensiyani rivojlantirishning motivatsion-tashxislovchi, mazmuniy-operatsion va baholovchi-refleksiv bosqichlari ajratilgan [154].
- M.A.Xolmurodov mantiqiy fikrlashni rivojlantirishning konseptual modelini maqsadli, metodologik, mazmuniy va jarayonli komponentlar asosida quradi va uni Nyuton va hammualliflarning mantiqiy model (logic model) yondashuvi bilan bog‘laydi [104; 151-b.].

Ikkinchi turi – *bosqichli modellar*:

- M.R.Rahimberdiyevaning refleksiyani rivojlantirish modeli to‘rt komponentdan (motivatsion-maqsadli, kognitiv-mazmuniy, protsessual-faoliyatli, baholash-tuzatish) va to‘rt bosqichdan (yo‘naltiruvchi, boshqariluvchi tahliliy, faol amaliy-refleksiv, mustaqil kasbiy-refleksiv) iborat [86; 174-175-b.].
- F.M.Erkulovaning modeli besh bosqichni o‘z ichiga oladi: diagnostik-propedevtik, kognitiv-yo‘naltiruvchi, konstruktiv-amaliy, refleksiv-tuzatuvchi va integrativ-kasbiy [55].
- G.Q.Homidova gapirishni o‘rgatishni anglatish, nazoratli mashq, yo‘naltirilgan o‘zaro ta’sir va mustaqil nutq bosqichlari orqali tashkil etadi [71; 1414-b.].

Demak, tahlildan uchta umumiy jihat kelib chiqadi:

- deyarli barcha modellarda maqsaddan natijaga qarab yo‘nalgan mantiq va natijani baholash unsuri mavjud;
- xorijiy va milliy modellarda refleksiya va amaliyotning davriy almashinuvi takrorlanadi;
- ko‘plab modellarda bosqichlilik g‘oyasi bor.

Farqli jihatlar ham aniq. Xorijiy modellar jarayonning ichki mantiqini ko‘rsatadi, lekin tashkiliy tuzilmani kam ochadi. MDH va milliy blok-komponentli modellar esa tuzilmaviy jihatdan to‘liq, biroq ularda vaqt o‘lchovi ko‘pincha ajratilmaydi. Bundan tashqari, milliy modellarning aksariyati *bitta* kompetensiya yoki vositaga qaratilgan (kommunikativ-metodik kompetensiya, refleksiya, raqamli vositalar). Kasbiy-metodik

tayyorgarlikning *butun* to‘rt yillik jarayonini bakalavriat kurslari kesimida qamrab oluvchi model tahlil qilingan tadqiqotlarda uchramadi.

Bizningcha, bu tahlil tadqiqotimizdagi model uchun ikkita muhim xulosa beradi. Birinchidan, model blok-komponentli modellarning tuzilmaviy to‘liqligini xorijiy modellarning davriy-jarayoniy tabiati bilan birlashtirishi kerak. Ikkinchidan, model konsepsiyaning tuzilmasini takrorlamasligi lozim. Konsepsiya ilmiy qarashlar tizimi bo‘lib, *nima uchun* va *nimaga asoslanib* degan savollarga javob beradi. Model esa kasbiy-metodik kompetensiyalarni 1-4-kurslarda shakllantirish *jarayonining tasviri* bo‘lib, *qachon, nimani, qanday vosita bilan va qaysi sharoitda* degan savollarga javob beradi.

Yuqoridagi tahlil asosida muallifning ishchi ta’rifini taklif etamiz: *bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik kompetensiyalarini shakllantirishning konseptual-metodik modeli – bu tekshiriladigan jarayoniy tasvir bo‘lib, u konsepsiyaning yetakchi g‘oyasi, mexanizmlari va pedagogik shart-sharoitlarini bakalavriat ta’limining 1-4-kurslari bo‘yicha bosqichlarga taqsimlaydi hamda har bir bosqichdagi mazmun, vosita va kutilgan natijalarni o‘zaro bog‘liq holda aks ettiradi.*

Ta’rifdan va tahlildan modelga qo‘yiladigan oltita talab kelib chiqadi.

Konseptual asoslanganlik talabi. Modelning har bir unsuri konsepsiyaning muayyan bloki, tamoyili yoki mexanizmiga borib taqalishi kerak. Lekin model konsepsiya bloklarini takrorlamasdan, ularni jarayoniy shaklga o‘giradi.

Jarayoniylik va bosqichlilik talabi. Model kasbiy-metodik kompetensiyalarning shakllanishini vaqt o‘lchovida, ya’ni o‘qish yillari bo‘yicha tasvirlashi lozim. Bu talab Fullerning rivojlanish modeli [61] va milliy bosqichli modellar tajribasiga tayanadi.

Davriylik talabi. Har bir bosqichda oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish mexanizmlari to‘liq sikl holida takrorlanishi kerak. Bu talab spiral chuqurlashtirish tamoyilini amalga oshiradi va Kolb hamda Uolles modellaridagi davriylikni saqlaydi.

Shart-sharoitlar bilan muvofiqlik talabi. To‘rt pedagogik shart-sharoit (SHSh-1 – SHSh-4) modelda yaratilish tartibiga mos ravishda joylashtirilishi kerak: SHSh-4 → SHSh-1 → SHSh-2 va SHSh-3.

Diagnostikalanuvchanlik talabi. Har bir bosqich uchun kutilgan natija besh komponent bo‘yicha belgilanishi va tajriba-sinovda o‘lchanadigan bo‘lishi lozim.

Qayta hosil qilinuvchanlik talabi. Model bir oliy ta’lim muassasasi sharoitiga bog‘liq bo‘lmasligi va ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlaydigan boshqa oliy ta’lim muassasalarida ham qo‘llanishi mumkin bo‘lishi kerak.

Shunday qilib, konseptual-metodik model konsepsiya va metodik tizim o‘rtasidagi oraliq bo‘g‘in sifatida ko‘p bosqichli jarayonning “xaritasi” vazifasini bajaradi. Bu xaritaning asosiy birligi esa bo‘lajak o‘qituvchi har bir bosqichda egallashi kerak bo‘lgan kasbiy-metodik kompetensiyalardir. Ularning tarkibi va yetakchi metodik g‘oyalar bilan bog‘liqligi aniqlanmaguncha, model bosqichlarining natijalarini belgilab bo‘lmaydi.

Model kasbiy-metodik kompetensiyalarni shakllantirish jarayonini kurslar bo‘yicha tasvirlashi uchun uning asosiy birligi – kompetensiyalarning o‘zi aniq belgilangan bo‘lishi kerak. Kasbiy-metodik tayyorgarlik integrativ sifat sifatida metodik konsepsiya o‘zagi va besh komponentdan iborat ekani asoslangan edi. Biroq komponentlar o‘lchash uchun juda umumiy. Masalan, “operatsion-faoliyat komponenti” darsni rejalashtirishni ham, sinfni boshqarishni ham, baholashni ham o‘z ichiga oladi. Shu bois har bir komponentni aniq, kuzatiladigan va baholanadigan kompetensiyalarga ajratish zarur. Bu kompetensiyalar yetakchi metodik g‘oyalar (YMG‘-1 – YMG‘-5) bilan mazmunan bog‘langan bo‘lishi, soni esa tajriba-sinovda ishonchli o‘lchash imkonini beradigan darajada cheklangan bo‘lishi lozim.

Chet tili o‘qituvchisi kompetensiyalarini tizimlashtirishning xorijiy tajribasi, asosan, standartlar va deskriptorlar shaklida rivojlangan.

- Yevropa chet tili o‘qituvchilari portfoliosi (EPOSTL) til o‘qitishga oid 193 ta deskriptorni yettita bo‘limga ajratadi: kontekst (Context), metodologiya (Methodology), resurslar (Resources), darsni rejalashtirish

(Lesson Planning), darsni o‘tkazish (Conducting a Lesson), mustaqil o‘rganish (Independent Learning) va o‘rganishni baholash (Assessment of Learning) [18; 5-6-b.]. Bu deskriptorlar tekshiruv ro‘yxati emas, balki kasbiy anglanganlikni rivojlantiruvchi rag‘bat sifatida qo‘llanishi ta’kidlanadi [18; 7-b.].

- Yevropa til o‘qituvchilari ta’limi profili o‘qituvchi tayyorlashning tuzilmasi, bilim va tushunish, strategiyalar va ko‘nikmalar hamda qadriyatlarga oid unsurlarini belgilaydi [17].
- AQSHda TESOL tashkilotining boshlang‘ich o‘qituvchi tayyorlash standartlari [24] va InTASC model standartlari [25] o‘qituvchi kompetensiyalarini sohalar bo‘yicha guruhlaydi. Bu sohalarga o‘rganuvchi va uning konteksti, mazmun, o‘qitish amaliyoti, baholash hamda kasbiy mas’uliyat kiradi.
- Angliyaning o‘qituvchilar standartlari ham o‘qituvchidan talab qilinadigan kasbiy xatti-harakatni bir nechta standart shaklida ifodalaydi [21].

Xorijiy yondashuvning kuchli tomoni kompetensiyalarning *xatti-harakat orqali* ifodalanishidadir: ular “o‘qituvchi biladi” emas, balki “o‘qituvchi qila oladi” tarzida tuziladi. Shu sababli ular kuzatish va baholashga qulay.

Shu bilan birga, bu yondashuvning ikki cheklovi bor. Birinchidan, deskriptorlar soni juda katta: birgina EPOSTLdagi 193 ta deskriptorni tajriba-sinovda alohida o‘lchash amaliy emas. Ikkinchidan, ular o‘qituvchining metodik tushunchalari va e’tiqodlari tizimini bevosita aks ettirmaydi. L.Shulman pedagogik mazmun bilimini o‘qituvchi bilimining alohida turi sifatida ajratgan [92]. D.Friman va K.Jonson esa o‘qituvchining bilimi va e’tiqodlari uning o‘qitish amaliyotini belgilashini ta’kidlagan [60]. Bu qarashlar kompetensiyalar ro‘yxatiga xatti-harakat bilan bir qatorda tushuncha va qadriyat darajasidagi kompetensiyalarni ham kiritish zarurligini ko‘rsatadi.

MDH tadqiqotlarida metodik kompetensiya, odatda, o‘qituvchining kasbiy kompetentligi tarkibidagi yetakchi komponent sifatida qaraladi. N.V.Yazikova bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik

faoliyatini shakllantirish masalasini maxsus tadqiq etgan [135]. A.V.Xodikina esa metodik kompetensiyani integrativ yondashuv asosida shakllantirishni asoslagan [168]. B.B.Karabayev metodik kompetensiyani pedagogik kommunikativ kompetensiya doirasida ko‘rib, uni o‘qituvchi va o‘rganuvchining murakkab o‘zaro faoliyati sifatida tavsiflaydi [162; 129-b.].

N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov o‘qituvchi tayyorgarligi tarkibida quyidagi komponentlarni ajratadi [109; 13-14-b.]:

- metodik kompetensiya;
- didaktik (metodik) kredo;
- pedagogik vaziyatni baholash qobiliyati;
- to‘g‘ri metodik qaror qabul qilish qobiliyati.

Bu yondashuvning o‘ziga xosligi shundaki, u kompetensiya tarkibiga metodik kredo va qaror qabul qilishni, ya’ni o‘qituvchining metodik qarashlari tizimini kiritadi. Bu tadqiqotimizdagi metodik konsepsiya g‘oyasiga bevosita yaqindir.

Milliy tadqiqotlarda kasbiy-metodik kompetensiyaning tarkibi, asosan, komponentlar orqali belgilanadi.

- D.I.Abduvaliyeva bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining metodik kompetensiyasini kasbiy-metodik xususiyatdagi bilim, malaka va ko‘nikmalar majmui sifatida ta’riflaydi. Bu majmua xorijiy tilni muayyan sharoitda va belgilangan maqsadga muvofiq muvaffaqiyatli o‘qitishga yordam beradi [137]. Olima uni motivatsion, kognitiv va refleksiv-pedagogik mezonlar bo‘yicha baholaydi [137].
- N.N.Qoraboyeva ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy-pedagogik kompetentligi asosini kasbiy-gnostik bilimlarga tayangan kasbiy-lingvistik kompetentlik deb biladi va uslubiy kompetentlikni psixologik-pedagogik, ijtimoiy va umumta’lim bilimlari hamda ijodiy pedagogik faoliyat malakalarining sintezi sifatida talqin etadi [85; 2884-2885-b.]. Sh.K.Temirova esa kasbiy-subyektiv pozitsiya tarkibida kasbiy agentlik, kognitsiya, identifikatsiya, avtonomiya, refleksivlik va ijtimoiy-kasbiy hamkorlikni ajratadi [94; 198-b.].

Modelning chet tili ta’limiga xos tomoni shundaki, unda talabaning til o‘rganuvchi sifatidagi tajribasi ham hisobga olinadi. Bakalavriatning birinchi ikki yilida bo‘lajak o‘qituvchi “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi” kabi amaliy til fanlarida kommunikativ topshiriqlar, juftlik va guruh ishi, o‘zini o‘zi baholashni o‘rganuvchi sifatida boshdan kechiradi. Model bu tajribani metodik tahlil uchun materialga aylantiradi: talaba avval o‘zi bajargan topshiriqni eslaydi, keyin uni yetakchi metodik g‘oyalar orqali izohlaydi va nihoyat o‘z darsida qo‘llaydi. Shu tariqa “o‘rganuvchi tajribasi – metodik tushuncha – o‘qituvchi harakati” yo‘li modelning barcha bosqichlaridan o‘tadi.

Sh.A.Atadjanova talabalar kasbiy malakasining chet til ta’limi jarayonida shakllanishiga e’tibor qaratgani [34], N.A.Tuxtayeva esa metodika fanida metodik bilimni amaliy kasbiy harakatga aylantiruvchi siklni taklif etgani [97] bu yo‘lning milliy metodika maktabida ham tan olinganini ko‘rsatadi. Fikrimizcha, konseptual-metodik modelning farqi shundaki, u bu yo‘lni alohida fan doirasida emas, to‘rt yillik tayyorgarlikning barcha fanlari va amaliyot turlari bo‘ylab izchil quradi.

- F.M.Erkulova bo‘lajak chet tili o‘qituvchisining metodik kompetensiyasini ko‘p o‘lchovli konstrukt sifatida talqin etadi. U to‘rt komponentdan iborat: motivatsion-qadriyat yo‘nalishlari, kognitiv-amaliy tajriba, refleksiv-tahliliy qobiliyat va kommunikativ-hamkorlik ko‘nikmalari [55].

Tahlil shuni ko‘rsatadiki, milliy tadqiqotlardagi komponentlar tuzilmasi tadqiqotimizda asoslangan besh komponentga (motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsion-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik, refleksiv) juda yaqin. Bu yaqinlik komponentlar tanlovining ilmiy asoslanganligini tasdiqlaydi. Biroq bu tadqiqotlarda komponentlar darajasidan aniq, kodlangan va yetakchi metodik g‘oyalarga bog‘langan kompetensiyalar darajasiga o‘tilmaydi. Natijada baholash ko‘pincha komponent bo‘yicha umumiy baho shaklida amalga oshiriladi.

Bizningcha, xorijiy, MDH va milliy yondashuvlarni birlashtirish uchun kompetensiyalar ro‘yxati uchta talabga javob berishi kerak:

- u besh komponentning har birini qamrab olishi;

- har bir yetakchi metodik g‘oya kamida bitta operatsion kompetensiyada amalga oshishi;
- har bir kompetensiya EPOSTLning kamida bitta bo‘limi yoki maqsadi bilan muvofiqlashishi.

Uchinchi talab kompetensiyalarni mavjud xalqaro deskriptorlar yordamida baholash imkonini beradi va qo‘shimcha vosita ishlab chiqish zaruratini kamaytiradi.

Tadqiqotimizda kasbiy-metodik kompetensiya deganda bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining metodik konsepsiyasiga tayangan holda muayyan kasbiy-metodik vazifani hal qilishga tayyorligi va qobiliyatini ifodalovchi, kuzatiladigan va baholanadigan natija tushuniladi. Bu ta’rifga ko‘ra, kompetensiya alohida ko‘nikma emas, balki metodik konsepsiyaning muayyan sohada amalda namoyon bo‘lishidir. Shu mezonlar asosida o‘n ikki kasbiy-metodik kompetensiya ajratildi va ular besh komponent bo‘yicha guruhlandi.

Motivatsion-qadriyat komponenti bitta, lekin tizim hosil qiluvchi kompetensiyani o‘z ichiga oladi: *KMK-1 – kasbiy-metodik qadriyat yo‘nalganligi va metodik kredoni asoslash.* Bu kompetensiya bo‘lajak o‘qituvchining o‘qituvchilik kasbiga va til o‘qitishga munosabatini yozma metodik kredoda ifodalashi va uni yetakchi metodik g‘oyalar orqali asoslay olishini anglatadi. U metodik konsepsiya o‘zagi bilan bevosita bog‘liq. Motivatsion-qadriyat komponentida bitta kompetensiya ajratilishining sababi shundaki, kasbiy-metodik qadriyat va motivatsiya boshqa barcha kompetensiyalarda ham ularning motivatsion jihati sifatida namoyon bo‘ladi. Shu bois uni alohida kompetensiyalar sonini ko‘paytirish orqali emas, balki metodik kredoda ifodalangan yaxlit qadriyat pozitsiyasi orqali baholash maqsadga muvofiq.

Kognitiv komponent ikkita kompetensiyadan iborat:

- *KMK-2 – yetakchi metodik tushunchalar tizimini egallash va metodik qarorni ular orqali asoslash.* Bu kompetensiya besh yetakchi g‘oyaning barchasini qamrab oladi va Shulmanning pedagogik mazmun bilimi g‘oyasiga tayanadi.

- *KMK-3 – ta’lim kontekstini va o‘rganuvchilar ehtiyojlarini tahlil qilish.* U kontekstga moslik (YMG‘-3) va o‘rganuvchi markaziyligi (YMG‘-2) g‘oyalariga asoslanadi.

Operatsion-faoliyat komponenti eng keng bo‘lib, beshta kompetensiyani o‘z ichiga oladi, chunki aynan shu komponentda yetakchi metodik g‘oyalar amaliy harakatga aylanadi:

- *KMK-4 – kommunikativ yo‘nalgan darsni natijadan boshlab loyihalash* (YMG‘-1, YMG‘-3);
- *KMK-5 – darsni o‘tkazish va sinfdagi o‘zaro ta’sirni boshqarish* (YMG‘-1);
- *KMK-6 – o‘rganuvchi avtonomiyasini qo‘llab-quvvatlash* (YMG‘-2);
- *KMK-7 – madaniyatlararo mazmunni darsga integratsiyalash* (YMG‘-4);
- *KMK-8 – o‘rganish uchun baholashni tashkil etish* (YMG‘-5), ya’ni shakllantiruvchi baholash, qayta aloqa va o‘zaro baholash usullarini qo‘llash. Bu kompetensiya P.Blek va D.Uiliam tadqiqoti xulosalariga tayanadi [41].

Kommunikativ-hamkorlik komponenti ikkita kompetensiyadan iborat:

- *KMK-9 – ingliz tilida sinf tili va pedagogik muloqotni boshqarish* (YMG‘-1).
- *KMK-10 – hamkasblar va murabbiy bilan kasbiy hamkorlik.* Bu kompetensiya o‘zaro dars kuzatish, qayta aloqa berish va qabul qilish hamda hamkorlikda dars tahlil qilishni o‘z ichiga oladi. U integrativ xususiyatga ega, chunki hamkorlikdagi tahlil besh yetakchi metodik g‘oyaning istalgani bo‘yicha olib boriladi (YMG‘-1 – YMG‘-5). EPOSTL maqsadlari orasida ham tengdoshlar, o‘qituvchilar va murabbiylar bilan muhokamani rag‘batlantirish alohida ko‘rsatilgan [18; 5-b.].

Refleksiv komponent ikkita kompetensiyani o‘z ichiga oladi:

- *KMK-11 – o‘z metodik faoliyatini refleksiv tahlil qilish.* Bu kompetensiya N.Xatton va D.Smit ajratgan tavsifiy, dialogik va tanqidiy refleksiya darajalari orqali baholanadi [64].

- *KMK-12 – metodik konsepsiyani qayta qurish va kasbiy rivojlanishni loyihalash.* U metodik kredoning ketma-ket variantlari o‘rtasidagi asoslangan o‘zgarishlar va shaxsiy rivojlanish rejasi orqali namoyon bo‘ladi.

Kompetensiyalarning komponentlar, yetakchi metodik g‘oyalar va EPOSTL bo‘limlari bilan muvofiqligi 2.4-jadvalda umumlashtirildi.

2.4-jadval

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik kompetensiyalari va ularning yetakchi metodik g‘oyalar hamda EPOSTL bo‘limlariga mosligi

Komponent	**Kasbiy-metodik kompetensiyalar**		**Metodik va refleksiv tayanchlar**	
	Kod	**Kasbiy-metodik kompetensiya**	**Yetakchi metodik g‘oya**	**EPOSTL bo‘limi (maqsadi)**
Motivatsion-qadriyat	KMK-1	Kasbiy-metodik qadriyat yo‘nalganligi va metodik kredoni asoslash	YMG‘-1 – YMG‘-5 (integrativ)	Shaxsiy bayonot; Context (C.The Role of the Language Teacher)
Kognitiv	KMK-2	Yetakchi metodik tushunchalar tizimini egallash va metodik qarorni ular orqali asoslash	YMG‘-1 – YMG‘-5	Methodology
	KMK-3	Ta’lim kontekstini va o‘rganuvchilar ehtiyojlarini tahlil qilish	YMG‘-3, YMG‘-2	Context (A.Curriculum; B.Aims and Needs; D.Institutional Resources and Constraints)

Komponent	Kasbiy-metodik kompetensiyalar		Metodik va refleksiv tayanchlar	
	Kod	**Kasbiy-metodik kompetensiya**	**Yetakchi metodik g‘oya**	**EPOSTL bo‘limi (maqsadi)**
Operatsion-faoliyat	KMK-4	Kommunikativ yo‘nalgan darsni natijadan boshlab loyihalash	YMG‘-1, YMG‘-3	Lesson Planning; Resources
	KMK-5	Darsni o‘tkazish va sinfdagi o‘zaro ta’sirni boshqarish	YMG‘-1	Conducting a Lesson (A-D)
	KMK-6	O‘rganuvchi avtonomiyasini qo‘llab-quvvatlash	YMG‘-2	Independent Learning
	KMK-7	Madaniyatlararo mazmunni darsga integratsiyalash	YMG‘-4	Methodology (G.Culture); Assessment of Learning (E.Culture)
	KMK-8	O‘rganish uchun baholashni tashkil etish	YMG‘-5	Assessment of Learning
Kommunikativ-hamkorlik	KMK-9	Ingliz tilida sinf tili va pedagogik muloqotni boshqarish	YMG‘-1	Conducting a Lesson (C.Interaction with Learners; E.Classroom Language)
	KMK-10	Hamkasblar va murabbiy bilan kasbiy hamkorlik	YMG‘-1 – YMG‘-5	EPOSTL maqsadi: tengdoshlar va

Komponent	Kasbiy-metodik kompetensiyalar		Metodik va refleksiv tayanchlar	
	Kod	**Kasbiy-metodik kompetensiya**	**Yetakchi metodik g‘oya**	**EPOSTL bo‘limi (maqsadi)**
			(integrativ)	murabbiylar bilan muhokama
Refleksiv	KMK-11	O‘z metodik faoliyatini refleksiv tahlil qilish	YMG‘-1 – YMG‘-5	O‘zini o‘zi baholash (Self-Assessment)
	KMK-12	Metodik konsepsiyani qayta qurish va kasbiy rivojlanishni loyihalash	YMG‘-1 – YMG‘-5 (integrativ)	Dosye (Dossier); shaxsiy bayonot

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, kompetensiyalar tizimi ikkita mantiqqa ega: vertikal va gorizontal.

Vertikal bo‘yicha har bir yetakchi metodik g‘oya kamida bitta operatsion kompetensiyada aniq amaliy shaklga ega bo‘ladi:

- YMG‘-1 – KMK-4, KMK-5 va KMK-9 da;
- YMG‘-2 – KMK-6 da;
- YMG‘-3 – KMK-3 va KMK-4 da;
- YMG‘-4 – KMK-7 da;
- YMG‘-5 – KMK-8 da.

Gorizontal bo‘yicha esa to‘rtta kompetensiya (KMK-1, KMK-10, KMK-11, KMK-12) biror g‘oyaga emas, balki barcha g‘oyalarga taalluqli integrativ xususiyatga ega. Ulardan uchtasi metodik konsepsiya o‘zagi bilan bevosita bog‘lanadi:

- KMK-1 metodik konsepsiyaning *oshkor qilingan* holatini ifodalaydi;
- KMK-11 uning amaliyot bilan *uchrashtirilishini* aks ettiradi;
- KMK-12 uning *qayta qurilganligini* ko‘rsatadi.

KMK-10 esa uchrashtirish mexanizmining ijtimoiy shaklini ta’minlaydi: talabaning metodik qarashlari hamkasblari va murabbiyning qarashlari bilan hamkorlikdagi tahlilda to‘qnashadi. Shu tariqa konsepsiyaning uchta mexanizmi kompetensiyalar ro‘yxatida o‘zining o‘lchanadigan “izi”ga ega bo‘ladi. Bu esa model va natijaviy-diagnostik blok o‘rtasidagi mantiqiy izchillikni ta’minlaydi.

EPOSTL bo‘limlari bilan muvofiqlik uchta amaliy afzallik beradi:

- har bir kompetensiyani baholashda EPOSTL ning tegishli bo‘limidagi deskriptorlardan o‘zini o‘zi baholash vositasi sifatida foydalanish mumkin;
- EPOSTL ning yettita bo‘limidan hech biri e’tibordan chetda qolmaydi, ya’ni kompetensiyalar tizimi xalqaro e’tirof etilgan deskriptorlar maydonini to‘liq qamrab oladi;
- KMK-1, KMK-10, KMK-11 va KMK-12 EPOSTL deskriptorlari bo‘limlaridan tashqarida, uning shaxsiy bayonot, maqsadlar va dosye qismlariga tayanadi. Bu konseptual yondashuvning EPOSTL ga nisbatan kengroq ekanini ko‘rsatadi: u o‘qituvchi nima qila olishini ham, u o‘z metodik qarashlarini qanday anglashi va o‘zgartirishini ham baholaydi.

Kompetensiyalar sonining o‘n ikkita bilan cheklanishi ikki sababga ega. Bir tomondan, bu son besh komponentni va besh yetakchi g‘oyani to‘liq qamrab olishga yetarli. Ikkinchi tomondan, u har bir kompetensiya bo‘yicha tajriba-sinov davomida takroriy o‘lchovlar o‘tkazish va natijalarni statistik tahlil qilish uchun amaliy jihatdan maqbul.

Kompetensiyalarning shakllanish darajasini baholash mezonlari va ko‘rsatkichlari tajriba-sinov ishlarini tashkil etishda batafsil belgilanadi. Konseptual-metodik modelda esa ularning asosiy vazifasi har bir bosqichda qaysi kompetensiyalar ustuvor shakllantirilishini va bosqich oxirida qanday natija kutilishini aniqlashdan iborat.

O‘n ikki kasbiy-metodik kompetensiya modelning natijaviy birliklarini belgilaydi. Biroq ular to‘rt yillik ta’lim davomida bir vaqtda va bir xil darajada shakllanmaydi. Bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi asta-sekin rivojlanadi. Ayrim kompetensiyalar dastlabki kurslarda,

boshqalari esa faqat real sinf tajribasi to‘plangandan keyin shakllanishi mumkin. Shu bois model kompetensiyalarni kurslar bo‘yicha taqsimlashi va har bir bosqichda qanday mazmun, vosita, mexanizm va shart-sharoit ustuvor bo‘lishini ko‘rsatishi kerak. Model tuzilmasini bu vazifadan kelib chiqib qurish konsepsiya bloklarini takrorlamasdan, ularni jarayoniy shaklga o‘girish imkonini beradi.

Model to‘rt blokdan iborat.

Maqsadli blok modelning natijasini kasbiy-metodik kompetensiyalar tizimi (KMK-1 – KMK-12) orqali belgilaydi. U konsepsiyaning me’yoriy-maqsadli blokidan yetakchi g‘oya va maqsadni “qabul qiladi” va ularni o‘lchanadigan kompetensiyalar tiliga o‘giradi.

Jarayoniy-bosqichli blok modelning markaziy qismidir. Unda 1-4-kurslarga mos keladigan to‘rt bosqich ajratiladi. Har bir bosqich uchun beshta unsur belgilanadi:

- bo‘lajak o‘qituvchining rivojlanish fokusi;
- ustuvor mexanizm;
- ustuvor kompetensiyalar;
- ta’lim mazmuni va vositalari;
- bosqich natijasi.

Ta’minlovchi blok to‘rt pedagogik shart-sharoitning (SHSh-1 – SHSh-4) bosqichlar bo‘ylab joylashuvini va ularning kuchayish dinamikasini ko‘rsatadi.

Natijaviy-diagnostik blok har bir bosqich oxirida kompetensiyalarning shakllanganligini aniqlaydi va natijani keyingi bosqichga teskari aloqa sifatida qaytaradi.

