Qabul qilindi: 16-noyabr 2026-yil • Ma’qullandi: 18-noyabr 2026-yil • Nashr qilindi: 20-noyabr 2026-yil

REFLEKSIV YONDASHUV ORQALI TARIXIY-MANTIQIY KOMPETENTLIKNI PEDAGOGIK AMALIYOTGA KO‘CHIRISH

ПЕРЕНОС ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ ПОСРЕДСТВОМ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

TRANSFERRING HISTORICAL AND LOGICAL COMPETENCE INTO TEACHING PRACTICE THROUGH A REFLECTIVE APPROACH

Axmedova Kamuna Muxammadxodjayevna
Qo‘qon davlat universiteti tayanch doktoranti
ORCID: 0009-0009-9292-2494

Annotatsiya. Maqolada tarixiy-mantiqiy kompetentlikni pedagogik amaliyotga ko‘chirish shartlari tahlil qilinadi. Konseptual modellashtirish refleksiv bayon va dalilga tayangan qayta loyihalashni farqlaydi. Dars epizodini tahlil qilish, muqobil qaror yaratish va yangi vaziyatda sinash sikli taklif etiladi. Model tarixiy talqinni o‘quvchining fikrlashini kuzatish bilan bog‘laydi hamda amaliy tekshirish mezonlarini belgilaydi.

Kalit so‘zlar: tarixiy-mantiqiy kompetentlik; pedagogik refleksiya; transfer; manba talqini; mikrota’lim; pedagogik qaror; dalillash; kasbiy o‘rganish

Аннотация. Анализируются условия переноса историко-логической компетентности в практику преподавания. Концептуальное моделирование разграничивает рефлексивное описание и пересмотр решений на основе свидетельств. Предлагается цикл анализа эпизода, выбора альтернативы и проверки в новой ситуации. Модель связывает историческую интерпретацию с наблюдением за мышлением ученика.

Ключевые слова: историко-логическая компетентность; педагогическая рефлексия; перенос; интерпретация источника; микропреподавание; педагогическое

решение; аргументация; профессиональное обучение

Abstract. The article examines the transfer of historical and logical competence into teaching. Conceptual modelling distinguishes reflective description from evidence-informed redesign. A cycle of analysing classroom episodes, developing alternatives and testing them in new situations is proposed. The model connects historical interpretation with pupils’ reasoning and specifies criteria for evaluation.

Keywords: historical and logical competence; pedagogical reflection; transfer; source interpretation; microteaching; pedagogical decision; argumentation; professional learning

KIRISH

Tarixiy manbani asosli talqin qilish va shu talqinga olib keluvchi fikrlashni boshqalarga o‘rgatish bir-biriga yaqin, ammo mazmunan alohida vazifalardir. Bo‘lajak o‘qituvchi ikki hujjatdagi qarama-qarshi ma’lumotni tushuntirishi mumkin; dars jarayonida esa o‘quvchining qaysi taxmini xulosaga ta’sir qilganini aniqlashi, savolni moslashtirishi va yordam chegarasini belgilashi talab etiladi. Ushbu maqola aynan shu o‘tishni muammo sifatida oladi. Tarixiy-mantiqiy kompetentlik bilimning pedagogik vaziyatda tanlanishi, ifodalanishi va o‘quvchining mustaqil asoslashiga xizmat qilishi orqali amaliy mazmun kasb etadi.

Maqolada tarixiy-mantiqiy kompetentlik manba kelib chiqishini tekshirish, voqeani davr sharoitida tushuntirish, sabab bilan ketma-ketlikni farqlash, muqobil dalillarni solishtirish va xulosa chegarasini belgilash qobiliyatlarining birligi sifatida ishchi tarzda ta’riflanadi. Bunday ta’rif tarixiy fikrlashni umumiy mantiqiy mashqlarga tenglashtirmaydi. Masalan, bayonning ichki izchilligi uning tarixiy jihatdan asoslanganligini o‘z-o‘zidan ko‘rsatmaydi: izchil hikoya tanlab olingan yoki o‘zaro bog‘liq manbalarga qurilgan bo‘lishi mumkin. Pedagogik transfer shu farqni o‘quv vazifasida ko‘rinadigan qilishni ham qamrab oladi.

