Materiallar to’plami · Conference Proceedings

“Iqtisodiy, ijtimoiy va madaniy huquqlarni ta’minlash: global chaqiriqlar va milliy yechimlar(Fuqarolarning iqtisodiy, ijtimoiy va madaniy huquqlari: transmilliy muammolar va ularni hal etish mexanizmlari)”

01 October – 14 November 2026

UDK 37

IQTISODIY, IJTIMOIY VA MADANIY HUQUQLARNI TA’MINLASH: GLOBAL CHAQIRIQLAR VA MILLIY YECHIMLAR

REFLEKSIV YONDASHUV ASOSIDA MA’NAVIY IDEALLARNI KASBIY E’TIQODGA AYLANTIRISHNING PEDAGOGIK MEXANIZMLARI

Azizbek Tursunbayevich Begmatov*

Qo‘qon davlat universiteti mustaqil izlanuvchisi

✉ begmatov@gmail.com

ANNOTATSIYA

Maqolada ma’naviy ideal va kasbiy e’tiqod munosabati refleksiv yondashuvda tahlil qilinadi. Konseptual tahlil voqea bayoni, talqin va normativ asoslash o‘rtasidagi farqlarni ochadi. Hodisadan qayta tahlilgacha bo‘lgan olti bosqichli refleksiv sikl taklif etiladi. Kundalik, mikroo‘qitish va qayta aloqa uchun shaxsiy chegaralarni saqlovchi tartib beriladi. Sikl nazariy prototip bo‘lib, uning ta’limiy imkoniyati empirik tekshiruvga ochiq qoladi.

Kalit so‘zlar

refleksiya, ma’naviy ideal, kasbiy e’tiqod, metakognitsiya, pedagogik vaziyat, kundalik, avtonomiya, qayta aloqa.

DOI: 10.5281/zenodo.23863236

KIRISH

Ma’naviy idealning kasbiy e’tiqodga aylanishini uning shaxs tomonidan ma’qullanishi bilan tenglashtirish mumkin emas. Talaba ideal haqidagi fikrga qo‘shilishi, biroq kasbiy vaziyatda nima sababdan aynan shu mezonga tayanishini tushuntira olmasligi mumkin. Mazkur maqolada kasbiy e’tiqod o‘zgarmas shior yoki har qanday sharoitda bir xil xatti-harakat emas, dalil va tajriba bilan asoslangan, javobgarlikni qabul qiladigan hamda qayta ko‘rib chiqishga ochiq kasbiy pozitsiya sifatida talqin qilinadi. Refleksiya esa shu pozitsiyaning shakllanishini tushuntirish uchun tanlangan pedagogik mexanizmdir.

Donabayeva bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilari kompetentligini rivojlantirishni refleksiv yondashuv bilan bog‘laydi [1]. Iskandarov refleksiv qobiliyatlarni o‘zini kuzatish, rejalashtirish va o‘zini boshqarish bilan aloqada muhokama qiladi [2]. Ushbu qarashlar refleksiyani kasbiy tayyorgarlikning alohida mazmuni sifatida ko‘rishga imkon beradi. Biroq o‘z faoliyati haqida ko‘p yozishning o‘zi ma’naviy idealning ongli qabul qilinganini ko‘rsatmaydi. Shu bois tadqiqot refleksiv matnning hajmiga emas, unda hodisa, sabab, qadriyat, muqobil yechim va keyingi harakat qanday bog‘langaniga qaratiladi.

Tadqiqot savoli shunday ifodalanadi: bo‘lajak pedagog o‘zi ma’qullagan ideal bilan amaliy qarori o‘rtasidagi tafovutni qanday anglaydi va uni kasbiy rivojlanish vazifasiga aylantiradi? Bu savolda ikki xavf mavjud. Bir tomondan, refleksiya oddiy voqea bayoniga aylanib qolishi mumkin. Ikkinchi tomondan, undan talabaning shaxsiy dunyosini to‘liq ochish yoki kutilgan “to‘g‘ri” e’tiqodni namoyish qilish talab qilinishi mumkin. Mazkur maqola refleksiyani na betaraf hisoboti, na majburiy iqror shakli sifatida, balki kasbiy asoslarni tekshirish faoliyati sifatida loyihalaydi.

