Materiallar to’plami · Conference Proceedings
QATAG‘ON QURBONLARI: TARIXIY XOTIRA, MILLIY O‘ZLIK VA MA’NAVIY MEROS
10 September – 10 October 2026
UDK 37

MILLIY TARBIYA MAZMUNI VA KASBIY KOMPETENSIYALAR INTEGRATSIYASINING DIDAKTIK MEXANIZMLARI

Azizbek Tursunbayevich Begmatov*
Qo‘qon davlat universiteti mustaqil izlanuvchisi
✉ begmatov@gmail.com

ANNOTATSIYA

Maqolada milliy tarbiya mazmuni va kasbiy kompetensiyalar integratsiyasi tahlil qilinadi. Konseptual tahlil hamda didaktik loyihalash mazmun va baholash aloqasini aniqlashtiradi. Kasbiy muammo, natija, topshiriq va dalilni bog‘lovchi integratsiya xaritasi taklif etiladi. “Milliy tarbiya asoslari” uchun hurmat va talabchanlikka oid modul prototipi ishlab chiqiladi. Loyiha empirik sinovdan o‘tmagan; dastur bilan muvofiqlashtirish va tekshirish talab etiladi.

Kalit so‘zlar

milliy tarbiya, integratsiya, kasbiy kompetensiya, didaktik mexanizm, o‘quv natijasi, kontekstli ta’lim, topshiriq, baholash.

DOI: 10.5281/zenodo.23793576

KIRISH

“Milliy tarbiya asoslari” fanining kasbiy tayyorgarlikdagi o‘rnini belgilashda ikki xil soddalashtirishdan qochish zarur. Birinchisi, milliy tarbiya mazmunini madaniy ma’lumotlar majmuasiga qisqartirishdir. Ikkinchisi, kasbiy kompetensiyani faqat amaliy ko‘nikmalar ro‘yxati sifatida tushunishdir. Mazkur maqolada integratsiya bu ikki ro‘yxatni bir hujjatga joylashtirish emas, mazmun, kasbiy muammo, topshiriq va baholash o‘rtasida asoslangan aloqa o‘rnatish sifatida talqin qilinadi. Shunday aloqa bo‘lmasa, qadriyatlar haqidagi bo‘lim bilan amaliy mashg‘ulot yonma-yon mavjud bo‘lishi mumkin, lekin ularning didaktik birligi tushuntirilmay qoladi.

Shabbazova ta’lim mazmunini tizimlashtirishda didaktik va aksiologik tamoyillarni birgalikda ko‘rib chiqadi [1]. Saydaxmedova o‘quv-biluv kompetensiyasini zamonaviy pedagogik yondashuvlar doirasida tahlil qiladi [2]. Ushbu tadqiqotlardan mazmun va faoliyatni bog‘lash muammosi ajratib olinadi. Biroq boshlang‘ich ta’lim yoki umumiy o‘quv-biluv faoliyati haqidagi qarashlarni oliy pedagogik ta’limdagi aniq fan metodikasi bilan aynanlashtirish mumkin emas. Shu sababli bu maqola tayyor modelni ko‘chirmaydi, balki bo‘lajak pedagogning kasbiy vazifalari uchun alohida didaktik moslashtirish tartibini taklif etadi.

Asosiy tadqiqot savoli milliy tarbiya mazmunini bo‘lajak pedagogning rejalashtirish, muloqot, tarbiyaviy vaziyatni tahlil qilish va asosli baholash kompetensiyalari bilan qanday bog‘lash mumkinligidir. Bu savol mazmunning milliy xususiyatini yo‘qotmasdan, uni boshqa ta’lim kontekstlarida ham muhokama qilinadigan kasbiy muammolar bilan tutashtirishni talab qiladi. Mazkur ishda milliylik tayyor xulq qolipining yagona manbai sifatida emas, ma’no, tarixiy tajriba va qadriy munosabatlarni muhokama qilish konteksti sifatida olinadi. Kasbiy mezon esa shu mazmunning o‘quvchiga nisbatan qanday amaliy qarorga olib kelishini aniqlashtiradi.