Muammoning pedagogik tomoni ikki xil mas’uliyatni birlashtiradi. O‘qituvchi tarixiy materialni soddalashtirganda uning daliliy xususiyatini saqlashi, shu bilan birga o‘quvchiga fikrlash uchun yetarli tayanch berishi kerak. To‘liq hujjatni izohsiz taqdim qilish

mustaqillikni kafolatlamaydi; hujjatni tayyor xulosaga bo‘ysundirib qisqartirish esa izlanish imkoniyatini toraytirishi mumkin. Refleksiv yondashuv ushbu ikki vazifa orasidagi qarorni ko‘rib chiqishga xizmat qiladi. Unda «qancha ma’lumot berildi?» savoli «qaysi tarixiy amal o‘quvchining o‘ziga qoldirildi?» savoli bilan birga qo‘yiladi.

Mahalliy adabiyotda D. Bobojonov bo‘lajak tarix o‘qituvchisi refleksiyasini tarixiy talqin, qadriy munosabat va kasbiy o‘zini anglash bilan bog‘laydi [1]. Ushbu yondashuv predmet mazmuni bilan pedagogik qarorni birgalikda ko‘rishga asos beradi. Biroq mazkur maqolaning alohida savoli shuki, talaba o‘z qarashini qayta ko‘rganini bildirishi bilan uning darsdagi harakati o‘zgarganini qanday farqlash mumkin? Javob uchun refleksiv mulohazaning mazmunidan tashqari, undan kelib chiqqan vazifa, savol va qayta tekshirish tartibi ham ko‘rsatilishi lozim.

G. Yuldasheva individual, jamoaviy, amaliy va tashqi kuzatuvga tayangan refleksiya usullarini farqlaydi; o‘zini tahlil qilishni faoliyatni tuzatish bilan bog‘laydi [2]. Ushbu tasnifdan kelib chiqib, biz refleksiyaning turini uning natijasidan ajratishni taklif etamiz. Kundalik, suhbat yoki videoyozuv faqat vositadir. Ularning mavjudligi hali tarixiy-mantiqiy kompetentlik ko‘chganini anglatmaydi. Transfer to‘g‘risidagi da’vo talaba avvalgi vaziyatdan qanday tamoyil ajratgani va keyingi vaziyatda uni nima sababdan boshqacha qo‘llaganiga qarab asoslanishi kerak.

Tadqiqotning maqsadi refleksiv yondashuvni tarix o‘qituvchisi tayyorgarligida bilimdan pedagogik qarorga o‘tishni tashkil qiluvchi metodologik mexanizm sifatida modellashtirishdir. Markaziy savol quyidagicha qo‘yiladi: dars epizodi yuzasidan bildirilgan fikr qaysi shartlarda o‘quvchining tarixiy mulohazasiga javob beradigan yangi harakatga aylanadi? Taklif etilayotgan yechim epizod, dalil, yashirin taxmin, muqobil qaror va yangi vaziyatdagi tekshiruvni bog‘laydi. Ilmiy hissa tayyor refleksiya shaklini tavsiya etishdan ko‘ra, uning transferga aloqasini tekshirish mumkin bo‘lgan birliklarga ajratishdan iborat.

METODLAR

Tadqiqot konseptual-metodologik xususiyatga ega. Unda yangi respondentlar bilan

tajriba, so‘rov yoki o‘lchash o‘tkazilmagan. Material sifatida refleksiya, o‘qituvchining kasbiy o‘rganishi va amaliy faoliyatni qayta qurishga bag‘ishlangan sakkiz manba tanlandi. Bu tanlov tizimli sharh sifatida taqdim etilmaydi; u predmetga mos model tuzish uchun maqsadli nazariy korpus vazifasini bajaradi.

Tahlil birligi sifatida alohida metod nomi emas, pedagogik qarorning daliliy tuzilishi olindi. Har bir yondashuvda nima kuzatilishi, bu kuzatuv qanday talqin qilinishi, qaror qanday o‘zgarishi va o‘zgarish nimada namoyon bo‘lishi ajratildi. So‘ng tushunchalar tarixiy manbalar bilan ishlashga oid shartli vaziyatlarga tatbiq qilindi. Shartli vaziyatlar real dars bayonnomasi yoki tarixiy voqea haqidagi yangi ma’lumot emas; ular modelning ichki izchilligini tekshirish uchun qurilgan metodik misollardir. Shu sababli ular bo‘yicha samaradorlik ko‘rsatkichi hisoblanmaydi.

A.A.Bekhoevaning refleksiv-faoliyatli yondashuv asosidagi dasturida bo‘lajak o‘qituvchi refleksiyasi maxsus tashkil etilgan kasbiy tayyorgarlik bilan bog‘lanadi [3]. Mazkur manba refleksiyani yakuniy hisobotga qo‘shimcha qilish yetarli emasligini muhokama qilishga imkon beradi. Bizning modelda refleksiv savol dastlabki vazifaning o‘ziga kiritiladi: talaba mashg‘ulotdan oldin qaysi o‘quvchi javobi o‘z rejasini qayta ko‘rishga undashini yozadi. Bunday oldindan belgilangan shart keyingi izohni natijaga moslab bezash xavfini kamaytirishga qaratilgan metodik choradir.

