Materiallar to’plami · Conference Proceedings

TIL, TARJIMA VA TA’LIM: GLOBAL KOMMUNIKATSIYA VA RAQAMLI INNOVATSIYALAR DAVRIDA YANGI YONDASHUVLAR

03 October 2026

UDK 37

TIL O‘QITISH METODIKASI VA RAQAMLI PEDAGOGIKA

GETEROGEN O‘QUV GURUHLARIDA ICHKI DIFFERENSIATSIYA: NEMIS TILI TA’LIMI UCHUN DIDAKTIK SHARTLAR VA IMKONIYATLAR

Nafisaxon Tolib qizi Nuriddinova*

Farg’ona davlat universiteti

✉ nafisa.tolqinova.96@gmail.com

ANNOTATSIYA

Maqolada geterogen o‘quv guruhlarida ichki differensiatsiyani qo‘llashning didaktik shartlari va imkoniyatlari nemis tili ta’limi misolida o‘rganilgan. Tadqiqotning maqsadi – turli ta’lim bosqichlari va o‘quv fanlarida o‘tkazilgan uchta empirik tadqiqot natijalarini qiyosiy tahlil qilish asosida ichki differensiatsiyaning muvaffaqiyat shartlarini aniqlash hamda ularni kattalar uchun nemis tili kurslariga moslashtirish. Tadqiqot metodlari sifatida ilmiy-pedagogik adabiyotlarni nazariy tahlil qilish, ikkilamchi ma’lumotlarni qiyosiy tahlil qilish, kontent-tahlil va umumlashtirish qo‘llanildi. Tahlil uchun kattalar uchun nemis tili kursida o‘tkazilgan harakat tadqiqoti, boshlang‘ich sinfda tadqiqotga asoslangan o‘qitish bo‘yicha aralash metodli tadqiqot hamda o‘qituvchilar bilan o‘tkazilgan ekspert intervyulariga asoslangan sifat tadqiqoti tanlandi. Natijalar shuni ko‘rsatdiki, ichki differensiatsiyaning samaradorligi dastlabki diagnostika, topshiriqlarni murakkablik darajasi bo‘yicha tabaqalashtirish, o‘quvchiga tanlov erkinligini berish, o‘qituvchining metodik kompetensiyasi hamda vaqt va o‘quv dasturining moslashuvchanligi kabi institutsional shartlarga bog‘liq. Aniqlanishicha, o‘quvchilar differensiatsiyani ko‘pincha bevosita payqamaydi, biroq tanlov erkinligi va hamkorlikni ijobiy baholaydi. Xulosa sifatida ichki differensiatsiyaning besh komponentli modeli taklif etildi va uni O‘zbekistondagi kattalar uchun nemis tili kurslarida qo‘llash bo‘yicha amaliy tavsiyalar ishlab chiqildi.

Kalit so‘zlar

ichki differensiatsiya, geterogen guruh, kattalar ta’limi, nemis tili, harakat tadqiqoti, tadqiqotga asoslangan o‘qitish, individuallashtirish.

DOI: 10.5281/zenodo.23278291

KIRISH

Zamonaviy ta’lim tizimida o‘quv guruhlarining tarkibi tobora xilma-xil bo‘lib bormoqda. Bir guruhda yoshi, oldingi bilimlari, o‘qish motivatsiyasi, o‘quv uslubi va til darajasi turlicha bo‘lgan o‘quvchilarning birgalikda ta’lim olishi pedagogik adabiyotlarda geterogenlik tushunchasi bilan ifodalanadi. Bu holat ayniqsa kattalar uchun chet tili kurslarida yaqqol namoyon bo‘ladi. Tinglovchilarning til biografiyasi, kasbiy ehtiyojlari va o‘qishga ajrata oladigan vaqti bir-biridan keskin farq qiladi [9, 16].

