



INDIVIDUAL TA'LIM EHTIYOJLARI ASOSIDA MUSIQIY TERAPIYA MASHG'ULOTLARINI DIFFERENSIAL TASHKIL ETISHNING PEDAGOGIK STRATEGIYALARI VA METODIK TA'MINOTI

Azizbek Umarjonovich G'ofurov^{a,*} , Husnida A'zamjon qizi Muxammadjonova^b 

^a Farg'ona davlat universiteti, Jismoniy tarbiya va adaptiv sport nazariyasi kafedrasida professori, psixologiya fanlari doktori (DSc)

^b Farg'ona davlat universiteti, Musiqa ta'limi va san'at mutaxassisligi bo'yicha magistr

✉ gofurovazizbek@gmail.com

ANNOTATSIYA

Maqolada individual ta'lim ehtiyojlari asosida musiqiy terapiya mashg'ulotlarini differensial tashkil etishning pedagogik strategiyalari nazariy asoslanadi. Manba tahlili asosida tayyorgarlik, musiqiy ishtirok preferensiyasi, qo'llab-quvvatlash intensivligi, kommunikativ format va refleksiv ifodani qamrab oluvchi dinamik differensial profil modeli taklif qilindi.

Kalit so'zlar

individual ta'lim ehtiyoji, differensial o'qitish, musiqiy terapiya, dinamik profil, moslashuvchan guruhlash, shaxsga yo'naltirish, metodik ta'minot.

DOI: [10.5281/zenodo.23311352](https://doi.org/10.5281/zenodo.23311352)

KIRISH

Musiqiy terapiya mashg'ulotlarini individual ta'lim ehtiyojlari asosida differensial tashkil etish zamonaviy pedagogikaning tenglik va adolat masalasini amaliy dars dizayniga olib kiradi. Talabalar bir xil musiqiy tajriba, emotsional reaksiya, ijro tayyorgarligi, kommunikativ ochiqlik yoki refleksiv ifoda usuliga ega emas. Shuning uchun barcha talabaga aynan bir xil vazifa berish formal tenglikni ta'minlashi mumkin, biroq o'rganish imkoniyatini tenglashtirmasligi mumkin. Differensial yondashuvning pedagogik vazifasi talabani qat'iy toifaga ajratish emas, umumiy maqsadga eltuvchi mazmun, jarayon, qo'llab-quvvatlash va mahsulot yo'llarini moslashtirishdir.

O'zbek musiqa ta'limiga oid zamonaviy tadqiqotlar musiqiy ta'limning kognitiv, emotsional, ijodiy va kommunikativ tamoyillarini tizimli bog'lash, musiqiy terapiya elementlarini fanlararo muhitda qo'llash zaruratini ko'rsatadi [1, B. 153–157]. Art-terapiya va musiqaterapiyaning xulq-atvor madaniyatini shakllantirishdagi pedagogik imkoniyatlarini yoritgan ishda ham emotsional kompetensiya, empatiya va ijtimoiy-emotsional rivojlanishning faoliyat bilan bog'lanishi ta'kidlanadi [2, B. 120–125]. Ushbu qarashlar differensial tashkil etishda faqat akademik tayyorgarlik darajasini emas, ishtirok usuli va psixologik-pedagogik ehtiyojlarni ham hisobga olish zarurligini anglatadi.

Rossiya pedagogik adabiyotida differensial yondashuv individual-tipologik xususiyatlarni bilish, turli guruhlar uchun mos vazifalar tuzish, muntazam qayta aloqa va natijaga qarab topshiriqni o'zgartirish bilan bog'lanadi [3, C. 56–59]. Vasilyeva differensial yondashuvni o'quvchining rivojlanish darajasi, ish sur'ati, idrok va mustaqillik xususiyatlarini hisobga olishga yo'naltirilgan didaktik pozitsiya sifatida sharhlaydi [4, C. 372–374]. Bu tamoyillar musiqiy-terapevtik darsda qat'iy “kuchli/kuchsiz” guruhlashdan ko'ra dinamik, vazifaga bog'liq guruhlashni talab qiladi.

Xalqaro adabiyotda differensial o'qitishning nazariy salohiyati bilan real amaliyoti o'rtasidagi masofa alohida muammo sifatida ko'riladi. Dack bo'lajak o'qituvchilarga differensial o'qitishning konseptual va amaliy vositalarini o'rgatishda turli faoliyatlar, namuna darslar, rejalashtirish va individual feedbackning ahamiyatini ko'rsatadi [5, pp. 62–74]. Tomlinson heterogen guruhlar uchun yuqori darajadagi mazmun va “groupworthy” vazifalar orqali imkoniyat tengligini saqlashga urg'u beradi [6, pp. 7–12]. Demak, differensiallash “talabni pasaytirish” emas, umumiy yuqori maqsadga turli yo'llar orqali yetish imkonini yaratishi kerak.