Transfer tushunchasi ikki darajada operatsionallashtirildi. Yaqin transferda manbalar yangilanadi, ammo fikrlash vazifasi saqlanadi: masalan, muallif maqsadini hisobga olib ikki bayonni solishtirish. Uzoqroq transferda manba shakli, o‘quvchilar tayyorgarligi yoki o‘qitish sharoiti o‘zgaradi; talaba avvalgi tamoyilning qo‘llanish chegarasini qayta belgilaydi. Ushbu darajalar qat’iy psixometrik shkala sifatida emas, topshiriqlarni loyihalash uchun taklif etilmoqda. Bir xil darsni takrorlashdagi ravonlik boshqa sharoitda asosli pedagogik qaror qabul qilishning o‘rnini bosa olmaydi.

Modelni tekshirishda uch xil dalilning o‘zaro mosligi mezon qilib olindi: talabaning tarixiy asoslash matni, darsda bergan savollari va refleksiyadan keyin o‘zgartirgan topshirig‘i. Birinchi dalil predmetni tushunishga, ikkinchisi o‘quvchi fikrlashiga

munosabatga, uchinchisi qayta loyihalashga tegishlidir. Ularning bittasi boshqasining o‘rnida talqin qilinmaydi. Masalan, yaxshi yozilgan esse murakkab hujjatni o‘quvchiga moslashtirish mahoratini bevosita tasdiqlamaydi. Metodik triangulyatsiya shu farqlarni saqlagan holda qaror haqida yaxlit, ammo chegaralangan xulosa chiqarishga xizmat qiladi.

Normativ tekshiruvda model mustaqillik, tarixiy dalilga sodiqlik va o‘quvchining izoh berish huquqi bilan qiyoslandi. Talabadan murabbiy qarorini takrorlash emas, uni qabul qilish yoki rad etish asosini ko‘rsatish talab etiladi. Manbaning tarjimasi, qisqartirilishi yoki izohlanishi xulosani o‘zgartirishi mumkinligi alohida nazorat nuqtasi sifatida belgilandi. Shu tariqa tahlil nazariy tushunchalardan amaliy mezonlarga o‘tadi, ammo taklif qilingan mezonlar sinovdan o‘tgan diagnostik vosita yoki universallashtirilgan standart deb e’lon qilinmaydi.

Mantiqiy tekshiruvda qarshi misol usuli ham qo‘llandi. Agar talaba murakkab refleksiv matn yozsa, ammo keyingi darsida manbalar qarama-qarshiligini yo‘qotsa, transfer yuz bergan deb bo‘ladimi? Model mezonlari bunga yetarli asos bermaydi. Aksincha, qisqa qayd bilan topshiriqning daliliy talabini aniq o‘zgartirgan talaba uchun qo‘shimcha kuzatuv dalili izlanadi. Bunday qarshi misollar mezonni yozma nutq mahoratiga yoki o‘zini namoyish qilish qobiliyatiga haddan tashqari bog‘lab qo‘ymaslik uchun xizmat qildi.

Qo‘lyozma matni va konseptual tahlil loyihasini ishlab chiqishda generativ sun’iy intellektdan foydalanildi. Bibliografik rekvizitlar nashriyotlar, ilmiy jurnallar va universitetlarning ochiq manbalari bilan solishtirildi.

NATIJALAR

Tahlil asosida refleksiv transferning boshlang‘ich birligi sifatida muammoli dars epizodi taklif etildi. Epizod oddiy xatolik qaydi emas, o‘qituvchi kutgani bilan o‘quvchi dalillashi o‘rtasidagi nomuvofiqlikni ifodalaydi. Masalan, talaba ikki hujjatni taqqoslashni topshiradi, o‘quvchi esa uzunroq matnni ishonchliroq deb tanlaydi. Bu yerda muammo faqat noto‘g‘ri javobda emas: topshiriq ishonchlilik mezonini ochganmi, matn hajmi yashirin ustunlikka aylanganmi, o‘quvchi qarorini qanday asoslagan? Refleksiya aynan shu munosabatlarni tekshirishdan boshlanadi.