Maqolaning maqsadi “Milliy tarbiya asoslari” fanida ma’naviy idealni kasbiy pozitsiya bilan bog‘lovchi refleksiv siklni ishlab chiqishdir. Taklif hodisani qayd etish, uni talqin qilish, qadriy ziddiyatni aniqlash, muqobil qarorni asoslash, harakatni sinash va qayta tahlil qilish bosqichlarini qamrab oladi. Bu ketma-ketlik haqiqiy guruhda o‘tkazilgan tajribaning hisoboti emas. Maqolada refleksiya sifati va kasbiy e’tiqod o‘rtasidagi sababiy bog‘lanish o‘lchangan deb ko‘rsatilmaydi; nazariy asos va tekshiriladigan metodik loyiha taqdim etiladi.

METODLAR

Manbalar refleksiv pedagogika, metakognitiv jarayonlar, o‘qituvchining kasbiy o‘rganishi va kasbiy faoliyat shartlari bilan aloqadorligiga ko‘ra tanlandi. Bu cheklangan tanlov barcha refleksiya nazariyalarini ifodalashni maqsad qilmaydi. Shuningdek, sakkiz manbaning metodlari bir xil bo‘lmagani sababli ularning xulosalari bitta umumiy ta’sir koeffitsiyentiga birlashtirilmadi. Tadqiqotning natijasi statistik umumlashtirish emas, tushunchaviy farqlash va metodik konstruksiyadir.

Semenovning refleksiv psixologiya va pedagogika munosabatiga bag‘ishlangan tahlili refleksiyani oddiy o‘zini tasvirlashdan kengroq faoliyat sifatida muhokama qilish uchun olindi [3]. Karpovning metakognitiv soha tuzilishiga oid tadqiqoti esa bilish jarayonlarini kuzatish va boshqarishni alohida tahlil qilish zaruratini ko‘rsatadigan manba sifatida ishlatildi [4]. Uning yosh dinamikasiga oid natijalari bo‘lajak pedagoglar guruhiga to‘g‘ridan-to‘g‘ri ko‘chirilmadi. Metakognitiv tashkil topish bilan axloqiy asoslash bir xil konstrukt emasligi maqola metodologiyasida alohida saqlanadi.

Tahlilda uch xil bayon ajratildi. Deskriptiv bayon nima sodir bo‘lganini bildiradi; interpretativ bayon hodisaning talaba tomonidan qanday tushunilganini ko‘rsatadi; normativ bayon esa qaysi qaror nima sababdan afzal deb hisoblanganini ifodalaydi. Mazkur farqlash bir voqeaga tegishli dalil, taxmin va bahoni aralashtirmaslikka xizmat qiladi. Shartli vaziyatlar orqali har bir bosqichning o‘quv vazifasi tekshirildi. Misollarda real talaba yoki o‘quvchining shaxsiy ma’lumoti ishlatilmadi, barcha voqealar didaktik maqsadda tuzilgan prototip sifatida belgilandi.

Konseptual sifat mezonlari sifatida ichki izchillik, muqobil izohga ochiqlik, amaliy qayta ko‘rish imkoniyati va talabaning shaxsiy chegaralarini saqlash olindi. Refleksiv kundalik faqat baholovchi uchun yoziladigan hujjat sifatida emas, talaba boshqaradigan o‘quv vositasi sifatida loyihalandi. Unda baholashga topshiriladigan kasbiy tahlil bilan oshkor qilinmaydigan shaxsiy qaydlar ajratiladi. Ushbu tartibning samarasi empirik tekshirilmagan; u refleksiv metodikaning axloqiy maqbulligini ta’minlashga qaratilgan normativ shart sifatida taklif etiladi.