Tadqiqot maqsadi individual ta'lim ehtiyojlari asosida musiqiy terapiya mashg'ulotlarini differensial tashkil etishning pedagogik strategiyalari va metodik ta'minotini nazariy asoslashdir. Ilmiy yangilik talaba profilini qat'iy tipologiyaga aylantirmasdan, besh o'zgaruvchan o'lchov, tayyorgarlik, musiqiy ishtirok preferensiyasi, qo'llab-quvvatlash intensivligi, kommunikativ format va refleksiv ifoda, bo'yicha moslashtirishni nazarda tutuvchi dinamik differensial model taklif qilinishidir.

Differensial tashkil etishning metodologik asosida “hamma uchun bir xil” va “hamma uchun adolatli” tushunchalarini farqlash yotadi. Bir xil vazifa tashkiliy tenglikni ta'minlashi mumkin, biroq tayyorgarlik, musiqiy tajriba, muloqot qulayligi yoki refleksiv ifoda usuli turlicha bo'lgan talabalar uchun unga kirish imkoniyati bir xil bo'lmasligi mumkin. Shu sababli differensiallash umumiy maqsadni parchalash emas, maqsadga olib boruvchi tayanch, faoliyat va mahsulot shakllarini moslashtirishdir. Complex Instruction modeli heterogen guruhlar uchun yuqori darajadagi mazmun va turli qobiliyatlarni ishga soladigan guruh vazifalarini tashkil etish orqali teng kirish imkoniyatini kuchaytirishga qaratilgan [6, pp. 7–12].

Maqolada uchta tadqiqot savoli qo'yiladi: individual ehtiyojni klinik yoki qat'iy tipologik yorliqsiz qanday aniqlash mumkin; qaysi didaktik elementlar differensiallashtirilganda umumiy kompetentlik mezoni saqlanadi; moslashtirishning foydasi qanday qilib qayta monitoring orqali tekshiriladi? Ushbu savollar differensiallashni pedagogning intuitiv “har kimga boshqa topshiriq” amaliyotidan dalilga asoslangan, boshqariladigan va etik tizimga aylantirishga qaratilgan.

MATERIALLAR VA METODLAR

Manbalar milliy musiqa-pedagogik kontekst, Rossiya differensial pedagogikasi, AQShdagi differensial o'qitish amaliyoti hamda Niderlandiya va Belgiya ilmiy maktablarining xalqaro empirik tadqiqotlarini qamrab oldi. Manbalar takrorlanmasligi va avvalgi maqolalarda ishlatilgan muallif familiyalari qayta qo'llanmasligi ta'minlandi.

Tahlilning asosiy birliklari “individual ehtiyoj”, “differensial qaror”, “moslashtiriladigan element”, “qayta aloqa” va “etik cheklov” kategoriyalaridan iborat bo'ldi. Differensiallash to'rtta didaktik obyekt bo'yicha tahlil qilindi: mazmun murakkabligi, jarayon/aktivlik shakli, pedagogik qo'llab-quvvatlash va ta'limiy mahsulot. Har bir obyekt uchun qaysi diagnostik dalil pedagogik qarorni asoslay olishi aniqlashtirildi.

Smale-Jacobse va hammualliflarning sistematik sharhi ikkilamchi ta'limdagi differensial o'qitish bo'yicha empirik dalillar cheklanganini, mavjud tadqiqotlarda esa kichikdan o'rtachagacha ijobiy effektlar qayd etilganini ko'rsatadi [7, pp. 1–23]. Shu sababli ushbu maqola differensiallashni avtomatik samarali texnologiya deb e'lon qilmaydi. Uning natijasi ko'p jihatdan diagnostikaning sifati, o'qituvchining qarori, vazifa murakkabligi va qayta aloqa bilan belgilanadi.

Coubergs va hammualliflar differensial o'qitishning o'qituvchi tafakkuri, etik yo'nalish, moslashuvchan guruhlash va “output = input” kabi tamoyillarini DI-Quest modeli orqali empirik tekshirganlar [8, pp. 41–54]. Ushbu modeldan kelib chiqib, maqoladagi differensial strategiya texnik topshiriqlar to'plami emas, o'qituvchining xilma-xillikni qadriyat sifatida qabul qilishi va qarorlarini dalilga tayashi bilan bog'liq pedagogik pozitsiya sifatida qurildi.