Epizoddan keyingi qayd tavsif, talqin va qarorni alohida ifodalashi kerak. Tavsifda kuzatilgan jumla yoki bajarilgan harakat yoziladi; talqinda uning ehtimoliy sababi ko‘rsatiladi; qarorda tekshiriladigan o‘zgarish belgilanadi. «Guruh sust qatnashdi» degan ibora uchalasini aralashtirib yuboradi. Uning o‘rniga «uch o‘quvchi muallif kimligini aytdi, ammo maqsadning xulosaga ta’sirini tushuntirmadi» kabi dalil tanlansa, keyingi savol aniqroq tuziladi. Bunday qayd o‘quvchi shaxsini baholashdan faoliyatning tahliliga o‘tishga imkon beradigan metodik shartdir.

V.K.Zaretsky refleksiv-faoliyatli yondashuvda o‘rganuvchining faoliyat subyekti bo‘lib qolishi va ish usulini anglab qayta qurishini markazga qo‘yadi [4]. Ushbu tamoyilni tarix darsiga tatbiq etishda murabbiy o‘quvchi o‘rniga manba hukmini chiqarib bermasligi kerak, degan taklif ilgari suriladi. Yordam dalilga qaytish, so‘z ma’nosini aniqlash yoki muqobil izohni ko‘rishga qaratiladi. Yordamdan keyingi javobning yaxshilanishi bilan o‘quvchining mustaqil asoslay olishi esa alohida qayd etilishi zarur.

Refleksiyaning keyingi vazifasi pedagogik qarorni boshqargan yashirin taxminni ochishdir. Talaba «hujjat muallifini aytish manba tanqidiga teng» deb o‘ylagan bo‘lishi mumkin. Bunday taxmin aniqlangach, vazifa muallifni topishdan uning ijtimoiy mavqeyi, murojaat qilgan auditoriyasi va yozish maqsadi dalilning qaysi qismiga ta’sir etishini izohlashga ko‘chiriladi. Bu o‘zgarish bilim hajmini oshirish bilan cheklanmaydi. Talaba predmet haqidagi o‘z mezonini pedagogik ko‘rsatmaga aylantiradi va uning o‘quvchi javobida qanday aks etishini oldindan belgilaydi.

Muqobil qaror bitta «to‘g‘ri metod»ni qidirish orqali emas, kamida ikki asosli imkoniyatni qiyoslash orqali ishlab chiqiladi. Bir imkoniyat muallif va auditoriya haqida tayanch ma’lumot berish; boshqasi hujjatning ayrim jumlalarini qaysi auditoriyaga mo‘ljallanganini taxmin qilish uchun taklif etish bo‘lishi mumkin. Birinchisi kontekst yetishmovchiligiga, ikkinchisi matn dalilidan foydalanishdagi qiyinchilikka mos keladi. Tanlovni topshiriqning jozibadorligi emas, avvalgi epizoddan olingan dalil asoslaydi. Talaba tanlamagan yo‘lning ham imkoniyat va cheklovini qayd etadi.

Shundan so‘ng yangi mikrota’lim epizodi rejalashtiriladi. Unda kuzatuvchi talabaga

umumiy «yaxshi dars» bahosini bermaydi; aniq savolni kuzatadi: o‘quvchi muallif maqsadini o‘z xulosasiga bog‘ladimi, qarama-qarshi dalil paydo bo‘lganda fikrini qayta ko‘rdimi? Kuzatuv mezoni reja bilan birga oldindan kelishiladi. Bu tartib yangi usul ishlaganini taxmin qilishdan ko‘ra, qanday o‘zgarish kutilgani va nima kuzatilganini qiyoslashga xizmat qiladi. Amaliy sinov haqiqiy o‘tkazilmaguncha mazkur natijalar faqat kutilayotgan kuzatuv shakllari bo‘lib qoladi.

Transfer tekshiruvida muallif, davr yoki janr o‘zgargan yangi hujjatlar majmuasi beriladi. Agar talaba oldingi savollarni aynan takrorlasa, bu xatti-harakatning sababi so‘raladi. Savollar yangi materialga mos bo‘lsa, takrorlanishning o‘zi kamchilik emas; muammo ularning mosligi tekshirilmay qo‘llanishidadir. Masalan, shaxsiy maktub uchun samarali bo‘lgan auditoriya savoli statistik jadvalga aynan ko‘chirilmaydi. Jadvalda ma’lumotni yig‘ish usuli, tasnif yoki hisobga olinmagan holatlar muhim bo‘lishi mumkin. Demak, transfer umumiy tamoyilni vaziyatga mos qayta ifodalashni talab qiladi.