Maqolaning maqsadi mazmuniy integratsiyaning tarkibini va amalga oshirish mexanizmlarini nazariy jihatdan asoslashdir. Mualliflik taklifi mazmuniy birlikni kasbiy muammo bilan bog‘lash, uni o‘quv natijasiga aylantirish, natijaga mos topshiriq yaratish, dalil turini belgilash va qayta aloqa orqali mazmunni takomillashtirishdan iborat. Bu yerda tasdiqlangan fan dasturi, real o‘quv reja yoki tajriba-sinov bazasi taqdim etil-

magan. Shuning uchun berilgan yechim “Milliy tarbiya asoslari” fanining rasmiy dasturi deb emas, shu fan doirasiga moslashtirish mumkin bo‘lgan metodik loyiha sifatida o‘qilishi kerak.

METODLAR

Tadqiqotda konseptual tahlil va didaktik loyihalash birlashtirildi. Konseptual tahlil integratsiya, mazmun, kompetensiya va o‘quv natijasi o‘rtasidagi munosabatni aniqlash uchun qo‘llandi. Didaktik loyihalash esa umumiy g‘oyani amaliy topshiriqning tekshiriladigan tuzilishiga aylantirishga yo‘naltirildi. Tanlov maqsadli bo‘lgani uchun uning asosida barcha o‘qituvchilar tayyorlash tizimlari haqida vakillik da’vosi qilinmaydi. Tadqiqot sistematik sharh yoki ta’lim dasturlari samaradorligini qiyoslagan tajriba emas.

Xutorskoyning kompetensiya va kompetentlikni farqlashga qaratilgan yondashuvi o‘quv dasturidagi talab bilan shaxs faoliyatida namoyon bo‘ladigan imkoniyatni ajratish uchun muhimdir [3]. Mazkur maqolada kompetensiya rejalashtirilgan kasbiy vazifa doirasi, kompetentlik esa uni vaziyatda asosli bajarishning namoyon bo‘lishi sifatida ishchi tarzda qo‘llanadi. O‘quv natijasi esa ma’lum mashg‘ulot yoki modul yakunida kutiladigan, dalil orqali tekshirilishi mumkin bo‘lgan ifodadir. Bu farqlash mazmunning o‘zlashtirilishini barcha kasbiy vaziyatlarga tayyorlik bilan asossiz tenglashtirmaslikka xizmat qiladi.

Verbitskiyning kontekstli ta’lim nazariyasiga oid kategoriyalar tahlili kasbiy ma’noning o‘quv topshirig‘iga qanday kiritilishi haqidagi savolni kuchaytiradi [4]. Shundan kelib chiqib, loyihalashda topshiriqning tashqi o‘xshashligi emas, unda kasbiy munosabat, cheklov va javobgarlik mavjudligi tekshirildi. “O‘qituvchi rolini ijro etish” degan ko‘rsatma o‘z-o‘zidan kontekst yaratmaydi. Kim qaror qabul qiladi, qaror kimga ta’sir qiladi, qanday ma’lumot yetishmaydi va qanday mahsulot olinadi, shu savollar topshiriqning didaktik pasportiga kiritildi. Barcha misollar nazariy jihatdan qurilgan ssenariylardir.

Ichki muvofiqlikni tekshirish uchun ikki yo‘nalishli tahlil taklif qilindi. Oldinga yo‘nalishda qadriyat mazmunidan o‘quv natijasi va topshiriqqa boriladi; teskari yo‘nalishda esa olingan mahsulot aynan qaysi natija va mazmun haqida xulosa chiqarishga imkon berishi aniqlanadi. Agar topshiriq faqat atamalarni eslashni talab qilsa, uning asosida kasbiy qaror qabul qilish kompetentligi haqida hukm berilmaydi. Natijada integratsiyaning mezoni mavzularning bir matnda uchrashi emas, mazmun bilan baholash dalili orasidagi izchil bog‘lanish sifatida belgilandi.