NATIJALAR

Birinchi natija refleksiyani uch jarayondan farqlashdir. U voqeani eslab aytib berish bilan tugamaydi, chunki hodisaning ma’nosini tekshiradi. U o‘zini ayblash bilan aynan emas, chunki muqobil harakat imkoniyatini izlaydi. U tashqi talabga mos javob yozish ham emas, chunki tanlangan pozitsiyaning sababini ochadi. Ushbu farqlar “Men darsni yaxshi o‘tdim” yoki “Men noto‘g‘ri ish qildim” kabi umumiy hukmlarni yetarli refleksiv dalil deb qabul qilmaslikka olib keladi. Har bir baho kuzatilgan holat va aniq mezon bilan tutashtirilishi kerak.

Ikkinchi natija kasbiy e’tiqodning barqarorlik va qayta ko‘riluvchanlik birligida talqin qilinishidir. Agar talaba har bir vaziyatda fikrini tasodifan o‘zgartirsa, izchil pozitsiya aniqlanmaydi. Agar yangi dalilga qaramay hech narsani qayta ko‘rmasa, pozitsiya dogmatiklashishi mumkin. Mazkur ishda barqarorlik qadriyatga sodiqlik, qayta ko‘rish esa uning qo‘llanish shaklini aniqlashtirish sifatida ajratiladi. Masalan, bolaga hurmat tamoyili saqlanadi, ammo uni ifodalovchi muloqot usuli vaziyat, yosh yoki ehtiyojga qarab tahrir qilinishi mumkin.

Smithning bilmaslikning falsafiy va ta’limiy ahamiyatiga oid mulohazalari ishonch bilan shubha munosabatini muhokama qilish uchun muhimdir [5]. Maqolada bundan kelib chiqadigan metodik taklif “bilmayman” deyishni avtomatik kamchilik sifatida baholamaslikdir. Talaba qanday ma’lumot yetishmayotganini va uni qanday aniqlash mumkinligini ko‘rsatsa, bu asosli kasbiy ehtiyotkorlikning dalili bo‘lishi mumkin. Biroq noaniqlikni tan olish qarordan butunlay qochishga aylanmasligi kerak. Refleksiv topshiriqda vaqtinchalik qaror, uning chegarasi va qo‘shimcha ma’lumot olgandagi tahrir sharti birgalikda yoziladi.

Uchinchi natija ideal bilan e’tiqod o‘rtasiga “asoslangan shaxsiy pozitsiya” bosqichining kiritilishidir.

Ideal talaba uchun avval tashqi madaniy namuna sifatida ko‘rinishi mumkin. Uni shaxsiy pozitsiyaga aylantirishda talaba namunaning aynan qaysi tomonini ma’qullashi, qaysi chegarasini ko‘rishi va kasbiy faoliyatida qanday ifodalashini aniqlaydi. Bu jarayon idealning avtomatik ichkilashuvi emas. U qarama-qarshi dalil, amaliy qiyinchilik va boshqalarning munosabati bilan tekshiriladigan anglash jarayoni sifatida taklif etiladi. Natijaning mazkur maqomi refleksiya orqali “mukammal shaxs” yaratilganini da’vo qilishga yo‘l qo‘ymaydi.

Taklif etilayotgan sikl chiziqli hisobot emas. Talaba yangi dalil topganda oldingi talqinga qaytishi, qarorini sinab ko‘rgach esa ideal haqidagi tushunchasini aniqlashtirishi mumkin. Jadvalda bosqichlarning vazifasi, savoli va kuzatiladigan mahsuloti ajratilgan; ular shaxsning ichki e’tiqodini to‘liq o‘lchash ko‘rsatkichi sifatida berilmagan.