Tarixiy sababiyatni o‘rgatishga doir ikkinchi shartli vaziyat modelning boshqa tomonini ochadi. Talaba voqealarni xronologik tartibda joylashtirish vazifasini beradi, lekin natijani sababiy tushuntirish deb baholaydi. Refleksiv tahlilda vaqt bo‘yicha oldin kelish bilan sabab bo‘lish o‘rtasidagi farq aniqlanadi. Qayta tuzilgan vazifada o‘quvchi omil qanday mexanizm orqali natijaga ta’sir qilganini tushuntiradi, muqobil omilni ko‘radi va dalil yetishmayotgan joyni belgilaydi. Shu tariqa o‘qituvchining mantiqiy mezoni o‘quv topshirig‘ining talabiga aylanadi.

Taklif qilinayotgan sikl jadvalda vazifa, mahsulot va tekshiruv savoli orqali ifodalandi. Jadvaldagi mahsulotlar hisobot hajmini ko‘paytirish uchun emas, pedagogik qarorning izini saqlash uchun tanlangan. Bitta sifatli epizodning dalil bilan tahlili ko‘p sonli umumiy kundalik yozuvlaridan metodik jihatdan aniqroq bo‘lishi mumkin. Biroq bu qiyos empirik ustunlik haqidagi natija emas; modelda dalilning qayta tekshirilishi ustuvor mezon sifatida qabul qilinganidan kelib chiqadigan metodologik taklifdir. Matritsa har bir bosqichning vazifasini chegaralab beradi.

1-jadval. Tarixiy-mantiqiy kompetentlik transferining refleksiv sikli: mualliflik

modeli

Bosqich	Tarixiy-pedagogik vazifa	Qayd etiladigan mahsulot	Tekshiruv savoli
Epizod	Kutilmagan mulohazani aniqlash	Javob yoki harakat parchasi	Nima kuzatildi?
Tahlil	Dalil va taxminni ajratish	Asoslangan talqin	Nima taxmin qilindi?
Muqobil	Ikki qarorni qiyoslash	Tanlov va uning sababi	Nega shu yechim?
Qayta sinov	Topshiriqni moslashtirish	Yangi savol va javob	Nima o‘zgardi?
Transfer	Tamoyilni yangi manbaga qo‘llash	Moslashtirilgan reja	Chegara hisobga olindimi?
Refleksiya	Qaror dalilini qayta ko‘rish	Keyingi tekshiruv rejasi	Nima hali noma’lum?

Refleksiv portfel tarkibiga dastlabki topshiriq, o‘quvchining shaxsi oshkor etilmagan javob namunasi, talabaning taxmini, muqobil reja va qayta ishlangan topshiriq kiritilishi taklif qilinadi. Har bir elementning vazifasi izohlanadi. Portfelga faqat muvaffaqiyatli parchalar joylashtirilsa, unda qarorning rivojlanishini kuzatish qiyinlashadi. Shuning uchun asoslanmagan dastlabki taxmin va keyinchalik rad etilgan yechim ham saqlanishi kerak. Baholash talabaning o‘zini tanqid qilish ohangiga emas, xulosa bilan dalil o‘rtasidagi munosabatni qay darajada ochganiga qaratiladi.

P.Race o‘rganish haqidagi amaliy tahlilida bajarish, fikr-mulohaza olish va o‘rganilgan narsaning ma’nosini anglashni bog‘laydi; tanqidiy fikrni himoyalanishsiz ko‘rib chiqish zaruratini muhokama qiladi [6]. Bizning modelda bu fikr murabbiy izohini avtomatik qabul qilish bilan tenglashtirilmaydi. Talaba tavsiyaning qaysi qismi tarixiy dalillashni yaxshilashini tushuntiradi, qaysi qismi esa qo‘shimcha tekshiruv talab qilishini ko‘rsatadi. Shunday yondashuv portfelni tashqi talabga mos yozilgan hujjatdan kasbiy qarorni asoslash vositasiga aylantirishga qaratilgan.

O‘quvchining mulohazasi bilan o‘qituvchining refleksiyasi o‘rtasidagi aloqa qayta aloqa orqali yopiladi. Talaba o‘zi tanlagan savolga javoban qanday tarixiy amal yuzaga kelganini tekshiradi: iqtibos takrorlandimi, kontekst qo‘llandimi, dalillar o‘zaro tekshirildimi? Shu savolga javob topilmasa, «refleksiya o‘tkazildi» degan xulosa model uchun yetarli emas. Natija sifatida taklif etilayotgan mezon pedagogik qarorning o‘zgarishi bilan o‘quvchi fikrlashidan olinadigan dalilning o‘zgarishini birgalikda ko‘rishdir. Ular

o‘rtasidagi sababiy aloqa esa kelgusidagi tadqiqotda alohida tekshirilishi lozim.