Dinamik profilni tuzishda diagnostik axborotning minimal va funksional bo'lishi tamoyili qabul qilindi. Talaba haqida faqat dars qaroriga bevosita aloqador ma'lumotlar, joriy tayyorgarlik, musiqiy ishtirok preferensiyasi, zarur tayanch darajasi, muloqot formati va refleksiv ifoda usuli yig'iladi. Bu ma'lumotlar doimiy xususiyat sifatida emas, vazifa va vaqtga bog'liq ishchi ko'rsatkich sifatida talqin qilinadi. DI-Quest tadqiqotida o'qituvchi tafakkuri, etik kompas, moslashuvchan guruhlash hamda “output input” tamoyillarining differensial amaliyot bilan bog'liqligi ko'rsatilgan [8, pp. 41–54]; bu modelda ham diagnostika moslashuvchan qaror uchun xizmat qiladi.

Metodik modellashirishda differensial qarorning to'rtta savoli ishlatildi: "nimani o'zgartirish kerak?", "qaysi dalil bunga asos bo'ladi?", "umumiy maqsadning qaysi qismi o'zgaras qoladi?" va "moslashtirish foydasini qanday tekshiramiz?". Shu savollar topshiriqni shunchaki yengillashtirish yoki qiyinlashtirishdan saqlaydi. Differensial o'qitish bo'yicha sistematik sharhda amaliy modellar turlicha operatsionlashtirilgani va dalillar heterogen ekani qayd etilgan [7, pp. 1–23]; shuning uchun mazkur maqola aniq qaror logikasini ko'rsatishni metodik shart sifatida qabul qiladi.

NATIJALAR

Konseptual sintez natijasida "dinamik differensial profil" modeli ishlab chiqildi. Model talabani doimiy "yuqori/o'rta/past" toifaga joylashtirmaydi. Aksincha, har bir mashg'ulotning maqsadiga ko'ra besh o'lchov yangidan ko'riladi: 1) vazifaga tayyorgarlik; 2) musiqiy ishtirok preferensiyasi; 3) qo'llab-quvvatlash intensivligi; 4) muloqot formati; 5) refleksiv ifoda kanali. Bu o'lchovlarning kombinatsiyasi pedagogga vazifa va yordamni moslashtirish uchun "vaqtinchalik ishchi profil" beradi.

Birinchi strategiya mazmunni murakkablik emas, kirish nuqtasi bo'yicha differensiallash. Masalan, umumiy maqsad musiqiy materialdagi emotsional dinamikani tahlil qilish bo'lsa, ayrim talabalar aniq musiqiy elementlar ro'yxatiga tayangan holda, boshqalar erkin tahlil yoki qiyosiy interpretatsiya orqali ishlashi mumkin. Yakuniy kognitiv maqsad saqlanadi, lekin unga olib boruvchi tayanch darajasi farqlanadi. Bu differensiallashni akademik talabni pasaytirishdan ajratadi.

Ikkinchi strategiya faoliyat kanalini differensiallash. Musiqiy-terapevtik vazifa faqat jamoa oldida ijro etish yoki og'zaki ochilish bilan cheklanmaydi. Talaba tinglash, ritmik javob, kichik guruh improvizatsiyasi, individual yozma refleksiya yoki vizual assotsiatsiya orqali bir xil didaktik maqsadga kirishi mumkin. Milliy musiqa ta'limi metodik tizimida kognitiv, emotsional, ijodiy va kommunikativ komponentlarning integratsiyasi zarurligi qayd etilgan [1, B. 153–157]; differensial model ana shu integratsiyani turli kirish kanallari orqali amalga oshiradi.

Uchinchi strategiya moslashuvchan guruhlash. Guruhlar "qobiliyat darajasi" bo'yicha doimiy tuzilmaydi; vazifa maqsadiga qarab musiqiy tajriba, muloqot qulayligi, rol preferensiyasi yoki bir-birini to'ldiruvchi ko'nikmalar asosida vaqtincha shakllanadi. Dackning tadqiqoti differensial o'qitishni o'rganishda turli didaktik faoliyat va individual feedbackning ahamiyatini ko'rsatadi [5, pp. 62–74]. Shu mantiqda pedagog guruh tarkibini qayta ko'rib turadi va "bir marta tashxis, doimiy toifa" yondashuvidan voz kechadi.