Konsepsiya modelga tashqaridan ta’sir ko‘rsatadi. Yetakchi g‘oya, tamoyillar va mexanizmlar barcha bloklarning mazmunini belgilaydi, lekin modelning ichida ular alohida blok sifatida takrorlanmaydi.

Bosqichlarni ajratishda ikki asosga tayanildi.

Birinchi asos – bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy rivojlanish qonuniyatlari. F.Fuller o‘qituvchilarning tashvishlari izchil o‘zgarishini ko‘rsatgan. Dastlab ular o‘ziga, ya’ni o‘qituvchi sifatida o‘zini qanday namoyon etishiga e’tibor qaratadi. Keyin e’tibor o‘qitish vazifalariga,

so‘ngra esa o‘quvchilarga va ularning o‘rganishiga ko‘rsatilayotgan ta’sirga ko‘chadi [61]. Bu rivojlanish ketma-ketligi bosqichlardagi ustuvor kompetensiyalarni belgilashda hisobga olinadi. Bo‘lajak o‘qituvchining tashvishlari hali “o‘zi” va “vazifa” atrofida bo‘lgan davrda undan o‘quvchilarga ta’sirni chuqur tahlil qilishni kutish real emas.

Ikkinchi asos – mexanizmlar sikli va spiral chuqurlashtirish tamoyili. J.Brunerning spiral dastur g‘oyasiga ko‘ra, asosiy tushunchalar kursdan kursga murakkabroq kontekstda qayta ko‘rib chiqiladi [47]. D.Kolbning [72] va M.Uollesning [101] davriy modellari esa kasbiy o‘rganish tajriba, refleksiya va yangi tushunchaning davriy almashinuvi orqali kechishini ko‘rsatadi. Shu bois modelda har bir bosqich oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish mexanizmlarining to‘liq siklini o‘z ichiga oladi, lekin har bir bosqichda ulardan biri *ustuvor* bo‘ladi.

Milliy tadqiqotlarda ham bosqichlilik g‘oyasi mavjud. M.R.Rahimberdiyevaning modelida refleksiya to‘rt bosqich orqali rivojlanadi: yo‘naltiruvchi, boshqariluvchi tahliliy, faol amaliy-refleksiv va mustaqil kasbiy-refleksiv [86; 175-b.]. Tadqiqotimizdagi model bu mantiqni davom ettiradi. Farqi shundaki, unda bosqichlar bakalavriat kurslariga aniq bog‘lanadi va refleksiya bilan birga barcha o‘n ikki kompetensiyani qamrab oladi.

Birinchi bosqich (1-kurs) – yo‘naltiruvchi-oshkor qilish bosqichi.

- *Rivojlanish fokusi:* talabaning e’tibori, asosan, o‘ziga – bo‘lajak o‘qituvchi roliga va o‘zining o‘qitish haqidagi tasavvurlariga qaratilgan. Fuller modelida o‘qitish amaliyotidan oldingi davr ham ajratiladi: bu davrda bo‘lajak o‘qituvchida o‘qitishga oid tashvishlar hali shakllanmagan, uning tasavvurlari esa o‘zining o‘quvchilik tajribasiga tayanadi [61]. Shu bois birinchi kursda e’tiborni bo‘lajak o‘qituvchining o‘ziga, ya’ni uning o‘qitish haqidagi mavjud tasavvurlarini oshkor qilishga qaratish tabiiy va zaruriy boshlang‘ich nuqtadir.
- *Ustuvor mexanizm:* oshkor qilish.

- *Ustuvor kompetensiyalar:* KMK-1 (metodik kredoning birinchi varianti), KMK-2 (yetakchi metodik tushunchalar bilan dastlabki tanishuv) va KMK-9 (sinf tilining asosiy vositalari).
- *Mazmun:* besh yetakchi metodik g‘oya (YMG‘-1 – YMG‘-5) umumiy shaklda kiritiladi. Talaba ularni amaliy ingliz tili mashg‘ulotlarida avval o‘rganuvchi sifatida boshdan kechiradi.
- *Vositalar:* EPOSTL shaxsiy bayonoti, metodik kredo essesi va yetakchi g‘oyalar bo‘yicha tuzilgan kuzatuv varaqalari yordamidagi dastlabki kuzatuv amaliyoti.
- *Natija:* har bir talabaning dastlabki metodik konsepsiyasi yozma shaklda oshkor qilingan va portfolioda qayd etilgan bo‘ladi.

Ikkinchi bosqich (2-kurs) – konseptual-tahliliy bosqich.

- *Rivojlanish fokusi:* o‘zidan o‘qitish vazifalariga ko‘cha boshlaydi. Talaba “qanday o‘qitish kerak” degan savolga tizimli javob izlaydi.
- *Ustuvor mexanizm:* nazariy uchrashtirish. Dastlabki tasavvurlar metodika fanlaridagi ilmiy tushunchalar va boshqalarning tajribasi bilan to‘qnashtiriladi.
- *Ustuvor kompetensiyalar:* KMK-2 (chuqurlashgan shaklda), KMK-3 (ta’lim kontekstini tahlil qilish), KMK-4 (darsni loyihalashning dastlabki tajribasi) va KMK-10 (tengdoshlar bilan o‘zaro kuzatuv va muhokama).
- *Mazmun:* yetakchi g‘oyalar fanlararo modullarda nazariy jihatdan ochib beriladi.
- *Vositalar:* kognitiv ziddiyat tug‘diruvchi keyslar, dastlabki tasavvur va nazariy qoidani qiyoslash topshiriqlari, ilk mikroo‘qitish fragmentlari va EPOSTL deskriptorlari bo‘yicha birinchi o‘zini o‘zi baholash.
- *Natija:* talaba o‘z dastlabki tasavvurlari va ilmiy tushunchalar o‘rtasidagi ziddiyatni anglaydi va uni refleksiv kundalikda tahlil qiladi.

Uchinchi bosqich (3-kurs) – amaliy-konstruktiv bosqich.

- *Rivojlanish fokusi:* o‘qitish vazifalaridan o‘quvchilarga o‘tishni boshlaydi.

- *Ustuvor mexanizm:* amaliy uchrashtirish. Metodik konsepsiya simulyatsiyalangan va qisqa real sinf vaziyatlarida sinaladi.
- *Ustuvor kompetensiyalar:* KMK-4 (kommunikativ yo‘nalgan darsni natijadan boshlab loyihalash), KMK-5 (darsni o‘tkazish va o‘zaro ta’sirni boshqarish), KMK-8 (o‘rganish uchun baholash) va KMK-9 (ingliz tilida pedagogik muloqot).
- *Mazmun:* yetakchi g‘oyalar dars loyihasi va dars fragmenti darajasida qo‘llanadi.
- *Vositalar:* muntazam mikroo‘qitish va uni video orqali tahlil qilish, tengdoshlar va o‘qituvchidan qayta aloqa, qisqa maktab amaliyoti hamda metodik kredoning ikkinchi varianti.
- *Natija:* talaba o‘z metodik qarorlarini yetakchi g‘oyalar orqali asoslab, darsni rejalashtira va o‘tkaza oladi. Metodik kredoning birinchi va ikkinchi variantlari o‘rtasidagi farqlar asoslangan holda izohlanadi.

To‘rtinchi bosqich (4-kurs) – integrativ-mustaqil bosqich.

- *Rivojlanish fokusi:* o‘quvchilarga va ularning o‘rganishiga ko‘rsatilayotgan ta’sirga qaratiladi.
- *Ustuvor mexanizm:* qayta qurish. Amaliyotda anglangan ziddiyatlar metodik konsepsiyaning yangi, asoslangan variantida mustahkamlanadi.
- *Ustuvor kompetensiyalar:* KMK-6 (o‘rganuvchi avtonomiyasini qo‘llab-quvvatlash), KMK-7 (madaniyatlararo mazmunni integratsiyalash), KMK-11 (refleksiv tahlil) va KMK-12 (metodik konsepsiyani qayta qurish va kasbiy rivojlanishni loyihalash).
- *Mazmun va vositalar:* talaba maktab amaliyotida konseptual vazifani bajaradi, ya’ni bir yetakchi g‘oyani bir necha dars davomida sinaydi va natijasini dalillar bilan taqdim etadi. Shuningdek, u metodik kredoning uchinchi variantini yozadi va yakuniy portfolioni himoya qiladi.
- *Natija:* shakllangan metodik konsepsiya va besh komponent bo‘yicha integratsiyalashgan kasbiy-metodik kompetensiyalar.

Bosqichlar o‘rtasidagi bog‘liqlik ikki xususiyatga ega.

Birinchidan, kompetensiyalar bir bosqichda “tugallanmaydi”, balki keyingi bosqichlarda murakkabroq shaklda qayta shakllanadi. Masalan, KMK-2 birinchi bosqichda tanishuv, ikkinchi bosqichda tahlil, uchinchi va to‘rtinchi bosqichlarda esa metodik qarorni asoslash darajasida namoyon bo‘ladi. Ustuvor kompetensiyalar ro‘yxati faqat har bir bosqichdagi asosiy e’tibor obyektini ko‘rsatadi.

Ikkinchidan, har bir bosqichda mexanizmlarning to‘liq sikli takrorlanadi. Birinchi bosqichda ham kuzatuv orqali oddiy uchrashtirish va kredoni dastlabki tuzatish sodir bo‘ladi. To‘rtinchi bosqichda esa har bir yangi amaliyot epizodi oldidan mavjud qarashlar yana oshkor qilinadi. EPOSTL ham o‘zini o‘zi baholashni tayyorgarlikning turli bosqichlarida takrorlab, har gal natijani sanasi bilan qayd etishni tavsiya qiladi [18; 6-7-b.]. Metodik kredoning uch varianti va deskriptorlar bo‘yicha takroriy baholash aynan shu spiral harakatni kuzatish imkonini beradi.

Pedagogik shart-sharoitlar bosqichlar bo‘ylab ularni yaratish tartibiga muvofiq joylashtiriladi:

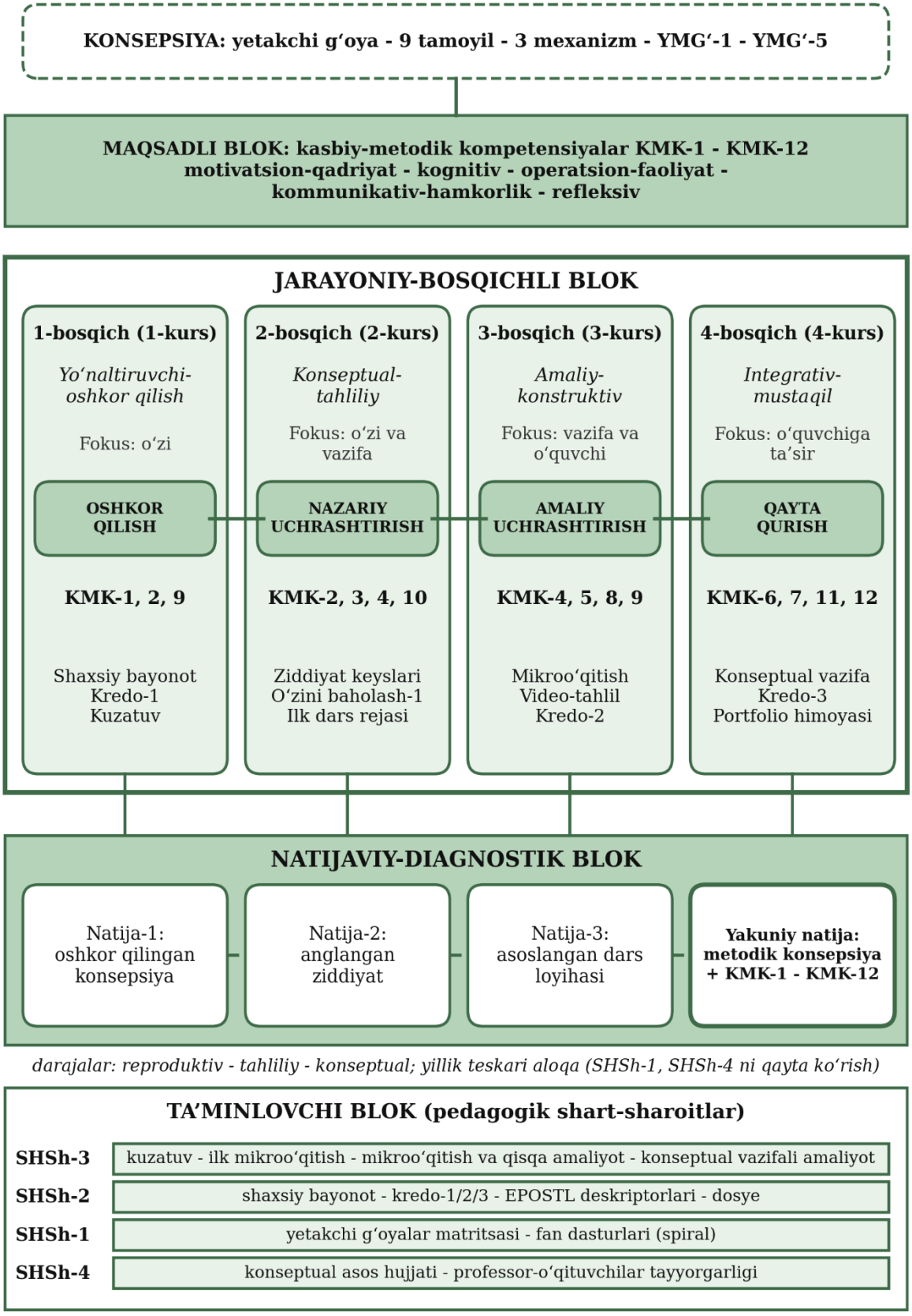
- *SHSh-4 (institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi)* birinchi bosqichdan *oldin* yaratiladi va butun model davomida “poydevor” sifatida amal qiladi. Konseptual asos hujjati har yili bosqichlar natijalari asosida qayta ko‘rib chiqiladi.
- *SHSh-1 (mazmunning konseptual yaxlitligi)* birinchi bosqich boshlanishidan oldin yetakchi g‘oyalar matritsasi va fan dasturlari shaklida tayyorlanadi va barcha bosqichlarda spiral tarzda amal qiladi.
- *SHSh-2 (refleksiv-diagnostik ta’minot)* birinchi bosqichda shaxsiy bayonot va kredoning birinchi varianti bilan ishga tushadi. Keyin u kredo variantlari, deskriptorlar va dosye orqali uzluksiz davom etadi.
- *SHSh-3 (klinik-amaliy muhit)* SHSh-2 bilan parallel ishga tushadi, lekin uning jadalligi bosqichdan bosqichga ortib boradi: 1-kursda yo‘naltirilgan kuzatuv, 2-kursda ilk mikroo‘qitish fragmentlari, 3-kursda muntazam mikroo‘qitish va qisqa maktab amaliyoti, 4-kursda konseptual vazifali maktab amaliyoti.

Bu jadallik L.Darling-Xemmond ta’kidlagan klinik tayyorgarlikning kurs ishi bilan integratsiyalashgan va izchil kengayib boradigan tarzda tashkil

etilishi talabiga mos keladi [52]. Modelning tuzilmasi 2.3-rasmda tasvirlangan.

Rasmdagi chiziqlar va belgilar quyidagilarni ifodalaydi:

- yuqoridagi chiziq konsepsiyaning modelga tashqaridan ta’sirini ko‘rsatadi;
- maqsadli blokdan jarayoniy-bosqichli blokka tutashtiruvchi chiziq kompetensiyalarning bosqichlar bo‘yicha taqsimlanishini ko‘rsatadi;
- jarayoniy-bosqichli blok ichidagi gorizontal chiziqlar bosqichlar ketma-ketligini ifodalaydi;
- ⟲ belgisi har bir bosqichda mexanizmlar siklining to‘liq takrorlanishini anglatadi;
- har bir bosqichdan natijaviy-diagnostik blokka yo‘nalgan vertikal chiziqlar bosqich natijalarining baholanishini ko‘rsatadi;
- natijaviy-diagnostik blok ichidagi punktir chiziqlar har bir bosqich natijasining keyingi bosqichga teskari aloqa sifatida o‘tishini ifodalaydi;



2.3-rasm. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik kompetensiyalarini shakllantirishning konseptual-metodik modeli

- natijaviy-diagnostik blokdan ta’minlovchi blokka yo‘nalgan punktir chiziq yillik teskari aloqani, ya’ni natijalar asosida SHSh-1 va SHSh-4 ni qayta ko‘rib chiqishni ko‘rsatadi.

Ta’minlovchi blokda to‘rtta shart-sharoit to‘rtta gorizontal qatlam sifatida tasvirlangan. Ularning pastdan yuqoriga qarab tartibi yaratilish ketma-ketligini aks ettiradi. SHSh-3 qatlamidagi chiziqlar uning jadalligi bosqichdan bosqichga ortib borishini ko‘rsatadi.

Modelning bunday tuzilmasi unga qo‘yilgan talablarni bajaradi:

- konseptual asoslanganlik talabi konsepsiyaning tashqi ta’sir chizig‘i orqali bajariladi;
- jarayoniylik va bosqichlilik talabi kurslar bo‘yicha to‘rt bosqich orqali bajariladi;
- davriylik talabi har bir bosqichdagi to‘liq mexanizmlar sikli orqali bajariladi;
- shart-sharoitlar bilan muvofiqlik talabi ta’minlovchi blokning qatlamlari orqali bajariladi;
- diagnostikalanuvchanlik talabi natijaviy-diagnostik blok orqali bajariladi;
- qayta hosil qilinuvchanlik talabi bakalavriatning standart to‘rt yillik tuzilmasiga tayanish orqali bajariladi.

Modelning samaradorligi esa, eng avvalo, natijaviy-diagnostik blok har bir bosqichda kompetensiyalarning shakllanganligini qanchalik ishonchli aniqlashiga va bu ma’lumot teskari aloqa sifatida qanchalik izchil foydalanilishiga bog‘liq.

Modelning jarayoniy-bosqichli bloki bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy-metodik kompetensiyalari to‘rt yil davomida qanday shakllanishini tasvirlaydi. Biroq bu jarayonning haqiqatda kechayotganini va kutilgan natijaga olib kelayotganini faqat muntazam diagnostika orqali aniqlash mumkin. Diagnostikasiz model tasvir darajasida qoladi, diagnostika bilan esa u o‘zini tekshiradigan va tuzatadigan tizimga aylanadi. Shu bois natijaviy-diagnostik blok modelning yakunlovchi qismi emas. U modelning barcha bosqichlariga singdirilgan va teskari aloqa orqali ularni bog‘lovchi bo‘g‘indir.

Natijaviy-diagnostik blok modelda ikkita vazifani bajaradi.

Birinchisi – *qayd etish vazifasi*: har bir bosqich oxirida ustuvor kompetensiyalarning shakllanganlik holati aniqlanadi va portfolioda hujjatlashtiriladi.

Ikkinchisi – *teskari aloqa vazifasi*: bosqich natijalari ikki darajada qaytariladi. Shaxsiy darajada ular talabaning o‘ziga keyingi bosqichning boshlang‘ich nuqtasi sifatida qaytariladi. Institutsional darajada esa mazmun va shart-sharoitlarni tuzatish uchun kafedra va fakultetga yo‘naltiriladi. Natijada har bir bosqich oldingi bosqichning natijasidan boshlanadi va modeldagi spiral harakat diagnostik ma’lumotga tayanadi.

Baholash mezonlari kasbiy-metodik tayyorgarlikning besh komponentiga mos ravishda belgilanadi. Har bir mezon o‘z komponentiga tegishli kasbiy-metodik kompetensiyalar orqali aniqlanadi:

- motivatsion-qadriyat mezoni – KMK-1;
- kognitiv mezon – KMK-2 va KMK-3;
- operatsion-faoliyat mezoni – KMK-4 – KMK-8;
- kommunikativ-hamkorlik mezoni – KMK-9 va KMK-10;
- refleksiv mezon – KMK-11 va KMK-12.

Kompetensiyalarning shakllanganligi uch darajada belgilanadi: reproduktiv, tahliliy va konseptual. Darajalar nomi metodik konsepsiyaning rivojlanish mantig‘ini aks ettiradi:

- reproduktiv darajada metodik qarorlar tayyor namunalarni takrorlashga va shaxsiy tajribaga tayanadi;
- tahliliy darajada qarorlar nazariy tushunchalar orqali asoslanadi;
- konseptual darajada bo‘lajak o‘qituvchi o‘z metodik konsepsiyasiga tayangan holda kontekstga mos va asoslangan qaror qabul qiladi.

Har bir mezonning ko‘rsatkichlari va baholash shkalalari tajriba-sinov ishlarini tashkil etish, baholash mezonlari va ko‘rsatkichlariga bag‘ishlangan 4.1-§da batafsil beriladi.

Diagnostika vositalari modelda alohida-alohida emas, balki metodik konsepsiyaning o‘zgarishini kuzatishdagi o‘rni nuqtayi nazaridan tanlangan.

EPOSTL deskriptorlari bo‘yicha o‘zini o‘zi baholash har semestrda takrorlanadi. EPOSTL ning o‘zida ham o‘zini o‘zi baholashni tayyorgarlikning turli bosqichlarida o‘tkazish va har gal natijani sanasi bilan qayd etish tavsiya qilinadi [18; 6-7-b.]. Model mantig‘ida bu vosita operatsion-faoliyat va kognitiv mezonlar bo‘yicha bo‘lajak o‘qituvchining o‘z kompetensiyasini anglash dinamikasini ko‘rsatadi. Biroq o‘zini o‘zi baholash subyektiv xususiyatga ega. Shu sababli uning natijalari professor-o‘qituvchi va tengdoshlarning mikroo‘qitish hamda dars kuzatuvi bo‘yicha baholari bilan solishtiriladi. Bu uchta manba (o‘zi, tengdosh, o‘qituvchi) natijalarining bir-biriga mos kelishi baholashning ishonchliligini oshiradi.

N.Xatton va D.Smit shkalasi refleksiv yozuvni to‘rt darajada farqlaydi: tavsifiy yozuv, tavsifiy refleksiya, dialogik refleksiya va tanqidiy refleksiya [64]. Model mantig‘ida bu shkala refleksiv kundalik va mikroo‘qitish tahlillariga qo‘llanadi va KMK-11 ning bosqichlar bo‘yicha rivojlanishini kuzatish imkonini beradi. Birinchi bosqichda refleksiya, odatda, tavsifiy xususiyatga ega bo‘ladi. Modelning kutilgan natijasi esa to‘rtinchi bosqichda dialogik va tanqidiy darajalarning ustunligidir.

Uch marta yoziladigan metodik kredo modelning eng muhim diagnostik vositasi hisoblanadi, chunki u metodik konsepsiyaning o‘zini bevosita kuzatish imkonini beradi. Kredoning birinchi varianti birinchi bosqichda, ikkinchisi uchinchi bosqichda, uchinchisi esa to‘rtinchi bosqich oxirida yoziladi. Birinchi variant metodik konsepsiyaning *oshkor qilingan* dastlabki holatini qayd etadi va KMK-1 ning boshlang‘ich ko‘rsatkichi bo‘ladi. Variantlar o‘rtasidagi farqlar esa KMK-12 ning asosiy dalilidir. Bunda farqning o‘zi emas, balki uning *asoslanganligi* baholanadi: talaba o‘z qarashlari nima uchun o‘zgarganini amaliyot tajribasi va nazariy tushunchalar orqali izohlay olishi kerak. O‘zgarishsiz qolgan kredo ham, asossiz o‘zgargan kredo ham qayta qurish mexanizmi to‘liq ishlamaganini ko‘rsatadi.

Portfolio yuqoridagi barcha vositalarni birlashtiruvchi umumiy makon vazifasini bajaradi. Unda shaxsiy bayonot, kredoning uch varianti, semestr sayin to‘ldirilgan deskriptorlar, refleksiv kundalik, mikroo‘qitish videolari va dars loyihalari jamlanadi. Portfolio to‘rt bosqich davomida uzluksiz

to‘ldiriladi. Shu sababli u metodik konsepsiyaning o‘zgarishi qoldiradigan “iz”ning to‘liq hujjatli tarixini beradi.

Bu “iz” uchta kompetensiya orqali o‘qiladi:

- KMK-1 metodik konsepsiyaning boshlang‘ich holatini ko‘rsatadi;
- KMK-11 uning amaliyot bilan uchrashtirilishi sifatini, ya’ni refleksiya darajasini ko‘rsatadi;
- KMK-12 uning qayta qurilganligini va bu qayta qurishning asoslanganligini ko‘rsatadi.

Shu tariqa konsepsiyaning uchta mexanizmi – oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish – diagnostikada o‘lchanadigan ko‘rsatkichlar shaklini oladi.

Modelning samaradorligi to‘rt shartga bog‘liq. Birinchisi, bloklarning yaxlitligi: maqsadli, jarayoniy-bosqichli, ta’minlovchi va natijaviy-diagnostik bloklar faqat birgalikda amal qilganda natija beradi. Ikkinchisi, bosqichlar ketma-ketligiga rioya qilish: oshkor qilishdan o‘tmay turib uchrashtirish va qayta qurishga o‘tish metodik konsepsiyaning yuzaki o‘zgarishiga olib keladi. Uchinchisi, SHSh-4 va SHSh-1 ning birinchi bosqichdan oldin yaratilishi: institutsional konseptual asos va mazmunning yaxlitligi bo‘lmasa, refleksiv-diagnostik ta’minot va klinik-amaliy muhit tarqoq ishlaydi. To‘rtinchisi, natijaviy-diagnostik blok ma’lumotlari asosida mazmun va shart-sharoitlarni har yili qayta ko‘rib chiqish orqali modelning o‘z-o‘zini tuzatishi.

Shunday qilib, konseptual-metodik model konsepsiya bilan metodik tizim o‘rtasidagi oraliq bo‘g‘in sifatida ta’riflandi. Kasbiy-metodik tayyorgarlikning besh komponenti o‘n ikki kompetensiyaga (KMK-1 – KMK-12) ajratilib, yetakchi metodik g‘oyalar va EPOSTL bo‘limlari bilan muvofiqlashtirildi. Model maqsadli, jarayoniy-bosqichli, ta’minlovchi va natijaviy-diagnostik bloklardan iborat; jarayoniy blokda yo‘naltiruvchi-oshkor qilish, konseptual-tahliliy, amaliy-konstruktiv va integrativ-mustaqil bosqichlar ajratildi. Natijaviy blokda besh mezon va uch daraja (reproduktiv, tahliliy, konseptual) belgilandi, metodik konsepsiya o‘zgarishining izi KMK-1, KMK-11 va KMK-12 orqali kuzatiladi.

Modelning samaradorligi bloklar yaxlitligi, bosqichlar ketma-ketligi, shart-sharoitlarning oldindan yaratilishi va yillik teskari aloqaga bog‘liq.

Modelning bosqichli tuzilmasi o‘n ikki kasbiy-metodik kompetensiyani to‘rt kurs bo‘yicha izchil shakllantirishga qaratilgan. 1-kursdagi yo‘naltiruvchi-oshkor qilish bosqichida talabaning til o‘rganuvchi sifatidagi tasavvurlari oshkor qilinadi va kredoning birinchi varianti yoziladi. 2-kursdagi konseptual-tahliliy bosqichda bu tasavvurlar nazariy tushunchalar bilan uchrashtiriladi. 3-kursdagi amaliy-konstruktiv bosqichda talaba konseptual mikroo‘qitish va dars loyihalash orqali metodik qarorlarini sinaydi. 4-kursdagi integrativ-mustaqil bosqichda esa o‘z metodik konsepsiyasini real sinfda tekshiradi va kredoning uchinchi variantini asoslaydi. Yo‘naltiruvchi-oshkor qilish, konseptual-tahliliy, amaliy-konstruktiv va integrativ-mustaqil bosqichlarni uch variantli metodik kredo va elektron portfolio bog‘lab turadi. O‘n ikki kasbiy-metodik kompetensiyaning har biri bosqichlar bo‘yicha EPOSTL deskriptorlari asosida aniqlashtirilgan, shu bois har bir bosqich oxirida talabaning qaysi kompetensiyalarni qaysi darajada egallagani elektron portfolio dalillari orqali belgilanadi. O‘n ikki kasbiy-metodik kompetensiya modelning natijaviy-baholash blokida besh mezon bo‘yicha umumlashtiriladi.

Ikkinchi bob bo‘yicha xulosalar

Ikkinchi bobda bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini konseptual yondashuv asosida takomillashtirish konsepsiyasi ishlab chiqildi. Shuningdek, uni amalga oshirishning pedagogik shart-sharoitlari aniqlandi va kasbiy-metodik kompetensiyalarning konseptual-metodik modeli yaratildi. Olib borilgan tadqiqot natijalari quyidagi xulosalarni chiqarishga imkon beradi.

Birinchidan, PF-73 da belgilangan “yagona konseptual yondashuv” talabi aniq ilmiy mazmun bilan to‘ldirildi. Konsepsiya yetakchi g‘oya atrofida birlashgan, institutsional va shaxsiy darajalarda amal qiladigan ilmiy-nazariy qarashlar tizimi sifatida ta’riflandi. U olti blokdan iborat: me’yoriy-maqsadli, nazariy-metodologik, tamoyillar, o‘zak-mexanizm, mazmuniy-tashkiliy va natijaviy-baholash. Konsepsiyaning yetakchi g‘oyasi shunday ifodalandi:

kasbiy-metodik tayyorgarlik bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida yaxlit tizim sifatida qurilganda va shu konsepsiyani ongli ravishda oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurishga yo‘naltirilganda takomillashadi.