NATIJALAR

Birinchi natija mazmuniy integratsiyaning besh tarkibli munosabat sifatida ifodalanishidir. Uning boshlanish nuqtasi qadriyatni bildiruvchi so‘z emas, talaba hal qilishi kerak bo‘lgan kasbiy muammodir. Masalan, hurmat tushunchasi o‘quvchining fikrini tinglash, xatoga munosabat va talabni tushuntirish muammolarida ochiladi. Shundan keyin fan mazmunidagi material muammoni tahlil qilish uchun tanlanadi. Natija talabaning aynan nimani asoslab yoki loyihalab berishi bilan ifodalanadi. Topshiriq shu faoliyatni yuzaga chiqaradi; baholash esa mahsulotning oldindan belgilangan mezonga muvofiqligini tekshiradi.

Winch professional ta’lim dasturlarida bilishning turli shakllari va amaliy bilish o‘rtasidagi bog‘liqlikni muhokama qiladi [5]. Mazkur maqola uchun bu qarashning ahamiyati shundaki, tushuncha mazmunini bilish bilan uni qachon, nima uchun va qanday qo‘llashni bilish farqlanadi. Mualliflik loyihasida ushbu farq “qadriyat ta’rifi, vaziyat talqini, amaliy mahsulot” ketma-ketligi bilan ifodalanadi. Bu ketma-ketlik nazariy bilimdan voz kechishni emas, uning kasbiy qarordagi vazifasini ochishni talab qiladi. Amaliy topshiriq tushunchaviy asosdan uzilib qolsa, integratsiya faqat faoliyatning tashqi ko‘rinishiga aylanadi.

Ikkinchi natija vertikal va gorizontal aloqalarni ajratishdir. Vertikal aloqa bir qadriyatning sodda talqindan murakkab kasbiy vaziyatga qadar chuqurlashishini bildiradi. Gorizontal aloqa esa bir muammoning pedagogika, psixologiya, muloqot va baholash bilan tutashishini anglatadi. Bu aloqalar ko‘p fan nomini sanash bilan belgilanmaydi. Har bir fan yoki bilim turi qarorning qaysi qismini asoslayotgani ko‘rsatilishi kerak. Masalan, bolani kamsitmaydigan qayta aloqa matnida til tanlovi, yoshga mos tushuntirish va topshiriq mezonini aniqlash turli bilimlarning amaliy birikishini talab qiladi.

Uchinchi natija integratsiya mahsulotini “ko‘p faoliyatli dars” bilan tenglashtirmaslikdir. Bitta yaxshi loyihalangan topshiriq bir nechta didaktik aloqani ochishi mumkin, ko‘plab mashqlar esa mazmunan aloqasiz qolishi mumkin. Shuning uchun loyiha hajmi emas, uning izchilligi tekshiriladi. Talaba yaratgan dars parchasi,

vaziyat tahlili va baholash izohi bir-biriga zid kelmasa, integratsiya haqida chegaralangan dalil paydo bo‘ladi. Ushbu dalil bir modul doirasidagi natijani bildiradi; undan shaxsning umumiy kasbiy yetukligi to‘g‘risida avtomatik xulosa chiqarilmaydi.

Quyidagi jadval fanning tasdiqlangan mavzular ro‘yxatini almashtirmaydi. U kasbiy muammodan boshlab mazmunni tanlash qanday ko‘rinish olishini ko‘rsatuvchi loyihalash namunasi hisoblanadi. Undagi o‘quv natijalari muayyan kurs, ta’lim bosqichi va mashg‘ulot vaqti bilan keyinchalik aniqlashtirilishi lozim.