To'rtinchi strategiya refleksiv mahsulotni differensiallash. Bir talaba yozma kundalik orqali aniqroq fikr bildirsa, boshqa talaba qisqa audio-refleksiya, konsept-xarita yoki pedagog bilan dialog orqali chuqurroq ma'no bera olishi mumkin. Baholashda format emas, umumiy mezon, tajribani nomlash, sababni asoslash, musiqiy-pedagogik omilni ajratish va keyingi strategiyani belgilash, saqlanadi. Shunday qilib, mahsulot shakli differensial, kompetentlik mezoni umumiy bo'ladi.

Dinamik profil asosida metodik ta'minotning besh komponenti ishlab chiqildi: qisqa diagnostik profil kartasi, uch darajali tayanchga ega topshiriqlar banki, moslashuvchan guruhlash matritsasi, muqobil refleksiya formatlari va qayta monitoring protokoli. Ularning har biri alohida hujjat emas, bitta qaror siklining elementi sifatida ishlaydi. Profil kartasi boshlang'ich dalil beradi; topshiriqlar banki moslashtirish imkonini yaratadi; guruhlash matritsasi hamkorlikni tuzadi; refleksiya formatlari mahsulotning turli ifodasini ta'minlaydi; qayta monitoring esa moslashtirish haqiqatan ham kirish imkoniyatini yaxshilaganini tekshiradi.

Masalan, umumiy maqsad "musiqiy asardagi emotsional dinamika va uning pedagogik ta'sirini asoslash" bo'lsa, birinchi variantda talaba oldindan berilgan musiqiy belgilar ro'yxati va tayanch savollar bilan ishlaydi; ikkinchi variantda mustaqil tahlil va juftlikdagi qiyosdan foydalanadi; uchinchi variantda ikki asarni mezonlar bo'yicha taqqoslab, pedagogik vaziyat uchun tanlovni asoslaydi. Natijaviy mezon barcha variantlarda bir xil, dalil asosida musiqiy-pedagogik xulosa chiqarish. Farq faqat kirish nuqtasi va tayanch intensivligidadir. Shu tarzda differensiallash talabni kamaytirmaydi, o'rganish yo'lini boshqaradi.

Moslashuvchan guruhlashda uch prinsip belgilandi: guruh tarkibi vazifaga bog'liq bo'lishi, talaba bir semestr davomida turli rollarda qatnashishi va guruhlashning sababi pedagogik maqsad bilan izohlanishi kerak. Doimiy "kuchli/kuchsiz" guruhlar o'rniga bir topshiriqda tajriba darajasi, boshqasida kommunikativ rol yoki qiz-

iqish yo'nalishi asos bo'lishi mumkin. Complex Instruction yondashuvida guruhga loyiq vazifalar turli qobiliyatlarning birgalikda muvaffaqiyatga xizmat qilishini ko'zda tutadi [6, pp. 7–12]; bu prinsip musiqiy-terapevtik mashg'ulotda ham status farqlarini kamaytiruvchi metodik resurs bo'la oladi.

1-jadval. Musiqiy terapiya mashg'ulotlarini differensial tashkil etish uchun dinamik profil matritsasi

Profil o'lchovi	Diagnostik dalil	Differensial qaror	Stigmatlashtirishdan himoya
Vazifaga tayyorgarlik	Oldingi bilim/namuna topshirig'i	Tayanch, murakkablik va vaqtni moslashtirish	Daraja vaqtinchalik; umumiy maqsad saqlanadi
Musiqiy ishtirok preferensiyasi	Tanlov va kuzatuv	Tinglash, ritm, improvizatsiya yoki vizual kanal	Preferensiya "qobiliyat" deb talqin qilinmaydi
Qo'llab-quvvatlash intensivligi	Topshiriqdagi yordamga ehtiyoj	Prompt, model, juftlik yordami, mustaqillik	Yordam bosqichma-bosqich kamaytiriladi
Kommunikativ format	Guruhdagi ishtirok xususiyati	Individual, juftlik, kichik/katta guruh	Bir format doimiy majburiy etilmaydi
Refleksiv ifoda	Yozma/og'zaki/vizual mahsulot sifati	Formatni tanlash, umumiy rubrika	Format emas, umumiy kompetentlik mezonini baholanadi

MUHOKAMA

Differensial musiqiy-terapevtik ta'limning falsafiy markazi tenglik va adolat o'rtasidagi farqdir. Bir xil vosita taqdim etish protsessual tenglikni yaratadi, ammo talabalarining kirish imkoniyati, tayyorgarligi va ifoda usuli turlicha bo'lsa, natijaviy imkoniyat teng bo'lmashligi mumkin. Shuning uchun differensiallashning aksiologik vazifasi imtiyoz yaratish emas, umumiy yuqori maqsadga erishish uchun zarur didaktik tayanchni adolatli taqsimlashdir. Tomlinsonning heterogen guruhlarda yuqori darajadagi vazifalar va teng kirish imkoniyatiga urg'u berishi bu xulosani qo'llab-quvvatlaydi [6, pp. 7–12].