Ikkinchidan, konsepsiyaning metodologik asoslari to‘rt darajada belgilandi va to‘qqiz tamoyildan iborat me’yoriy tizim ishlab chiqildi:

- falsafiy tamoyillar: tushunchaning birlamchiligi, tizimli yaxlitlik, konstruktiv-tanqidiy munosabat;
- psixologik tamoyillar: dastlabki kognitsiyani oshkor ifodalash, konseptual qayta qurish;
- didaktik tamoyillar: yetakchi g‘oyalar asosida mazmunni tuzish, natijadan loyihalash, spiral chuqurlashtirish, nazariya va amaliyot integratsiyasi.

Kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmuni uchun yagona tushunchalar tizimi sifatida besh yetakchi metodik g‘oya belgilandi: kommunikativ yo‘nalganlik (YMG‘-1), o‘rganuvchi markaziyligi va avtonomiyasi (YMG‘-2), kontekstga moslik (YMG‘-3), madaniyatlararo yo‘nalganlik (YMG‘-4) va o‘rganish uchun baholash (YMG‘-5). Kommunikativ yo‘nalganlik g‘oyasi M.Kanale va M.Sueynning kommunikativ kompetensiya modeliga [50], madaniyatlararo yo‘nalganlik g‘oyasi esa M.Bayramning madaniyatlararo kommunikativ kompetensiya konsepsiyasiga [49] tayanadi. O‘rganuvchi markaziyligi va kontekstga moslik g‘oyalari esa talabaning ehtiyoji va ta’lim sharoitini metodik qarorning boshlang‘ich nuqtasi sifatida belgilaydi.

Uchinchidan, beshta mezon (genetik, zaruriylik va yetarlilik, boshqariluvchanlik, ikki darajalilik, tekshiriluvchanlik) asosida to‘rt pedagogik shart-sharoit asoslandi:

- mazmunning konseptual yaxlitligi (SHSh-1);
- metodik konsepsiya shakllanishining refleksiv-diagnostik ta’minoti (SHSh-2);
- nazariya va amaliyotni birlashtiruvchi klinik-amaliy muhit (SHSh-3);
- institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi (SHSh-4).

Shart-sharoitlar o‘rtasida ta’minlovchi, mazmuniy, jarayoniy va teskari bog‘lanishlar aniqlandi. Ularni yaratish tartibi (SHSh-4 → SHSh-1 → SHSh-2 va SHSh-3) ham asoslandi.

To‘rtinchidan, kasbiy-metodik tayyorgarlikning besh komponenti o‘n ikki o‘lchanadigan kasbiy-metodik kompetensiyaga (KMK-1 – KMK-12) ajratildi va

ular yetakchi metodik g‘oyalar hamda EPOSTL bo‘limlari bilan muvofiqlashtirildi. Konseptual-metodik model to‘rt blokdan iborat: maqsadli, jarayoniy-bosqichli, ta’minlovchi va natijaviy-diagnostik. Model kompetensiyalarni 1-4-kurslar bo‘yicha to‘rt bosqichda shakllantirish jarayonini ko‘rsatadi. Unda har bir bosqichdagi ustuvor mexanizm va kompetensiyalar hamda shart-sharoitlarning joylashuvi aks etgan.

Beshinchidan, tadqiqot natijalari asosida oliy ta’lim muassasalari uchun quyidagi aniq takliflar ishlab chiqildi:

- fakultet darajasida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlashning konseptual asos hujjatini qabul qilish va uni har yili natijalar asosida qayta ko‘rib chiqish;
- metodik, lingvistik va psixologik-pedagogik fanlar dasturlarini yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi asosida muvofiqlashtirish va ularga “konseptual pasport” kiritish;
- birinchi kursdan boshlab EPOSTL asosidagi elektron portfolio va uch variantli metodik kredoni joriy etish;
- kuzatuv, mikroo‘qitish va maktab amaliyotini uzluksiz, jadalligi ortib boradigan tizim sifatida rejalashtirish va tayanch maktablar tarmog‘ini yaratish;
- professor-o‘qituvchilar uchun konseptual yondashuv va modellashtiruvchi o‘qitish bo‘yicha muntazam metodik seminarlar tashkil etish.

Shunday qilib, ikkinchi bobda kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirishning nazariy-metodologik asosi yaratildi. U konsepsiya, pedagogik shart-sharoitlar va konseptual-metodik modeldan iborat. Biroq model hali umumlashgan jarayoniy tasvir darajasida. Uni ta’lim amaliyotiga ko‘chirish uchun modelning har bir bosqichi aniq mazmun bilan to‘ldirilishi kerak. Buning uchun o‘quv reja, fan dasturlari va modullar ishlab chiqiladi, mikroo‘qitish, refleksiv amaliyot va raqamli texnologiyalarga asoslangan metod, shakl va vositalar tanlanadi, pedagogik amaliyot va mustaqil ta’lim esa mexanizmlar sikliga integratsiyalashtiriladi. Modelning mazmun, metod va amaliyot darajasida qanday amalga oshirilishi metodik tizimni ishlab chiqishning asosiy vazifasini tashkil etadi.

III BOB. BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING KASBIY-METODIK TAYYORGARLIGINI KONSEPTUAL YONDASHUV ASOSIDA TAKOMILLASHTIRISHNING METODIK TIZIMI

3.1-§. Kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmunini o‘quv reja, fan dasturlari va fanlararo modul asosida konseptual takomillashtirish yo‘nalishlari

O‘zbekiston Respublikasining 2020-yil 23-sentabrdagi O‘RQ-637-son “Ta’lim to‘g‘risida”gi Qonunida ta’lim mazmuni davlat ta’lim standartlari, malaka talablari, o‘quv rejalar va o‘quv dasturlari orqali belgilanishi mustahkamlangan [1]. Demak, har qanday metodik g‘oya ta’lim amaliyotiga, eng avvalo, shu hujjatlar orqali kiradi. Chet tili o‘qituvchisini tayyorlash tizimida bu hujjatlar talabaning to‘rt yil davomida qaysi fanlarni, qaysi ketma-ketlikda va qanday hajmda o‘rganishini oldindan hal qiladi.

Ikkinchi bobda ishlab chiqilgan konseptual-metodik modelda mazmunning konseptual yaxlitligi birinchi bosqichdan oldin yaratiladigan shart-sharoit sifatida belgilangan edi. Shu bois metodik tizimni ishlab chiqish mazmundan boshlanadi: avval amaldagi o‘quv reja va fan dasturlari bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi uchun yagona tushunchalar tizimini qay darajada yaratayotgani aniqlanadi.

Tahlil uchun uchta hujjat olindi: 60110900 – Xorijiy til va adabiyoti (ingliz tili) bakalavriat ta’lim yo‘nalishining malaka talablari [12], shu yo‘nalishning 2025-yilda tasdiqlangan o‘quv rejasi [13] va “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” fanining o‘quv dasturi [14]. Malaka talablarida bitiruvchiga qo‘yiladigan talablar kasbiy vazifalar va kasbiy kompetensiyalar ro‘yxati shaklida berilgan [12; 5-8-b.]. Kasbiy o‘sishga oid talab malaka oshirish, o‘zaro dars kuzatish va dars tahlili bilan cheklanadi [12; 6-b.]; o‘z metodik qarashlar tizimini asoslash yoki uni refleksiv tahlil qilish talabi alohida ifodalanmagan. Talablarda maktab darsida konstruktivistik yondashuvni qo‘llash ko‘zda tutiladi [12; 8-b.], lekin bo‘lajak o‘qituvchining o‘zi metodik bilimni qanday qurishi hujjatda ochilmaydi. Ta’lim yo‘nalishining shifri va nomi oliy ta’lim yo‘nalishlari va mutaxassisliklari klassifikatoriga muvofiq olindi [11].

O‘quv rejaning 240 kreditidan lingvistik fanlar (ingliz tili amaliyoti, nazariy kurslar, ikkinchi xorijiy til) 95 kredit (39,6 %), psixologik-pedagogik fanlar 25 kredit (10,4 %), metodik fanlar esa atigi 17 kredit (7,1 %) ni tashkil etadi; malakaviy amaliyot 44 kredit (18,3 %) hajmida rejalashtirilgan [13]. Birinchi-to‘rtinchi semestrlarda birorta metodik fan yo‘q: “Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari” 5-semestrda, asosiy “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” fani esa 6-semestrda 4 kredit hajmida o‘qitiladi. Holbuki, “4+2” tartibidagi pedagogik amaliyot 5-semestrdan boshlanadi [13]. Demak, talaba maktabga asosiy metodika kursidan oldin chiqadi. Rejada fanlararo modul ko‘zda tutilmagan: har bir fan alohida kod va alohida nazorat shakliga ega.

Fan dasturida maqsad ingliz tili o‘qitish nazariyasi va metodikasi asoslari, nutq faoliyati turlarini o‘rgatish va ta’lim muassasalarida o‘qitish jarayonini tashkil qilish masalalarini “yoritish” sifatida ifodalangan, vazifa esa nazariya va amaliyotning uzviy bog‘lanishi deb belgilangan [14; 2-b.]. Natijalar “bilim”, “ko‘nikma” va “malaka” bo‘yicha sanab o‘tilgan [14; 10-11-b.]. Yetakchi g‘oyalardan YMG‘-4 Madaniyatlararo yo‘nalganlik alohida ma’ruza mavzusi sifatida berilmagan va mustaqil ta’lim hamda kurs ishi mavzularida uchraydi [14; 7, 9-b.]. YMG‘-5 O‘rganish uchun baholash ham kuchsiz: “Assessment of language skills” mavzusi baholashni IELTS kabi til darajasini aniqlovchi testlar orqali talqin qiladi [14; 5-b.]. Shu bilan birga, dasturda metodlarni o‘quv konteksti va maqsadlariga muvofiq qo‘llash g‘oyasi mavjud [14; 3-b.], ya’ni YMG‘-3 Kontekstga moslik qisman aks etgan.

Tahlil uchta asosiy kamchilikni ko‘rsatadi. Birinchisi – fanlar o‘rtasidagi tarqoqlik. U.Yoqubov pedagog tayyorlash tizimi tarixan tarqoq va nazariy yo‘nalishda shakllanganini ta’kidlaydi [105; 460-b.]. Ikkinchisi – yagona tushunchalar tizimining yo‘qligi: “kommunikativ kompetensiya” amaliy til mashg‘ulotida talabaning til darajasi, metodika fanida esa maktab darsining maqsadi sifatida talqin qilinadi. B.B.Karabayev yosh o‘qituvchilar yondashuvlar xilma-xilligi orasida yo‘lini yo‘qotishini qayd etadi [162; 47-b.]; fikrimizcha, buning ildizi mazmunda yagona tushunchalar tizimi

shakllanmaganidadir. Uchinchisi – natijalarning kasbiy-metodik kompetensiyalarga bog‘lanmaganligi.

Xorijiy tadqiqotlarda bu muammo o‘qituvchi bilimlari bazasi nuqtayi nazaridan ko‘riladi. D.Friman va K.Jonson bilimlar bazasi alohida kurslarga bo‘linib, haqiqiy sinf faoliyatidan uzilib qolishini tanqid qiladi va dasturdagi fanlar ro‘yxatining o‘zi amalda kasbning bilimlar bazasini belgilab qo‘yishini ko‘rsatadi [60; 402-403-b.]. L.Shulman o‘quv dasturi bilimining lateral, ya’ni bir vaqtda o‘qitiladigan boshqa fanlar bilan, va vertikal, ya’ni oldingi va keyingi yillar mavzulari bilan bog‘liqlik turlarini ajratadi [92; 10-b.]. Bu ikki bog‘lanish o‘qituvchi tayyorlash dasturining o‘ziga ham tegishli. Amaldagi rejada “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi” 1-4-semestrlarda, metodika esa 6-semestrda o‘qitiladi; ular o‘rtasidagi vertikal bog‘lanish rejalashtirilmasa, talaba o‘z til o‘rganish tajribasini metodik tushunchalar bilan mustaqil bog‘lashga majbur bo‘ladi.

MDH metodikasida ta’lim mazmuni tarkibiga muloqot vositalari, bilimlar, ko‘nikma va malakalar, muloqot sohalari va vaziyatlari, madaniyat hamda o‘quv malakalari kiritiladi [171; 122; 159]. Ye.V.Timoxina bo‘lajak o‘qituvchi tayyorgarligi mazmunida lingvistik va metodik tayyorgarlik o‘rtasidagi fanlararo aloqa tamoyilini alohida ajratadi [131]. Biroq bu ta’riflar mazmunning tarkibini ko‘rsatadi, uni birlashtiruvchi tushunchalar tizimini esa belgilamaydi. Qiyoslash shuni ko‘rsatadiki, uch guruh olimlari mazmun tarqoqligini tan oladi va integratsiyani zarur deb hisoblaydi, ammo mazmunni tanlash mezoni sifatida bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi uchun yagona tushunchalar tizimi birorta yondashuvda belgilanmagan.

Tadqiqotimizda mazmunni tanlashning oltita mezoni asoslandi; ularning har biri konsepsiya tamoyillaridan biriga tayanadi:

– konseptual tegishlilik: mazmunning har bir birligi YMG‘-1 – YMG‘-5 g‘oyalaridan kamida biriga bog‘lanadi;

– natijaviylik: mazmun kutilgan kompetensiyalardan (KMK-1 – KMK-12) va ularning darajalaridan (reproduktiv, tahliliy, konseptual) boshlab tanlanadi, har bir modulda natija dalili oldindan belgilanadi;

– gorizontal muvofiqlik: har bir yetakchi tushuncha kamida ikkita fan guruhida bir xil ma’noda takrorlanadi;

– vertikal spirallik: bir g‘oya 1-kursda umumiy shaklda, 2-kursda nazariy tahlilda, 3-kursda dars loyihasida, 4-kursda mustaqil amaliyotda qayta ko‘rib chiqiladi;

– mexanizmlarga xizmatlik: mazmun dastlabki tasavvurlarni oshkor qilish, ularni ilmiy tushunchalar va sinf holatlari bilan uchrashtirish hamda metodik konsepsiyani qayta qurish uchun material beradi;

– kontekstga moslik: mazmunga bo‘lajak o‘qituvchi ishlaydigan maktabning real sharoiti tahlil obyekti sifatida kiritiladi; masalan, o‘quvchilarning 49 foizigina darsda ingliz tilida gapirishni mashq qilish imkoni borligini bildirgan [45; 8-b.], o‘qitishda esa imtihonga tayyorgarlik ustun [98; 670-b.].

Shu asosda muallifning ishchi ta’rifini taklif etamiz: konseptual yondashuv asosida kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmunini tanlash va tuzish – lingvistik, psixologik-pedagogik va metodik fanlar mazmunini yetakchi metodik g‘oyalar va kutilgan kasbiy-metodik kompetensiyalar asosida tanlab olish hamda uni fanlararo (gorizontal) va kurslararo (vertikal) bog‘lanishlar tizimiga keltirish jarayoni bo‘lib, uning natijasida bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi uchun yagona tushunchalar tizimi hosil bo‘ladi.

Mezonlarni amalda qo‘llash uchun har bir fanning yetakchi metodik g‘oyalarga munosabatini ko‘rsatuvchi vosita zarur. Bunday vosita sifatida yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi taklif etiladi. U X.L.Eriksonning [54] tushunchaga asoslangan o‘quv dasturi va J.Brunerning [47] fan tuzilmasini asosiy g‘oyalar orqali o‘rgatish haqidagi qarashlariga tayanadi. L.Darling-Xemmond samarali dasturlarning birinchi belgisi sifatida kurslar o‘rtasidagi izchillikni ko‘rsatgan [52]; matritsa shu izchillikni ko‘rinadigan va tekshiriladigan qiladi. Matritsa amaldagi o‘quv rejadagi asosiy fanlar bo‘yicha tuzildi (3.1-jadval).

3.1-jadval

Fanlarning yetakchi metodik g‘oyalar (YMG‘-1 – YMG‘-5) bo‘yicha matritsasi

Fan guruhi	Fan (semestr)	YMG‘-1	YMG‘-2	YMG‘-3	YMG‘-4	YMG‘-5
Lingvistik fanlar	O‘qish va yozuv amaliyoti (1–3)	qisman				
	Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi (1–4)	yetakchi				
	Ingliz tili nazariy kursi (5–6)					
	Ingliz tili adabiyoti tarixi (5)				qisman	
Psixologik-pedagogik fanlar	Umumiy psixologiya (1–2)		qisman			
	Sinf boshqaruvi. O‘quv dasturlarini ishlab chiqish metodikasi (3)			qisman		

Fan guruhi	Fan (semestr)	YMG‘-1	YMG‘-2	YMG‘-3	YMG‘-4	YMG‘-5
	Ta’limda baholash (4)					qisman
	Inklyuziv ta’lim. Gospital pedagogika (4)		yetakchi	qisman		
Metodik fanlar va amaliyot	Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari (5–6)					qisman
	Ingliz tili o‘qitish metodikasi (6)	qisman	qisman	qisman		qisman
	Boshlang‘ich sinflarda chet til o‘qitish metodikasi (7)	qisman		qisman		
	Pedagogik			qisman		

Fan guruhi	Fan (semestr)	YMG‘-1	YMG‘-2	YMG‘-3	YMG‘-4	YMG‘-5
	amaliyot (5–8)					

Matritsa uchta xulosaga olib keladi. Birinchidan, 12 ta fandan faqat ikkitasida biror g‘oya yetakchi mazmun darajasida ifodalangan: “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi”da YMG‘-1, “Inklyuziv ta’lim”da YMG‘-2. Asosiy metodika fanida esa birorta g‘oya yetakchi emas: uning ma’ruza mavzulari nutq faoliyati turlari va til aspektlarini o‘rgatish bo‘yicha tuzilgan [14; 2-4-b.], kommunikativ kompetensiya tushunchasi esa faqat talaffuzni o‘rgatishga oid mavzuda tilga olinadi [14; 4-b.]. Ikkinchidan, YMG‘-5 g‘oyasi uchta fanga – 4-semestrdagi “Ta’limda baholash”, 5-6-semestrlardagi “Xalqaro standartlar” va 6-semestrdagi metodikaga – turli nomlar ostida tarqalgan. Uchinchidan, YMG‘-4 deyarli qamralmagan, YMG‘-2 ham metodik fanlarda kuchsiz: o‘rganuvchi avtonomiyasi mavzusi faqat kurs ishi ro‘yxatida berilgan [14; 9-b.].

Matritsa aniqlagan uzilishlarni bartaraf etish uchun har bir fan dasturiga “konseptual pasport” kiritish taklif etiladi. Konseptual pasport – fan dasturining bir betlik qismi bo‘lib, u fanning yetakchi g‘oyalari, hissa qo‘shadigan KMK va ularning kutilgan darajasi, boshqa fanlar bilan gorizontal bog‘lanishlari, spiraldagi o‘rni hamda portfolioga kiritiladigan natija dalilini belgilaydi. Masalan, “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” fani (6-semestr, 4 kredit) pasportida YMG‘-1 va YMG‘-5 yetakchi, YMG‘-2, YMG‘-3, YMG‘-4 qisman deb belgilanadi; asosiy kompetensiyalar – KMK-4 va KMK-8, qo‘shimchalari – KMK-2 va KMK-5, kutilgan daraja – tahliliy. Gorizontal bog‘lanishlar: “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi”da talaba YMG‘-1 ni o‘rganuvchi sifatida boshdan kechirgan tajriba tahlil obyektiga aylanadi, “Ta’limda baholash” va “Xalqaro standartlar” bilan YMG‘-5 yagona ma’noda talqin qilinadi. Natija dalili – natijadan boshlab loyihalangan dars rejasi, mikroo‘qitish videosining tahlili va metodik kredoning ikkinchi varianti. Matritsa va pasportni joriy etish kafedralararo ishchi guruh tomonidan amalga oshiriladi.

Matritsa va pasport fanlar o‘rtasidagi uzilishni dastur darajasida belgilaydi, biroq g‘oyani o‘rganuvchi tajribasidan metodik tushunchaga olib o‘tadigan izchil mazmun yo‘lini o‘zi yaratmaydi. Bu vazifani to‘rt kurs davomida amalga oshiriladigan fanlararo spiral modul bajaradi. Modul yangi fan emas: u tayanch fanlar ichida ajratilgan mazmun birliklari, mustaqil ta’lim topshiriqlari va portfolio orqali bu fanlarni bir yo‘nalishga bog‘laydi. Modulning tuzilishi uch nazariy qoidaga tayanadi. J.Bruner asosiy tushunchalarni keyingi bosqichlarda murakkabroq shaklda qayta ko‘rib chiqishni taklif etgan [47]. D.Kolb [72] va M.Uolles kasbiy o‘rganishni tajriba, refleksiya va yangi tushuncha almashinadigan davra sifatida tasvirlagan [101]. F.Fuller bo‘lajak o‘qituvchi e’tibori o‘zidan o‘qitish vazifalariga, so‘ng o‘quvchilarga ko‘chishini ko‘rsatgan [61]. Modul bo‘linmalari mavjud fanlar soatlari doirasida joylashtiriladi, chunki o‘quv reja ishchi o‘quv rejada blok tarkibidagi fanlar hajmini o‘zgartirishga ruxsat beradi [13; 2-b.]. Modul mazmuni 3.2-jadvalda berilgan.

3.2-jadval

Fanlararo spiral modul mazmunining kurslar, mexanizmlar va kompetensiyalar bo‘yicha taqsimoti

Kurs va bosqich	Tayanch fanlar	Ustuvor mexanizm	Mazmun birliklari (YMG‘-1 – YMG‘-5)	Ustuvor KMK	Natija dalili
1-kurs, yo‘naltiruvchi-oshkor qilish	“Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi” [15]; malaka amaliyoti [13]	Oshkor qilish	YMG‘-1, YMG‘-2: kommunikativ va mustaqil o‘qish tajribasini o‘rganuvchi sifatida qayd etish;	KMK-1, KMK-2, KMK-9	EPOSTL shaxsiy bayonoti; metodik kredoning 1-varianti; kuzatuv varaqlari

Kurs va bosqich	Tayanch fanlar	Ustuvor mexanizm	Mazmun birliklari (YMG‘-1 – YMG‘-5)	Ustuvor KMK	Natija dalili
			YMG‘-3: maktab darsini kuzatish varag‘i bo‘yicha ilk kuzatuv; YMG‘-4, YMG‘-5: madaniyatlarni qiyoslash va o‘z nutqini baholash tajribasini yozib borish		
2-kurs, konseptual-tahliliy	“Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi” [15]; “Ta’limda baholash” [13]	Nazariy uchrashtirish	YMG‘-1: boshdan kechirilgan kommunikativ topshiriqlarni tahlil qilish; YMG‘-2, YMG‘-3: o‘quvchi	KMK-2, KMK-3, KMK-4, KMK-10	refleksiv kundalik; kontekst tahlili; ilk dars rejasi; tengdosh kuzatuvi bayonnomasi

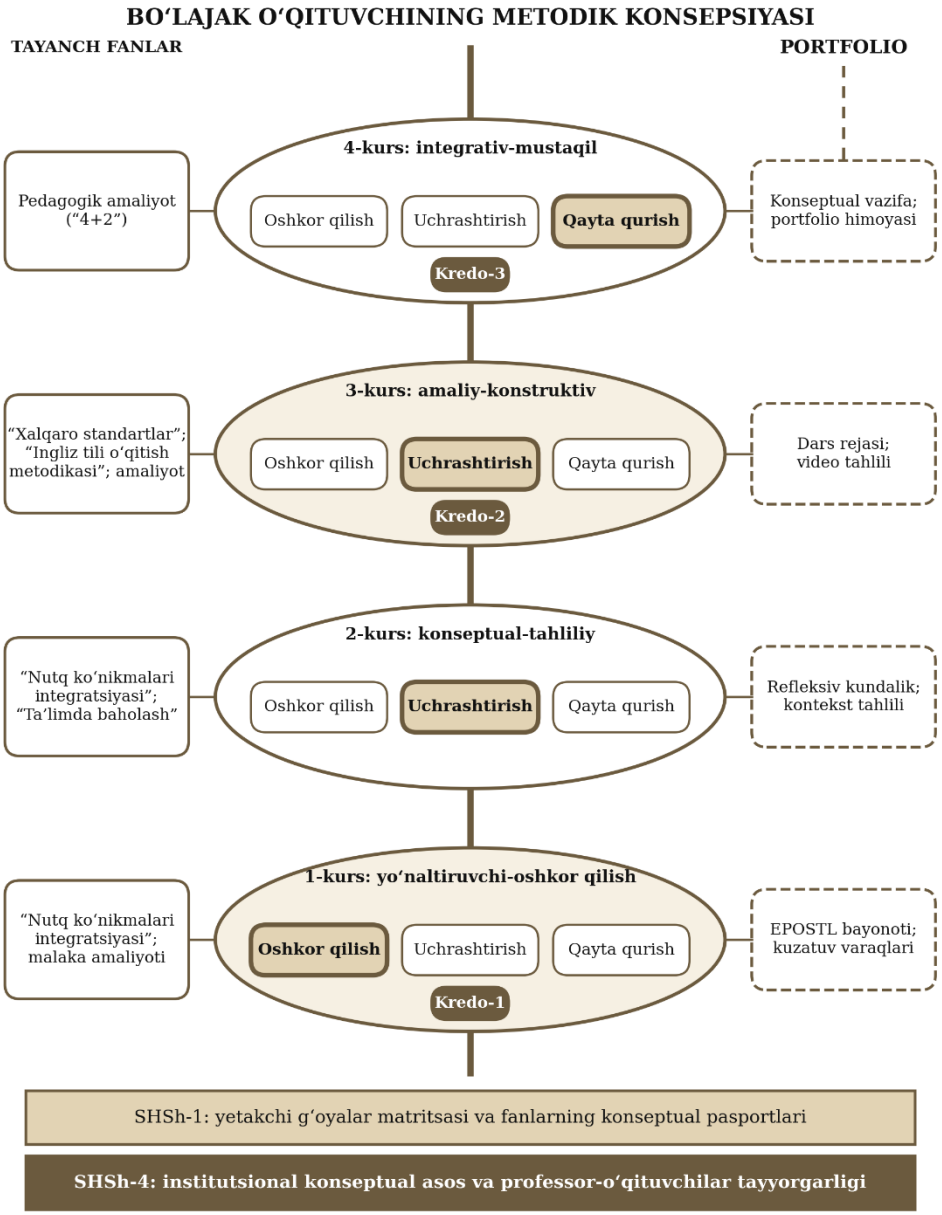
Kurs va bosqich	Tayanch fanlar	Ustuvor mexanizm	Mazmun birliklari (YMG‘-1 – YMG‘-5)	Ustuvor KMK	Natija dalili
			ehtiyojlari va ta’lim konteksti tahlili; YMG‘-4, YMG‘-5: tajribani madaniyatlararo topshiriq va shakllantiruvchi baholash tushunchalari bilan qiyoslash		
3-kurs, amaliy-konstruktiv	“Xalqaro standartlar” [16]; “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” [14]; pedagogik amaliyot	Amaliy uchrashtirish	YMG‘-1: kommunikativ dars va dars fragmentini loyihalash; YMG‘-2, YMG‘-3: vazifalarni o‘quvchilar darajasi va maktab sharoitiga	KMK-4, KMK-5, KMK-8, KMK-9	natijadan boshlab loyihalangan dars rejasi; mikroo‘qitish videosi tahlili; kredoning 2-varianti

Kurs va bosqich	Tayanch fanlar	Ustuvor mexanizm	Mazmun birliklari (YMG‘-1 – YMG‘-5)	Ustuvor KMK	Natija dalili
			moslashtirish; YMG‘-4, YMG‘-5: madaniyatlararo mazmunli fragment va muvaffaqiyat mezonlarini mikroo‘qitishda qo‘llash		
4-kurs, integrativ-mustaqil	pedagogik amaliyot (“4+2”) [13]	Qayta qurish	YMG‘-1 – YMG‘-3: mustaqil darslar; YMG‘-2: o‘rganuvchi avtonomiyasini qo‘llab-quvvatlash; YMG‘-4, YMG‘-5: madaniyatlararo	KMK-6, KMK-7, KMK-11, KMK-12	konseptual vazifa hisoboti; kredoning 3-varianti; kasbiy rivojlanish rejasi; portfolio himoyasi

Kurs va bosqich	Tayanch fanlar	Ustuvor mexanizm	Mazmun birliklari (YMG‘-1 – YMG‘-5)	Ustuvor KMK	Natija dalili
			mazmun va o‘rganish uchun baholashni darslar turkumida tizimli qo‘llash		

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, modul matritsa aniqlagan ikki uzilishni yopadi. YMG‘-4 Madaniyatlararo yo‘nalganlik “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi”da talaba uchun boy tajriba sifatida mavjud [15; 3–5, 10-b.]; modul bu tajribani 1-kursda qayd etadi, 2-kursda tahlil obyektiga aylantiradi, 3-kursda dars fragmentida metodik tushuncha sifatida qo‘llatadi va 4-kursda KMK-7 darajasida maktab amaliyotida sinatadi. YMG‘-5 O‘rganish uchun baholash ham shu yo‘lni bosib o‘tadi: talaba avval o‘z faoliyatini baholashni o‘rganuvchi sifatida boshdan kechiradi [15; 10-b.], 2-kursda uni shakllantiruvchi va yakuniy baholash tushunchalari bilan qiyoslaydi [41], 3-kursda “Xalqaro standartlar”dagi o‘rganish uchun baholash mavzulari asosida [16; 3-4-b.] darsga kiritadi. Modulda tayanch fanlarning o‘zidagi imkoniyatlardan foydalaniladi: “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” dasturidagi dars rejalashtirish (Lesson planning), xatolarni tuzatish va qayta aloqa (Error correction and feedback) hamda o‘qituvchining kasbiy rivojlanishi (Teacher development) amaliy mavzulari [14; 6-b.] modulning 3-kursdagi birliklariga aylanadi. Fikrimizcha, modulning yangiligi mazmunni ko‘paytirishda emas, mavjud mazmunni bitta metodik konsepsiya atrofida ketma-ket bog‘lashdadir. J.Xetti meta-tahlillari ham shakllantiruvchi baholash va qayta aloqaning o‘quv natijalariga ta’siri eng yuqori omillar qatorida ekanini ko‘rsatgan [63].