1-jadval. Idealni kasbiy pozitsiya bilan bog‘lovchi refleksiv sikl

Bosqich	Yo‘naltiruvchi savol	O‘quv mahsuloti	Tekshiriladigan jihat
Qayd etish	Nima sodir bo‘ldi?	Hodisaning qisqa bayoni	Fakt va taxmin ajratilishi
Talqin qilish	Nega shunday tushundim?	Muqobil izohlar	Biryoqlama talqindan chiqish
Ziddiyatni ochish	Qaysi qadriyatlar to‘qnashdi?	Asoslar taqqoslanishi	Idealning vaziyatdagi ma’nosi
Qaror yaratish	Nimani o‘zgartiraman?	Harakat rejasi	Amal va asosning mosligi
Sinab ko‘rish	Reja qanday namoyon bo‘ldi?	Kuzatuv yoki simulyatsiya	Reja va harakat farqi
Qayta tahlil	Qaysi asosni tahrirlayman?	Qayta yozilgan pozitsiya	Dalilga ochiqlik

Bosqichlar ketma-ketligi refleksiv matnni standart jumlalar bilan to‘ldirish uchun ishlatilmasligi kerak. Savollar talabaning diqqatini yo‘naltiradi, ammo javob mazmunini oldindan belgilamaydi. Ikki talaba bir xil vaziyat bo‘yicha turli, lekin asosli qarorga kelishi mumkin. Baholovchi ularning xulosalarini o‘z fikriga mosligiga ko‘ra emas, dalilning aniqligi, qadriy ziddiyatning ko‘rilishi va keyingi harakatning mantiqiyligi asosida muhokama qilishi tavsiya etiladi.

Siklning yakuniy mahsuloti “men yaxshi pedagog bo‘laman” mazmunidagi umumiy va’da emas, bajarilishi va qayta tekshirilishi mumkin bo‘lgan kasbiy majburiyatdir. Masalan, “keyingi topshiriqda mezonni oldindan tushuntiraman va e’tiroz uchun vaqt ajrataman” degan qaror aniqroq tahlil qilinadi. Shunday ifoda e’tiqodni tor xulqiy ko‘rsatkichga qisqartirmaydi, balki uning muayyan vaziyatdagi amaliy ko‘rinishini ochadi. Qolgan shaxsiy ma’no esa baholashning chegarasidan tashqarida qolishi mumkin.

Mashg‘ulot uchun shartli vaziyat taklif etiladi: talaba mikroo‘qitishda faol qatnashgan o‘quvchiga tez-tez murojaat qiladi, jim qolgan o‘quvchining javobini esa vaqt yetishmagani sababli tinglamaydi. Talaba o‘zini barcha bolalarga hurmat bilan munosabatda bo‘lish tarafdori deb hisoblaydi. Bu yerda refleksiyaning obyekti uning “yaxshi” yoki “yomon” shaxs ekanligi emas, e’lon qilingan mezon bilan tashkil etilgan muloqot o‘rtasidagi farqdir. Kuzatuv bayonida kimga necha marta murojaat qilingani kabi ma’lumot faqat haqiqiy qayd mavjud bo‘lgandagina ishlatiladi; prototipda sonlar to‘qib berilmaydi.

Talaba avval o‘z qarorini qanday tushuntirganini yozadi. Keyin kamida bitta muqobil izohni ko‘rib chiqadi: vaqtni boshqarish, javobning tezligi, sukutni noto‘g‘ri talqin qilish yoki topshiriq tuzilishi. So‘ng “hurmat” idealining bu vaziyatdagi amaliy talabi muhokama qilinadi. Barcha o‘quvchiga bir xil vaqt ajratish yagona yechim deb belgilanmaydi; turli ishtirok shakllarini yaratish ham ko‘rib chiqiladi. Talaba keyingi dars fragmenti uchun o‘zgarishni loyihalaydi va nima kuzatilsa, tanlangan yechimni qayta ko‘rishini oldindan yozadi.

Korthagen o‘qituvchining o‘rganishini faqat ratsional bilimni amaliyotga ko‘chirish bilan cheklamasdan, shaxsiy va hissiy jihatlar bilan bog‘liq holda muhokama qiladi [7]. Shu asosda prototipda hissiyot haqida savol mavjud, biroq u majburiy shaxsiy iqrorni talab qilmaydi. Talaba o‘zida sezgan shoshilish yoki noqulaylikni kasbiy qaror bilan bog‘lab tahlil qilishi mumkin. Hissiyot qarorni tushuntirishga yordam berishi mumkin, ammo uning axloqiy maqbulligini o‘z-o‘zidan isbotlamaydi. “Men shunday his qildim” degan bayon “shunday qilish to‘g‘ri edi” degan xulosadan ajratiladi.