Differensiallash stigmatlashtirish xavfini ham tug'dirishi mumkin. Talabani doimiy "past daraja" guruhida qoldirish pedagogik prognozni o'zini o'zi tasdiqlovchi yorliqqa aylantiradi. Smirnova va Morozova differensial yondashuv uchun individual xususiyatlarni bilish va topshiriqlarni doimiy qayta moslashtirish zarurligini ta'kidlaydi [3, C. 56–59]. Vasilyeva esa muntazam monitoring asosida differensial topshiriq xarakterini o'zgartirishni muhim shart sifatida ko'rsatadi [4, C. 372–374]. Shu bois dinamik profil modeli guruhlarni vaqtinchalik va maqsadga bog'liq qiladi.

Empirik dalillar differensial o'qitishning samarasi kontekst va amalga oshirish sifatiga bog'liqligini ko'rsatadi. Smale-Jacobse va hammualliflar sistematik sharhida tadqiqotlar soni va metodik sifati bo'yicha jiddiy bilim bo'shliqlari qayd etilgan [7, pp. 1–23]. Bu holat musiqiy-terapevtik mashg'ulotlarda differensiallashni "zamonaviy metod" sifatida deklarativ joriy etishdan saqlaydi. Har bir moslashtirishning aniq pedagogik sababi va qayta monitoring dalili bo'lishi kerak.

Coubergs va hammualliflarning DI-Quest modeli differensial o'qitishda texnik usullardan tashqari o'qituvchining tafakkuri va etik kompasini ham ajratib ko'rsatadi [8, pp. 41–54]. Musiqiy-terapevtik kontekstda bu ayniqsa muhim: talabaning musiqiy preferensiyasi yoki emotsional javobini "to'g'ri/noto'g'ri" deb baholash o'rniga, pedagog uni tanlov va qo'llab-quvvatlashni rejalashtirishga xizmat qiladigan individual dalil sifatida ko'radi. Bu shaxsiy qadr-qimmat va pedagogik talabni birga saqlashga yordam beradi.

Modelning cheklovi u hozircha nazariy sintez. Keyingi tajriba-sinov ishida differensial profilning ishonchlilik, guruhlashning moslashuvchanligi, talaba tomonidan qabul qilinishi, ta'limiy natija va refleksiv kompetentlikka ta'siri tekshirilishi kerak. Shuningdek, moslashtirishning haddan tashqari ko'payishi darsni boshqarishni qiyinlashtirishi mumkin; shu sababli metodik ta'minotda tayyor variantli topshiriqlar banki, qisqa diagnostik kartalar va tezkor qayta aloqa algoritmlarini ishlab chiqish maqsadga muvofiq.

Differensiallashning institutsional cheklovi o'qituvchi yuklamasi va metodik tayyorgarlik bilan bog'liq. Har bir talaba uchun mutlaqo alohida dars yaratish real sharoitda barqaror emas. Shuning uchun taklif etilgan model individualizatsiyani cheksiz variantlar bilan emas, oldindan ishlab chiqilgan tayanch darajalari, muqobil faoliyat kanallari va tezkor profil kartalari orqali boshqaradi. Dack bo'lajak o'qituvchilarni differensial o'qitishga tayyorlashda konseptual tushuncha bilan rejalashtirish, amaliy faoliyat va individual qayta aloqani bog'lash zarurligini ko'rsatadi [5, pp. 62–74]. Bu xulosa metodik vositalar bilan birga pedagogning qaror kompetentligini rivojlantirish zarurligini anglatadi.