O‘zbekistonda xorijiy tillarni o‘rganishni ommalashtirish davlat siyosatining ustuvor yo‘nalishlaridan biri sifatida belgilangan [11], 2022–2026-yillarga mo‘ljallangan taraqqiyot strategiyasida esa ta’lim sifatini oshirish va aholining bilim olish imkoniyatlarini kengaytirish vazifalari qo‘yilgan [12]. Nemis tilini o‘rganuvchi kattalar orasida talabalar, turli soha mutaxassislari hamda xorijda ta’lim olish yoki ishlashni rejalashtirayotgan shaxslar bor. Natijada bitta kurs doirasida turli darajadagi tinglovchilar bilan ishlash o‘qituvchi uchun kundalik metodik vazifaga aylanadi.

Geterogen guruhlar bilan ishlashning didaktik javoblaridan biri – ichki differensiatsiya (nem. *Binnen-*

differenzierung), ya’ni o‘quv guruhini tashqi jihatdan ajratmagan holda, dars ichida maqsad, mazmun, topshiriq, metod, vosita va vaqtni o‘quvchilarning individual xususiyatlariga moslashtirishdir [2, 17]. Ichki differensiatsiya uzoq vaqtdan beri ta’lim islohotlarining istiqbolli yo‘nalishi sifatida muhokama qilinsa-da, uning samaradorligi to‘g‘risidagi empirik dalillar bir xil emas va ko‘plab savollar hanuz ochiq qolmoqda [2].

Muammo shundaki, ichki differensiatsiyaga oid tadqiqotlarning asosiy qismi umumta’lim maktablari kontekstida olib borilgan, kattalar uchun chet tili kurslariga oid empirik ma’lumotlar esa kam va tarqoq. O‘zbek tilidagi pedagogik adabiyotlarda kattalar uchun nemis tili kurslarida ichki differensiatsiyani tashkil etishning didaktik shartlari yetarli darajada tizimlashtirilmagan. Turli ta’lim bosqichlari va fanlarda olingan natijalarni qiyosiy tahlil qilish esa umumiy qonuniyatlarni ajratib olish va ularni muayyan kontekstga ko‘chirish imkonini beradi.

Tadqiqotning maqsadi – turli ta’lim bosqichlarida o‘tkazilgan uchta empirik tadqiqot natijalarini qiyosiy tahlil qilish asosida ichki differensiatsiyaning muvaffaqiyat shartlarini aniqlash va ularni kattalar uchun nemis tili kurslariga moslashtirishdan iborat. Maqsadga erishish uchun quyidagi vazifalar belgilandi: ichki differensiatsiyaning nazariy asoslarini tahlil qilish; tanlangan tadqiqotlarni yagona mezonlar bo‘yicha qiyoslash; ichki differensiatsiyaning muvaffaqiyat shartlarini umumlashtirish; kattalar uchun nemis tili kurslari uchun model va amaliy tavsiyalar ishlab chiqish.

ADABIYOTLAR TAHLILI VA METODLAR

Adabiyotlar tahlili

Differensiatsiyalashgan o‘qitish nazariyasida C. A. Tomlinson yondashuvi keng tarqalgan bo‘lib, unga ko‘ra o‘qituvchi o‘quvchilarning tayyorgarlik darajasi, qiziqishlari va o‘quv profiliga qarab ta’lim mazmuni, jarayoni va natijasini moslashtiradi [17]. Nemis didaktikasida bu g‘oya ichki differensiatsiya tushunchasi orqali rivojlantirilgan: T. Bohl va boshhqalar ichki differensiatsiyani ochiq ta’lim, individuallashtirish va adaptiv o‘qitish bilan yaqin tushunchalar tizimida ko‘rib chiqib, uning didaktik asoslari va tadqiqot natijalarini umumlashtirgan [2].