Qayta ishlangan darsning sifati uchun ko‘rsatma, manba va javob talabi o‘rtasidagi moslik alohida natija sifatida taklif qilinadi. Masalan, vazifa sababiyatni tushuntirishga qaratilib, hujjatlar faqat voqealar sanasini bersa, o‘quvchi yetarli dalilga ega bo‘lmaydi. Bunda refleksiya o‘quvchining kamchiligini qidirishdan topshiriqning o‘zini tekshirishga o‘tadi. Talaba qo‘shimcha manba kerakligini yoki savolni cheklash lozimligini asoslaydi. Shunday qilib, kompetentlik transferi mavjud materialga har qanday talabni qo‘yishdan emas, talabning bajarilishi uchun daliliy sharoit yaratishdan ham iborat.

Model til bilan bog‘liq qarorlarni ham qamrab oladi. Tarixiy hujjat tarjima qilinganda davrga xos atama hozirgi so‘z bilan almashtirilishi mumkin. Shartli mashqda talaba asl atama, izohli tarjima va soddalashtirilgan bayonni qiyoslab, qaysi variant qanday tushunishga yo‘l ochishini ko‘rsatadi. O‘quvchining javobidagi xato manbani tanqid qila olmaslikdan kelib chiqdimi yoki tarjima yetarli ma’no bermadimi, degan savol ajratiladi. Bu farqlash tarjimonlik ishini alohida baholash uchun emas, tarixiy talqinning tilga bog‘liq shartini nazorat qilish uchun taklif etiladi.

Pedagogik yordamning kamayishi transferni kuzatishning qo‘shimcha sharti bo‘lishi mumkin. Dastlab talaba tayyor savollar yordamida manbalarni qiyoslaydi; keyin savollarni o‘zi tuzadi; navbatdagi vazifada esa qaysi savolning umuman mos kelmasligini tushuntiradi. Bu ketma-ketlik qat’iy bosqichli rivojlanish qonuni deb qaralmaydi. Uning metodik ma’nosi yordamga tayangan bajarish bilan mustaqil tanlashni ajratishdadir. Yordamning turi va hajmi qayd etilmasa, ikki vazifadagi natijani to‘g‘ridan-to‘g‘ri qiyoslash transfer haqidagi da’voni asossiz kengaytirishi mumkin.

Refleksiv faoliyat uchun taklif etiladigan sifat tavsiflari ballarning oddiy yig‘indisiga keltirilmaydi. «Tavsiflaydi» darajasida talaba epizodni qayd etadi; «asoslaydi» darajasida dalil va taxminni ajratadi; «qayta quradi» darajasida muqobil qarorni sinov sharti bilan bog‘laydi. Ushbu tavsiflar orasidagi masofa teng deb olinmaydi, ular uchun normativ o‘tish chegarasi ham belgilanmagan. Bir talaba manba tahlilida mustaqil, lekin dars savolini loyihalashda yordamga muhtoj bo‘lishi mumkin. Shu sababli tavsiflar shaxsga yagona

yorliq qo‘yishdan ko‘ra, keyingi kasbiy vazifani tanlashga xizmat qiladi.

MUHOKAMA

Modelning asosiy metodologik afzalligi refleksiyani shaxsiy kechinma bayonidan ajratib, tekshiriladigan kasbiy savolga bog‘lashidadir. Biroq hissiy tajribani chetga chiqarish ham to‘g‘ri bo‘lmaydi. F. Korthagen o‘qituvchining o‘rganishi bilish, hissiy va motivatsion o‘lchovlarni qamrab olishini, uning muhim qismi ongli rejalashdan tashqarida kechishini ta’kidlaydi [7]. Ushbu qarashga ko‘ra, biz taklif qilgan daliliy tartib hissiyotning o‘rnini egallamasligi kerak. Hayajon yoki ishonchsizlik qayd qilinadi, lekin ular tarixiy xulosaning to‘g‘riligi uchun dalil sifatida olinmaydi.

C.Day o‘qituvchining kasbiy faoliyatini motivatsiya, identitet, hissiy yuklama va ish joyidagi shartlarning aloqadorligi orqali muhokama qiladi; kasbiy rivojlanish imkoniyati o‘zicha barcha sharoitlarni ta’minlamasligini ko‘rsatadi [5]. Bundan mazkur model uchun institutsional shart kelib chiqadi: talabaga xatosini oshkor etish imkonini beradigan muhit zarur. Agar refleksiv portfel faqat kamchilik topish uchun ishlatilsa, unda dalilni yashirishga undovchi manfaat yuzaga kelishi mumkin. Shuning uchun rivojlantiruvchi suhbat bilan yakuniy attestatsiya vazifalari oldindan tushuntirilishi taklif etiladi.