Kurslar o‘rtasidagi bog‘lanishni metodik kredo ta’minlaydi: uning birinchi varianti 1-kursda, ikkinchisi 3-kursda, uchinchisi 4-kurs oxirida yoziladi va har bir yangi variant oldingisiga tayanib asoslanadi. Refleksiv yozuvlar N.Xatton va D.Smit shkalasi bo‘yicha baholanadi [64]: 1-kursda tavsifiy yozuv kutilsa, 4-kursda dialogik va tanqidiy refleksiya ustun bo‘lishi kerak. Spiral modulning tuzilishi 3.1-rasmda tasvirlangan.



3.1-rasm. Metodik konsepsiyani shakllantirishga yo‘naltirilgan fanlararo spiral modulning tuzilishi

Rasm markazida bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi turadi, uning atrofida pastdan yuqoriga ko‘tariluvchi to‘rt halqa kurslarni

ifodalaydi. Har bir halqada oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish mexanizmlari takrorlanadi, ustuvor mexanizm esa alohida ajratilgan. Chap tomonda tayanch fanlar, o‘ng tomonda portfolio va kredo variantlari, poydevorda esa institutsional konseptual asos (SHSh-4) va yetakchi g‘oyalar matritsasi (SHSh-1) joylashgan. Rasm modulning mazmuniy (fanlar), jarayoniy (mexanizmlar) va natijaviy (dalillar) tomonlarini birlashtiradi.

Mazmun qayta tuzilgach, u kutilgan natija – kasbiy-metodik kompetensiyalarga qay darajada mos kelishini tekshirish zarur. Malaka talablarida bitiruvchi bajarishi lozim bo‘lgan kasbiy vazifalar pedagogik, ilmiy-tadqiqot, ma’naviy-ma’rifiy va tashkiliy-boshqaruv faoliyati bo‘yicha guruhlangan [12; 5-9-b.]. Ularni KMK-1 – KMK-12 bilan qiyoslash uchta guruhni ajratish imkonini beradi. Birinchi guruhni umumiy talablarni aniqlashtiruvchi kompetensiyalar tashkil etadi: dars rejasini aniq maqsad va natijalarga ko‘ra ishlab chiqish talabi [12; 5, 8-b.] KMK-4 da, o‘qitish usullarini tanlash va sinfda samarali muloqotga erishish talabi [12; 5-b.] KMK-5 da, xorijiy tilda fikrni mantiqiy va izchil bayon etish talabi [12; 7-b.] KMK-9 da, o‘quvchilarning individual ehtiyojlari va madaniy farqlarini hisobga olish talabi [12; 8-b.] KMK-3 va KMK-7 da, baholash talablari KMK-8 da, hamkasblar bilan hamkorlik talabi [12; 6-b.] esa KMK-10 da aniqlashtiriladi.

Ikkinchi guruhga malaka talablarida qisman ifodalangan kompetensiyalar kiradi: o‘quvchilarning mustaqil fikrlashi uchun imkoniyat yaratish talabi [12; 5-b.] KMK-6 da o‘rganuvchi avtonomiyasini tizimli qo‘llab-quvvatlash darajasiga ko‘tariladi; SMART, 5E modeli va CLIL kabi metodlar nomma-nom keltirilgan [12; 8-9-b.], ammo metodik qarorni yetakchi tushunchalar orqali asoslash talabi yo‘q va KMK-2 shu bo‘shliqni to‘ldiradi. Uchinchi guruhni malaka talablaridan tashqaridagi yangi kompetensiyalar – KMK-1, KMK-11 va KMK-12 tashkil etadi. Talablarda o‘z kasbiy faoliyatining turi va tavsifini o‘zgartirishga qodir bo‘lish [12; 8-b.] ko‘zda tutilgan; KMK-12 bu o‘zgarishni metodik konsepsiyani asoslangan holda qayta qurish va kasbiy rivojlanishni loyihalash sifatida aniqlashtiradi. Demak, kasbiy-metodik kompetensiyalar davlat talablariga

zid emas, aksincha ularni konseptual yondashuvga xos integrativ qatlam bilan rivojlantiradi.

Shunday qilib, amaldagi mazmunning asosiy muammosi fanlar yetishmasligida emas, metodik fanlarning kechikib va kichik hajmda berilishida hamda fanlarni birlashtiruvchi yagona tushunchalar tizimi yo‘qligidadir. Mazmunni tanlashning olti mezoni, yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi, fanlarning konseptual pasporti va to‘rt kursga mo‘ljallangan spiral modul bu muammoni dastur darajasida hal etadi. Biroq mazmun oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish mexanizmlarini o‘z-o‘zidan ishga tushirmaydi: buning uchun mos metod, shakl va vositalar tanlanishi va tizimga keltirilishi lozim.

Yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi mazmunni muvofiqlashtirishning asosiy vositasi bo‘lib xizmat qiladi. Yetakchi metodik g‘oyalar matritsasida har bir fan bo‘yicha kommunikativ yo‘nalganlik, o‘rganuvchi markaziyligi va avtonomiyasi, kontekstga moslik, madaniyatlararo yo‘nalganlik va o‘rganish uchun baholash g‘oyalarining qaysi kursda va qaysi chuqurlikda o‘rganilishi qayd etiladi. Matritsa aniqlagan uzilishlar fanlararo spiral modul orqali yopiladi: modul yo‘naltiruvchi-oshkor qilish bosqichida g‘oyani talabaning shaxsiy tajribasi orqali kiritadi, konseptual-tahliliy bosqichda uni nazariy tushunchalar bilan bog‘laydi, amaliy-konstruktiv bosqichda dars fragmentida qo‘llatadi va integrativ-mustaqil bosqichda maktab amaliyotida sinatadi. Shu tariqa yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi va fanlararo spiral modul o‘n ikki kasbiy-metodik kompetensiyani shakllantirishga xizmat qiluvchi mazmunning konseptual yaxlitligini ta’minlaydi.

3.2-§. Mikroo‘qitish, refleksiv amaliyot va raqamli texnologiyalarni metodik konsepsiya mexanizmlari asosida qo‘llashning metod, shakl va vositalari

Ya.A.Komenskiy “Buyuk didaktika” asarida ta’limning “oltin qoidasi”ni ta’riflab, o‘rganiladigan hamma narsa imkon qadar sezgilarga taqdim etilishi, ko‘rinadigan narsa ko‘rish orqali, eshitiladigan narsa

eshitish orqali idrok etilishi kerakligini ta’kidlagan [118]. Ko‘rgazmalilik tamoyili bugungi kunda faqat o‘quvchiga emas, o‘qituvchini tayyorlashga ham tegishli.

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisi uchun eng qiyin “ko‘rinmaydigan” obyekt – uning o‘z darsi. Talaba dars davomida o‘zining ko‘rsatmasi qanchalik tushunarli bo‘lganini, o‘quvchilarga nutq uchun qancha vaqt qolganini, savollari kommunikatsiyani qo‘llab-quvvatlaganmi yoki to‘xtatganmi, buni deyarli sezmaydi. Mikroo‘qitish videosi, refleksiv kundalik va raqamli portfolio aynan shu ko‘rinmaydigan jarayonni ko‘rinadigan va tahlil qilinadigan qiladi. Mazmun metodik konsepsiya uchun tushunchalar tizimini yaratgach, endi uning mexanizmlarini ishga tushiruvchi metod, shakl va vositalarni tanlash zarur.

Mazmun bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi uchun tushunchalar tizimini yaratadi, biroq bu tizim talaba ongiga o‘z-o‘zidan o‘tmaydi. Konsepsiyaning oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish mexanizmlari ma’lum bir metod, shakl va vositalar orqali ishga tushadi. Shu bois metod tanlash mezoni uning umumiy samaradorligi emas, balki qaysi mexanizmga xizmat qilishi va qanday natija dalilini berishidir.

Xorijiy tadqiqotlarda metod tanlash, asosan, bo‘lajak o‘qituvchining mavjud tasavvurlari bilan ishlash nuqtayi nazaridan asoslanadi. M.Pajares o‘qituvchi e’tiqodlarini barqaror va o‘zgarishga qarshilik ko‘rsatuvchi konstrukt sifatida tahlil qilgan [81], S.Borg esa til o‘qituvchilarining o‘ylashi, bilishi va ishonishi ularning amaliyotini belgilashini ko‘rsatgan [44]. T.Farrell bo‘lajak o‘qituvchilarning dastlabki e’tiqodlari ko‘pincha yashirin holda bo‘lishini va yangi o‘rganilayotgan mazmun ular bilan raqobatlashishini ta’kidlab, bu e’tiqodlarni oshkor qilish usuli sifatida metaforalar tahlilini taklif etadi [59]. J.Posner va hammualliflar esa yangi tushuncha qabul qilinishi uchun o‘rganuvchi mavjud tasavvuridan qoniqmasligi, yangi tushuncha esa unga tushunarli, ishonarli va samarali tuyulishi kerakligini asoslagan [82]. M.Uolles chet tili o‘qituvchisini tayyorlashda o‘zlashtirilgan va tajribaviy bilimni amaliyot va refleksiyaning uzluksiz davri orqali birlashtirishni taklif etgan [101]. Indoneziyalik tadqiqotchilar Sumani va S.Arifin mikroo‘qitishni tayyorgarlik, amalga

oshirish va yakuniy bosqichlardan iborat yondashuv asosida tashkil etib, respondentlarning 81,8 foizi bu yondashuv darsga tayyorgarlikni osonlashtirganini qayd etganini ko‘rsatadi [93; 206-b.]. F.Kortxagen va hammualliflar esa o‘qituvchi tayyorlovchilar dasturda targ‘ib qilinayotgan o‘qitish usullarini o‘zlari namuna sifatida ko‘rsatishi lozimligini samarali dasturlarning tamoyillaridan biri deb belgilaydi [73].

MDH olimlari metod tanlashni, odatda, tayyorgarlikning maqsadi va natijasi bilan bog‘laydi. N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov metodik kredoni shakllantirishning samarali vositasi sifatida didaktik tafakkurni rivojlantirish, pedagogik vaziyatni “sintez – tahlil – sintez” tartibida baholash va to‘g‘ri metodik qaror qabul qilish algoritmini egallashni ko‘rsatadi [109; 13-b.]. Bizningcha, bu algoritm uchrashtirish mexanizmining ichki tuzilishini ifodalaydi: avval vaziyatning yaxlit tasavvuri hosil bo‘ladi, so‘ng u tushunchalar orqali tahlil qilinadi va nihoyat yangi, asoslangan qaror shakllanadi.

Milliy tadqiqotlarda metodlar ko‘proq muayyan kompetensiya yoki texnologiya doirasida tanlanadi. M.R.Rahimberdiyeva refleksiyani rivojlantirish vositalari sifatida refleksiv kundaliklar, tengdoshlar muhokamasi va rahbarlik ostidagi amaliyotni ko‘rsatadi [86; 175-b.]. F.M.Erkulova metodik kompetensiyani video-tahlil asosidagi mikroo‘qitish, elektron portfolio va o‘quv analitikasi orqali rivojlantiradi [55]. G.Q.Homidova gapirishni o‘rgatishning bosqichli metodik asosini anglatish (awareness-raising) bosqichidan boshlaydi [71; 1415-b.]; bizningcha, bu g‘oya oshkor qilish mexanizmiga yaqin. Sh.K.Temirova esa bo‘lajak o‘qituvchining kasbiy-subyektiv pozitsiyasini amaliy faoliyat, refleksiv mashg‘ulotlar va mustaqil qaror qabul qilish imkoniyatlari orqali shakllantirishni taklif etadi [94; 199-b.].

Uch guruh olimlari qarashlarini qiyoslaganda umumiy jihat aniq ko‘rinadi: barcha mualliflar amaliyot va refleksiyani birlashtiruvchi metodlarni ustuvor deb biladi. Farq metodlarning o‘rnida namoyon bo‘ladi. Xorijiy tadqiqotlarda metodlar e’tiqodlar va tushunchalar o‘zgarishiga xizmat qiladi, MDH ishlarida ular metodik qaror qabul qilish algoritmiga bo‘ysundiriladi, milliy tadqiqotlarda esa ko‘pincha alohida kompetensiya

yoki texnologiyani rivojlantirish vositasi sifatida qaraladi. Bizningcha, metodlar birlashtiruvchi asosga ega bo‘lishi uchun ular metodik konsepsiya shakllanishi mexanizmlariga biriktirilishi kerak.

Yuqoridagi tahlil asosida muallifning ishchi ta’rifini taklif etamiz: konseptual yondashuv asosida metod, shakl va vositalarni tanlash – ularni bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi shakllanishi mexanizmlaridan (oshkor qilish, uchrashtirish, qayta qurish) biriga biriktirish, modelning bosqichiga moslashtirish va har birini o‘lchanadigan natija dalili bilan ta’minlash jarayonidir. Shu ta’rifdan metod, shakl va vositalarni tanlashning to‘rtta mezoni kelib chiqadi.

Birinchi mezon – mexanizmga xizmatlik. Har bir metod uchta mexanizmdan biriga ustuvor xizmat qiladi. Bir metod bir nechta mexanizmga tegishli bo‘lishi mumkin, lekin uning ustuvor vazifasi aniq belgilanadi; aks holda metod “faol usul” sifatida qo‘llanadi va konsepsiya o‘zgarishiga olib kelmaydi.

Ikkinchi mezon – dalil beruvchanlik. Metod natija dalilini hosil qilishi kerak: kredo matni, refleksiv yozuv, dars rejasi yoki mikroo‘qitish videosi. Bu dalillar 3.2-jadvalda kurslar bo‘yicha belgilangan natija dalillariga mos keladi va portfolioga kiradi.

Uchinchi mezon – bosqichga moslik. Metodning murakkabligi modelning bosqichiga muvofiq tanlanadi: 1-kursda oshkor qilish metodlari, 2-kursda nazariy uchrashtirish metodlari, 3-kursda amaliy uchrashtirish metodlari, 4-kursda qayta qurish metodlari ustuvor bo‘ladi.

To‘rtinchi mezon – mavjud dasturlar bilan uzviylik. Yangi metodlar mavjud fan dasturlarida ko‘zda tutilgan metodlar asosida rivojlantiriladi. “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi” dasturida interfaol keys-stadilar [15; 10-b.], “Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari” dasturida esa mikroo‘qitish topshirig‘i [16; 5-b.] hamda baholash natijalari asosida darsni qayta rejalashtirish va o‘qituvchi kundaligi (“teacher log”) yuritish [16; 4-b.] belgilangan. Konseptual yondashuv bu metodlarning o‘rnini almashtirmaydi, balki ularni mexanizmlarga biriktiradi. “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” dasturida esa ta’lim texnologiyalari va metodlari sifatida interfaol keys-stadilar, mavzuli portfoliolar tayyorlash, guruhlarda ishlash,

individual loyihalar hamda jamoa bo‘lib ishlash va himoya qilish uchun loyihalar ko‘rsatilgan [14; 11-b.]. Shu tariqa uchala tayanch fan dasturi konseptual metodlar uchun tayyor asos beradi.

Bu mezonlar asosida metodlar mexanizmlar bo‘yicha guruhlandi (3.3-jadval).

3.3-jadval

Mexanizmlar × metodlar × ustuvor KMK

Mexanizm	**Metodlar (mavjud dasturdagi asos)**	**Ustuvor kurs**	**Ustuvor KMK**	**Natija dalili**
Oshkor qilish	metodik kredo yozish; metafora tahlili [59]; dastlabki tasavvurlar so‘rovnomasi (EPOSTL shaxsiy bayonoti asosida [18])	1-kurs, har kurs boshida takrorlanadi	KMK-1, KMK-2, KMK-9	EPOSTL shaxsiy bayonoti; metodik kredoning 1-varianti
Nazariy uchrashtirish	kognitiv ziddiyat keyslari (keys-stadi [15; 10-b.]); dastlabki tasavvur va nazariy qoidani qiyoslash; tengdoshlar bilan muhokama	2-kurs	KMK-2, KMK-3, KMK-4, KMK-10	refleksiv kundalik; kontekst tahlili; ilk dars rejasi; tengdosh kuzatuvi bayonnomasi
Amaliy uchrashtirish	mikroo‘qitish [16; 5-b.]; video-tahlil; maktabda dars kuzatuvi va dars o‘tish	3-kurs	KMK-4, KMK-5, KMK-8, KMK-9	natijadan boshlab loyihalangan dars rejasi; mikroo‘qitish videosi va tahlili;

Mexanizm	Metodlar (mavjud dasturdagi asos)	Ustuvor kurs	Ustuvor KMK	Natija dalili
Qayta qurish	refleksiv kundalik (“teacher log” [16; 4-b.]); kredoni qayta yozish; konseptual vazifa; portfolio	3-kurs oxiri va 4-kurs	KMK-6, KMK-7, KMK-11, KMK-12	baholash vositalari metodik kredoning 2- va 3-variantlari; konseptual vazifa hisoboti; yakuniy portfolio

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, har bir mexanizm o‘z metodlar guruhiga va o‘lchanadigan natijaga ega. Oshkor qilish metodlari talabaning yashirin tasavvurlarini so‘zlashtiradi: kredo ularni to‘g‘ridan-to‘g‘ri bayon qildiradi, metafora tahlili esa “o‘qituvchi – bu …” kabi obrazlar orqali bevosita aytilmagan qarashlarni yuzaga chiqaradi. Uchrashtirish metodlari Posner ko‘rsatgan shartni yaratadi. Masalan, 2-kursda talabaga “grammatika qoidasi tushuntirilmasa, o‘quvchi tilni o‘rganmaydi” degan dastlabki tasavvuriga zid keladigan dars vaziyati beriladi va u bu vaziyatni kommunikativ yo‘nalganlik tushunchasi orqali tahlil qiladi. Umuman olganda, talaba o‘z tasavvuri yetarli emasligini keys yoki o‘z darsi videosida ko‘radi va yangi tushunchaning samarasini shu vaziyatda sinaydi. Qayta qurish metodlari esa o‘zgarishni matnda qayd etadi va uni asoslashni talab qiladi: kredoning har bir yangi varianti oldingisidan farqini izohlashi kerak.

Jadvaldagi KMK taqsimoti modelning kurslar bo‘yicha ustuvor kompetensiyalariga mos keladi. KMK-9 1-kursda sinf tili vaziyatlari bo‘yicha nutq namunalari orqali boshlang‘ich shaklda shakllantiriladi, 3-kursda esa amaliy uchrashtirish metodlari – mikroo‘qitish va dars o‘tish orqali asosiy o‘rin egallaydi. Qayta qurish metodlari 4-kursdagi KMK-6 va KMK-7 ni konseptual vazifa orqali qamraydi: talaba o‘rganuvchi avtonomiyasi yoki madaniyatlararo mazmun g‘oyasini bir necha dars davomida sinab, natijasini kredoda qayta ko‘rib chiqadi.

Metodlar muayyan shakl va vositalar orqali amalga oshadi. Masalan, mikroo‘qitish kichik guruh shaklida o‘tkaziladi va videoyozuv vositasini talab qiladi, kredo va refleksiv kundalik esa yakka shaklda yozilib, elektron portfolioda saqlanadi. Shu bois metod, shakl va vosita alohida emas, bitta mexanizm atrofidagi majmua sifatida tanlanadi.

Shunday qilib, metod, shakl va vositalarni tanlashning konseptual asosi ularning metodik konsepsiya shakllanishi mexanizmlariga biriktirilishidir. Mexanizmga xizmatlik, dalil beruvchanlik, bosqichga moslik va mavjud dasturlar bilan uzviylik mezonlari metodlar tizimini tasodifiy “faol usullar” to‘plamidan bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasini maqsadli o‘zgartiruvchi tizimga aylantiradi. Bu tizimning markazida amaliy uchrashtirishning asosiy metodi – mikroo‘qitish va video-tahlil turadi.

Uchrashtirish mexanizmi bo‘lajak o‘qituvchining dastlabki tasavvuri va ilmiy tushuncha real yoki unga yaqin sinf vaziyatida to‘qnashganda ishga tushadi. Maktab amaliyoti bunday vaziyatni beradi, lekin u murakkab, nazorat qilish qiyin va har bir harakatni qayta ko‘rib chiqish imkonini bermaydi. Mikroo‘qitish esa sinf vaziyatini soddalashtiradi, uni videoga yozib, ko‘p marta tahlil qilishga va qayta sinashga imkon beradi. Shu sababli tadqiqotimizda mikroo‘qitish va video-tahlil uchrashtirish mexanizmining asosiy metodi sifatida tanlandi.

Mikroo‘qitish D.Allen va K.Rayan tomonidan o‘qituvchi tayyorlashning maxsus metodi sifatida ishlab chiqilgan [32]. Uning klassik shaklida bo‘lajak o‘qituvchi qisqa vaqt davomida kam sonli o‘quvchilar bilan bitta o‘qitish ko‘nikmasini mashq qiladi, so‘ngra qayta aloqa olib, darsni qayta rejalashtiradi va qayta o‘tadi. Shu tariqa metodning klassik tuzilishi besh bo‘g‘inli davrdan iborat: rejalashtirish – o‘qitish – qayta aloqa – qayta rejalashtirish – qayta o‘qitish. Bu tuzilma o‘qitishni boshqariladigan sharoitda kuzatish va tuzatish imkonini bergani uchun keng tarqaldi. Biroq uning ilk talqinida asosiy e’tibor alohida texnik ko‘nikmalarni mashq qilishga qaratilgan edi. D.Friman va K.Jonson o‘qituvchi faoliyatini xulq-atvor nuqtayi nazaridan tavsiflashdan o‘qituvchi qanday qilib o‘qitishni o‘rganishini tushuntiruvchi konstruktivistik qarashga o‘tish zarurligini

asoslagan [60; 402-b.]. Bizningcha, bu tanqid mikroo‘qitishga ham tegishli: agar u faqat ko‘nikma mashqi bo‘lib qolsa, talaba usulni takrorlaydi, lekin uning ortidagi tasavvur o‘zgarmaydi.

Zamonaviy tadqiqotlarda mikroo‘qitish refleksiya va boshqa metodlar bilan birlashtirilgan holda qo‘llanadi. Sumani va S.Arifin mikroo‘qitishni tayyorgarlik, amalga oshirish va yakuniy bosqichlardan iborat yondashuv asosida tashkil etgan; respondentlarning 81,8 foizi bu yondashuv darsga tayyorgarlikni osonlashtirganini qayd etgan [93; 206-b.]. B.Kumaravadivelu modulli modelida “ko‘rish” (Seeing) modulini ajratib, o‘qituvchi darsga o‘qituvchi, o‘rganuvchi va kuzatuvchi nuqtayi nazaridan qarashi kerakligini ta’kidlaydi [75]. Milliy tadqiqotlardan F.M.Erkulova video-tahlil asosidagi mikroo‘qitishni tengdosh baholashi, rubrikaga asoslangan qayta aloqa va elektron portfolio bilan birlashtiradi [55]. MDH tadqiqotlarida esa metodik qaror qabul qilish algoritmiga urg‘u beriladi: N.V.Barishnikov va A.V.Vartanov pedagogik vaziyatni “sintez – tahlil – sintez” tartibida baholashni metodik kredoni shakllantirishning samarali vositasi deb hisoblaydi [109; 13-b.]. Bu ishlarning umumiy jihati – mikroo‘qitishni refleksiya va tahlil bilan birlashtirish. Biroq ularda mikroo‘qitish, asosan, ko‘nikma va kompetensiyani rivojlantirish vositasi sifatida qaraladi, bo‘lajak o‘qituvchining metodik qarashlarini o‘zgartirish vazifasi esa alohida qo‘yilmaydi.

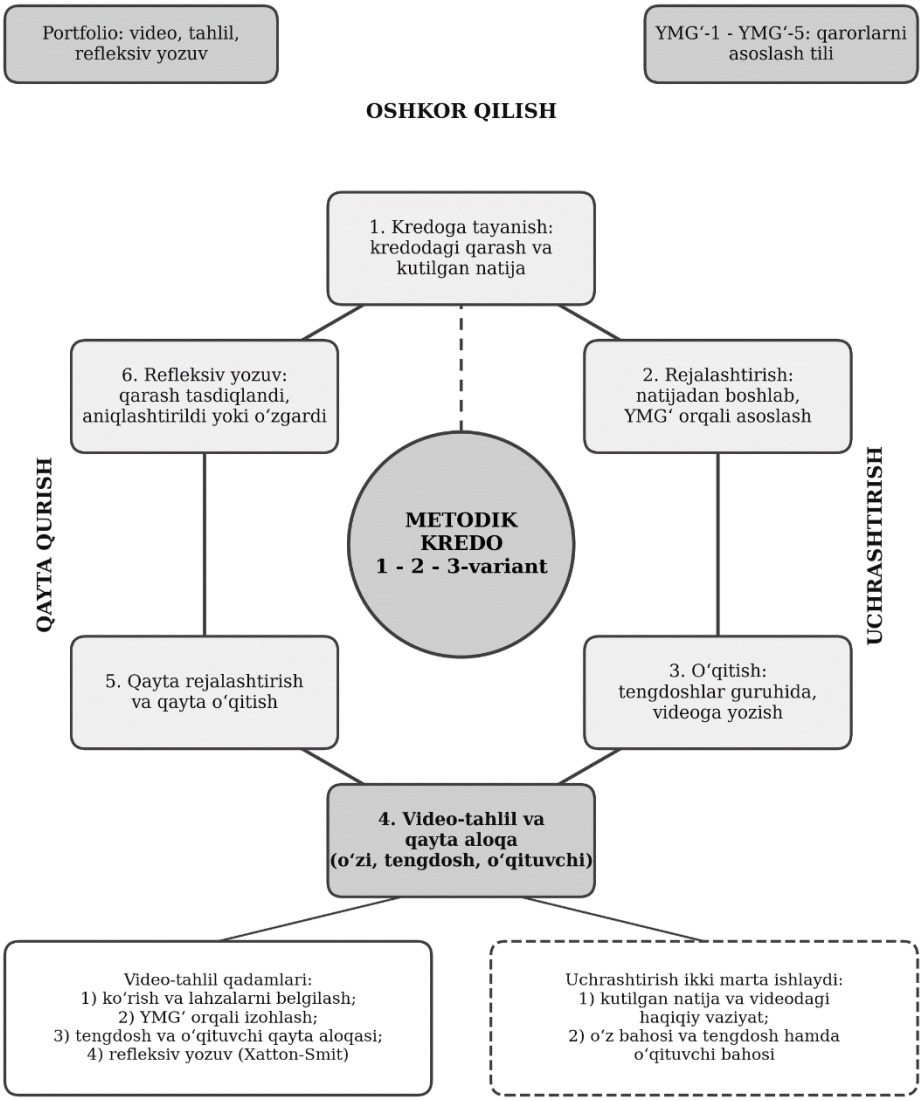
Konseptual yondashuvda mikroo‘qitishning vazifasi o‘zgaradi: u ko‘nikma mashqi emas, balki dastlabki tasavvurni sinf vaziyati bilan uchrashtirish vositasiga aylanadi. Bu farq metodning tuzilishida namoyon bo‘ladi. Klassik davrdan farqli ravishda konseptual davr metodik kredodan boshlanadi va refleksiv yozuv bilan tugaydi, qayta aloqa esa video-tahlil bilan birlashtiriladi. Natijada konseptual mikroo‘qitish olti bo‘g‘inli davr sifatida amalga oshiriladi (3.2-rasm):

1. kredoga tayanish: talaba kredosidan fragment o‘tkaziladigan darsga tegishli qarashini ajratib yozadi va undan qanday natija kutishini aytadi;

2. rejalashtirish: dars fragmenti natijadan boshlab loyihalanadi, har bir qaror yetakchi g‘oyalardan (YMG‘-1 – YMG‘-5) biri orqali asoslanadi;
3. o‘qitish: fragment tengdoshlar guruhida o‘tkaziladi va videoga yoziladi;
4. video-tahlil va qayta aloqa;
5. qayta rejalashtirish va qayta o‘qitish;
6. refleksiv yozuv: kutilgan va haqiqiy natija qiyoslanadi, kredodagi qarash tasdiqlandi, aniqlashtirildi yoki o‘zgardi degan xulosa asoslanadi.

Bu tuzilishda uchrashtirish mexanizmi ikki marta ishlaydi. Birinchisi – talabaning kutilgan natijasi o‘z darsining videosidagi haqiqiy vaziyat bilan to‘qnashganda. Ikkinchisi – uning o‘z bahosi tengdosh va o‘qituvchi bahosi bilan to‘qnashganda. J.Posner va hammualliflar ko‘rsatganidek, yangi tushuncha o‘rganuvchi mavjud tasavvuridan qoniqmagan vaziyatda qabul qilinadi [82]; video bunday vaziyatni aniq va inkor etib bo‘lmaydigan shaklda ko‘rsatadi.