Chet tili ta’limi uchun I. C. Shverdtfeger ishlari muhim ahamiyatga ega: muallif kattalar ta’limida eng ko‘p uchraydigan holat – bitta guruhda turli til darajasidagi o‘quvchilarning birga o‘qishi ekanini qayd etadi hamda natijadorlik jihatidan bir jinsli guruhlar geterogen guruhlardan muvaffaqiyatliroq emasligini ko‘rsatuvchi tadqiqotlarga tayanadi [16]. B. Ashemann kattalar uchun til kurslarida qo‘llash mumkin bo‘lgan ichki differensiatsiyaning qirqta usulini tavsiflab, ikki qutbni ajratadi: o‘qituvchi ochiq savollar, individual yordam va tuzatish orqali amalga oshiradigan «latent» differensiatsiya hamda guruh ichida o‘quvchilar o‘z o‘quv maqsadlari va rejalari bo‘yicha ishlaydigan «radikal» differensiatsiya [1].

Differensiatsiyaning psixologik asoslari L. S. Vygotskiyning yaqin rivojlanish zonasi konsepsiyasi [18] hamda D. Vud, J. Bruner va G. Rossning «iskala» (*scaffolding*) g‘oyasi bilan bog’liq. Yordam o‘quvchining joriy imkoniyatiga qarab kuchaytiriladi yoki kamaytiriladi [20]. Motivatsion jihatdan E. Deci va R. Ryanning o‘z-o‘zini belgilash nazariyasi o‘quvchiga tanlov va avtonomiya berish ichki motivatsiyani qo‘llab-quvvatlashini asoslaydi [5].

Kattalar ta’limi kontekstida C. Hof uzluksiz ta’limni formal, noformal va informal o‘qishni qamrab oluvchi jarayon sifatida talqin qiladi; til kurslari noformal ta’limga kiradi va ularda maqsad hamda mazmun o‘quvchilarning ehtiyojlariga moslashtiriladi [9]. Differensiatsiya uchun zarur bo‘lgan diagnostika masalasida R. Grotjahn va K. Kleppin jarayonga yo‘naltirilgan (formativ) va natijaga yo‘naltirilgan (summativ) baholashni farqlab, test va kuzatuv vositalari ishonchlilik, obyektivlik va validlik mezonlariga javob berishi zarurligini ta’kidlaydi [7].

Tadqiqotga asoslangan o‘qitish (*inquiry-based learning*) ham differensiatsiya imkoniyati sifatida ko‘riladi. M. Pedaste va hammualliflar tadqiqot siklining bosqichlarini umumlashtirgan [13], J. Reitinger esa AuRELIA konsepsiyasida o‘quvchilarga o‘z savollari va tadqiqot yo‘lini tanlash imkonini beruvchi, metodik jihatdan tuzilgan ochiq o‘quv muhitini taklif etgan [14]. H. Gudjons frontal dars va ochiq ta’lim shakllarini qarama-qarshi qo‘ymasdan integratsiyalash zarurligini asoslaydi [8], bu esa differensiatsiyani an’anaviy dars tuzilmasiga bosqichma-bosqich kiritish imkonini beradi.

So‘nggi yillardagi tadqiqotlar differensiatsiyalashgan o‘qitish turli mamlakatlar ta’lim tizimlarida turlicha talqin qilinishini [10] hamda o‘qituvchilarning bu boradagi qarashlari va amaliyoti o‘quvchilarning qiziqishlari, tayyorgarligi va o‘quv profiliga moslashishning turli shakllarida namoyon bo‘lishini ko‘rsatadi [6]. Shunday qilib, adabiyotlar tahlili ichki differensiatsiya nazariy jihatdan yaxshi asoslanganini, biroq uni muayyan kontekstda amalga oshirish shartlari empirik aniqlashtirishni talab qilishini ko‘rsatadi.