T.Russell refleksiv amaliyot haqidagi tajribasida kasbiy faoliyat jarayonidagi refleksiya bilan kurslarda talab qilinadigan tanqidiy refleksiya bayonlarini farqlash muammosini ko‘taradi [8]. Bu farq yozma matnning ravonligini amaliy kompetentlik bilan tenglashtirmaslik uchun muhimdir. Bizning taklifda yozuvning shakli erkin bo‘lishi mumkin, ammo qaror, dalil va keyingi sinov aloqasi saqlanadi. Og‘zaki suhbat ham shu aloqani ochsa, foydali material beradi. Aksincha, murakkab terminlarga boy kundalik pedagogik harakatni o‘zgartirish asosini ko‘rsatmasa, transfer haqida cheklangan ma’lumot beradi.

Tarix fanining qadriy mazmuni refleksiyani alohida murakkablashtiradi. O‘qituvchi talqinidagi axloqiy munosabat, manba dalili va o‘quvchidan kutilayotgan xulosa bir-biriga aralashishi mumkin. Modelda talaba «qaysi qarashni ma’qullayman?» savolidan tashqari, «ushbu xulosani mavjud manbadan qanday chiqaraman?» savoliga ham javob beradi. Bu

o‘tmishdagi harakatni axloqiy baholashdan voz kechishni anglatmaydi. Taklif etilayotgan farqlash bahoning qaysi qismi tarixiy sharoit haqidagi bilimga, qaysi qismi esa hozirgi qadriy mezonga tayanganini oshkor qilishga xizmat qiladi.

Transferni kuzatishda tashqi ravonlikka ortiqcha ahamiyat berish xavfi mavjud. Tanish material bilan ishlaganda talaba aniq va tez gapirishi, yangi manba bilan esa ko‘proq sukut qilishi mumkin. Sukutning o‘zi kompetentlik pasayganini bildirmaydi: u dalilni qayta tekshirish, tushunchani aniqlash yoki noaniqlikni tan olish bilan bog‘liq bo‘lishi ehtimol. Shu sababli taklif etilgan kuzatuvda tezlik yordamchi belgi bo‘lib qoladi. Asosiy savol qaror qanday dalil bilan qo‘llab-quvvatlangani va yangi sharoitda qaysi oldingi taxmin qayta ko‘rilganidir.

Amaliyot davomida voqea yuz berayotgan paytdagi tezkor qaror bilan darsdan keyingi tahlilni farqlash zarur. Dars vaqtida manbaga doir kutilmagan savol tug‘ilsa, o‘qituvchi javobni vaqtincha ochiq qoldirib, tekshirish tartibini belgilashi mumkin. Keyingi refleksiya bu qarorni sustkashlik yoki ustalik deb darhol baholamaydi; vaqt, mavjud dalil va o‘quv maqsadini hisobga oladi. Mazkur yondashuv o‘qituvchidan doim darhol to‘liq javob kutish o‘rniga, bilish chegarasini pedagogik jihatdan mas’uliyatli boshqarish mezonini ishlab chiqishni taklif qiladi.

Yangi vazifada muvaffaqiyat paydo bo‘lsa ham, uning sababini refleksiyaning o‘ziga bog‘lashga shoshilmaslik kerak. Natijaga materialning osonligi, qo‘shimcha tayyorgarlik yoki murabbiyning ko‘proq yordami ta’sir qilgan bo‘lishi mumkin. Kelgusidagi tadqiqot ushbu muqobil izohlarni qayd etishi, vazifalarning talabini qiyoslashi va yordam shartlarini oshkor qilishi lozim. Bu ehtiyot chorasi modelni rad etmaydi; undan kelib chiqadigan empirik da’voning ko‘lamini aniqlaydi. Ayniqsa, bir darsdagi siljishni barqaror kasbiy kompetentlikning shakllangani deb talqin qilishdan oldin yangi dalil zarur bo‘ladi.

Kelgusidagi amaliy tekshiruv uchun dastlab predmetshunos va metodist ekspertlar bilan vazifalarning mazmuniy mosligini muhokama qilish rejalashtirilishi mumkin. Keyingi bosqichda talabalar vazifa shartini qanday tushunayotgani suhbat orqali aniqlanadi. Shundan keyingina boshlang‘ich va qayta ishlangan rejalar, mikrota’lim kuzatuvlari hamda

kechiktirilgan yangi vazifa javoblari qiyoslanadi. Har bir bosqichning maqsadi oldindan belgilanadi: tushunarsiz ko‘rsatmani aniqlash, baholash mezonini aniqlashtirish yoki transfer haqidagi taxminni sinash. Ushbu maqolada bunday tekshiruvlar bajarilgan deb ko‘rsatilmaydi.