Video-tahlil to‘rt qadamda o‘tkaziladi. Birinchi qadamda talaba o‘z videosini mustaqil ko‘radi va muhim deb hisoblagan lahzalarni belgilaydi. Ikkinchi qadamda u bu lahzalarni yetakchi tushunchalar orqali izohlaydi: masalan, o‘quvchilar nutqi qancha vaqt davom etgani YMG‘-1 Kommunikativ yo‘nalganlik, qayta aloqa shakli esa YMG‘-5 O‘rganish uchun baholash nuqtayi nazaridan tahlil qilinadi. Uchinchi qadamda tengdoshlar va o‘qituvchi xuddi shu mezonlar bo‘yicha qayta aloqa beradi. To‘rtinchi qadamda talaba refleksiv yozuv tayyorlaydi; u N.Xatton va D.Smit shkalasi bo‘yicha baholanadi [64]. Shkala tavsifiy yozuvdan tanqidiy refleksiyagacha bo‘lgan darajalarni farqlagani uchun video-tahlil sifatining o‘sishini kuzatish imkonini beradi. Bizningcha, to‘rt qadam Barishnikov va Vartanov taklif etgan algoritmga mos keladi: videoni yaxlit ko‘rish vaziyatning dastlabki sintezi, yetakchi tushunchalar orqali izohlash – tahlil, refleksiv yozuvdagi yangi qaror esa yakuniy sintez vazifasini bajaradi.



3.2-rasm. Mikroo‘qitish – video-tahlil – refleksiya sikli va konsepsiya mexanizmlari

Uchinchi qadamdagi uchta manba – talabaning o‘zi, tengdosh va o‘qituvchi – baholarining mosligi alohida ahamiyatga ega. Baholar mos kelsa, talabaning o‘z darsini ko‘ra olish qobiliyati yetarli ekanini ko‘rsatadi. Mos kelmasa, bu nomuvofiqlik refleksiv yozuvning asosiy materialiga aylanadi: talaba o‘zi ko‘rmagan jihatni nima uchun ko‘rmaganini tahlil qiladi. Bizningcha, aynan shu yerda Kumaravadivelu ta’kidlagan turli nuqtayi nazardan “ko‘rish” amalda ro‘yobga chiqadi. Uchta manbaning mosligi model diagnostikasida ham ishlatiladi: EPOSTL deskriptorlari bo‘yicha o‘zini o‘zi baholash natijalari tengdosh va o‘qituvchi baholari bilan solishtiriladi [18].

Video-tahlilning sifati ko‘p jihatdan o‘qituvchi tayyorlovchining o‘ziga bog‘liq. F.Kortxagen va hammualliflar dasturda targ‘ib qilinayotgan usullarni o‘qituvchi tayyorlovchilar o‘zlari namuna sifatida ko‘rsatishini samarali dasturlarning tamoyili deb belgilaydi [73]. Shu bois birinchi video-tahlil mashg‘ulotida o‘qituvchi namunaviy videoni guruh oldida tahlil qilib, yetakchi tushunchalar bo‘yicha izohlash qanday bo‘lishini ko‘rsatadi. Keyingi mashg‘ulotlarda bu vazifa bosqichma-bosqich talabalarga o‘tadi. Tengdosh qayta aloqasi uchun 1-kursdagi maktab darsini kuzatishda qo‘llangan yetakchi g‘oyalar bo‘yicha kuzatuv varag‘i ishlatiladi; bu talabaga tanish vosita bo‘lib, qayta aloqani tavsifdan tahlilga yo‘naltiradi.

Videodan foydalanish aniq tashkiliy qoidalarni talab qiladi. Mikroo‘qitish videolari faqat o‘quv maqsadida yoziladi va talabaning elektron portfoliosida saqlanadi. Maktab darslarini yozib olish esa ta’lim muassasasi ma’muriyati, o‘qituvchi-murabbiy va o‘quvchilarning ota-onalari roziligi bilan amalga oshiriladi; videoda o‘quvchilar emas, asosan talabaning o‘z faoliyati aks etishi ko‘zda tutiladi.

Mikroo‘qitish kurslar bo‘yicha murakkablashib boradi va modelning ustuvor kompetensiyalariga mos ravishda qo‘llanadi.

2-kursda ilk mikroo‘qitish o‘tkaziladi. Talaba 5–7 daqiqalik dars fragmentini tengdoshlari oldida o‘tadi. Maqsad – darsni natijadan boshlab loyihalashning ilk tajribasi va fragmentni ta’lim konteksti hamda o‘quvchilar ehtiyojlari nuqtayi nazaridan asoslash. Qayta aloqa asosan tengdoshlardan olinadi. Shu orqali KMK-2, KMK-3, KMK-4 va KMK-10 shakllantiriladi.

3-kursda to‘liq davr va tizimli video-tahlil amalga oshiriladi. Talaba kommunikativ dars fragmentini o‘tadi, unda o‘rganish uchun baholash usullarini qo‘llaydi va darsni ingliz tilida boshqaradi. Fragment video asosida tahlil qilinib, qayta o‘tiladi. Bu bosqichda KMK-4, KMK-5, KMK-8 va KMK-9 ustuvor bo‘ladi, davr natijalari esa metodik kredoning ikkinchi variantiga asos bo‘ladi.

4-kursda video-tahlil mikroo‘qitishdan maktabdagi dars videosiga o‘tadi. Talaba pedagogik amaliyot davomida konseptual vazifa doirasida o‘tgan darslarini yozib oladi va ularni xuddi shu to‘rt qadam bo‘yicha tahlil

qiladi. Bu yerda uchrashtirish real sinf sharoitida kechadi va o‘rganuvchi avtonomiyasi hamda madaniyatlararo mazmunni integratsiyalash (KMK-6, KMK-7) sinaladi. Refleksiv tahlil va kredoni qayta qurish (KMK-11, KMK-12) esa shu videolar asosida amalga oshiriladi.

Har bir kursda video-tahlil portfolioga aniq dalil qoldiradi: 2-kursda ilk dars rejasi va tengdosh kuzatuvi bayonnomasi, 3-kursda mikroo‘qitish videosi, uning tahlili va qayta o‘tilgan fragment, 4-kursda maktab darslari videolari asosidagi konseptual vazifa hisoboti. Bu dalillar 3.2-jadvalda belgilangan natija dalillariga to‘liq mos keladi va metodik kredo variantlari o‘rtasidagi farqni asoslash uchun material bo‘ladi.

Konseptual mikroo‘qitish mavjud dasturlardagi metodlarga tayanadi. “Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari” dasturida mustaqil ish shakllari orasida mikroo‘qitish topshirig‘i belgilangan [16; 5-b.]. Shu dasturda baholash natijalari asosida darsni qayta rejalashtirish va o‘qituvchi kundaligi (“teacher log”) yuritish ham ko‘zda tutilgan [16; 4-b.]. Bu ikki unsur konseptual davrning qayta rejalashtirish va refleksiv yozuv bo‘g‘inlariga bevosita mos keladi. Shu bois modul ularni yangi metod bilan almashtirmaydi, balki kredo va yetakchi tushunchalar orqali bir davr ichida bog‘laydi. “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” dasturining amaliy mashg‘ulotlarida dars rejalashtirish (Lesson planning), xatolarni tuzatish va qayta aloqa (Error correction and feedback) mavzulari berilgan [14; 6-b.]. Ular mikroo‘qitish davrining rejalashtirish va video asosidagi qayta aloqa bo‘g‘inlari uchun nazariy tayanch bo‘ladi.

Shunday qilib, konseptual yondashuvda mikroo‘qitish ko‘nikma mashqidan uchrashtirish mexanizmining asosiy metodiga aylanadi. Davr metodik kredo bilan boshlanib, refleksiv yozuv bilan tugaydi. Video-tahlil esa kutilgan va haqiqiy natija hamda uch manba baholari o‘rtasidagi farqni ko‘rinadigan qiladi. Bu farq refleksiya uchun material beradi, refleksiyaning sifati esa uni tashkil etuvchi texnologiyalarga bog‘liq.

Mikroo‘qitish va video-tahlil bo‘lajak o‘qituvchining dastlabki tasavvuri bilan sinf vaziyati o‘rtasidagi farqni ko‘rinadigan qiladi. Biroq bu farqning o‘zi konsepsiyani o‘zgartirmaydi. Farq anglanishi, tushunchalar orqali izohlanishi va yangi qarorda qayd etilishi kerak. Bu vazifani refleksiv

amaliyot texnologiyalari bajaradi. Tadqiqotimizda ular to‘rt vosita orqali tizimlashtirildi: refleksiv kundalik, Xatton-Smit shkalasi, F.Kortxagen modeli va metodik kredo.

Refleksiv amaliyotning nazariy asosi J.Dyui va D.Shyon g‘oyalariga borib taqaladi. J.Dyui refleksiv tafakkurni har qanday e’tiqod yoki bilimni faol, izchil va ehtiyotkorlik bilan ko‘rib chiqish deb ta’riflagan; bunda e’tiqod uni asoslovchi dalillar va undan kelib chiqadigan oqibatlar nuqtayi nazaridan baholanadi [53]. D.Shyon esa kasb egasining ikki xil refleksiyasini ajratgan: harakat jarayonidagi refleksiya (reflection-in-action) va harakatdan keyingi refleksiya (reflection-on-action) [91]. M.Uolles bu g‘oyalarni chet tili o‘qituvchisini tayyorlashga tatbiq etib, refleksiv modelni taklif qilgan [101]. Bizningcha, Dyui ta’rifi konseptual yondashuv uchun muhim bir jihatni ochadi: refleksiyaning obyekti e’tiqod va uni asoslovchi dalildir. Bu bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi va kredosiga bevosita to‘g‘ri keladi. Shyon ajratgan ikki turdan bo‘lajak o‘qituvchi avval harakatdan keyingi refleksiyani egallaydi. Harakat jarayonidagi refleksiya esa to‘plangan tajriba va tushunchalar asosida, asosan, 3-4-kurslarda shakllanadi. S.Brukfild esa tanqidiy refleksiyani o‘qituvchining o‘z amaliyotiga talabalar, hamkasblar, nazariya va shaxsiy tajriba nuqtayi nazaridan qarashi sifatida tavsiflaydi [46].

Milliy tadqiqotlarda refleksiyani tizimli rivojlantirish masalasini M.R.Rahimberdiyeva ko‘targan. U bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarida pedagogik refleksiyani rivojlantirishning to‘rt bosqichli modelini taklif etadi [86; 175-b.]:

- yo‘naltiruvchi bosqich;
- o‘qituvchi rahbarligidagi tahliliy bosqich;
- faol amaliy-refleksiv bosqich (mikroo‘qitish, tengdoshlar bilan o‘qitish, qayta aloqa almashuvi);
- maktab amaliyoti bilan bog‘liq mustaqil kasbiy-refleksiv bosqich.

Muallif O‘zbekistondagi refleksiv topshiriqlarning ikki kamchiligini tanqidiy qayd etadi: ular ko‘pincha tavsifiy bo‘ladi va asosan ta’limning keyingi bosqichlarida kiritiladi [86; 175-b.]. Bizningcha, bu bosqichlar modelimizdagi to‘rt kurs mantig‘iga mos keladi. Farq refleksiyaning

obyektidadir. Rahimberdiyeva modelida refleksiv kompetensiyaning o‘zi rivojlantiriladi. Tadqiqotimizda esa refleksiya bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasiga yo‘naltiriladi va konsepsiya o‘zgarishini dalillash vositasiga aylanadi.

Refleksiv kundalik bu tizimning asosiy material manbai bo‘lib xizmat qiladi. U “Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari” dasturida ko‘zda tutilgan o‘qituvchi kundaligi (“teacher log”) asosida rivojlantiriladi [16; 4-b.]. Amaldagi dasturda kundalik, asosan, dars natijalarini qayd etishga xizmat qiladi. Konseptual yondashuvda esa har bir yozuv uch qismdan iborat bo‘ladi: “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” dasturida ham o‘qituvchining kasbiy rivojlanishi (Teacher development) amaliy mavzusi va o‘qituvchi rivojlanishida refleksiyaning o‘rni (The role of reflection in teacher development) kurs ishi mavzusi mavjud [14; 6, 9-b.]. Bu mavzular refleksiv kundalikni metodika fani mazmuniga bevosita bog‘lash imkonini beradi.

- vaziyat: nima bo‘ldi;
- izoh: buni qaysi yetakchi tushuncha tushuntiradi;
- qaror: keyingi safar nima o‘zgaradi va nima uchun.

Yo‘naltiruvchi savollar kurslar bo‘yicha murakkablashadi:

- 1-kursda maktab darsini kuzatish asosida: “O‘qituvchining qaysi qarori mening o‘qitish haqidagi tasavvurimga mos keldi, qaysinisi zid keldi?”;
- 2-kursda keys va tengdosh darsi asosida: “Bu vaziyatni qaysi yetakchi g‘oya izohlaydi? Dastlabki fikrim unga qanchalik mos edi?”;
- 3-kursda mikroo‘qitish asosida: “Qanday natija kutgan edim va videoda nimani ko‘rdim? Bu farqni qaysi tushuncha izohlaydi?”;
- 4-kursda konseptual vazifa doirasida: “Kredomdagi qaysi qarash bir necha dars davomida tasdiqlandi, qaysinisi o‘zgardi va bunga qanday dalil bor?”

Savollarning bu tuzilishi talabani 1-kursdagi shaxsiy tasavvurdan 4-kursdagi dalilga asoslangan xulosaga olib boradi.

Kundalik yozuvlarining sifatini baholash uchun N.Xatton va D.Smit shkalasi qo‘llanadi [64]. Shkala yozuvlarning to‘rt turini farqlaydi [64]:

- tavsifiy yozuv (descriptive writing): voqea refleksiyasiz bayon qilinadi;
- tavsifiy refleksiya (descriptive reflection): voqea sabab bilan izohlanadi, lekin bitta nuqtayi nazardan;
- dialogik refleksiya (dialogic reflection): muallif o‘zi bilan muloqotga kirishib, muqobil izohlarni ko‘rib chiqadi;
- tanqidiy refleksiya (critical reflection): qarorlar kengroq tarixiy, ijtimoiy va siyosiy kontekstda baholanadi.

Shkala refleksiv kundalik va video-tahlil yozuvlariga bir xil tartibda qo‘llanadi. Har bir yozuvning turi belgilanadi, kurslar kesimida esa dialogik va tanqidiy yozuvlar ulushining o‘zgarishi kuzatiladi.

Xatton-Smit shkalasining darajalari natija darajalariga (reproduktiv, tahliliy, konseptual) bir-biriga tenglashtirilmaydi. Shkala refleksiv matnning sifatini o‘lchaydi, natija darajalari esa metodik konsepsiyaning holatini ko‘rsatadi. Masalan, talaba dialogik refleksiya yozishi mumkin, lekin izohlarida yetakchi tushunchalar bo‘lmasa, uning konsepsiyasi reproduktiv darajada qoladi. Aksincha, konseptual darajadagi talaba ham ayrim yozuvlarda vaziyatni tavsif bilan cheklashi tabiiy. Shu bois shkala natijasi KMK-11 bo‘yicha dalillardan biri sifatida hisobga olinadi. Natija darajasi esa bir necha dalil majmui asosida belgilanadi: kredo variantlari, dars rejalari va kuzatuv natijalari.

Refleksiya jarayonining tartibi F.Kortxagen va hammualliflar taklif etgan ALACT modeli asosida tuziladi [74]. Model besh bosqichdan iborat:

1. Harakat (Action).
2. Harakatga qayta nazar (Looking back on the action).
3. Muhim jihatlarni anglash (Awareness of essential aspects).
4. Muqobil harakat usullarini yaratish (Creating alternative methods of action).
5. Sinash (Trial).

Beshinchi bosqich yangi harakat bo‘lgani uchun model spiral shaklida davom etadi. Bizningcha, ALACT bosqichlari metodik konsepsiya mexanizmlari bilan aniq bog‘lanadi:

- oshkor qilish: harakat va harakatga qayta nazar bosqichlarida talabaning yashirin tasavvuri uning harakatida va keyingi tavsifida yuzaga chiqadi;
- uchrashtirish: muhim jihatlarni anglash bosqichida talaba kutilgan va haqiqiy natija o‘rtasidagi farqni yetakchi tushunchalar orqali izohlaydi;
- qayta qurish: muqobil usullarni yaratish va sinash bosqichlarida yangi qaror ishlab chiqiladi va amalda tekshiriladi.

Agar bo‘lajak o‘qituvchi uchinchi bosqichni chetlab o‘tib, tavsifdan to‘g‘ridan-to‘g‘ri tayyor yechimga o‘tsa, uchrashtirish mexanizmi ishlamaydi. Kundalikdagi “izoh” qismi aynan shu bosqichni majburiy qiladi. ALACT davri mikroo‘qitishning olti bo‘g‘inli davridagi o‘qitish, video-tahlil, qayta rejalashtirish va qayta o‘qitish bo‘g‘inlariga mos keladi. Konseptual davr esa uni kredo bilan boshlaydi va refleksiv yozuv bilan tugatadi.

Metodik kredo refleksiya natijasini qayd etuvchi vositadir. U uch variantda yoziladi:

- birinchi variant 1-kursda, oshkor qilish mexanizmining natijasi sifatida;
- ikkinchi variant 3-kursda, mikroo‘qitish va video-tahlil davridan keyin;
- uchinchi variant 4-kurs oxirida, konseptual vazifa va pedagogik amaliyot yakunida.

Kredoning tuzilishi barcha variantlarda bir xil bo‘ladi, bu esa ularni qiyoslash imkonini beradi. Kredo to‘rt qismdan iborat:

1. O‘qituvchi va o‘rganuvchining roliga oid qarash.
2. YMG‘-1 – YMG‘-5 bo‘yicha pozitsiya.
3. Ta’lim kontekstiga oid qarash.
4. Qarashni tasdiqlovchi dalil.

Ikkinchi va uchinchi variantlarga beshinchi qism qo‘shiladi: oldingi variantdan farqni asoslash. Bu qismda talaba har bir o‘zgarishni aniq dalilga bog‘lashi kerak: kundalik yozuvi, video-tahlil yoki dars natijasi.

Farqni asoslash talabi kredoni mexanizmlar ishlaganini tekshiruvchi diagnostik vositaga aylantiradi. O‘zgarmagan kredo uchrashtirish sodir bo‘lmaganini ko‘rsatadi: talaba amaliyotdan o‘tgan, lekin tasavvuri tajriba bilan to‘qnashmagan. Asossiz o‘zgargan kredo esa qayta qurish o‘rniga yangi atamalar takrorlanganini bildiradi. Bunday holda talaba “kommunikativ yo‘nalganlik” yoki “o‘rganish uchun baholash” tushunchalarini yozadi, lekin ularni o‘z tajribasidagi dalil bilan bog‘lamaydi. Bizningcha, har ikki holat ham mexanizm ishlamaganining belgisidir. Shu bilan birga, kredodagi ayrim qarash o‘zgarmay qolishi mumkin; bunda uning tasdiqlanganini dalil bilan asoslash talab qilinadi. Demak, baholash obyekti o‘zgarishning o‘zi emas, balki uning asoslanganligidir.

To‘rt texnologiya yagona tizimni tashkil etadi:

- refleksiv kundalik refleksiya uchun material to‘playdi;
- ALACT modeli bu materialni tahlil qilish tartibini belgilaydi;
- Xatton-Smit shkalasi tahlil sifatini baholaydi;
- metodik kredo natijani qayd etadi va kurslar oralig‘ida qiyoslash imkonini beradi.

Bu tizim integrativ kompetensiyalarni shakllantiradi. KMK-1 kredoning birinchi variantida, KMK-11 kundalik va video-tahlil yozuvlarida namoyon bo‘ladi. KMK-12 esa kredoning uchinchi variantida va kasbiy rivojlanish rejasida ko‘rinadi. Rahimberdiyeva qayd etgan ikki kamchilik – refleksiyaning tavsifiy bo‘lishi va kech kiritilishi – shu tarzda bartaraf etiladi. Refleksiya 1-kursdan boshlanadi va har bir yozuv yetakchi tushunchalar orqali izohlashni talab qiladi.

Shunday qilib, konseptual yondashuvda refleksiv amaliyot texnologiyalari metodik konsepsiya mexanizmlarini bir-biriga ulaydi. Oshkor qilingan tasavvur kundalikda qayd etiladi. Uchrashtirish ALACT modelining muhim jihatlarni anglash bosqichida sodir bo‘ladi. Qayta qurish esa kredoning asoslangan yangi variantida ifodalanadi. Bu texnologiyalar tizimli ishlashi uchun yozuvlarni saqlash, qiyoslash va baholash imkonini beruvchi raqamli muhit zarur.

Metodlar mexanizmlarga biriktirilgach, ularni amalga oshiruvchi shakl va vositalarni ham shu mantiq asosida tanlash kerak. Aks holda guruh ishi yoki raqamli platforma o‘z-o‘zidan maqsadga aylanadi va konsepsiya o‘zgarishiga xizmat qilmaydi. Tadqiqotimizda shakl va vositalarni tanlashning asosiy tamoyili shunday: shakl va vosita mexanizmdan kelib chiqadi, mexanizm ulardan emas. Amaldagi dasturlar bu uchun tayyor asos beradi. “Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari” dasturida keys-stadi, individual loyihalar, guruhlarda va jamoa bo‘lib ishlash ta’lim texnologiyalari sifatida belgilangan [16; 7-b.]. Amaliy mashg‘ulotlarni interaktiv metodlar, jumladan portfolio orqali tashkil etish ham ko‘zda tutilgan [16; 4-b.]. “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” dasturi esa amaliy mashg‘ulotlarni multimedia qurilmalari bilan jihozlangan auditoriyada faol va interaktiv usullar yordamida o‘tkazishni tavsiya etadi [14; 7-b.].

Tadqiqotimizda to‘rt ta’lim shakli ajratildi. Ularning har biri mexanizmlardan biriga ustuvor xizmat qiladi.

Yakka shakl (metodik kredo va refleksiv kundalik) oshkor qilish va qayta qurish mexanizmlariga xizmat qiladi. Bu shaklda talaba o‘z qarashini boshqalar ta’sirisiz bayon qiladi. Shuning uchun yashirin tasavvur yuzaga chiqadi, keyinchalik esa o‘zgarish shaxsan asoslanadi.

Juftlik shakli (tengdosh kuzatuvi va qayta aloqa) uchrashtirishga xizmat qiladi. Talabaning o‘z darsiga bergan bahosi tengdosh bahosi bilan to‘qnashadi. Bu mikroo‘qitish davridagi ikkinchi uchrashtirishning asosiy shartidir. Juftlik kichik guruhga nisbatan xavfsizroq muhit yaratadi. M.R.Rahimberdiyeva esa psixologik xavfsizlikni refleksiyaning zarur sharti deb hisoblaydi [86; 175-b.].

Kichik guruh shakli (mikroo‘qitish va keys muhokamasi) nazariy va amaliy uchrashtirishga xizmat qiladi. Keys muhokamasida bir vaziyatga bir necha qarash to‘qnashadi. Mikroo‘qitishda esa guruh sinf vaziyatini modellashtiradi va uch manbali baholashning tengdosh qismini ta’minlaydi. Mentorlik shakli real sinf sharoitidagi amaliy uchrashtirish va qayta qurishga xizmat qiladi. Bu shaklda ikkita shaxs ishtirok etadi, ularning vazifalari farqlanadi:

- maktabdagi o‘qituvchi-murabbiy kontekstga oid qayta aloqa beradi (YMG‘-3);
- universitet rahbari bu qayta aloqani yetakchi tushunchalar va talabaning kredosi bilan bog‘laydi.

F.Kortxagen va hammualliflar o‘qituvchi tayyorlovchilar targ‘ib etilayotgan usullarni o‘zlari namuna sifatida ko‘rsatishini samarali dasturlarning tamoyillaridan biri deb belgilaydi [73]. Bizningcha, mentorlik shaklida bu tamoyil ALACT modelining muhim jihatlarni anglash bosqichida amalga oshadi: mentor tayyor yechim bermaydi, balki talabaga farqni tushunchalar orqali ko‘rishga yordam beradi. Ikki mentor bir-biriga zid qayta aloqa bermasligi uchun ular yetakchi g‘oyalar bo‘yicha tuzilgan yagona kuzatuv varag‘idan foydalanadi. Bu esa institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi (SHSh-4) talabini amalda ta’minlaydi.

Raqamli vositalar ham aniq platforma bo‘yicha emas, funksiyasi bo‘yicha tanlanadi. Dasturning mustaqil ta’lim mavzulari orasida “Baholashda texnologiyalardan foydalanish” va “Elektron portfolioni tashkil qilish” mavzulari bor [16; 6-b.]. Shu mavzular modulda to‘rtta raqamli vositani joriy etishga asos bo‘ladi.

Elektron portfolio jamlash va qiyoslash vazifasini bajaradi. Unda to‘rt kurs davomidagi barcha natija dalillari saqlanadi. Eng muhimi, kredo variantlari yonma-yon joylashtiriladi va farqni asoslash imkoniyati paydo bo‘ladi. Portfolio tuzilishi EPOSTL bo‘limlariga tayanadi [18]. F.M.Erkulova ham elektron portfolioni metodik kompetensiyani rivojlantirishning asosiy vositalaridan biri sifatida qo‘llaydi [55].

Videoni yozish va vaqt belgisi bilan izohlash uchrashtirish dalilini qayd etadi. Talaba o‘z izohini videoning aniq lahzasiga bog‘laydi. Masalan: “04:15 – YMG‘-5: qayta aloqa faqat baho shaklida berildi”. Bunday izoh tengdosh va mentor izohlari bilan bir vaqt shkalasida qiyoslanadi.

Universitetning o‘quv boshqaruv tizimi (LMS) tashkiliy vazifani bajaradi. Unda topshiriqlar tarqatiladi, kundalik yozuvlari muddatlari belgilanadi va Xatton-Smit shkalasi asosidagi rubrika joylashtiriladi. Yozuvlarning muntazamligi ham shu tizimda kuzatiladi. Masalan, Moodle

yoki universitetda foydalanilayotgan boshqa platforma bu vazifani bajarishi mumkin.

Onlayn tengdosh qayta aloqasi nuqtayi nazarlar doirasini kengaytiradi. Talabalar bir-birining videosi va kundaligiga yetakchi g‘oyalar bo‘yicha tuzilgan rubrika asosida asinxron izoh yozadi. Buning uchun, masalan, LMS tizimidagi o‘zaro baholash moduli yoki onlayn so‘rovnoma shaklidan foydalanish mumkin. Bu vosita auditoriyada vaqt yetmagan holatda ham uch manbali baholashni ta’minlaydi.

Raqamli vositalarni tanlashda ehtiyotkorlik talab etiladi. Rahimberdiyeva refleksiv topshiriqlar rasmiyatchilikka aylanishi va o‘quv yuklamasi ortib ketishi xavfini qayd etadi [86; 176-b.]. Shu bois vositalar soni cheklanadi, barcha materiallar bitta raqamli makonda jamlanadi va har bir vosita muayyan mexanizm va natija daliliga xizmat qilishi kerak.

Shakl va vositalarning kurslar bo‘yicha taqsimoti 3.4-jadvalda berilgan. Jadval spiral modul mazmuni (3.2-jadval) va mexanizmlar bo‘yicha metodlar tizimi (3.3-jadval) bilan muvofiqlashtirilgan.