Metodlar

Tadqiqot nazariy-qiyosiy xarakterga ega. Birinchi bosqichda mavzuga oid ilmiy-pedagogik adabiyotlar nazariy tahlil qilindi. Ikkinchi bosqichda ikkilamchi ma’lumotlarning qiyosiy tahlili o‘tkazildi. Tahlil uchun quyidagi mezonlarga javob beruvchi uchta tadqiqot tanlandi: empirik xarakterga ega bo‘lishi; ichki differensiatsiya yoki individuallashtirishni bevosita o‘rganishi; turli ta’lim bosqichlarini qamrab olishi; to‘liq matni mavjudligi. Ular: kattalar uchun nemis tili kursidagi harakat tadqiqoti (A tadqiqot) [4], boshlang‘ich sinfda tadqiqotga asoslangan o‘qitish bo‘yicha aralash metodli tadqiqot (B tadqiqot) [15] hamda tijorat akademiyasi o‘qituvchilari bilan o‘tkazilgan ekspert intervyulariga asoslangan sifat tadqiqoti (C tadqiqot) [19].

Har bir tadqiqot oltita parametr bo‘yicha tahlil qilindi: kontekst, tanlanma, tadqiqot metodi, qo‘llanilgan differensiatsiya shakli, asosiy natijalar va cheklovlar. Uchinchi bosqichda natijalar kontent-tahlil yordamida induktiv kategoriyalarga ajratildi, so‘ngra umumlashtirish va modellashtirish orqali ichki differensiatsiyaning muvaffaqiyat shartlari aniqlandi. Maqolada keltirilgan barcha miqdoriy ko‘rsatkichlar asl tadqiqotlarda e’lon qilingan ma’lumotlardan olingan.

NATIJALAR VA MUHOKAMA

Tanlangan tadqiqotlarning qiyosiy tavsifi 1-jadvalda keltirilgan.

1-jadval

Tahlil qilingan tadqiqotlarning qiyosiy tavsifi

Parametr	A tadqiqot [4]	B tadqiqot [15]	C tadqiqot [19]
Kontekst	Korxonadagi kattalar uchun nemis tili kursi (Chexiya)	Qishloq boshlang‘ich maktabining 3-sinfi, «Atrofimizdagi olam» fani (Avstriya)	Tijorat akademiyasi, semestr asosidagi o‘rta maktab modelidagi asosiy fanlar (Avstriya)
Tanlanma	70 nafar o‘qituvchi (so‘rovnoma); 4 nafar tinglovchi, 30–45 yosh, A1–B1 darajasi	9 nafar o‘quvchi (6 o‘g‘il, 3 qiz), 8–10 yosh	5 nafar o‘qituvchi
Metod	Harakat tadqiqoti: onlayn so‘rovnoma, daraja testi, o‘quv uslubi testi, yarim tuzilgan intervyu, Grounded Theory	Aralash metod: oldingi va keyingi so‘rovnoma, intervyu, Wilcoxon testi	Sifat tadqiqoti: ekspert intervyulari, moslashuvchan naqsh moslashuvi, Berlin didaktik modeli
Differensiatsiya shakli	Ikki darajali ishchi varaqlar, ochiq topshiriqlar, tanlov erkinligi, juftlikda ishlash (90 daqiqalik dars)	AuRELIA konsepsiyasi asosidagi tadqiqot o‘quv muhiti (4 hafta)	Individuallashtirilgan dars rejalashtirish shartlari
Asosiy natija	Tinglovchilar differensiatsiyani kam payqagan, ammo tanlov erkinligi va vaqtdan samarali foydalanishni ijobiy baholagan	Faqat guruhdagi hamjihatlik ko‘rsatkichi statistik ahamiyatli oshgan (p = 0,034)	O‘quvchilarning shaxsiy mas’uliyati va vaqt resursi hal qiluvchi omil; qat’iy o‘quv dasturi individuallashtirishni cheklaydi
Cheklov	Bitta dars birligi, kichik guruh	Kichik tanlanma, bitta sinf	Bitta muassasa, faqat o‘qituvchilar nuqtai nazari