1-jadval. Mazmun, kasbiy vazifa va baholash dalili integratsiyasi

Mazmuniy yo‘nalish	Kasbiy vazifa	O‘quv mahsuloti	Baholash dalili
Hurmat va qadr	Talabni kamsitmasdan ifodalash	Qayta aloqa matni	Aniq talab va hurmatli izoh
Adolat	Mezonni vaziyatga mos qo‘llash	Baholash qarori	Ochiq mezon va izchil asos
Mas’uliyat	Oqibatni oldindan ko‘rish	Harakat rejasi	Manfaatlar va cheklovlar tahlili
Hamkorlik	Oila bilan muloqotni loyihalash	Suhbat yoki xat loyihasi	Maqsad, ohang va javob imkoniyati
Madaniy vorisiylik	Namunani tanqidiy talqin qilish	Vaziyatli dars fragmenti	Manba va xulosaning muvofiqligi

Jadvaldagi bog‘lanishlarni baholashda mahsulotning mavjudligi bilan uning sifati ajratiladi. Masalan, talaba ota-onaga xat yozgani muloqot kompetentligini to‘liq namoyon qilmaydi. Xatda talabning sababi, bolaga hurmat, muqobil aloqa imkoniyati va baholashga taalluqli ma’lumotning aniqligi tekshiriladi. Shuningdek, adolat haqida yozilgan matn bilan talaba tuzgan baholash mezoni o‘zaro mos bo‘lishi kerak. Mazmuniy integratsiya aynan shu moslikni tahlil qilish orqali ko‘rinadigan bo‘ladi.

Topshiriqni yaratishda ortiqcha yuklama xavfi ham nazarda tutiladi. Har bir mashg‘ulotga barcha qadriyat va kompetensiyalarni kiritish shart emas. Bir vazifa uchun asosiy natija va uni qo‘llab-quvvatlaydigan yordamchi natijalar ajratiladi. Bu cheklash mazmunni soddalashtirish emas, o‘quv faoliyatining maqsadini aniq belgilashdir. Natijalar ko‘payib, dalillar noaniqlashgandan ko‘ra, ozroq natijaning chuqur va tekshiriladigan shaklda ishlanishi metodik jihatdan ma’qul deb taklif etiladi.

Modul uchun “Kasbiy talabni hurmat bilan ifodalash” muammosi tanlanishi mumkin. Dastlab talabalar hurmat va talabchanlikning bir-biriga zid yoki uyg‘un bo‘lishi mumkin bo‘lgan holatlarini yozadilar. Keyin fan doirasiga mos matn yoki madaniy namuna o‘qiladi. Bu material muammoni hal qilib beradigan tayyor javob sifatida emas, tushunchalarni aniqlashtirish vositasi sifatida ishlatiladi. O‘qituvchi materialning kelib chiqishi, ma’nosi va undan chiqarilayotgan pedagogik xulosa o‘rtasidagi farqni ochib beradi. Talaba manbada bo‘lmagan fikrni unga nisbat bermasligi kerak.

Amaliy bosqichda guruhga shartli vaziyat beriladi: o‘quvchi baholash natijasiga e’tiroz bildirgan, o‘qituvchi esa mashg‘ulot vaqtini boshqarishi kerak. Talabalar qayta aloqa matni, suhbat rejasi va baholash mezonini tushuntiruvchi qisqa izoh tayyorlaydilar. Har bir mahsulot alohida didaktik vazifani bajaradi. Matn muloqotning tilini, suhbat rejasi vaziyatni boshqarishni, mezon izohi esa qarorning dalilliy asosini ko‘rsatadi. Shunday qilib, bitta qadriyat muammosi turli kasbiy harakatlarga aylantiriladi; mahsulotlar o‘rtasidagi moslik esa integratsiyaning tekshirish nuqtasiga aylanadi.