3.4-jadval

Ta’lim shakllari va raqamli vositalarning kurslar, mexanizmlar va natija dalillari bo‘yicha taqsimoti

Kurs	Ustuvor mexanizm	Ta’lim shakllari			Raqamli vositalar		Portfolioga tushadigan dalil	Ustuvor KMK
		yakka	juftlik va kichik guruh	mentorlik	jamlovchi vosita	tahlil vositasi		
1-kurs	Oshkor qilish	kredoning 1-varianti; kuzatuv kundaligi	metaforalar muhokamasi	malaka amaliyotida maktab darsini kuzatish	elektron portfolio (EPOSTL shaxsiy	LMS dagi kuzatuv varag‘i shablon i; sinf tili	EPOSTL shaxsiy bayonoti; kredoning 1-varianti;	KMK-1, KMK-2, KMK-9

Kurs	Ustuvor mexanizm	Ta’lim shakllari			Raqamli vositalar		Portfolioga tushadigan dalil	Ustuvor KMK
		yakka	juftlik va kichik guruh	mentorlik	jamlovchi vosita	tahlil vositasi		
					bayonoti)	namunalarining audioy ozuvi	kuzatuv varaqlari	
2-kurs	Nazariy uchrashtirish	refleksiv kundalik	kognitiv ziddiyat keyslari; ilk mikroo‘qitish; tengdosh kuzatuvi	-	LMS (kundalik va Xatton-Smit rubrikasi)	onlayn tengdosh qayta aloqasi; ilk mikroo‘qitish videosi	kontekst tahlili; ilk dars rejasi; EPOSTL bo‘yicha birinchi o‘zini o‘zi baholash	KMK-2, KMK-3, KMK-4, KMK-10
3-kurs	Amaliy uchrashtirish	kredoning 2-varianti	mikroo‘qitishning to‘liq davri; video asosidagi qayta aloqa	pedagogik amaliy otda o‘qituvchi-murabbiy	elektron portfolio	vaqt belgili video-izoh; onlayn tengdosh qayta aloqasi	natijadan boshlab loyihalangan dars rejasi; mikroo‘qitish videosi tahlili;	KMK-4, KMK-5, KMK-8, KMK-9

Kurs	Ustuvor mexanizm	Ta’lim shakllari			Raqamli vositalar		Portfolioga tushadigan dalil	Ustuvor KMK
		yakka	juftlik va kichik guruh	mentorlik	jamlovchi vosita	tahlil vositasi		
							baholash vositalari	
4-kurs	Qayta qurish	konseptual vazifa; kredoning 3-varianti	portfolio himoyasi	o‘qituvchi-murabbiy va universitet rahbari	yakuniy elektron portfolio; LMS	maktab darsi videosi va vaqt belgili izoh	konseptual vazifa hisoboti; kasbiy rivojlanish rejasi; portfolio himoyasi	KMK-6, KMK-7, KMK-11, KMK-12

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, shakllar kurslar bo‘yicha izchil almashadi. 1-kursda yakka shakl ustuvor, 2-3-kurslarda juftlik va kichik guruh shakllari yetakchilik qiladi, 4-kursda esa mentorlik shakli asosiy o‘ringa chiqadi. Bu ketma-ketlik shaxsiy tasavvurdan tengdoshlar muhitidagi tahlilga, undan esa real sinf sharoitidagi kasbiy muloqot va mustaqil konseptual vazifaga o‘tishni ifodalaydi. Raqamli vositalar esa kursdan kursga o‘tganda almashtirilmaydi, balki to‘planib boradi: portfolio 1-kursda ochiladi va 4-kursda himoya qilinadi. Shu tarzda u butun spiral modulning yagona izini saqlaydi.

Shunday qilib, metod, shakl va vositalar metodik konsepsiya shakllanishining uchta mexanizmiga – oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurishga biriktirildi hamda mexanizmga xizmatlik, dalil beruvchanlik, bosqichga moslik va uzviylik mezonlari asosida tanlandi. Konseptual mikroo‘qitish olti bo‘g‘inli davrga aylantirildi, refleksiv kundalik, ALACT modeli, Xatton-Smit shkalasi va uch variantli metodik kredo yagona refleksiv tizimga birlashtirildi. Yakka, juftlik, kichik guruh va mentorlik shakllari mexanizmlar bo‘yicha taqsimlandi, raqamli vositalar esa

funksiyasiga ko‘ra tanlandi. Bu majmua natijalari elektron portfolioda yagona dalillar tizimiga aylanadi va pedagogik amaliyot bilan integratsiyani talab qiladi.

Tanlangan metod va texnologiyalar modelning bosqichlari bilan uzviy bog‘langan. Yo‘naltiruvchi-oshkor qilish bosqichida metafora tahlili va refleksiv kundalik, konseptual-tahliliy bosqichda keys-tahlil va nazariy uchrashtirish topshiriqlari, amaliy-konstruktiv bosqichda konseptual mikroo‘qitish va video-tahlil, integrativ-mustaqil bosqichda esa konseptual vazifa va elektron portfolio yetakchilik qiladi. Uch variantli metodik kredo barcha bosqichlarda talaba metodik konsepsiyasining o‘zgarishini qayd etuvchi yagona vosita bo‘lib qoladi: birinchi variant 1-kursda, ikkinchi variant 3-kursda, uchinchi variant 4-kurs yakunida yoziladi. Har bir texnologiya o‘n ikki kasbiy-metodik kompetensiyadan muayyan guruhini rivojlantirishga yo‘naltirilgan bo‘lib, uning natijasi elektron portfolioda dalil sifatida saqlanadi.

3.3-§. Pedagogik amaliyot va mustaqil ta’limni konseptual asosda integratsiyalashning tashkiliy-metodik mexanizmlari

Abu Nasr Forobiy ta’lim va tarbiyani farqlab, ta’limni so‘z va o‘rgatish orqali amalga oshadigan nazariy jarayon, tarbiyani esa amaliy ish va malaka hosil qilish orqali ro‘y beradigan jarayon sifatida talqin etgan [30]. Allomaning bu qarashida bilimning amaliyotda sinalmaguncha to‘liq shakllanmasligi haqidagi g‘oya yotadi.

Bu g‘oya bo‘lajak chet tili o‘qituvchisini tayyorlashning markaziy muammosini aniq ifodalaydi. Universitet auditoriyasida o‘zlashtirilgan metodik tushuncha real sinfga duch kelmaguncha talabaning shaxsiy qarashiga aylanmaydi. Mikroo‘qitish bu to‘qnashuvning soddalashtirilgan shaklini yaratadi, maktabdagi dars esa uni haqiqiy o‘quvchilar va aniq ta’lim konteksti bilan to‘ldiradi. Mustaqil ta’lim esa ikki muhit o‘rtasidagi ko‘prik vazifasini bajarishi kerak.

Metodik konsepsiya mexanizmlari universitet mashg‘ulotlarida boshlanadi, lekin to‘liq ishlashi uchun real sinf vaziyati zarur. Mikroo‘qitish sinf vaziyatini soddalashtiradi va modellashtiradi. Maktabdagi dars esa

bo‘lajak o‘qituvchini oldindan aytib bo‘lmaydigan o‘quvchilar, aniq ta’lim konteksti va vaqt cheklovlari bilan yuzma-yuz qiladi. Shu bois konseptual yondashuvda pedagogik amaliyot nazariyani “qo‘llash” joyi emas, balki uchrashtirish va qayta qurish mexanizmlari eng kuchli ishlaydigan muhit sifatida qaraladi.

Bunday yondashuvning nazariy asosi klinik amaliyot g‘oyasidir. L.Darling-Xemmond samarali o‘qituvchi tayyorlash dasturlarining asosiy belgilari sifatida quyidagilarni ko‘rsatadi [52]:

- keng ko‘lamli va puxta rahbarlik qilinadigan klinik tajriba;
- bu tajribaning bir vaqtda o‘qitilayotgan kurslar bilan uzviy bog‘lanishi;
- universitet va maktab o‘rtasidagi mustahkam hamkorlik.

F.Kortxagen [73; 74] va hammualliflar ham o‘qituvchi tayyorlashda amaliyot tajribasini nazariy bilimni o‘zlashtirishning boshlang‘ich nuqtasi sifatida qarashni asoslaydi. F.Fuller esa bo‘lajak o‘qituvchining tashvishlari izchil o‘zgarishini ko‘rsatgan: avval o‘ziga oid tashvishlar, so‘ngra o‘qitish vazifasiga oid tashvishlar, nihoyat o‘quvchilarga ta’sirga oid tashvishlar ustun bo‘ladi [61]. Bu esa amaliyot vazifalarining murakkabligini bosqichma-bosqich oshirish zarurligini asoslaydi. Milliy tadqiqotlardan M.R.Rahimberdiyeva refleksiya ko‘pincha faqat pedagogik amaliyot davrida kiritilishini tanqid qiladi [86; 174-b.]. Bu davrda talaba kuchli ruhiy zo‘riqishda bo‘ladi va chuqur tahlil uchun vositalarga hali ega emas.

Bizningcha, bu qarashlar bitta xulosaga olib keladi: amaliyotning samarasi uning hajmiga emas, nazariy mashg‘ulotlar bilan bog‘langanligiga, bosqichma-bosqich murakkablashishiga va refleksiya bilan qo‘llab-quvvatlanishiga bog‘liq. Shu asosda muallifning ishchi ta’rifini taklif etamiz. Klinik-amaliy muhit – bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi real sinf vaziyati bilan tizimli uchrashtiriladigan amaliyot muhitidir. Bu muhit uchta belgi bilan tavsiflanadi:

- universitet mashg‘ulotlari bilan muntazam ritmda bog‘langan;
- o‘qituvchi-murabbiy va universitet rahbari tomonidan yetakchi tushunchalar asosida qo‘llab-quvvatlanadi;
- har bir bosqichda natija dalilini beradi.

Amaldagi o‘quv reja bunday muhit uchun muayyan asosga ega. Malakaviy amaliyotga jami 44 kredit (18,3 %) ajratilgan. Ular quyidagicha taqsimlangan:

- 2-semestrda malaka amaliyoti – 4 kredit (120 soat) [13; 1-b.];
- 5, 6, 7 va 8-semestrlarning har birida pedagogik amaliyot – 10 kredit (300 soat) [13; 2-b.].

O‘quv jarayonining tarkibiy qismlari jadvalida malakaviy amaliyotga 2- va 5-8-semestrlarda 22 hafta belgilangan [13; 2-b.]. 5-8-semestrlar “4+2” tartibida tashkil etiladi: haftada to‘rt kun nazariy va amaliy ta’lim, ikki kun pedagogik amaliyot [13; 2-b.]. O‘quv reja izohlarida malakaviy amaliyot nazariya va amaliyot yaxlitligini ta’minlash uchun bazaviy tashkilotlarda o‘tkazilishi alohida qayd etilgan [13; 2-b.].

Bizningcha, “4+2” tartibi klinik-amaliy muhit uchun eng muhim imkoniyatdir. U nazariy mashg‘ulot va maktab amaliyotini bir hafta ichida almashtirib turadi. Natijada har haftada ALACT davrining to‘liq aylanishi uchun sharoit paydo bo‘ladi: tushuncha universitetda o‘rganiladi, maktabda sinaladi va keyingi mashg‘ulotda tahlil qilinadi.

Shu bilan birga, tahlil uchta muammoni ko‘rsatadi. Birinchidan, 3-4-semestrlarda, ya’ni 2-kursda o‘quv rejada amaliyot yo‘q. Natijada 2-semestrdagi kuzatuv tajribasi bilan 5-semestrdagi pedagogik amaliyot o‘rtasida bir yillik uzilish paydo bo‘ladi. Ikkinchidan, o‘quv reja pedagogik amaliyotni 5-8-semestrlarda bir xil hajmda belgilaydi. Semestrlar bo‘yicha vazifalarning farqi esa amaliyot dasturida aniqlanishi lozim. Bu dastur tahlil qilinmadi. Uchinchidan, asosiy metodika kursi 6-semestrda o‘qitiladi [13; 2-b.]. Demak, 5-semestrdagi amaliyot talaba metodik tushunchalarni tizimli o‘zlashtirishidan oldin boshlanadi.

Konseptual yondashuvda bu muammolar amaliyot vazifalarining jadalligini kurslar bo‘yicha oshirish orqali hal etiladi. Jadallik kuzatuvdan konseptual vazifagacha ortib boradi (3.5-jadval).

3.5-jadval

Malakaviy amaliyot vazifalari jadalligining kurslar bo‘yicha ortib borishi

Kurs	Bosqich	Talaba pozitsiyasi	Amaliyot shakli va hajmi	Ustuvor mexanizm	Natija dalili
1-kurs	Yo‘naltiruvchi-oshkor qilish	Kuzatuvchi	2-semestrda malaka amaliyoti (4 kredit): darslarni kuzatish, kuzatuv varag‘ini to‘ldirish	Oshkor qilish	Kuzatuv varag‘i; kredoning 1-varianti
2-kurs	Konseptual-tahliliy	Tengdoshlar muhitidagi o‘qituvchi	Universitetdagi simulyatsion amaliyot: keyslar va ilk mikroo‘qitish (o‘quv rejada amaliyot yo‘q)	Nazariy uchrashtirish	Keys tahlili; refleksiv kundalik
3-kurs	Amaliy-konstruktiv	Mentor kuzatuvi ostida qisman o‘qituvchi	5–6-semestrlarda pedagogik amaliyot (20 kredit, “4+2” tartibi)	Amaliy uchrashtirish	Dars rejasi; video tahlili; kredoning 2-varianti
4-kurs	Integrativ-mustaqil	Mustaqil o‘qituvchi-tadqiqotchi	7–8-semestrlarda pedagogik amaliyot (20 kredit) va	Qayta qurish	Konseptual vazifa hisoboti; kredoning 3-varianti

Kurs	Bosqich	Talaba pozitsiyasi	Amaliyot shakli va hajmi	Ustuvor mexanizm	Natija dalili
			konseptual vazifa		

Manba: [13] hamda 3.2-, 3.3- va 3.4-jadvallar asosida muallif tomonidan tuzilgan.

Demak, jadallik to‘rt pog‘onada ortadi:

- kuzatuvchi pozitsiyasi (1-kurs);
- tengdoshlar muhitidagi simulyatsion o‘qitish (2-kurs);
- mentor kuzatuvi ostida qisman o‘qitish (3-kurs);
- mustaqil darslar turkumi va ular ustidagi tadqiqot (4-kurs).

O‘quv rejadagi 2-kurs uzilishi simulyatsion amaliyot bilan to‘ldiriladi. Keyslar va ilk mikroo‘qitish maktabga chiqishdan oldin uchrashtirish mexanizmini universitet sharoitida ishga tushiradi. Bu esa Rahimberdiyeva tanqid qilgan holatning oldini oladi: talaba 5-semestrda amaliyotga o‘z kredosi, kundalik yuritish tajribasi va kuzatuv varag‘i bilan kiradi.

3-kursda, talaba real sinfga ilk bor chiqqanda, Fuller ko‘rsatgan o‘ziga oid tashvishlar yana kuchayishi mumkin. Shu bois har haftaning amaliyot topshirig‘i bitta yetakchi g‘oyaga qaratiladi. Masalan, bir hafta YMG‘-1 bo‘yicha o‘quvchilar nutqi vaqti kuzatiladi, boshqa haftada YMG‘-5 bo‘yicha qayta aloqa shakllari tahlil qilinadi. Tor fokus talabaning e’tiborini o‘zidan o‘qitish vazifasiga ko‘chiradi. 4-kursda esa fokus o‘quvchilarga ta’sirga o‘tadi: konseptual vazifa doirasida talaba bitta g‘oyani bir necha dars davomida sinaydi va uning o‘quvchilarga ta’sirini dalillar asosida baholaydi.

Asosiy metodika kursining 6-semestrda joylashuvi bilan bog‘liq muammo ham haftalik davr orqali yumshatiladi. 5-semestrda “Xalqaro standartlar” fanidagi o‘rganish uchun baholash va darsni rejalashtirish mavzulari [16; 3-4-b.] amaliyot topshiriqlarining nazariy tayanchi bo‘ladi. 6-semestrda esa metodika kursi shu tajribani tizimli tahlil obyektiga aylantiradi.

Shunday qilib, amaldagi o‘quv reja 44 kredit va “4+2” tartibi orqali klinik-amaliy muhit uchun mustahkam tashkiliy asos beradi. Biroq amaliyot kurslar bo‘yicha mazmunan farqlanmasa va nazariy mashg‘ulotlar bilan haftalik davrda bog‘lanmasa, bu asos to‘liq ishlamaydi. Konseptual yondashuvda amaliyot kuzatuvdan konseptual vazifagacha bosqichma-bosqich murakkablashadi, har bir bosqichda ustuvor mexanizmga xizmat qiladi va natija dalilini beradi. Bu jarayonning yuqori nuqtasi – 4-kursda bo‘lajak o‘qituvchining o‘z darslari ustida olib boradigan kichik tadqiqoti.

4-kursda qayta qurish mexanizmi ustuvor bo‘ladi. Bu bosqichda bo‘lajak o‘qituvchi o‘z metodik konsepsiyasini faqat bayon qilmaydi, balki uni real sinfda tekshiradi va natijaga ko‘ra asoslangan holda qayta ko‘rib chiqadi. Bu vazifani konseptual vazifa bajaradi. Konseptual vazifa – bo‘lajak o‘qituvchining pedagogik amaliyot davomida o‘z darslari ustida olib boradigan kichik tadqiqotidir. U KMK-6, KMK-7, KMK-11 va KMK-12 ni integratsiyalaydi va metodik kredoning uchinchi varianti uchun asosiy dalil manbai bo‘ladi.

Konseptual vazifaning nazariy asosi harakatdagi tadqiqot (action research) g‘oyasidir. S.Kemmis va R.Maktaggart harakatdagi tadqiqotni takrorlanuvchi spiral davr sifatida tavsiflaydi [70]. Bu davr to‘rt bosqichdan iborat:

- rejalashtirish (plan);
- harakat (act);
- kuzatish (observe);
- refleksiya (reflect).

Refleksiya natijasi keyingi davrning yangi rejasiga asos bo‘ladi. Shu tariqa amaliyotni o‘zgartirish va uni tushunish bir jarayonga birlashadi. A.Byorns bu yondashuvni ingliz tili o‘qitishga tatbiq etgan. U harakatdagi tadqiqotni o‘qituvchining o‘z sinfida, o‘z amaliyotini yaxshilash maqsadida, ma’lumotlarni tizimli yig‘ish asosida olib boradigan izlanishi sifatida talqin qiladi [48]. M.Uolles esa til o‘qituvchilari uchun harakatdagi tadqiqotni refleksiv amaliyotning rivojlangan shakli deb hisoblaydi [100]. Uning fikricha, bunday tadqiqot aniq kasbiy muammoga qaratilishi va tizimli to‘plangan ma’lumotlarga tayanishi bilan oddiy refleksiyadan farq qiladi.

Milliy tadqiqotlardan M.R.Rahimberdiyeva refleksiya rivojining mustaqil kasbiy-refleksiv bosqichini maktab amaliyoti bilan bog‘laydi [86; 175-b.]. Bu bosqichda talaba real darslarni tahlil qiladi va kasbiy rivojlanishini tashqi yordamsiz boshqarishni o‘rganadi.

Bizningcha, bu ishlarning umumiy jihati o‘qituvchining o‘z amaliyotini tadqiqot obyektiga aylantirishidir. Biroq klassik harakatdagi tadqiqot, odatda, sinfdagi amaliy muammodan boshlanadi: “O‘quvchilar nima uchun gapirishda sust?” kabi savollardan. Konseptual vazifaning asosiy farqi shundaki, u muammodan emas, talabaning o‘z metodik qarashidan boshlanadi. Tadqiqot savoli kredodagi bitta qarashdan va bitta yetakchi g‘oyadan kelib chiqadi. Boshqacha aytganda, talaba “sinfdagi kamchilikni qanday tuzataman?” degan savoldan ko‘ra, “mening metodik qarashim bu kontekstda o‘zini oqlaydimi?” degan savolga javob izlaydi. Shu orqali tadqiqot metodik konsepsiyani sinash va qayta qurish vositasiga aylanadi.

Tadqiqot savoli uch qadamda shakllantiriladi. Birinchi qadamda talaba kredoning ikkinchi variantidan o‘zi uchun eng muhim yoki eng kam tekshirilgan qarashni tanlaydi. Ikkinchi qadamda bu qarash yetakchi g‘oyalardan biri bilan bog‘lanadi. Uchinchi qadamda u muayyan sinf va kuzatiladigan ko‘rsatkich orqali aniqlashtiriladi. Masalan, “o‘quvchilar o‘z yutug‘ini ko‘rganda faolroq bo‘ladi” degan qarash YMG‘-5 bilan bog‘lanib, quyidagi savolga aylanadi: “O‘rganish uchun baholash (YMG‘-5) usullari 7-sinf o‘quvchilarining gapirishdagi faolligiga qanday ta’sir qiladi?”
Savolga to‘rt talab qo‘yiladi:

- u kredodagi aniq qarashga tayanishi kerak;
- bitta yetakchi g‘oyaga yo‘naltirilgan bo‘lishi kerak;
- muayyan sinf va mavzu doirasida javob topish mumkin bo‘lishi kerak;
- kuzatiladigan ko‘rsatkichga ega bo‘lishi kerak.

4-kursning ustuvor kompetensiyalarini hisobga olib, YMG‘-2 yoki YMG‘-4 ga asoslangan savollar tavsiya etiladi, chunki ular bevosita KMK-6 va KMK-7 ni qamraydi. Biroq yetakchi g‘oyani tanlash talabaning kredosidan kelib chiqadi. Yuqoridagi misolda YMG‘-5 tanlangan. Bu holatda ham KMK-6 chetda qolmaydi: o‘zini o‘zi va o‘zaro baholash

usullari o‘rganuvchi avtonomiyasini qo‘llab-quvvatlashning muhim vositasidir.

Konseptual vazifa 7-8-semestrlardagi “4+2” tartibidagi pedagogik amaliyot ichida bajariladi. Haftalik ritm harakatdagi tadqiqot davriga tabiiy mos keladi: talaba maktabda sinaydi va ma’lumot yig‘adi, universitetda esa tahlil qiladi va keyingi qadamni rejalashtiradi. Vazifa olti bosqichdan iborat.

Birinchi bosqich – savol va reja. Talaba tadqiqot savolini shakllantiradi. So‘ngra darslarda nimani o‘zgartirishini, qanday ko‘rsatkichni kuzatishini va qaysi vositalar bilan ma’lumot yig‘ishini belgilaydi. Reja universitet rahbari va o‘qituvchi-murabbiy bilan kelishiladi. Bu kelishuv vazifaning maktab o‘quv rejasiga mos bo‘lishini va o‘quvchilarga zarar yetkazmasligini ta’minlaydi.

Ikkinchi bosqich – bir necha darsda sinash. Yetakchi g‘oyaga asoslangan o‘zgarish bitta darsda emas, bir necha dars davomida izchil qo‘llanadi. Aks holda natija tasodifiy omillar ta’sirida qoladi.

Uchinchi bosqich – ma’lumot yig‘ish. Bir qarashni bir necha manba orqali tekshirish uchun ma’lumot to‘rt xil manbadan olinadi (ma’lumotlar triangulyatsiyasi):

- dars videosi;
- o‘quvchi ishlari;
- o‘quvchilar uchun qisqa so‘rovnoma;
- o‘qituvchi-murabbiyning yetakchi g‘oyalar bo‘yicha kuzatuvi.

Shu davrda refleksiv kundalik ham davom ettiriladi.

To‘rtinchi bosqich – tahlil. Ma’lumotlar yetakchi tushunchalar orqali izohlanadi va talaba kutgan natija bilan qiyoslanadi. Video yozuvlar to‘rt qadamli video-tahlil tartibida, refleksiya esa ALACT modeli asosida tahlil qilinadi. Agar natija kutilganidan farq qilsa, talaba o‘zgarishni aniqlashtirib, qisqa ikkinchi davrni o‘tkazishi mumkin. Bu Kemmis va Maktaggart spiralining mantig‘iga mos keladi.

Beshinchi bosqich – metodik kredoning uchinchi varianti va hisobot. Hisobot bir necha qismdan iborat bo‘ladi:

- savol va uning kredodagi asosi;
- amalga oshirilgan o‘zgarish;

- yig‘ilgan ma’lumotlar;
- natijalar va xulosa;
- kredodagi o‘zgarish.

Kredoning uchinchi varianti shu xulosaga tayanadi: tanlangan qarash tasdiqlandi, aniqlashtirildi yoki o‘zgardi, va har bir holat dalil bilan asoslanadi. Shu bilan birga, kasbiy rivojlanish rejasi tuziladi.

Oltinchi bosqich – portfolio himoyasi. Talaba konseptual vazifa natijalarini va uchta kredo variantini tengdoshlar, universitet rahbari va o‘qituvchi-murabbiy ishtirokida taqdim etadi.

Bosqichlarning semestrlar bo‘yicha taqsimoti va muddatlari amaliyot dasturi asosida belgilanadi. Mantiqiy jihatdan 7-semestrda savol, reja va sinash boshlanishi, 8-semestrda esa tahlil, hisobot va himoya yakunlanishi maqsadga muvofiq.

Konseptual vazifa hisoboti to‘rt mezon bo‘yicha baholanadi.

1. Savolning kredo va yetakchi g‘oya bilan bog‘liqligi. Savol kredodagi aniq qarashdan kelib chiqqanmi va bitta yetakchi g‘oyaga yo‘naltirilganmi?
2. Dalillarning sifati. Ma’lumotlar bir necha manbadan yig‘ilganmi, ular savolga mosmi, xulosalar bir-birini tasdiqlaydimi?
3. Xulosaning asoslanganligi. Xulosa ma’lumotlardan kelib chiqqanmi va yetakchi tushunchalar orqali izohlanganmi? Bu mezon bo‘yicha hisobotning refleksiv qismiga Xatton-Smit shkalasi ham qo‘llanadi, lekin uning natijasi umumiy bahoga tenglashtirilmaydi.
4. Kredodagi o‘zgarishning asoslanganligi. Uchinchi variantdagi har bir o‘zgarish yoki tasdiq tadqiqot dalillariga bog‘langanmi? O‘zgarmagan yoki asossiz o‘zgargan kredo bu mezon bo‘yicha qayta qurish mexanizmi ishlamaganini ko‘rsatadi.

Mezonlar 4-kursning ustuvor kompetensiyalari bilan bevosita bog‘lanadi:

- KMK-6 va KMK-7 sinalayotgan o‘zgarishning mazmunida namoyon bo‘ladi: o‘rganuvchi avtonomiyasini qo‘llab-quvvatlash yoki madaniyatlararo mazmunni darslar turkumiga integratsiyalash;
- KMK-11 tahlil va xulosaning asoslanganligida ko‘rinadi;

- KMK-12 kredoning uchinchi varianti va kasbiy rivojlanish rejasida ifodalanadi.

Taxminiy mo‘ljal sifatida 4-kurs oxirida integrativ kompetensiyalar bo‘yicha konseptual daraja kutiladi. Konseptual vazifa bu darajani aniqlashning asosiy, lekin yagona bo‘lmagan dalilidir.

Tadqiqot maktab o‘quvchilari ishtirokida o‘tkazilgani uchun aniq axloqiy qoidalarga rioya etiladi. Vazifa ta’lim muassasasi ma’muriyati va o‘qituvchi-murabbiyning roziligi bilan boshlanadi. Darslarni videoga yozish va so‘rovnoma o‘tkazish uchun o‘quvchilarning ota-onalari roziligi olinadi. O‘quvchi ishlari va so‘rovnoma javoblari ismsiz tahlil qilinadi. Videoyozuvlar faqat o‘quv maqsadida ishlatiladi va talabaning portfoliosidan tashqariga chiqarilmaydi. Sinalayotgan o‘zgarish maktab dasturi doirasida bo‘lishi va o‘quvchilarning o‘zlashtirishiga zarar yetkazmasligi shart.

Shunday qilib, konseptual vazifa harakatdagi tadqiqotning rejalashtirish, harakat, kuzatish va refleksiya davriga tayanadi. Biroq u sinfdagi muammodan emas, bo‘lajak o‘qituvchining o‘z metodik qarashidan boshlanadi. Natijada tadqiqot kredodagi qarashni real sinfda tekshirishga va uni dalillar asosida qayta qurishga xizmat qiladi. Bunday vazifani bajarish uchun zarur ko‘nikmalar – ma’lumot yig‘ish, tahlil qilish va o‘z qarashini asoslash – faqat amaliyot davrida shakllanmaydi. Ular to‘rt kurs davomida maqsadli yo‘naltirilgan mustaqil ta’lim orqali tayyorlanishi lozim.

Amaldagi ta’lim tizimida mustaqil ta’lim yuklamaning katta qismini tashkil etadi. Shuning uchun bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi qanday shakllanishi ko‘p jihatdan auditoriyadan tashqaridagi ishning mazmuniga bog‘liq. Tayanch fanlar dasturlari tahlili bu holatni aniq ko‘rsatadi:

- “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi” fanida 1-2-semestrlarda 240 soatdan 144 soati, 3-4-semestrlarda 330 soatdan 198 soati mustaqil ta’limga ajratilgan; auditoriya soatlari mos ravishda 96 va 132 soat [15; 2-b.];

- “Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari” fanida 5-6-semestrlarda umumiy 240 soatlik yuklamaning 144 soati mustaqil ta’limga, 96 soati auditoriya mashg‘ulotlariga ajratilgan [16; 2-b.];
- “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” fanida 6-semestrda 120 soatdan 72 soati mustaqil ta’limga to‘g‘ri keladi [14; 2-b.].

Uchala fanda ham mustaqil ta’lim umumiy yuklamaning 60 foizini tashkil etadi.

Biroq bu katta hajm metodik konsepsiya mexanizmlari bilan bog‘lanmagan. Dasturlarda mustaqil ta’limning shakllari va mavzulari ro‘yxat sifatida beriladi, lekin har bir topshiriq qanday natija berishi va portfolioga qanday dalil qoldirishi ko‘rsatilmaydi. Masalan, metodika dasturida mustaqil ish shakllari sifatida doklad, konspekt, glossariy, keys-topshiriqlar, mavzuli portfoliolar va darslarning metodik ishlanmalari sanab o‘tiladi [14; 7-b.]. Tavsiya etilgan mavzular esa (“Special methodology”, “Modern methods”, “Types of reading”, “Teaching listening” va boshqalar) asosan ma’ruza mavzularini takrorlaydi [14; 7-b.]. “Xalqaro standartlar” dasturida ham mustaqil ish shakllari va mavzulari ikki alohida ro‘yxatda berilgan [16; 5-b.]:

- shakllar: esse, self-assessment formasini to‘ldirish, mikroo‘qitish topshirig‘i, mavzuli portfoliolar;
- mavzular: CEFR tizimi, til kompetensiyalari, self-assessment, peer-assessment va boshqalar.