A tadqiqotning dastlabki bosqichida o‘tkazilgan so‘rov muammoning keng tarqalganini ko‘rsatadi: so‘rovda qatnashgan 70 nafar o‘qituvchining barchasi geterogen guruhga duch kelgan, ulardan 35 % «ichki differensiatsiya» tushun-

chasini hech qachon eshitmagan, 65 % esa darsni ongli ravishda differensiallashini bildirgan [4]. Kattalar kurslarida ishlaydigan 20 nafar til o‘qituvchisi orasida eng ko‘p qo‘llanadigan usullar ochiq savollar va qo‘shimcha mashqlar bo‘lgan, portfolio va loyiha ishi esa kam ishlatilgan; tajribasi 5 yildan ortiq o‘qituvchilar differensiatsiya usullarining kengroq doirasidan foydalangan [4]. Bu natija ko‘plab o‘qituvchilarda differensiatsiya intuitiv darajada amalga oshishini va uni tizimlashtirish uchun metodik tayyorgarlik zarurligini ko‘rsatadi.

Tinglovchilar diagnostikasi bitta kichik guruh ichida ham farqlar katta bo‘lishini ko‘rsatdi: to‘rt nafar tinglovchining til darajasi A1 dan B1 gacha, nemis tilini o‘rganish muddati 2 yildan 12 yilgacha bo‘lgan, o‘quv uslublari esa vizual, haptik, auditiv va aralash tiplarga taqsimlangan [4]. Shu bilan birga, barcha tinglovchilarda ichki motivatsiya ustun bo‘lgani sababli mavzu bo‘yicha differensiatsiya zarur bo‘lmagan. Demak, diagnostika differensiatsiyaning qaysi o‘lchovi muhimligini aniqlab, o‘qituvchi resurslarini tejash imkonini beradi. Intervensiya natijalariga ko‘ra, tinglovchilar differensiallashgan darsni odatdagi darsdan kamdan-kam ajrata olgan, biroq ishchi varaqlarni tanlash erkinligi, faol ishtirok va boshqalarni kutib o‘tirmaslik imkonini ijobiy baholagan; ayni paytda bunday dars ulardan ko‘proq kuch talab qilgan [4].

B tadqiqotda tadqiqotga asoslangan o‘quv muhitining ichki differensiatsiyaga ta’siri to‘rt o‘lchov – o‘quvchilarning qaror qabul qilishda ishtiroki, qiziqishi, guruhdagi hamjihatlik hamda o‘z natijasidan qoniqish bo‘yicha tekshirilgan. Wilcoxon testi natijalariga ko‘ra, faqat hamjihatlik o‘lchovida statistik ahamiyatli ijobiy o‘zgarish qayd etilgan (yo‘naltirilgan gipoteza uchun $p = 0,034$), qaror qabul qilishdagi ishtirok bo‘yicha esa o‘rtacha qiymatlar oshgan bo‘lsa-da, farq ahamiyatli bo‘lmagan ($p = 0,076$) [15]. Ushbu ikki o‘lchov bandlari bo‘yicha o‘rtacha qiymatlar 2-jadvalda keltirilgan.

2-jadval

B tadqiqotda so‘rovnoma bandlari bo‘yicha o‘rtacha qiymatlar [15]

O‘lchov va band	**1-o‘lchash**	**2-o‘lchash**	**O‘zgarish**
Qaror qabul qilishda ishtirok: «Nima, qanday va kim bilan qilishni o‘zim tanlay olaman»	2,33	3.22	+0,89
Qaror qabul qilishda ishtirok: «Fikr va istaklarim tinglanadi»	3,22	3,56	+0,34
Qaror qabul qilishda ishtirok: «O‘z g‘oyalarimni amalga oshira olaman»	2,78	3,22	+0,44
Hamjihatlik: «Sinfimda o‘zimni yaxshi his qilaman»	3,44	3,89	+0,45
Hamjihatlik: «Boshqa bolalar bilan birga ishlaydigan vaqtlar bor»	2,89	3,67	+0,78
Hamjihatlik: «Sinfimda ishonishim mumkin bo‘lgan bolalar bor»	3,22	3,78	+0,56