Adolatli differensiallash talabaning ovozi ham hisobga oladi. Profil faqat pedagog kuzatuvidan tuzilsa, talabaning qaysi faoliyatda o'zini samarali his qilishi yoki qaysi tayanch ortiqcha nazorat bo'lib tuyulishini ko'rmaslik mumkin. Shu sababli qisqa self-report, tanlov va keyingi refleksiya profilni yangilash manbalaridan biri bo'lishi kerak. Biroq talaba preferensiyasi dars maqsadini bekor qilmaydi: pedagog qulaylik va rivojlantiruvchi murakkablik o'rtasida balans saqlaydi. Differensiallashning etik mohiyati aynan tanlovni talabchanlik bilan uyg'unlashtirishdadir.

Sistematik sharh differensial o'qitish bo'yicha mavjud tadqiqotlarning ko'pchiligida kichik yoki o'rtacha ijobiy effektlar topilganini, shu bilan birga dalillar bazasi cheklangan va heterogenligini ko'rsatadi [7, pp. 1–23]. Demak, musiqiy-terapevtik darsda differensial modelni "samara kafolati" sifatida emas, tekshiriladigan pedagogik gipoteza sifatida qo'llash to'g'ri. Har bir moslashtirishdan so'ng talabaning kirish imkoniyati, faol ishtiroki, refleksiv sifati va transferida o'zgarish kuzatilishi kerak; dalil bo'lmasa, profil va strategiya qayta ko'rib chiqiladi.

XULOSA

Individual ta'lim ehtiyojlariga asoslangan musiqiy terapiya mashg'ulotlarini differensial tashkil etishning asosiy tamoyili talabani qat'iy tipga ajratish emas, pedagogik vazifani bajarish uchun zarur kirish nuqtasi, faoliyat kanali, qo'llab-quvvatlash, guruhlash va refleksiv mahsulotni dinamik moslashtirishdir. Mazkur yondashuv umumiy kompetentlik mezonlarini saqlagan holda ta'lim yo'lini individuallashtiradi.

Taklif etilgan dinamik differensial profil modeli differensiallashni diagnostika–moslashtirish–faoliyat–qayta aloqa–qayta profil sikli sifatida tashkil etadi. Kelgusi empirik tadqiqotlarda modelning samaradorligi, etik qabul qilinishi va amaliy boshqaruvchanligini tekshirish, shuningdek musiqa terapiyasi darslari uchun variantli repertuar, faoliyat va refleksiya topshiriqlari bankini metodik jihatdan validatsiya qilish zarur.

Metodik jihatdan differensial musiqiy-terapevtik darsning minimal sikli "diagnostik dalil, umumiy maqsad, variantli kirish yo'li, faoliyat, umumiy mezon, qayta monitoring" ketma-ketligidan iborat. Ushbu sikl talabani doimiy toifaga kiritmasdan turib moslashtirishni amalga oshirishga imkon beradi. Kelgusi empirik tadqiqotlarda profil qarorlarining o'qituvchilararo mosligi, turli variantlarning ta'limiy ekvivalentligi, talaba tomonidan adolatli qabul qilinishi va o'qituvchi yuklamasiga ta'siri alohida baholanishi lozim.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Toshpulatova S. K. Musiqa ta'limining pedagogik asoslari va metodik tizimi // Maktabgacha va maktab ta'limi. 2025. 3(11). B. 153–157.

DOI: 10.5281/zenodo.17541528.

2. Umaraliyeva X. X. qizi. Xulq-atvor madaniyatini shakllantirishda art-terapiya va musiqaterapiyaning pedagogik imkoniyatlari (katta guruh tarbiyalanuvchilari misolida) // Maktabgacha va maktab ta'limi. 2026. 4(9). B. 120–125. DOI: 10.5281/zenodo.22901048.

3. Смирнова О. М., Морозова А. И. Педагогические условия дифференцированного подхода в обучении младших школьников с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии. 2020. № 6(47). С. 56–59.

4. Васильева Е. В. Теоретические основы организации дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников // Молодой ученый. 2021. № 49(391). С. 372–374.

5. Dack H. Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework // Teaching and Teacher Education. 2018. 69. pp. 62–74. DOI: 10.1016/j.tate.2017.09.017.

6. Tomlinson C. A. Complex Instruction: A Model for Reaching Up—and Out // Gifted Child Today. 2018. 41(1). pp. 7–12. DOI: 10.1177/1076217517735355.

7. Smale-Jacobse A. E., Meijer A., Helms-Lorenz M., Maulana R. Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence // Frontiers in Psychology. 2019. 10:2366. pp. 1–23. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02366.

8. Coubergs C., Struyven K., Vanthournout G., Engels N. Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model // Studies in Educational Evaluation. 2017. 53. pp. 41–54. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.02.004.