Qaysi mavzu qaysi shaklda bajarilishi va natijasi nimada qayd etilishi belgilanmagan. Natijada mustaqil ta’lim, asosan, ma’ruza mazmunini kengaytirish vazifasini bajaradi. U bo‘lajak o‘qituvchining o‘z tasavvurini oshkor qilish, uni nazariya va tajriba bilan uchrashtirish yoki qayta qurish uchun maqsadli foydalanilmaydi.

Konseptual yondashuvda mustaqil ta’limning yana bir vazifasi bor. D.Littl o‘rganuvchi avtonomiyasi o‘qituvchi avtonomiyasiga bog‘liq ekanini asoslagan [76]: o‘zi avtonom o‘rganuvchi sifatida tajriba orttirmagan o‘qituvchi o‘quvchilarida avtonomiyani qo‘llab-quvvatlay olmaydi. Bizningcha, bu g‘oya KMK-6 ni shakllantirishda muhim metodik xulosaga olib keladi. O‘rganuvchi avtonomiyasini qo‘llab-quvvatlash

kompetensiyasi faqat 4-kursdagi konseptual vazifada shakllanmaydi. U birinchi kursdan boshlab talabaning o‘z o‘rganishini mustaqil rejalashtirish, kuzatish va baholash tajribasida ildiz otadi. Boshqacha aytganda, KMK-6 avval talabaning o‘zida, o‘rganuvchi sifatida shakllanadi. So‘ngra u metodik tushuncha sifatida anglanadi va nihoyat o‘quvchilar bilan ishlashga ko‘chiriladi. Bu yo‘l spiral modulda YMG‘-2 uchun belgilangan “tajriba – tahlil – metodik tushuncha – amaliyot” ketma-ketligiga mos keladi.

Mavjud dasturlarda buning uchun tayyor asos bor. “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi” fanining “Mustaqil ta’lim ko‘nikmalari” nomli uchinchi moduli talabalarga o‘qishni mustaqil tashkil etish, vaqtdan unumli foydalanish va o‘z muvaffaqiyatini mustaqil baholashni o‘rgatadi [15; 5-b.]. Modulda vaqtni boshqarish, matnni o‘z so‘zi bilan qayta bayon qilish, umumlashtirish va manbaga havola berish ko‘nikmalariga oid mavzular ham bor [15; 5-b.]. “Xalqaro standartlar” dasturida mustaqil ta’lim uchun self-assessment va peer-assessment mavzulari [16; 5-b.], shuningdek “Elektron portfolioni tashkil qilish” mavzusi belgilangan [16; 6-b.]. Konseptual yondashuv bu mavzular o‘rniga yangilarini kiritmaydi. U mavjud mavzularni mexanizmlarga biriktiradi va har biriga natija dalilini belgilaydi. “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” dasturida mustaqil ishlar turlari qatorida keys-topshiriqlarini bajarish, mavzuli portfoliolar tuzish, individual va guruhiy o‘quv loyihasi hamda darslarning metodik ishlanmalarini tayyorlash nazarda tutilgan [14; 7-b.].

Buning uchun mustaqil ta’lim topshiriqlari uch guruhga ajratiladi:

- oshkor qiluvchi topshiriqlar talabaning o‘rganuvchi va bo‘lajak o‘qituvchi sifatidagi tasavvurlarini so‘zlashtiradi;
- uchrashtiruvchi topshiriqlar bu tasavvurlarni nazariy manba, keys yoki o‘z darsining videosi bilan qiyoslashni talab qiladi;
- qayta quruvchi topshiriqlar esa o‘zgarishni kredo, reja yoki hisobotda qayd etishni va asoslashni so‘raydi.

Topshiriqlarning kurslar bo‘yicha taqsimoti 3.6-jadvalda berilgan.

3.6-jadval

Mustaqil ta’lim topshiriqlarining kurslar, mexanizmlar, tayanch fanlar va natija dalillari bo‘yicha tizimi

Kurs	Ustuvor mexanizm	Topshiriq turlari		Tayanch fan va dasturdagi asos			Portfolioga tushadigan dalil	Shakllanadigan tadqiqot ko‘nikmasi
		auditoriya mashg‘ulotining davomi	amaliyot bilan bog‘liq	“Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi”	“Xalqaro standartlar”	“Ingliz tili o‘qitish metodikasi”		
1-kurs	Oshkor qilish	o‘z o‘rganishini rejalashtirish va kuzatish; metafora va kredoning 1-variantini yozish	sinf tili vaziyatlari bo‘yicha nutq namunalarini tayyorlash	III modul “Mustaqil ta’lim ko‘nikmalari” [15; 5-b.]	-	-	EPOSTL shaxsiy bayonoti; kredoning 1-varianti; nutq namunalari	ma’lumot yig‘ish
2-kurs	Nazariy uchrashtirish	keysni mustaqil tahlil qilish; dastlab	ta’lim kontekstini tahlil qilish	3-4-semestrlar mazmu	-	-	refleksiv kundalik; konteks	tahlil

Kurs	Ustuvor mexanizm	Topshiriq turlari		Tayanch fan va dasturdagi asos			Portfolioga tushadigan dalil	Shakllanadigan tadqiqot ko‘nikmasi
		auditoriya mashg‘ulotining davomi	amaliyot bilan bog‘liq	“Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi”	“Xalqaro standartlar”	“Ingliz tili o‘qitish metodikasi”		
		ki tasavvur va nazariy qoidani kundalikda qiyoslash		ni [15; 2, 5-b.]			t tahlili; birinchi o‘zini o‘zi baholash	
3-kurs	Amaliy uchrashtirish	dars rejasini natijadan boshlab loyihalash; o‘zini o‘zi va o‘zaro baholash vositala	mikroo ‘qitish videosini vaqt belgisi bilan izohlash; onlayn tengdosh qayta aloqasi	-	self-assessment, peer-assessment, mikroo ‘qitish topshirig‘i [16; 5-b.]	keys-topshiriqlar, mavzuli portfoliolar, darslarning metodik ishlanmalari	loyihalangan dars rejasi; video tahlili; baholash vositalari; kredoning 2-varianti	asoslash

Kurs	Ustuvor mexanizm	Topshiriq turlari		Tayanch fan va dasturdagi asos			Portfolioga tushadigan dalil	Shakllanadigan tadqiqot ko‘nikmasi
		auditoriya mashg‘ulotining davomi	amaliyot bilan bog‘liq	“Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi”	“Xalqaro standartlar”	“Ingliz tili o‘qitish metodikasi”		
		rini tuzish				[14; 7-b.]		
4-kurs	Qayta qurish	konseptual vazifa uchun manbalarni o‘rganish; kredoning 3-variantini yozish	ma’lumotlarni tartiblash va tahlil qilish; kasbiy rivojlanish rejasini tuzish	-	“Elektron portfolioni tashkil qilish” [16; 6-b.]	o‘qituvchi rivojlanishida refleksiya mavzusi [14; 9-b.]	konseptual vazifa hisoboti; kredoning 3-varianti; yakuniy portfolio	tadqiqot natijasini umumlashtirish

Jadvaldan ko‘rinib turibdiki, mustaqil ta’lim auditoriya mashg‘ulotlari va amaliyotning davomi sifatida ishlaydi. Har bir kursda u shu kursning ustuvor mexanizmiga xizmat qiladi va natija dalillarining bir qismini hosil qiladi. Topshiriqlar kurslar bo‘yicha talabaning o‘z o‘rganishidan o‘quvchilar o‘rganishiga tomon siljiydi. 1-kursda talaba o‘zini o‘rganuvchi sifatida kuzatadi. 2-kursda bu tajribani tushunchalar bilan qiyoslaydi. 3-kursda o‘quvchilar uchun baholash vositalarini tuzadi. 4-kursda esa o‘quvchilar avtonomiyasini o‘z darslarida sinaydi. Shu tariqa Littl ko‘rsatgan bog‘liqlik modulda izchil yo‘lga aylanadi: o‘rganuvchi sifatidagi

avtonomiya o‘qituvchi sifatida avtonomiyani qo‘llab-quvvatlash qobiliyatiga o‘tadi.

Mustaqil ta’limning bu tizimi 4-kursdagi konseptual vazifaga zarur ko‘nikmalarni ham bosqichma-bosqich tayyorlaydi.

- Ma’lumot yig‘ish ko‘nikmasi 1-2-kurslarda kuzatuv varag‘ini to‘ldirish va EPOSTL bo‘yicha o‘zini o‘zi baholashda, 3-kursda esa video yozish va baholash vositalarini tuzishda shakllanadi.
- Tahlil ko‘nikmasi kundalikning “izoh” qismida va videoni vaqt belgisi bilan izohlashda rivojlanadi. Bu ikkala topshiriq ham vaziyatni yetakchi tushunchalar orqali izohlashni talab qiladi.
- Asoslash ko‘nikmasi ikki manbadan to‘planadi: “Mustaqil ta’lim ko‘nikmalari” modulidagi manbani o‘z so‘zi bilan bayon qilish, umumlashtirish va havola berish mashqlari [15; 5-b.], shuningdek kredoning ikkinchi variantida farqni dalil bilan izohlash talabi.

Shunday qilib, 4-kursga kelib talaba konseptual vazifani boshidan o‘rganmaydi. U to‘rt kurs davomida mustaqil ta’limda egallagan ko‘nikmalarni bir tadqiqot doirasida birlashtiradi. Biroq mustaqil ta’lim va amaliyot samarali ishlashi uchun bo‘lajak o‘qituvchini universitet va maktabdagi mentorlar bir xil tushunchalar asosida qo‘llab-quvvatlashi zarur.

Klinik-amaliy muhit, konseptual vazifa va mustaqil ta’lim faqat universitet va maktab bir maqsad atrofida hamkorlik qilganda yaxlit tizimga aylanadi. Aks holda talaba ikki xil talab orasida qoladi. Universitet undan kredo va yetakchi tushunchalar asosida dars loyihalashni so‘raydi. Maktabda esa u boshqa mezonlar bo‘yicha baholanadi. Bunday holatda uchrashtirish mexanizmi nazariya va amaliyot o‘rtasidagi ziddiyatga aylanadi, talaba esa “universitet uchun” va “maktab uchun” alohida dars rejasi tuzishni o‘rganadi.

L.Darling-Xemmond samarali o‘qituvchi tayyorlash dasturlarida universitet va maktab o‘rtasidagi mustahkam hamkorlikni asosiy shartlardan biri deb hisoblaydi [52]. Bunday hamkorlikda maktab tayyor amaliyot joyi emas, balki o‘qituvchi tayyorlashning teng huquqli ishtirokchisi bo‘ladi: universitet va maktab ham mazmunni, ham baholash

mezonlarini birgalikda belgilaydi. Amaldagi o‘quv rejada bunga me’yoriy asos bor. Unda mutaxassislik fanlarining amaliy mashg‘ulotlari va malakaviy amaliyotlar nazariya va amaliyot yaxlitligini ta’minlash uchun bazaviy tashkilotlarda o‘tkazilishi belgilangan [13; 2-b.]. Bizningcha, “bazaviy tashkilot” tushunchasi faqat amaliyot o‘tkaziladigan joy sifatida emas, balki hamkor tayanch maktab sifatida talqin qilinishi kerak.

Konseptual yondashuvda tayanch maktablar tarmog‘i uchta mezon asosida shakllantiriladi:

- maktabda turli sinflarda ingliz tili darslari o‘tilishi va tajribali, hamkorlikka tayyor o‘qituvchilar bo‘lishi;
- maktab ma’muriyatining darslarni kuzatish, videoyozuv va konseptual vazifani o‘tkazishga roziligi;
- ta’lim kontekstlarining xilma-xilligi (shahar va tuman maktablari, turli tayyorgarlik darajasidagi sinflar).

Uchinchi mezon YMG‘-3 Kontekstga moslik g‘oyasini amalda sinash uchun zarur: bir xil sharoitdagi maktablarda talaba o‘z metodik qarorining kontekstga bog‘liqligini ko‘ra olmaydi.

Universitet va maktab o‘rtasidagi hamkorlik shartlari yozma kelishuvda belgilanadi. Kelishuv to‘rtta masalani qamrab oladi.

1. Maktabning majburiyatlari: sinflar va o‘qituvchi-murabbiyni ajratish, talabaning dars kuzatishi va dars o‘tishiga imkoniyat yaratish.
2. Universitetning majburiyatlari: mentorlarni tayyorlash, kuzatuv vositalarini taqdim etish va maktab o‘qituvchilarining kasbiy rivojlanishini qo‘llab-quvvatlash.
3. Axloqiy qoidalar: videoyozuv, so‘rovnoma va o‘quvchi ishlaridan foydalanish uchun rozilik olish tartibi.
4. O‘zaro manfaat: konseptual vazifa natijalari maktab metodik birlashmasida muhokama qilinadi va maktab uchun amaliy tavsiyaga aylanadi.

Hamkorlikning markaziy vositasi – yagona kuzatuv varag‘i. U yetakchi g‘oyalar bo‘yicha tuziladi. Har bir g‘oya uchun kuzatiladigan ko‘rsatkichlar beriladi, masalan:

- YMG‘-1 bo‘yicha: o‘quvchilar nutqi uchun ajratilgan vaqt;

- YMG‘-5 bo‘yicha: muvaffaqiyat mezonlari va qayta aloqa shakllari.

Varaqda “talabaga savol” degan alohida qator ham bor. Bu qator mentor suhbatini baho berishdan tahlilga yo‘naltiradi.

Bitta varaq to‘rt yil davomida turli ishtirokchilar tomonidan qo‘llanadi:

- 1-kursda talaba maktab darsini shu varaq bo‘yicha kuzatadi;
- 2-3-kurslarda tengdoshlar bir-birining darsini shu varaq bo‘yicha baholaydi;
- 3-4-kurslarda o‘qituvchi-murabbiy va universitet rahbari talabaning darsini shu varaq bo‘yicha kuzatadi.

Natijada turli manbalardan olingan baholar qiyoslanadigan bo‘ladi, talaba esa o‘zini baholayotgan mezonlarni avvaldan biladi.

Hamkorlikning samarasi mentorlar tayyorgarligiga bog‘liq. M.R.Rahimberdiyeva har bir maktab mentori va universitet o‘qituvchisi refleksiv muloqotni boshqarishga tayyor emasligini qayd etadi: ulardan ayrimlari tahlilni tashkil etish o‘rniga faqat o‘qitish sifatini baholaydi [86; 176-b.]. Shu muallif mentor va o‘qituvchi tayyorlovchilarning o‘zlari refleksiv xulq namunasini ko‘rsatishini refleksiya rivojining shartlaridan biri deb belgilaydi [86; 175-b.]. Bu fikr F.Kortxagen va hammualliflar ta’riflagan namuna ko‘rsatish tamoyiliga mos keladi [73].

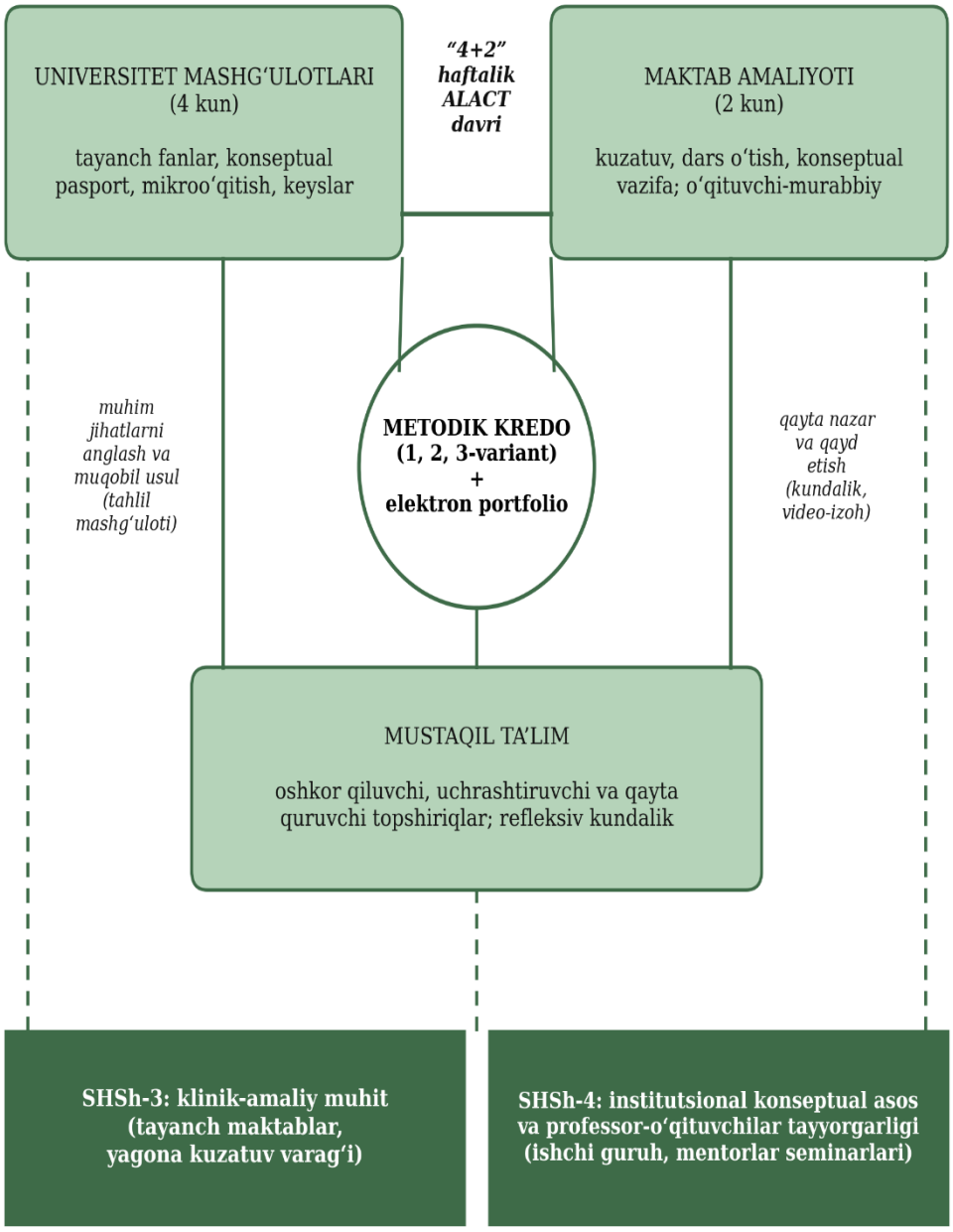
Shu asosda o‘qituvchi-murabbiylar va universitet rahbarlari uchun qisqa seminarlar taklif etiladi. Seminarlar to‘rt mavzuni qamrab oladi:

- yetakchi g‘oyalar va metodik kredo: mentorlar talabadan nima talab qilinayotganini va kredo variantlari nima uchun qiyoslanishini tushunadi;
- yagona kuzatuv varag‘i: mentorlar darsni yetakchi g‘oyalar bo‘yicha kuzatishni namunaviy video asosida mashq qiladi;
- ALACT modeli bo‘yicha suhbat: mentor muhim jihatlarni anglash bosqichida tayyor yechim bermaydi, balki savollar orqali talabani farqni tushunchalar bilan izohlashga yo‘naltiradi;
- namuna ko‘rsatish: mentor o‘z darsini shu varaq va shu savollar asosida talaba oldida tahlil qiladi.

Universitet rahbari uchun seminarning yana bir vazifasi bor. U tayanch fanlar o‘qituvchilari bilan birga konseptual pasportlar asosida ishlaydi. Shu tariqa kafedralaro ishchi guruh, tayanch maktablar va mentorlar bir tushunchalar tizimida faoliyat yuritadi. Bu institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi (SHSh-4) shartining amaliy ifodasidir.

Nazariya, amaliyot va mustaqil ta’limning o‘zaro bog‘liqligi 3.3-rasmda umumlashtirilgan. Sxemada uchta soha – universitet mashg‘ulotlari, maktab amaliyoti va mustaqil ta’lim – “4+2” tartibidagi haftalik ALACT davri orqali bog‘lanadi. Bu davrda tushuncha universitetda o‘rganiladi, maktabda sinaladi, mustaqil ta’limda qayd etiladi va keyingi mashg‘ulotda tahlil qilinadi. Sxemaning markazida metodik kredo va portfolio turadi. Ularga uchala sohadan natija dalillari tushadi. Sxemaning asosini esa ikkita shart tashkil etadi: klinik-amaliy muhit (SHSh-3) va institutsional konseptual asos hamda professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi (SHSh-4).

Shunday qilib, pedagogik amaliyot klinik-amaliy muhit sifatida tashkil etilib, 2-kursdagi uzilish simulyatsion amaliyot va haftalik ALACT davri orqali to‘ldirildi. 4-kurs uchun talabaning kredosidan boshlanadigan olti bosqichli konseptual vazifa ishlab chiqildi. Mustaqil ta’lim topshiriqlari oshkor qiluvchi, uchrashtiruvchi va qayta quruvchi guruhlarga ajratilib, kurslar bo‘yicha taqsimlandi. Universitet-maktab hamkorligi tayanch maktablar tarmog‘i, yagona kuzatuv varag‘i va mentorlar uchun seminarlar orqali institutsional konseptual asosning amaliy ifodasiga aylanadi.



3.3-rasm. Nazariya – amaliyot – mustaqil ta’lim integratsiyasi

Uchinchi bob bo‘yicha xulosalar

Uchinchi bobda konseptual yondashuv asosida bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirishning metodik tizimi ishlab chiqildi. Tizim uchta o‘zaro bog‘liq tarkibiy qismdan

iborat: ta’lim mazmuni; metod, shakl va vositalar; pedagogik amaliyot va mustaqil ta’lim. Uchala qism ham bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida va uning shakllanish mexanizmlari – oshkor qilish, uchrashtirish va qayta qurish asosida muvofiqlashtirildi. Bob bo‘yicha quyidagi xulosalar chiqarildi.

1. Amaldagi o‘quv reja, malaka talablari va fan dasturlari tahlili metodik fanlarga 240 kreditdan atigi 17 kredit (7,1 %) ajratilganini, asosiy metodika kursi 6-semestrda, ya’ni pedagogik amaliyot boshlangandan keyin o‘qitilishini ko‘rsatdi. Mazmundagi uchta kamchilik aniqlandi: fanlar o‘rtasidagi tarqoqlik, yagona tushunchalar tizimining yo‘qligi va natijalarning kasbiy-metodik kompetensiyalarga bog‘lanmaganligi. Ularni bartaraf etish uchun mazmunni tanlashning olti mezoni asoslandi: konseptual tegishlilik, natijaviylik, gorizontal muvofiqlik, vertikal spirallik, mexanizmlarga xizmatlik va kontekstga moslik.

2. Mazmunni muvofiqlashtirish vositalari ishlab chiqildi: yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi, fanlarning konseptual pasporti va to‘rt kursga mo‘ljallangan fanlararo spiral modul. Matritsa asosiy metodika fanida birorta yetakchi g‘oya yetakchi mazmun darajasida ifodalanmaganini, YMG‘-5 uchta fanga tarqalganini, YMG‘-4 esa deyarli qamralmaganini ko‘rsatdi. Spiral modul yetakchi g‘oyalarni o‘rganuvchi tajribasidan metodik tushunchaga va mustaqil amaliyotga olib o‘tadi. Kasbiy-metodik kompetensiyalarning malaka talablari bilan qiyosi KMK-1, KMK-11 va KMK-12 davlat talablarini rivojlantiruvchi integrativ qatlam ekanini ko‘rsatdi.

3. Metod, shakl va vositalar uchta mexanizmga biriktirildi va to‘rt mezon asosida tanlandi: mexanizmga xizmatlik, dalil beruvchanlik, bosqichga moslik va mavjud dasturlar bilan uzviylik. “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi”, “Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari” va “Ingliz tili o‘qitish metodikasi” fanlari dasturlaridagi interfaol keys-stadilar, mikroo‘qitish topshirig‘i, o‘qituvchi kundaligi, mavzuli portfoliolar va loyihalar konseptual metodlar uchun tayanch sifatida foydalanildi. Mikroo‘qitish ko‘nikma mashqidan uchrashtirish mexanizmining asosiy metodiga aylantirildi va olti bo‘g‘inli davr sifatida tashkil etildi: kredoga tayanish, rejalashtirish, o‘qitish, video-tahlil va qayta aloqa, qayta rejalashtirish va qayta o‘qitish, refleksiv yozuv.

4. Refleksiv amaliyot texnologiyalari yagona tizimga birlashtirildi: refleksiv kundalik “vaziyat – izoh – qaror” tuzilmasida material to‘playdi, ALACT modeli tahlil tartibini belgilaydi, Xatton-Smit shkalasi refleksiv matn sifatini baholaydi, uch variantli metodik kredo esa konsepsiya o‘zgarishini qayd etadi. O‘zgarmagan yoki asossiz o‘zgargan kredo mexanizm ishlamaganini ko‘rsatadi, shu sababli baholash obyekti o‘zgarishning o‘zi emas, uning asoslanganligidir. Ta’lim shakllari va raqamli vositalar mexanizmlar bo‘yicha taqsimlandi: yakka shakl oshkor qilish va qayta qurishga, juftlik va kichik guruh uchrashtirishga, mentorlik esa real sinfdagi uchrashtirish va qayta qurishga xizmat qiladi.

5. Pedagogik amaliyot klinik-amaliy muhit sifatida qayta tashkil etildi: unda jadallik yo‘naltirilgan kuzatuvdan 4-kursdagi konseptual vazifagacha ortib boradi. Konseptual vazifa bo‘lajak o‘qituvchining o‘z kredosidagi qarashni real sinfda tekshiruvchi kichik tadqiqoti bo‘lib, harakatdagi tadqiqotning rejalashtirish, harakat, kuzatish va refleksiya davriga tayanadi. Mustaqil ta’lim topshiriqlari oshkor qiluvchi, uchrashtiruvchi va qayta quruvchi guruhlarga ajratilib, kurslar bo‘yicha taqsimlandi va konseptual vazifa uchun zarur bo‘lgan ma’lumot yig‘ish, tahlil va asoslash ko‘nikmalarini bosqichma-bosqich tayyorlaydi.

6. Universitet va maktab hamkorligi tayanch maktablar tarmog‘i, yozma kelishuv va yagona kuzatuv varag‘i asosida tashkil etildi. O‘qituvchi-murabbiylar va universitet rahbarlari uchun yetakchi g‘oyalar, kuzatuv varag‘i, ALACT suhbati va namuna ko‘rsatish tamoyiliga oid seminarlar institutsional konseptual asosning amaliy shakli sifatida belgilandi.

Metodik tizimning barcha tarkibiy qismlari kurslar bo‘yicha yagona mantiqda muvofiqlashtirildi: 1-kursda oshkor qilish, 2-kursda nazariy uchrashtirish, 3-kursda amaliy uchrashtirish, 4-kursda qayta qurish mexanizmi ustuvor bo‘ladi; har bir kursda ustuvor kompetensiyalar va natija dalillari belgilandi, ularni metodik kredoning uch varianti va elektron portfolio bog‘laydi. Shu tariqa mazmun, metodlar va amaliyotning har bir unsuri metodik konsepsiyaning shakllanishiga xizmat qiladi va o‘lchanadigan iz qoldiradi. Biroq ishlab chiqilgan metodik tizimning samaradorligi, natija darajalari (reproduktiv, tahliliy, konseptual) va kredo o‘zgarishiga oid diagnostik mezon tajriba-sinov ishlari orqali empirik tekshirilishi zarur.

XULOSA

Monografiyada olib borilgan tadqiqot natijalari asosida quyidagi xulosalar chiqarildi:

1. Xorijiy, MDH va milliy olimlar qarashlari tahlili “kasbiy-metodik tayyorgarlik” tushunchasini kasbiy kompetensiya, metodik kompetensiya va kasbiy tayyorlik tushunchalaridan farqlash imkonini berdi. Kasbiy-metodik tayyorgarlik oliy ta’lim muassasasida konseptual yondashuv asosida tashkil etiladigan maqsadli jarayon va shu jarayon natijasida shakllanadigan integrativ kasbiy-shaxsiy sifat sifatida ta’riflandi. Uning o‘zagini bo‘lajak o‘qituvchining ingliz tilini o‘qitish haqidagi ilmiy asoslangan va shaxsan anglangan qarashlari tizimi – metodik konsepsiyasi tashkil etadi. Bu o‘zak motivatsion-qadriyat, kognitiv, operatsion-faoliyat, kommunikativ-hamkorlik va refleksiv komponentlarni yaxlit tizimga birlashtiradi.

2. Konseptual yondashuv mustaqil pedagogik kategoriya sifatida asoslandi. Uning falsafiy asoslarini Forobiy va Ibn Sinoning tasavvur va tasdiq haqidagi ta’limoti, Beruniyning bilimni tanqidiy tekshirish qoidasi, tizimlar nazariyasi va konstruktivistik bilish nazariyasi; psixologik asoslarini ilmiy va kundalik tushunchalar nazariyasi, shaxsiy konstruktlar nazariyasi va o‘qituvchi kognitsiyasi tadqiqotlari; didaktik asoslarini mazmunli o‘rganish, spiral o‘quv dasturi, konsepsiyaga asoslangan o‘quv dasturi va teskari loyihalash g‘oyalari tashkil etadi. Chet tili ta’limida konseptual yondashuvning o‘ziga xosligi tilning bir vaqtda o‘qitish obyekti va vositasi ekani, metodik yondashuvlarning tez almashishi va kommunikativ kompetensiyaning faqat tushunchalar orqali izohlanishi bilan belgilanishi aniqlandi.