Jadvaldan ko‘rinadiki, eng katta o‘sish o‘quvchining faoliyat turini, usulini va sherigini o‘zi tanlash imkoniyati (+0,89) hamda boshqalar bilan birga ishlash (+0,78) bandlarida kuzatilgan. Kichik tanlanma ($n = 9$) natijalarni bosh to‘plamga umumlashtirishga imkon bermasa-da, bu ma’lumotlar A tadqiqotdagi tinglovchilarning tanlov erkinligini ijobiy baholagani bilan hamohang. Demak, turli yosh guruhlarida ham tanlov erkinligi va hamkorlik differensiatsiyaning o‘quvchi tomonidan eng yaxshi qabul qilinadigan elementlari hisoblanadi.

C tadqiqotda besh nafar o‘qituvchi bilan o‘tkazilgan ekspert intervyulari Berlin didaktik modeli asosida tuzilgan va moslashuvchan naqsh moslashuvi usuli [3] bilan tahlil qilingan [19]. Natijalarga ko‘ra, individuallashtirilgan dars rejalashtirishning asosiy sharti o‘quvchilarning o‘z o‘qishi uchun shaxsiy mas’uliyatidir; buning uchun ularga mazmun, metod va vositalarni tanlashda ko‘proq ovoz berish hamda mas’uliyat hissini tarbiyalash zarur. Yosh va jins kabi xilma-xillik belgilari dars rejalashtirishda kamroq ahamiyatga ega deb topilgan. Semestr asosidagi modulli o‘quv dasturi va imtihonlar sonining ortishi o‘qituvchilarning vaqt resursini qisqartirib, individuallashtirish imkoniyatini cheklagan, o‘quv dasturi erkinroq bo‘lgan ixtisoslik fanlari esa, aksincha, differensiatsiya uchun imkoniyat yaratgan [19].

Uchala tadqiqot natijalarini kontent-tahlil asosida umumlashtirish ichki differensiatsiyaning besh komponentdan iborat muvaffaqiyat shartlarini ajratish imkonini berdi (3-jadval).

3-jadval

Ichki differensiatsiyaning muvaffaqiyat shartlari va ularning empirik asoslari

Komponent	Mazmun	Amaliy asos
1. Dastlabki diagnostika	Til darajasi (o‘z-o‘zini baholash va test), til biografiyasi, motivatsiya va o‘quv uslubini aniqlash	A: diagnostika to‘rt tinglovchi o‘rtasida A1–B1 oralig‘idagi farqni va mavzuli differensiatsiya shart emasligini ko‘rsatgan
2. Topshiriqlarni darajalash	Ikki darajali ishchi varaqlar, ochiq topshiriqlar, qo‘shimcha mashqlar	A: o‘qituvchilar eng ko‘p ochiq savollar va qo‘shimcha mashqlarni qo‘llagan
3. Tanlov erkinligi va hamkorlik	Topshiriq darajasi, ish shakli va sherikni tanlash; aralash darajali juftliklar	A: tanlov erkinligi ijobiy baholangan; B: tanlov (+0,89) va hamkorlik (+0,78) bandlarida eng katta o‘sish
4. O‘qituvchining metodik kompetensiyasi	Differensiatsiya usullarini bilish va ularni ongli qo‘llash	A: tajribali o‘qituvchilar ko‘proq usul qo‘llagan; 35 % o‘qituvchi tushunchani bilmagan
5. Institutsional resurslar	Vaqt, o‘quv dasturining moslashuvchanligi	C: qat’iy modulli dastur va vaqt tanqisligi cheklovchi omil bo‘lgan

Qiyosiy tahlil bir qator umumiy qonuniyatlarni ko‘rsatadi. Birinchidan, uchala tadqiqotda ham differensiatsiyaning samarasi o‘quvchi bilimini to‘g‘ridan-to‘g‘ri oshirishdan ko‘ra ko‘proq o‘quv jarayonini qabul qilish sifati – faol ishtirok, vaqtdan samarali foydalanish, hamkorlik va hamjihatlik orqali namoyon bo‘lgan. Bu avtonomiya va tegishlilik ehtiyojlari ichki motivatsiyaning asosini tashkil etishi haqidagi qarashga mos keladi [5].