Darling-Hammond o‘qituvchilar tayyorlashning xalqaro tajribalarini muhokama qilgan tadqiqotida nazariy tayyorgarlik va amaliyot munosabatiga e’tibor qaratadi [7]. Bu manba mahalliy modul samaradorligini tasdiqlamaydi, biroq fan ichidagi topshiriqni kasbiy amaliyot bilan bog‘lash zaruratini muhokama qilish uchun qiyosiy asos beradi. Mazkur loyihada maktab amaliyotiga chiqishdan oldin xavfsiz simulyatsiya, undan keyin mentor bilan tahlil qilish taklif etiladi. Real o‘quvchi ishtirok etadigan faoliyat esa muassasa tartibi, rozilik va ma’lumotlarni himoya qilish shartlari bilan alohida rejalashtirilishi lozim.

Yakuniy bosqichda talaba dastlabki va tahrirlangan mahsulotini yonma-yon qiyoslaydi. U qaysi tushuncha qarorini o‘zgartirganini, qaysi mezon amalda ishlamaganini va boshqa vaziyatda nimani qayta ko‘rishini yozadi. Bunday izoh o‘qituvchiga faqat yakuniy javobni emas, o‘quv jarayonidagi bog‘lanishlarni ko‘rish imkonini berishi mumkin. Taklif etilayotgan mexanizmning tekshiriladigan belgisi talabaning muayyan qadriyatni tilga olishi emas, uni mahsulotidagi aniq qaror bilan tutashtira olishidir. Ushbu belgi bo‘yicha empirik ma’lumot hozircha yig‘ilmagan.

MUHOKAMA

Integratsiya mazmunni faqat amaliy foydasiga qarab tanlashga olib kelmasligi kerak. Deng o‘quv dasturi nazariyasida bilim, ta’limiy imkoniyat va mazmunning shakllantiruvchi vazifasini muhokama qiladi [6]. Ushbu qarashdan kelib chiqadigan muhim savol shuki, kasbiy topshiriqqa darhol aylantirib bo‘lmaydigan madaniy va nazariy materialning o‘rni qanday saqlanadi? Mazkur maqolada mazmunning barcha qiymati bitta kuzatiladigan ko‘nikmaga siqib qo‘yilmaydi. Aksincha, kasbiy natija mazmunni o‘zlashtirishning muayyan jihatini tekshiradi; mazmunning to‘liq ma’nosi esa undan kengroq bo‘lishi mumkin.

Milliy va umuminsoniy yo‘nalishlar munosabati ham tayyor qarama-qarshilik sifatida olinmaydi. Milliy tarbiya mazmunidagi mas’uliyat yoki hurmat mavzusi umumiy pedagogik muammo bilan tutashtirilishi mumkin. Biroq bu tutashuv tarixiy va madaniy farqlar yo‘q degani emas. Metodik vazifa umumiy kasbiy savolni mahalliy ma’no bilan bog‘lash, shu bilan birga bir madaniy talqinni barcha talabalar uchun yagona shaxsiy pozitsiya sifatida majburlamaslikdir. Muqobil asosli talqinga ruxsat berish mazmunning qadrsizlanishi emas, uni ongli o‘zlashtirish imkoniyatini saqlash sifatida tushuntiriladi.

Billett shogirdlikni o‘rganish usuli va ta’limni tashkil etish shakli sifatida farqlab tahlil qiladi [8]. Bu farqni integrativ modulga tatbiq etishda amaliyotda ishtirok etish bilan undan nimani va qanday o‘rganish o‘rtasidagi tafovut hisobga olinadi. Talabaning tadbirda qatnashishi yoki darsni kuzatishi o‘z-o‘zidan tegishli kompetensiyani shakllantirganini ko‘rsatmaydi. Kuzatuv savoli, faoliyatdagi mas’uliyat va keyingi tahlil aniq belgilangandagina ishtirok mazmunli o‘quv daliliga aylanishi mumkin. Bu xulosa maqoladagi didaktik loyihalash taklifidir, tayyor tajriba natijasi emas.