3. Yevropa, AQSH, Angliya, Finlyandiya, Singapur, Janubiy Koreya, Rossiya, Qozog‘iston va O‘zbekiston tajribasi kasbiy-metodik tayyorgarlikning besh komponenti va konseptual o‘zak mezonlari asosida qiyoslandi. Har bir tizim konseptual o‘zakning biror tomonini ishlab chiqqani, ammo birortasi uni yaxlit ifodalamagani ko‘rsatildi. O‘zbekistonda PF-73-son Farmon bilan yagona konseptual yondashuv me’yoriy talab sifatida belgilangan bo‘lsa-da, uning mazmuni ishlab

chiqilmagani, o‘qituvchi sifati asosan til sertifikati orqali o‘lchanayotgani va refleksiya rasmiy xarakterga egaligi aniqlandi.

4. Kasbiy-metodik tayyorgarlikni takomillashtirish konsepsiyasi ishlab chiqildi. Uning yetakchi g‘oyasi: kasbiy-metodik tayyorgarlik bo‘lajak o‘qituvchining metodik konsepsiyasi atrofida yaxlit tizim sifatida quriladi va uni oshkor qilish, uchrashtirish hamda qayta qurishga yo‘naltiriladi. Konsepsiya olti blokdan (me’yoriy-maqsadli, nazariy-metodologik, tamoyillar, o‘zak-mexanizm, mazmuniy-tashkiliy, natijaviy-baholash) iborat bo‘lib, institutsional va shaxsiy darajalarda amal qiladi. Uning metodologik asoslari to‘rt darajada belgilandi va falsafiy, psixologik hamda didaktik guruhlarga birlashgan to‘qqiz tamoyil tizimi asoslandi. Kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmuni uchun beshta yetakchi metodik g‘oya (YMG‘-1 – YMG‘-5) yagona tushunchalar tizimi sifatida belgilandi.

5. Genetik, zaruriylik va yetarlilik, boshqariluvchanlik, ikki darajalilik va tekshiriluvchanlik mezonlari asosida to‘rt pedagogik shart-sharoit asoslandi: mazmunning konseptual yaxlitligi; metodik konsepsiya shakllanishining refleksiv-diagnostik ta’minoti; nazariya va amaliyotni birlashtiruvchi klinik-amaliy muhit; institutsional konseptual asos va professor-o‘qituvchilar tayyorgarligi. Shart-sharoitlar o‘rtasida ta’minlovchi, mazmuniy, jarayoniy va teskari bog‘lanishlar aniqlandi hamda ularni yaratish ketma-ketligi asoslandi.

6. Kasbiy-metodik tayyorgarlikning besh komponenti o‘n ikki o‘lchanadigan kasbiy-metodik kompetensiyaga (KMK-1 – KMK-12) ajratildi va ular yetakchi metodik g‘oyalar hamda EPOSTL bo‘limlari bilan muvofiqlashtirildi. Kompetensiyalarni bosqichma-bosqich shakllantirishning konseptual-metodik modeli maqsadli, jarayoniy-bosqichli, ta’minlovchi va natijaviy-diagnostik bloklardan iborat bo‘lib, to‘rt bosqichni – yo‘naltiruvchi-oshkor qilish (1-kurs), konseptual-tahliliy (2-kurs), amaliy-konstruktiv (3-kurs) va integrativ-mustaqil (4-kurs) bosqichlarni qamraydi.

7. Metodik tizimning mazmuniy qismida amaldagi o‘quv reja va fan dasturlari tahlili asosida mazmunni tanlashning olti mezoni, yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi, fanlarning konseptual pasporti va to‘rt kursga

mo‘ljallangan fanlararo spiral modul ishlab chiqildi. Kasbiy-metodik kompetensiyalar malaka talablari bilan qiyoslanib, ularning davlat talablarini aniqlashtiruvchi va integrativ qatlam bilan rivojlantiruvchi xususiyati asoslandi.

8. Metod, shakl va vositalar metodik konsepsiya mexanizmlariga biriktirildi: konseptual mikroo‘qitish olti bo‘g‘inli davr va to‘rt qadamli video-tahlil sifatida, refleksiv amaliyot esa refleksiv kundalik, ALACT modeli, Xatton-Smit shkalasi va uch variantli metodik kredodan iborat yagona tizim sifatida tashkil etildi. Pedagogik amaliyot klinik-amaliy muhitga aylantirildi, 4-kurs uchun konseptual vazifa ishlab chiqildi, mustaqil ta’lim topshiriqlari mexanizmlar va kurslar bo‘yicha tizimlashtirildi.

AMALIY TAVSIYALAR

1. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlovchi oliy ta’lim muassasalarida fakultet darajasidagi konseptual asos hujjatini qabul qilish va uni har yili tajriba natijalari asosida qayta ko‘rib chiqish tavsiya etiladi. Hujjatda konsepsiyaning yetakchi g‘oyasi, beshta yetakchi metodik g‘oya, bitiruvchining kutilgan natijalari va baholash tizimi aks etishi lozim.

2. “Ingliz tili o‘qitish metodikasi”, “Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari”, “Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi” fanlari va psixologik-pedagogik fanlar dasturlarini yetakchi metodik g‘oyalar matritsasi asosida muvofiqlashtirish hamda har bir dasturga “konseptual pasport” kiritish zarur.

3. Metodik fanlarni o‘quv rejaning boshlang‘ich semestrlaridan boshlab bosqichma-bosqich joriy etish, asosiy metodika kursini pedagogik amaliyot boshlanishidan oldin o‘qitish va to‘rt kursga mo‘ljallangan fanlararo spiral modul birliklarini ishchi o‘quv rejada mavjud fanlar soatlari doirasida joylashtirish lozim.

4. Birinchi kursdan boshlab EPOSTL asosida milliy sharoitga moslashtirilgan elektron portfolio va uch variantli metodik kredoni joriy etish, refleksiv yozuvlarni Xatton-Smit shkalasi bo‘yicha baholash va har semestrda talaba bilan portfolio suhbatini o‘tkazish zarur.

5. Kuzatuv amaliyoti, konseptual mikroo‘qitish va maktab amaliyotini uzluksiz, jadalligi ortib boradigan tizim sifatida rejalashtirish, tayanch maktablar tarmog‘ini yaratish, universitet va maktab o‘rtasida yozma kelishuv tuzish hamda yagona kuzatuv varag‘idan foydalanish tavsiya etiladi.

6. Pedagog kadrlarni qayta tayyorlash va malakasini oshirish markazlarida hamda OTMlarda professor-o‘qituvchilar va o‘qituvchi-murabbiylar uchun konseptual yondashuv, modellashtiruvchi o‘qitish, ALACT suhbati va metodik kredo bilan ishlash bo‘yicha muntazam metodik seminarlar tashkil etish 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 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
3. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020-yil 6-noyabrdagi PF-6108-son “O‘zbekistonning yangi taraqqiyot davrida ta’lim-tarbiya va ilm-fan sohalarini rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Farmoni.
4. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2022-yil 28-yanvardagi PF-60-son “2022-2026-yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida”gi Farmoni. – URL: https://lex.uz/docs/5841063
5. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2023-yil 11-sentabrdagi PF-158-son “O‘zbekiston – 2030” strategiyasi to‘g‘risida”gi Farmoni.
6. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2025-yil 28-apreldagi PF-73-son “Pedagog kadrlar tayyorlash tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Farmoni // Qonunchilik ma’lumotlari milliy bazasi, 29.04.2025-y., 06/25/73/0389-son. – URL: https://lex.uz/docs/7499721
7. 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.
8. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017-yil 20-apreldagi PQ-2909-son “Oliy ta’lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi qarori. – URL: https://lex.uz/docs/3171590
9. 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
10. O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2021-yil 19-maydagi 312-son qarori. – URL: https://lex.uz/docs/5431845

11. O‘z DSt 3557:2021. Oliy ta’limning davlat ta’lim standarti. Oliy ta’lim yo‘nalishlari va mutaxassisliklari klassifikatori (Oliy ta’lim, fan va innovatsiyalar vazirining 2024-yil 14-maydagi 126-son buyrug‘i bilan kiritilgan o‘zgartirishlar bilan).
12. 60110900 – Xorijiy til va adabiyoti bakalavriat ta’lim yo‘nalishining malaka talablari. – 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. – 2 b.
14. Ingliz tili o‘qitish metodikasi: o‘quv dasturi (ro‘yxat raqami BD60110900-1.15) / tuz. Z.Abdujabbarova. – Toshkent: Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, 2025. – 12 b.
15. Nutq ko‘nikmalari integratsiyasi: o‘quv dasturi (ro‘yxat raqami BD-60110900-1.07). – Toshkent: Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, 2025. – 11 b.
16. Ingliz tili o‘qitish va baholashning xalqaro standartlari: o‘quv dasturi (ro‘yxat raqami BD-60110900-1.16). – Toshkent: Nizomiy nomidagi O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, 2025. – 7 b.
17. Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza C., McEvoy W. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. – Brussels: European Commission, 2004. – 124 p.
18. Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). – Graz: ECML; Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007.
19. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes. – Brussels: European Commission, 2013.
20. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
21. Department for Education. Teachers’ Standards. – London: DfE, 2011 (updated 2021).

22. Department for Education. Initial Teacher Training and Early Career Framework. – London: DfE, 2024.
23. NCATE. Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. – Washington, DC: NCATE, 2008.
24. TESOL International Association. Standards for Initial TESOL Pre-K-12 Teacher Preparation Programs. – Alexandria, VA, 2019.
25. Council of Chief State School Officers. InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0. – Washington, DC: CCSSO, 2013.
26. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 “Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)”.
27. Методические рекомендации “Ядро высшего педагогического образования” (письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08).
28. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н “Об утверждении профессионального стандарта „Педагог“”.
29. Приказ и.о. Министра просвещения РК от 15.12.2022 № 500 “Об утверждении профессионального стандарта „Педагог“” (утратил силу).

II. Monografiya, ilmiy maqola, ilmiy to‘plamlar

30. Abu Nasr Forobiy. Fozil odamlar shahri. – Toshkent: Abdulla Qodiriy nomidagi xalq merosi nashriyoti, 1993. – 224 b.
31. Alberuni’s India / ed. and transl. by E.C. Sachau. – London: Trübner, 1888. – Vol. 1.
32. Allen D.W., Ryan K. Microteaching. – Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969. – 151 p.
33. Anthony E.M. Approach, method and technique // English Language Teaching. – 1963. – Vol. 17. – P. 63–67.
34. Atadjanova Sh.A. Chet til ta’limida talabalar kasbiy malakasini shakllantirish: monografiya. – Toshkent: Fan, 2016. – 152 b.

35. Ausubel D.P. Educational Psychology: A Cognitive View. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
36. Avloniy A. Turkiy guliston yoxud axloq. – Toshkent: O‘qituvchi, 1992. – 160 b.
37. Axadova Sh.O. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy malakalarini takomillashtirish metodikasi (filologiya va tillarni o‘qitish: ingliz tili yo‘nalishi misolida) // Maktabgacha va maktab ta’limi. – 2025. – № 10. – B. 1553–1555.
38. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. – New York: Freeman, 1997.
39. Barnard R., Burns A. Introduction // Researching Language Teacher Cognition and Practice. – Bristol: Multilingual Matters, 2012. – P. 1–10.
40. Bertalanffy L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications. – New York: George Braziller, 1968. – 289 p.
41. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5, No. 1. – P. 7–74.
42. Borg S. Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis // Researching Language Teacher Cognition and Practice / eds. R. Barnard, A. Burns. – Bristol: Multilingual Matters, 2012. – P. 11–29.
43. Borg S. Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice. – London: Continuum, 2006. – 314 p.
44. 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.
45. British Council. English Impact: Uzbekistan. – 2023.
46. Brookfield S.D. Becoming a Critically Reflective Teacher. – 2nd ed. – San Francisco: Jossey-Bass, 2017.
47. Bruner J.S. The Process of Education. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
48. Burns A. Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. – New York: Routledge, 2010.

49. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
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. Creswell J.W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. – 3rd ed. – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009.
52. Darling-Hammond L. Constructing 21st-century teacher education // Journal of Teacher Education. – 2006. – Vol. 57, No. 3. – P. 300–314.
53. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. – Boston: D.C. Heath and Company, 1933.
54. Erickson H.L. Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.
55. Erkulova F.M. Developing methodological competence of pre-service EFL teachers through a digital technology-based step-by-step training model: An integrative-didactic approach // Research Focus International Scientific Journal. – 2026. – Vol. 5, Issue 2.
56. Erkulova F.M. Improving the methodological preparedness of future foreign language teachers in the context of digital education // European Journal of Humanities and Social Sciences. – 2024. – No. 2. – P. 25–31.
57. Erkulova F.M. The role of methodological training in enhancing professional competence of foreign language teachers // Actual Problems of Humanities and Social Sciences. – 2025. – Vol. 5, No. 1. – P. 392–402.
58. Farrell T.S.C. Reflective Practice in ESL Teacher Development Groups. – New York: Palgrave Macmillan, 2016.
59. Farrell T.S.C. “The Teacher Is an Octopus”: Uncovering Preservice English Language Teachers’ Prior Beliefs through Metaphor Analysis // RELC Journal. – 2006. – Vol. 37, No. 2. – P. 236–248.
60. Freeman D., Johnson K.E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education // TESOL Quarterly. – 1998. – Vol. 32, No. 3. – P. 397–417.

61. Fuller F.F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization // American Educational Research Journal. – 1969. – Vol. 6, No. 2. – P. 207–226.
62. Glasersfeld E. von. Cognition, construction of knowledge, and teaching // Synthese. – 1989. – Vol. 80, No. 1. – P. 121–140.
63. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. – London: Routledge, 2009.
64. Hatton N., Smith D. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation // Teaching and Teacher Education. – 1995. – Vol. 11, No. 1. – P. 33–49.
65. Hooli E.-M. et al. The Impact of Service Learning on Academic, Professional and Physical Wellbeing Competences of EFL Teacher Education Students // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2023. – Vol. 20, No. 6. – Article 4852.
66. Jabareen Y. Building a Conceptual Framework: Philosophy, Definitions, and Procedure // International Journal of Qualitative Methods. – 2009. – Vol. 8, No. 4. – P. 49–62.
67. Jang H. The Practicum and its Effects on the Development of Korean Pre-service English Teachers' Perceptions of Teaching Speaking // TESL-EJ. – 2023. – Vol. 27, No. 1.
68. Karatsiori M. European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values // Cogent Education. – 2016. – Vol. 3, No. 1. – Article 1199125.
69. Kelly G.A. The Psychology of Personal Constructs. – New York: Norton, 1955. – Vol. 1–2.
70. Kemmis S., McTaggart R. The Action Research Planner. – 3rd ed. – Geelong: Deakin University Press, 1988.
71. Khomidova G.Q. Teaching speaking to future EFL teachers: A stage-based methodological framework // International Journal of Artificial Intelligence. – 2026. – Vol. 6, Issue 05. – P. 1414–1417.
72. Kolb D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. – Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

73. Korthagen F., Loughran J., Russell T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices // Teaching and Teacher Education. – 2006. – Vol. 22, No. 8. – P. 1020–1041.
74. Korthagen F.A.J., Kessels J., Koster B., Lagerwerf B., Wubbels T. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
75. Kumaravadivelu B. Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing. – New York: Routledge, 2012.
76. Little D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy // System. – 1995. – Vol. 23, No. 2. – P. 175–181.
77. Maqsudova G.O. Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching: Preparing Global Learners // Maktabgacha va maktab ta'limi. – 2026. – № 4(6). – B. 7–10. – DOI: 10.5281/zenodo.20713622
78. Maxwell J.A. Qualitative Research Design: An Interactive Approach. – 2nd ed. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
79. Miles M.B., Huberman A.M. Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. – 2nd ed. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
80. Moydinova E.K. Maktabgacha ta'limda bo'lajak ingliz tili o'qituvchilarining kasbiy kompetensiyasini rivojlantirish mexanizmlari // Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture. – 2025. – Vol. 5, Issue 10. – P. 243–253.
81. Pajares M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct // Review of Educational Research. – 1992. – Vol. 62, No. 3. – P. 307–332.
82. Posner G.J., Strike K.A., Hewson P.W., Gertzog W.A. Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change // Science Education. – 1982. – Vol. 66, No. 2. – P. 211–227.
83. Priestley M., Biesta G., Robinson S. Teacher Agency: An Ecological Approach. – London: Bloomsbury Publishing, 2015.
84. Pulatova D.R. The Potential of Corpus-Based Teaching Technologies in Enhancing Foreign Language Education and Professional Communicative Competence // Modern methodological approaches to teaching linguistics,

foreign languages and literature: conference proceedings. – Tashkent, 2025. – DOI: 10.5281/zenodo.15189170
85. Qoraboyeva N.N. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy kompetentligini rivojlantirish metodikasi // Maktabgacha va maktab ta’limi. – 2025. – № 12. – B. 2883–2885.
86. Rahimberdiyeva M.R. A methodological model for developing pedagogical reflection in pre-service EFL teachers // Maktabgacha va maktab ta’limi. – 2026. – № 6(6). – B. 172–176.
87. Richards J.C. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design // RELC Journal. – 2013. – Vol. 44, No. 1. – P. 5–33.
88. Richards J.C., Farrell T.S.C. Professional Development for Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
89. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – 410 p.
90. Sattarov T. Talabaning uslubiy omilkorligini shakllantirish texnologiyasi. – T., 2003.
91. Schön D.A. The reflective practitioner: How professionals think in action. – New York: Basic Books, 1983.
92. Shulman L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching // Educational Researcher. – 1986. – Vol. 15, No. 2. – P. 4–14.
93. Sumani, Arifin S. The EFL Pre-Service Teachers’ Pedagogical Competence Based on the Instructional Approach // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 145: ICONELT 2017. – Atlantis Press, 2018. – P. 204–206.
94. Temirova Sh.K. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-subyektiv pozitsiyasini rivojlantirishning nazariy-metodologik asoslari // Maktabgacha va maktab ta’limi. – 2026. – № 8. – B. 194–200.
95. Turdaliyev D.S. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy-metodik tayyorgarligini xalqarolashtirishning pedagogik asoslari // Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture. – 2024. – Vol. 4, Issue 6. – P. 130–134.

96. Turdaliyev D.S. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy-metodik tayyorgarligini xalqarolashtirishning pedagogik mexanizmlari // Eurasian Journal of Academic Research. – 2025. – Vol. 5, Issue 9 (Special Issue). – B. 129–132.
97. Tuxtayeva N.A. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini shakllantirishda “Ingliz tilini o‘qitish metodikasi” fanining funksional ahamiyati // Maktabgacha va maktab ta’limi. – 2026. – № 4(10). – B. 300–303.
98. Umaraliyeva D.G. English Language Teaching in Uzbekistan: Challenges and Solutions // International Multidisciplinary Journal for Research & Development. – 2026. – Vol. 13, Issue 03. – P. 668–671.
99. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
100. Wallace M.J. Action Research for Language Teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
101. Wallace M.J. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
102. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
103. Wiggins G., McTighe J. Understanding by Design. – Expanded 2nd ed. – Alexandria, VA: ASCD, 2005.
104. Xolmurodov M.A. Bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilarida mantiqiy fikrlash ko‘nikmalarini rivojlantirishning konseptual asoslari // Ilm-fan xabarnomasi. – 2026. – Vol. 15, Issue 01. – B. 147–153.
105. Yokubov U. Alignment of Pre-Service Teacher Education with National Education Reform Agendas in Uzbekistan // American Journal of Education and Evaluation Studies. – 2026. – Vol. 3, No. 02. – P. 460–463.
106. Zeichner K., Liston D. Reflective Teaching: An Introduction. – 2nd ed. – New York: Routledge, 2014.
107. Ал-Дали Р. Категории у аль-Фараби, что это? // Вестник КазНУ. Серия востоковедения. – 2020. – Т. 94, № 3.

108. Архангельский С.И., Михеев В.И., Машников С.А. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
109. Барышников Н.В., Вартанов А.В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса). – С. 7–14.
110. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
111. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
112. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
113. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
114. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 42 с.
115. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
116. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
117. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н.О. Лосского. – М.: Мысль, 1994. – 591 с.
118. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
119. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994.
120. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

121. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы: Эдельвейс, 2010. – 344 с.
122. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
123. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
124. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
125. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
126. Махкамова Г.Т. Концепция формирования межкультурной компетенции студентов факультетов английского языка: монография. – Ташкент: Фан, 2010.
127. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
128. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с.
129. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – С. 7–10.
130. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 63–68.
131. Тимохина Е.В. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1.
132. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
133. Шатилов С.Ф., Соломатов К.И., Рабунский Е.С. Профессиограмма учителя иностранных языков. – Л., 1985. – 25 с.
134. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.; Л.: Наука, 1966. – 302 с.

135. Языкова Н.В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков. – Улан-Удэ: Бурятское кн. изд-во, 1994. – 236 с.
136. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

III. Foydalanilgan boshqa adabiyotlar

137. Abduvaliyeva D.I. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarida kommunikativ-metodik kompetensiyalarini rivojlantirish metodikasini takomillashtirish: 13.00.02 – PhD diss. – T.: O‘zbekiston milliy pedagogika universiteti, 2025.
138. Abilova Z.J. Raqamli ta’lim sharoitida umumta’lim maktab ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini takomillashtirish: PhD diss. avtoreferati. – Buxoro, 2026.
139. Axmedova L.T., Normuratova V.I. Teaching English Practicum. – Toshkent, 2011.
140. Axmedova N.M. Integrativ yondashuv asosida bo‘lajak o‘qituvchilarni kasbiy tayyorgarligini takomillashtirish: PhD diss. – T., 2020. – 165 b.
141. Baxriddinova D.N. Bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kognitiv mobilligini rivojlantirish metodikasi: ped. fan. bo‘yicha fals. dokt. (PhD) ... diss. – T., 2025.
142. Gulyamova M.X. Ingliz tilini o‘qitishda talabalar kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirishga integrativ yondashuv: ped. fan. bo‘yicha fals. dokt. (PhD) ... diss. avtoref. – T., 2019. – 23 b.
143. Harmer J. How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching. – 2nd ed. – Harlow: Longman, 2007. – 288 p.
144. Hoshimov O., Yo‘ldoshev J. Pedagog kadrlarni tayyorlash pedagogikasi. – Toshkent: TDPU, 2010.
145. Hoshimov O‘., Yoqubov I. Ingliz tili o‘qitish metodikasi. – Toshkent: Sharq, 2003. – 301 b.
146. Ikromxonova F.I. Ingliz tilidan kommunikativ-kognitiv korrektiv kurs nazariyasi va amaliyoti (nolisoniy oliy o‘quv yurtlari misolida): ped. fan. nomz. ... diss. – T., 2012. – 37 b.
147. Jalolov J.J. Chet til o‘qitish metodikasi: darslik. 2-nashri. – T.: O‘qituvchi, 2012. – 432 b.

148. Jalolov J.J., Makhkamova G.T., Ashurov Sh.S. English Language Teaching Methodology (theory and practice). – Tashkent: Metodist, 2023.
149. Makhkamova G.T., Alimov A.S., Ziyaev A.I. Innovative pedagogical technologies in the English language teaching. – Tashkent: Fan va texnologiya, 2017. – 231 p.
150. Maqsudova G.O. Integrativ rivojlantiruvchi yondashuv asosida talabalarning chet til tayyorgarligini takomillashtirish: ped. fan. bo‘yicha fals. dokt. (PhD) ... diss. – T., 2021.
151. Musayeva A.A. Bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarining refleksiv kompetensiyalarini rivojlantirish metodikasini takomillashtirish: ped. fan. bo‘yicha fals. dokt. (PhD) ... diss. – T., 2025.
152. Pardayeva D.T. Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining lingvistik kompetensiyalarini rivojlantirish: ped. fan. dokt. diss. – T., 2022. – 154 b.
153. Saturova I.A. Mutaxassislik bo‘yicha amaliy mashg‘ulotlarda bo‘lajak chet (ingliz tili) til muallimining kasbiy-uslubiy malakalarini shakllantirish: Ped. fan. dok. … diss. – T., 2000. – 329 b.
154. Saydazimova D.X. Raqamli texnologiyalar vositasida bo‘lajak chet til o‘qituvchilarining kasbiy kompetensiyalarini rivojlantirish metodikasi: PhD diss. – T.: TDPU, 2025.
155. Yariyeva Z.Sh. Motivatsion yondashuv asosida bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarning leksik kompetensiyalarini rivojlantirish metodikasini takomillashtirish: PhD diss. – T., 2025.
156. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
157. Алиев С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан: дис. … д-ра пед. наук. – Душанбе, 2009. – 374 с.
158. Булыгина М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку: дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 173 с.

159. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
160. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов. – М.; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2003. – 330 с.
161. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
162. Карабаев Б.Б. Формирование коммуникативно-методической компетенции будущего учителя английского языка средствами модульно-рейтинговой технологии обучения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Душанбе, 2005. – 184 с.
163. Милованова Л.А. Профильно-ориентированное обучение иностранным языкам: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2006. – 401 с.
164. Мосина М.А. Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода: дис. … д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2014.
165. Пелевина Н.Г. Совершенствование коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка профильных классов в системе повышения квалификации: дис. … канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009. – 168 с.
166. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования: дис. … канд. пед. наук. – Хабаровск, 1998. – 215 с.
167. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичёв и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
168. Ходыкина А.В. Формирование методической компетенции бакалавра педагогики в области иностранных языков на основе интегративного подхода: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2011. – 165 с.

169. Чернышов С.В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2016. – Т. I.
170. Шиян О.М. Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя: дис. … д-ра пед. наук. – Орел, 1996. – 306 с.
171. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

IV. Elektron resurslar

172. Strobino R. Ibn Sina's Logic // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / ed. E.N. Zalta. – 2018. – URL: https://plato.stanford.edu/entries/ibn-sina-logic/
173. National Institute of Education (Singapore). TE21: Empowering Teachers for the Future [Elektron resurs].
174. Korea, Republic of: Teachers, Teacher Education, and Professional Development // TIMSS 2015 Encyclopedia. – Boston College, 2016.
175. Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) [Elektron resurs]. – URL: https://caepnet.org
176. British Council. English reform project (PRESETT) [Elektron resurs].
177. UNESCO. Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession [Elektron resurs]. – Paris: UNESCO, 2024. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832

MUNDARIJA

	SO‘Z BOSHI.....	**3**
I BOB.	**BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING KASBIY-METODIK TAYYORGARLIGINING NAZARIY-METODOLOGIK ASOSLARI**	**7**
1.1-§.	Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilari kasbiy-metodik tayyorgarligining mazmun-mohiyati, tarkibiy tuzilmasi va konseptual o‘zagi	7
1.2-§.	Chet tili ta’limida konseptual yondashuvni pedagogik kategoriya sifatida talqin etishning falsafiy, psixologik va didaktik asoslari	30
1.3-§.	Bo‘lajak chet tili o‘qituvchilarini kasbiy-metodik tayyorlashning xorijiy tajribasi va O‘zbekiston oliy ta’lim tizimidagi holati	54
	Birinchi bob bo‘yicha xulosalar.....	85
II BOB.	**BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING KASBIY-METODIK TAYYORGARLIGINI KONSEPTUAL YONDASHUV ASOSIDA TAKOMILLASHTIRISH KONSEPSIYASI**	**86**
2.1-§.	Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini takomillashtirish konsepsiyasining metodologik asoslari, yetakchi g‘oyalari va tamoyillari tizimi.....	86
2.2-§.	Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining kasbiy-metodik tayyorgarligini konseptual yondashuv asosida takomillashtirishning pedagogik shart-sharoitlari va ularni aniqlash mezonlari	110
2.3-§.	Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilari kasbiy-metodik kompetensiyalarini bosqichma-bosqich shakllantirishning konseptual-metodik modeli va uning tarkibiy bloklari	137
	Ikkinchi bob bo‘yicha xulosalar	164

III BOB.	**BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING KASBIY-METODIK TAYYORGARLIGINI KONSEPTUAL YONDASHUV ASOSIDA TAKOMILLASHTIRISHNING METODIK TIZIMI**	**167**
3.1-§.	Kasbiy-metodik tayyorgarlik mazmunini o‘quv reja, fan dasturlari va fanlararo modul asosida konseptual takomillashtirish yo‘nalishlari	167
3.2-§.	Mikroo‘qitish, refleksiv amaliyot va raqamli texnologiyalarni metodik konsepsiya mexanizmlari asosida qo‘llashning metod, shakl va vositalari	181
3.3-§.	Pedagogik amaliyot va mustaqil ta’limni konseptual asosda integratsiyalashning tashkiliy-metodik mexanizmlari.....	203
	Uchinchi bob bo‘yicha xulosalar	224
	XULOSA 225	
	AMALIY TAVSIYALAR 228	
	FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI 229	

Texnik Muharrir: **Sh. Muxitdinov**

Dizayner: **U.Badriddinov**

Sahifalovchi: **B.Maxmarov**

Bosmaxonaga berildi: 02.11.2026 Bosishga ruxsat etildi: 03.11.2026

Bichimi 60x84 1/16 Offset qog‘ozi. Timer New Roman garniturasi.

Shartli bosma tabog‘i 15,37 Nashr bosma tabog‘i 15,37

Adadi 50 nusxada. Buyurtma № 01-23

"OLAM PRINT” MCHJ nashiryoti.

Toshkent shahar, Bunyodkor shoh ko‘chasi 27 A-uy