Ikkinchidan, tadqiqotlar o‘rtasida ma’lum farq ham kuzatiladi: C tadqiqot yosh va jins kabi demografik belgilarni dars rejalashtirishda kam ahamiyatli deb baholagan bo‘lsa [19], A tadqiqot uchun hal qiluvchi omil til darajasi va til biografiyasidagi farqlar bo‘lgan [4]. Bu qarama-qarshilik emas, balki differensiatsiya uchun eng muhim mezon o‘quvchining oldingi bilimi va tayyorgarligi ekanini tasdiqlaydi hamda Tomlinsonning «tayyorgarlik» (*readiness*) tushunchasiga [17] va Vygotskiyning yaqin rivojlanish zonasi g‘oyasiga [18] mos keladi.

Uchinchidan, o‘quvchiga mas’uliyat berish ikki tomonlama xarakterga ega. A tadqiqotda tinglovchilar tanlov erkinligidan mamnun bo‘lgan, ammo bunday dars ulardan ko‘proq kuch talab qilgan [4]; C tadqiqotda esa past natija ko‘rsatuvchi o‘quvchilarning mas’uliyat hissi yangi sharoitda sinovdan o‘tkazilsa-da, rivojlantirilmasligi qayd etilgan [19]. Shu sababli kattalar kurslarida mas’uliyatni birdaniga emas, «iskala» tamoyili asosida [20] bosqichma-bosqich o‘quvchiga o‘tkazish maqsadga muvofiq.

To‘rtinchidan, institutsional shartlar hal qiluvchi rol o‘ynaydi. Kattalar uchun til kurslari odatda qat’iy davlat o‘quv dasturiga bog‘lanmaganligi sababli ular differensiatsiya uchun maktab ta’limiga qaraganda qulayroq muhit hisoblanadi; bu C tadqiqotdagi erkin dasturli ixtisoslik fanlari haqidagi xulosaga yaqin [19]. Biroq kurs soatlarining cheklanganligi (A tadqiqotda bitta 90 daqiqalik dars loyihalangan [4]) differensiatsiyani vaqt jihatidan tejamkor usullar – ochiq topshiriqlar va ikki darajali materiallar orqali amalga oshirishni taqozo etadi. Bunday elementlarni frontal dars tuzilmasiga integratsiyalash mumkin [8].

Olingan natijalar asosida O‘zbekistondagi kattalar uchun nemis tili kurslarida ichki differensiatsiyani joriy etish bo‘yicha quyidagi amaliy tavsiyalar ishlab chiqildi. Kurs boshida Umumevropa til kompetensiyalari doirasi deskriptorlariga asoslangan o‘z-o‘zini baholash varaqasi va qisqa daraja testini qo‘llash hamda natijalarni tinglovchi profillariga jamlash tavsiya etiladi [4, 7]. Har bir dars birligida kamida bitta topshiriqni ikki murakkablik darajasida tayyorlash va darajani tanlashni tinglovchining o‘ziga qoldirish lozim [1, 4]. Mahsuldor nutq topshiriqlarini ochiq shaklda berish, masalan, bir mavzu bo‘yicha kalit so‘zlar ro‘yxati, qisqa matn yoki og‘zaki taqdimot tayyorlash imkoniyatini taklif qilish kerak [1]. Aralash darajali juftliklar va kichik guruhlarda ishlash kuchli tinglovchilar uchun metakognitiv, kuchsizroqlari uchun esa qo‘llab-quvvatlovchi ahamiyatga ega [4, 15]. Kurs davomida nemiszabon mamlakatlar hayotiga oid qisqa tadqiqot-loyiha topshiriqlarini tashkil etish [13, 14], formativ baholash va o‘z-o‘zini baholashni muntazam o‘tkazish tavsiya etiladi [7]. Nemis tili o‘qituvchilarining malaka oshirish dasturlariga ichki differensiatsiya usullari bo‘yicha amaliy modul kiritish ham maqsadga muvofiq [6, 10].