Taklif etilgan mexanizmning afzalligi sifatida mazmunning kasbiy vazifaga aloqasini ochiq ko‘rsatish imkoniyati ilgari suriladi. Shu bilan birga, uning cheklovi ham mavjud: barcha tarbiyaviy o‘zgarishlarni alohida mahsulotda to‘liq ko‘rsatib bo‘lmaydi. Mazkur cheklov baholashdan voz kechishni emas, baholanayotgan doirani tor va aniq belgilashni talab qiladi. Modul yakunidagi sifatli ish talabaning shu vazifani bajarganini ko‘rsatadi; butun shaxsiy dunyoqarashining o‘zgarganini emas. Bu farq ta’limiy natijani ortiqcha talqin qilishdan himoya qiladi.

Integrativ mexanizmni qo‘llash uchun birinchi navbatda fan o‘qituvchisi, metodist va amaliyot mentori o‘rtasida natijalar tili muvofiqlashtirilishi tavsiya etiladi. Bir mutaxassis uchun “mas’uliyat” topshiriqni muddatida topshirish, boshqasi uchun esa qaror oqibatini tushuntirish bo‘lishi mumkin. Bu farqlar oldindan ochilmasa, talabaning mahsuloti turlicha baholanadi. Shuning uchun har bir atama uchun fan doirasidagi ishchi ma’no va kutiladigan dalil yozib qo‘yiladi. Bunda lug‘aviy ta’rif bilan baholash ko‘rsatkichining vazifasi bir-biridan farqlanadi.

Ikkinchi shart topshiriqning hajmini o‘quv imkoniyatiga moslashtirishdir. Keng mazmunli madaniy mavzudan bir vaqtning o‘zida dars rejasi, loyiha, tadqiqot va tadbir talab qilish o‘quv maqsadini xiralashtirishi mumkin. Loyiha uchun zarur mahsulotlar soni cheklanadi, lekin ularni qayta ishlashga vaqt ajratiladi. Talabaga tayyor javob namunasi berilsa, uni ko‘chirish emas, uning kuchli va zaif tomonlarini tahlil qilish so‘raladi. Shunday yondashuvda takroriy ishlab chiqish tashqi hajmni oshirish uchun emas, asoslashni chuqurlashtirish uchun qo‘llanadi.

Uchinchi shart baholashning mazmunga qaytishidir. Agar talabalar bir turdagi vaziyatda muntazam qiynalsalar, muammo faqat ularda deb belgilanmaydi. Topshiriq ko‘rsatmasi, tanlangan material, ajratilgan vaqt va mezonlar ham tekshiriladi. Bu yerda integratsiya o‘zgarmas sxema emas, o‘quv dalili asosida tahrirlanadigan didaktik munosabat sifatida ko‘riladi. O‘qituvchi xatolarni mazmuniy, tushunchaviy, kommunikativ va tashkiliy qiyinchiliklarga ajratib tahlil qilishi mumkin. Biroq bunday tahlil uchun haqiqiy ishlar va kuzatuv materiallari zarur; maqolada ular mavjud deb ko‘rsatilmaydi.

Tadqiqot cheklovlari tanlangan korpusning kichikligi, rasmiy fan dasturi bevosita tahlil qilinmagani va metodik prototipning sinovdan o‘tmaganligidan iborat. Shuningdek, foydalanilgan manbalarning ta’lim bosqichi va nazariy maqsadi bir xil emas. Bu holat ularni umumiy samaradorlik daliliga birlashtirishga yo‘l qo‘ymaydi. Kelgusidagi tadqiqotda modul maqsadi, topshiriq va baholash o‘rtasidagi moslik ekspertlar tomonidan ko‘rib chiqilishi, so‘ng talabalar ishlarida tekshirilishi mumkin. Olingan natija boshqa fan va muassasaga ko‘chirilganda mahalliy shartlar qayta baholanishi lozim.