Tahlilning cheklovi manbalar korpusining maqsadli tanlanganida va taklifning muayyan oliy ta’lim dasturida sinalmaganidadir. O‘qish hajmi, amaliyot muddati, murabbiy yordami va o‘quvchilar tayyorgarligi natijaga qanday ta’sir qilishi ochiq masala bo‘lib qolmoqda. Shuning uchun modelni tayyor universal texnologiya sifatida joriy qilishdan oldin mahalliy sharoitga moslashtirish zarur. Uning hozirgi vazifasi aniqroq: tarixiy mulohaza bilan pedagogik qaror orasidagi o‘tishni ko‘rinadigan qilish, bu o‘tishga doir da’volarni dalil bilan cheklash va tekshirish yo‘lini belgilashdir.

XULOSA

Tarixiy-mantiqiy kompetentlikni pedagogik amaliyotga ko‘chirish predmet bilimini darsda bayon qilishdan kengroq jarayon sifatida asoslandi. Unda bo‘lajak o‘qituvchi o‘z talqinining daliliy tuzilishini anglaydi, o‘quvchining fikrlashidagi qiyinchilikni aniqlaydi va pedagogik qarorni shu dalil asosida qayta loyihalaydi. Refleksiyaning metodik qiymati yozuv hajmi yoki o‘zini tanqid qilish darajasi bilan emas, kuzatilgan epizod, ochilgan taxmin, tanlangan muqobil va yangi vaziyatdagi tekshiruv o‘rtasidagi aloqaning aniqligi bilan belgilanishi taklif etildi. Ishlab chiqilgan sikl tarixiy manbani kontekstlashtirish, sababiy izohni qurish va muqobil dalilga munosabatni o‘quv vazifalariga aylantirish imkonini tavsiflaydi. Bunda yordam o‘quvchining mustaqil asoslashini almashtirmasligi, murabbiy fikri esa talabaning kasbiy hukmini bekor qilmasligi kerak. Portfel, mikrota’lim va yangi manbaga oid vazifa birgalikda qarorning rivojlanishini kuzatishga xizmat qilishi mumkin, ammo ularning samaradorligi ushbu nazariy tadqiqotda empirik tasdiqlanmagan. Keyingi izlanishlar vazifalarning mazmuniy mosligini, kuzatuv mezonlarining tushunarliligini va turli sharoitlarda transfer belgilarining saqlanishini tekshirishi lozim. Amaliy tatbiqda xatoni ochiq muhokama qilish, tarixiy dalilga qaytish va noaniqlikni tan olish uchun kasbiy muhit yaratish talab etiladi. Shunday tashkil etilgan refleksiv faoliyat

o‘qituvchining tayyor andozaga bog‘lanishini kamaytirish, asosli tanlovini kengaytirish va pedagogik mas’uliyatini mazmunan aniqlashtirishga qaratilgan metodologik imkoniyatdir. Uning qo‘llanish chegaralarini qayd etish modelning kuchsizligi sifatida emas, tekshiriladigan pedagogik taklif bo‘lib qolishining zarur sharti sifatida tushuniladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Bobojonov D. G‘. (2026). Bo‘lajak tarix o‘qituvchilarida refleksiv tafakkurni rivojlantirish mazmuni. Maktabgacha va maktab ta’limi, 2(1). (p. 1015–1018). DOI: 10.5281/zenodo.18667389

2. Yuldasheva G. O‘. (2024). Bo‘lajak o‘qituvchilarning pedagogik refleksiyalash qobiliyatini rivojlantirishda didaktik va metodik yondashuvlar. Tamaddun nuri, 10(61). (p. 181–184).

3. Бехоева А. А. (2017). Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода. Национальный психологический журнал, 1. (p. 56–63). DOI: 10.11621/npj.2017.0107

4. Зарецкий В. К. (2016). Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике. Культурно-историческая психология, 12(3). (p. 149–188). DOI: 10.17759/chp.2016120309

5. Day C. (2017). Teachers’ Worlds and Work: Understanding Complexity, Building Quality. Routledge. (p. xiii–xvi). DOI: 10.4324/9781315170091

6. Race P. (2020). The Lecturer’s Toolkit: A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching. 5th ed. Routledge. (p. 9–13).

7. DOI: 10.4324/9780429060205

8. Korthagen F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23(4). (p. 387–405). DOI: 10.1080/13540602.2016.1211523

9. Russell T. (2018). A teacher educator’s lessons learned from reflective practice. European Journal of Teacher Education, 41(1). (p. 4–14).

10. DOI: 10.1080/02619768.2017.1395852