Tadqiqotning cheklovlari ham mavjud. Tahlil ikkilamchi ma’lumotlarga asoslangan, tanlangan tadqiqotlarning tanlanmalari kichik va ular turli mamlakatlar hamda ta’lim bosqichlarida o‘tkazilgan. Shu sababli taklif etilgan model O‘zbekiston sharoitida tajriba-sinov ishlari orqali empirik tekshirilishi lozim.

XULOSA

Tadqiqot natijalari asosida quyidagi xulosalarga kelindi. Birinchidan, geterogenlik kattalar uchun chet tili kurslarining tabiiy xususiyati bo‘lib, hatto to‘rt kishilik guruhda ham til darajasi A1 dan B1 gacha farq qilishi mumkin. So‘rovnomaBda qatnashgan barcha o‘qituvchilar geterogen guruhlarga duch kelgan. Ikkinchidan, ichki differensiatsiyaning samaradorligi besh o‘zaro bog‘liq shartga – dastlabki diagnostika, topshiriqlarni darajalash, tanlov erkinligi va hamko-

rlik, o‘qituvchining metodik kompetensiyasi hamda institutsional resurslarga bog‘liq.

Uchinchidan, o‘quvchilar differensiatsiyani ko‘pincha bevosita payqamasa-da, uning tanlov erkinligi va hamkorlik bilan bog‘liq elementlarini ijobiy baholaydi; boshlang‘ich sinfdagi tadqiqotda hamjihatlik ko‘rsatkichining statistik ahamiyatli oshishi ham buni tasdiqlaydi. To‘rtinchidan, o‘quvchiga mas’uliyatni bosqichma-bosqich o‘tkazish va vaqt resursini hisobga olish differensiatsiyani barqaror amaliyotga aylantirishning zaruriy shartidir.

Taklif etilgan besh komponentli model va amaliy tavsiyalar O‘zbekistondagi kattalar uchun nemis tili kurslarida dars rejalashtirish hamda o‘qituvchilar malakasini oshirishda qo‘llanishi mumkin. Keyingi tadqiqotlarda modelni mahalliy sharoitda tajriba-sinov orqali tekshirish va uning tinglovchilar til kompetensiyasiga ta’sirini miqdoriy baholash maqsadga muvofiq.

Foydalanilgan adabiyotlar

[1] O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. (2022). 2022–2026-yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida (PF-60-son Farmon, 28-yanvar). Aschemann, B. (2011). Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Verein Frauenservice.

[2] Bohl, T., Bönsch, M., Trautmann, M., & Wischer, B. (2012). Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Prolog-Verlag.

[3] Brychová, M. (2019). Binnendiffernzierung für Erwachsene im DaF. Masterarbeit. Masryk unveristät.

[4] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.

[5] Gheyssens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2022). Differentiated instruction: The diversity of teachers’ philosophy and praxis to adapt teaching to students’ interests, readiness and learning profiles. International Journal of Inclusive Education, 26(14), 1383–1400.

[6] Grotjahn, R., & Kleppin, K. (2015). Prüfen, Testen, Evaluieren. Klett-Langenscheidt.

[7] Gudjons, H. (2021). Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen (4. Aufl.). Klinkhardt.

[8] Hof, C. (2009). Lebenslanges Lernen: Eine Einführung. Kohlhammer.

[9] Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (Eds.). (2023). Differentiated instruction around the world: A global inclusive insight. Waxmann.

[10] Schörgenhuber, H. (2022). Der Einfluss von forschenden Lernarrangements auf die Binnendifferenzierung im Sachunterricht der Primarstufe [Masterarbeit, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz].

[11] Schwerdtfeger, I. C. (2001). Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Langenscheidt.

[12] Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.

[13] Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

[14] 14 . Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100.