Yakuniy muhokamada talaba va tengdoshlar o‘zgartirilgan dars rejasining kuchli hamda zaif tomonlarini ko‘rsatadilar. O‘qituvchi yakuniy hukmni tayyor qilib bermaydi, lekin tushunchalar chalkashligi, dalilsiz umumlashtirish va bolaga zarar yetkazadigan takliflarni muhokamasiz qoldirmaydi. Bunda fasilitatsiya me’yorsizlik emas, asoslarni ochishga yo‘naltirilgan pedagogik rahbarlik sifatida tushuniladi. Taklif etilgan topshiriq refleksiv siklning qanday ishlashi mumkinligini ko‘rsatadi; uning haqiqiy auditoriyadagi natijasi esa pilot mashg‘ulot va mustaqil tahlil orqali aniqlanishi kerak.

MUHOKAMA

Leigh yozma refleksiv amaliyotni baholashda gavdalangan tajriba va hukm masalasini muhokama qiladi [6]. Ushbu manba refleksiya sifatini faqat matnning uslubiy silliqligi bilan tenglashtirmaslik uchun muhimdir. Talabaning yozish mahorati kuchli bo‘lishi, lekin amaliy muloqoti zaif qolishi mumkin; aksincha, murakkab tajribani yaxshi anglagan talaba uni akademik matnda ifodalashda qiynalishi mumkin. Bu ehtimollar mazkur tadqiqotda empirik qayd etilgan holatlar emas, baholash konstruktini cheklash zaruratini ko‘rsatadigan metodologik muammolardir. Shu sababli yozma mahsulot yagona dalil manbai sifatida olinmaydi.

Refleksiyani baholashda til va mazmun mezonlarini ajratish tavsiya etiladi. Fikrning tushunarliligi zarur, lekin badiiy ifoda yoki hissiy ochiqlik yuqori kasbiy e’tiqod belgisi deb belgilanmaydi. Talaba og‘zaki izoh, sxema yoki aniq harakat rejasidan foydalansa, ular ham tegishli mezon asosida muhokama qilinishi mumkin. Bunda topshiriq shakllari o‘zaro teng murakkablikda bo‘lishi va baholash maqsadini o‘zgartirib yubormasligi kerak. Muqobil shakl mazmuniy talabni pasaytirish emas, maqsadga aloqasiz to‘siqni kamaytirish uchun taklif etiladi.

Refleksiv metodikaning yana bir muammosi o‘qituvchi kutgan javobni topishga intilishdir. Talaba baholash mezoni noaniq bo‘lsa, shaxsiy tahlil o‘rniga o‘qituvchiga ma’qul ifodalarni tanlashi ehtimoli mavjud. Buni kamaytirish uchun “qaysi fikrga keldingiz?” savolidan tashqari “qaysi dalil fikringizni o‘zgartirishi mumkin?” savoli kiritiladi. Qarorni o‘zgartirishning o‘zi yuqori bahoga sabab bo‘lmaydi; asosning kuchayishi yoki zaiflashishi tahlil qilinadi. Shunday tartibda refleksiv sifat pozitsiyaning tashqi mazmuniga emas, uning qanday tekshirilganiga bog‘lanadi.

Kasbiy e’tiqodning shakllanishi faqat individual ichki ish bilan tushuntirilmasligi kerak. Kelchtermans o‘qituvchining kasbda qolishi yoki ketishini ta’limiy masala sifatida muhokama qilib, kasbiy tajribaning murakkabligini ochadi [8]. Mazkur maqolada bundan chiqariladigan metodik ehtiyot shuki, tashkiliy muammo, resurs yetishmasligi yoki qarama-qarshi talablar avtomatik ravishda talabaning e’tiqodi zaifligi deb talqin qilinmaydi. Refleksiv yozuvda shaxs boshqara oladigan harakat bilan institutsional darajada hal qilinadigan muammo ajratilishi lozim. Aks holda refleksiya asossiz o‘zini ayblash vositasiga aylanishi mumkin.