Integratsiya darajasini tekshirish uchun tayyor mahsulotning tashqi bezagi emas, mazmuniy qarorlar izi kuzatilishi taklif etiladi. Talaba qaysi qadriyatni qaysi kasbiy talab bilan bog‘lagani, shu bog‘lanish topshiriqda qanday namoyon bo‘lgani va tahrir jarayonida nimalar o‘zgargani tahlil qilinadi. Bir xil natijani tekshiruvchi turli vaziyatlardan foydalanish ko‘chirish imkoniyatini aniqlashga yordam berishi mumkin. Biroq bu yerda o‘lchov vositasining validligi va natijalar barqarorligi tasdiqlanmagan; ular mustaqil empirik bosqichning vazifasi bo‘lib qoladi.

XULOSA

Milliy tarbiya mazmuni va kasbiy kompetensiyalar integratsiyasi mazmuniy birliklarni yonma-yon joylashtirish emas, kasbiy muammo, o‘quv natijasi, topshiriq va baholash dalili o‘rtasida asoslangan munosabat o‘rnatish sifatida talqin qilindi. Maqolada taklif etilgan mexanizmning markazida ikki yo‘nalishli tekshiruv turadi: mazmundan amaliy mahsulotga o‘tish va mahsulotdan uning qaysi mazmuniy natijani tasdiqlashini aniqlash. Shu asosda “Milliy tarbiya asoslari” fani uchun mazmun-kompetensiya xaritasi va hurmat bilan kasbiy talab qo‘yishga yo‘naltirilgan modul prototipi ishlab chiqildi. Milliy mazmunning kasbiy vazifaga bog‘lanishi uning tarixiy va madaniy ma’nosini yo‘qotmasligi, kompetensiyaviy yon-

dashuv esa nazariy bilimni tor amaliy foydaga qisqartirmasligi kerak. Baholash talabaning faolligi yoki umumiy ijobiy fikri bilan cheklanmay, yaratilgan mahsulotdagi qaror, mezon va asosning muvofiqligiga tayanishi taklif etiladi. Integratsiya jarayonida vertikal chuqurlashuv bilan gorizontal fanlararo aloqalar farqlanadi; ular son jihatidan ko‘paytiriladigan mavzular emas, aniq kasbiy muammoni tushuntiradigan munosabatlar sifatida olinadi. Taqdim etilgan xarita rasmiy o‘quv dasturi o‘rnini bosmaydi va sinovdan o‘tgan universal metodika deb ko‘rsatilmaydi. Uning amaliy imkoniyati fan dasturi bilan muvofiqlashtirish, ekspertiza va talabalar mahsulotlarini tahlil qilish orqali aniqlanishi lozim. Shu ma’noda maqolaning natijasi empirik samaradorlik haqidagi hukm emas, keyingi tadqiqotga ochiq, izchil didaktik loyihalash yechimidir.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Shabbazova D.R. (2026). Boshlang‘ich ta’lim mazmunini tizimlashtirishning didaktik va aksiologik tamoyillari. Maktabgacha va maktab ta’limi, 4(6). (p. 121–124). DOI: 10.5281/zenodo.20698390
2. Saydaxmedova B.B. (2026). O‘quv-biluv kompetensiyasining nazariy asoslari va zamonaviy pedagogik yondashuvlar. Maktabgacha va maktab ta’limi, 4(8). (p. 230–234). DOI: 10.5281/zenodo.21857014
3. Хуторской А.В. (2017). Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования. Высшее образование в России, № 12. (p. 85–91).
4. Вербицкий А.А. (2017). О категориальном аппарате теории контекстного образования. Высшее образование в России, № 6. (p. 57–67).
5. Winch C. (2017). Knowing ‘Wh’ and Knowing How: Constructing Professional Curricula and Integrating Epistemic Fields. Journal of Philosophy of Education, 51(2). (p. 351–369). DOI: 10.1111/1467-9752.12245
6. Deng Z. (2021). Constructing ‘powerful’ curriculum theory. Journal of Curriculum Studies, 53(2). (p. 179–196). DOI: 10.1080/00220272.2021.1887361
7. Darling-Hammond L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3). (p. 291–309). DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399
8. Billett S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. Education Training, 58(6). (p. 613–628). DOI: 10.1108/ET-01-2016-0001