Refleksiv muhitning birinchi sharti xatoni tahlil qilish bilan shaxsni kamsitish o‘rtasidagi chegaradir. Mashg‘ulotda “siz mas’uliyatsizsiz” kabi umumiy yorliq o‘rniga, qaysi qaror qaysi mezonga mos kelmagani muhokama qilinadi. Talabaga o‘z fikrini tushuntirish va dastlabki talqinini tuzatish imkoniyati beriladi. Bu tartib har qanday xatoni oqlashni anglatmaydi. Aksincha, xatoning aniq mazmunini ko‘rsatib, javobgarlikni bajariladigan kasbiy harakat bilan bog‘laydi. Natijada refleksiya mavhum o‘zini baholashdan aniq o‘quv vazifasiga o‘tadi.

Ikkinchi shart maxfiylikning oldindan kelishilishidir. Kundalikning hamma qismi o‘qituvchiga topshirilishi talab etilmaydi. Talaba baholash uchun vaziyatning anonim tavsifi, asoslash va keyingi harakat rejasini ajratishi mumkin. Shaxsiy oilaviy voqealar, diniy qarashlar yoki sog‘liq ma’lumotlari kasbiy refleksiyaning majburiy materiali emas. Real amaliyotdagi bolalar haqidagi ma’lumotlar ham tanib olish mumkin bo‘lmagan shaklda ishlanishi zarur. Ushbu tavsiyalar tadqiqot etikasi bo‘yicha muassasaning aniq tartibini almashtirmaydi, balki metodik loyihalashdagi minimal ehtiyot yo‘nalishini belgilaydi.

Uchinchi shart refleksiyani vaqt bilan ta’minlashdir. Har bir mashg‘ulot oxirida bir xil savolga shoshilinch javob yozdirish o‘rniga, muayyan hodisani qayta ko‘rish uchun yetarli davr ajratish taklif etiladi. Talaba dastlabki taassurot va keyingi tahlilni farqlashi mumkin. O‘qituvchining qayta aloqasi esa “chuqurroq yozing” kabi umumiy ko‘rsatma emas, yetishmayotgan bog‘lanishni ko‘rsatuvchi savol bo‘lishi kerak. Masalan, hodisadan qadriyatga yoki qadriyatdan amaliy rejaga o‘tishda qaysi asos ochilmagani aniqlashtiriladi.

Tadqiqotning asosiy cheklovi refleksiv siklning nazariy darajada ishlab chiqilganligidir. Talabalar yozuvlari yig‘ilmagani sababli taklif etilgan bosqichlarning amalda qanday farqlanishi va bir-biriga qay darajada bog‘lanishi aniqlanmagan. Korpusdagi manbalar ham turli yosh, kasbiy bosqich va ilmiy an’analarga tegishli. Shu bois ularning qarashlari universal pedagogik qonun sifatida umumlashtirilmaydi. Keyingi bosqichda topshiriqning tushunarliligi, baholovchilar talqinining mosligi va o‘quvchi manfaatlarini himoya qiluvchi tartiblar alohida tekshirilishi kerak.

Refleksiv rivojlanishni kuzatish uchun bir martalik kundalikdan ko‘ra, turli vaziyatlarda yaratilgan bir necha mahsulotni qiyoslash taklif etiladi. Unda talaba dalil va taxminni ajratadimi, muqobil izohni ko‘radimi, qadriy ziddiyatni ochadimi va keyingi harakatini aniq belgilaydimi, shu savollar tekshiriladi. Biroq natijalar umumiy “e’tiqod darajasi”ga aylantirilishidan oldin baholash asoslari validatsiyadan o‘tishi lozim. Hozirgi maqola bunday tekshiruv natijasini bermaydi; uning uchun tushunchaviy va metodik boshlang‘ich tuzilmani taklif qiladi.

XULOSA

Refleksiv yondashuv ma’naviy idealni kasbiy e’tiqod bilan bog‘lashda tayyor qadriyatni shaxsga singdirish mexanizmi sifatida emas, ideal va amaliy qaror o‘rtasidagi munosabatni tekshirish faoliyati sifatida asoslandi. Kasbiy e’tiqod barqaror qadriy yo‘nalish bilan vaziyatga mos qayta ko‘rish imkoniyatining birligi sifatida talqin qilindi. Maqolada hodisani qayd etish, talqin qilish, qadriy ziddiyatni ajratish, muqobil qaror yaratish, harakatni sinash va qayta tahlil qilishdan iborat refleksiv sikl taklif etildi. Uning metodik ahamiyati umumiy o‘zini baholashni dalil, asos va keyingi harakat bilan bog‘langan o‘quv mahsulotiga aylantirishidadir. “Milliy tarbiya asoslari” fanida mazkur sikl qadriyatlarning amaliy

ma’nosini muhokama qilishga xizmat qilishi mumkin, biroq uning samaradorligi hozircha empirik tasdiqlanmagan. Yozma ifodaning ravonligi shaxsning ichki e’tiqodi bilan tenglashtirilmasligi, hissiy ochiqlik esa baholashning majburiy talabi bo‘lmasligi kerak. Refleksiv muhit xatoni kamsitishsiz tahlil qilish, shaxsiy ma’lumotlarni himoya etish va muqobil asosli talqinga imkon berish orqali tashkil etilishi taklif qilinadi. Shuningdek, kasbiy qiyinchilikning individual va institutsional sabablarini ajratish zarur. Keyingi empirik tadqiqot refleksiv mahsulotlarning vaqt bo‘yicha o‘zgarishi, vaziyatlararo ko‘chirilishi va baholash mezonlarining barqarorligini tekshirishi lozim. Shundagina konseptual siklning qaysi sharoitda ta’limiy imkoniyat yaratishi, qaysi joyda esa qayta ishlab chiqishni talab qilishi haqida asosli xulosa berish mumkin bo‘ladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Donabayeva Z.M. (2026). Refleksiv yondashuv asosida bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilarining pedagogik kompetentligini rivojlantirish metodikasi. Maktabgacha va maktab ta’limi, 4(5). (p. 543–546).

   DOI: 10.5281/zenodo.20117311

2. Iskandarov E.G‘. (2026). Talabalarda refleksiv qobiliyatlarning o‘zini-o‘zi boshqarish kompetentligiga ta’siri. Buxoro xalqaro universiteti ilmiy axborotnomasi, 10(1). (p. 208–215).

   DOI: 10.67780/buxoro-xalqaro-universiteti-ilmiy-axborotnomasi.2026.4cde9636

3. Семенов И.Н. (2023). Методология, теория, практика рефлексивной психологии творчества и педагогики развития человеческого капитала. Известия Российской академии образования, № 3(63). (p. 44–63).

   DOI: 10.51944/20738498_2023_3_44

4. Карпов А.А. (2018). Возрастная динамика структурной организации метакогнитивной сферы личности. Российский психологический журнал, 15(2). (p. 108–132). DOI: 10.21702/rpj.2018.2.5
5. Smith R. (2016). The Virtues of Unknowing. Journal of Philosophy of Education, 50(2). (p. 272–284). DOI: 10.1111/1467-9752.12206
6. Leigh J.S. (2016). An embodied perspective on judgements of written reflective practice for professional development in Higher Education. Reflective Practice, 17(1). (p. 72–85). DOI: 10.1080/14623943.2015.1123688
7. Korthagen F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. Teachers and Teaching, 23(4). (p. 387–405). DOI: 10.1080/13540602.2016.1211523
8. Kelchtermans G. (2017). ‘Should I stay or should I go?’: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. Teachers and Teaching, 23(8). (p. 961–977). DOI: 10.1080/13540602.2017.1379793