JOURNALFLEDU.COM
Foreign Languages in Uzbekistan

Scientific Electronic Journal "Foreign Languages in Uzbekistan", 2026, vol. 12, No 5 (70), pp. 121–145
https://journalfledu.com
ISSN: 2181-8215 (online)

DEVELOPING THE REFLECTIVE COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS THROUGH AN INTEGRATIVE APPROACH

Zulayho Holdaraliyevna Ashurova

Independent Researcher
Uzbekistan State World Languages University
Tashkent, Uzbekistan
juliaacademy8@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-1483-6757
https://doi.org/10.36078/1794217533

(received: September 14, 2026; revised: October 06, 2026; accepted: October 20, 2026)

Abstract. The article analyzes the problem of developing the reflective competence of future English language teachers through an integrative approach. Although reflective competence is widely recognized in contemporary pedagogy as a central component of teachers' professional mastery, this area has not yet acquired institutional status in Uzbekistan's higher education institutions. The purpose of the study is to systematize the theoretical foundations of the problem, identify its specific manifestations in the Uzbek context, and develop an integrative solution model. The methodology is based on a comparative analysis of the theoretical views of foreign scholars such as D. Schön, J. Dewey, D. Kolb, F. Korthagen, B. Larrivee, and S. D. Brookfield, together with local researchers including N. Azizkhodjayeva, B. Khodjayev, R. Jo'rayev, and Sh. Sharipov, as well as a content analysis of curricular documents from UzSWLU, TSPU, and SamSU. The findings reveal that the identified problems fall into five interrelated dimensions — motivational, cognitive, methodological, organizational, and digital — forming a consistent cause-and-effect chain. A comparative analysis with international experience (Finland, the United Kingdom) demonstrated that Uzbekistan's level of institutionalization is considerably lower than international benchmarks. To bridge this gap, the article proposes a seven-component integrative model combining reflective journals, digital portfolios, video-based reflection, peer coaching, action research, case study analysis, and digital platforms. The results have practical significance for improving the foreign language teaching methodology curriculum in higher education institutions.

Keywords: reflective competence; integrative approach; pre-service teacher; reflective practice; pedagogical technology; professional training.

BO‘LAJAK INGLIZ TILI O‘QITUVCHILARINING REFLEKSIV KOMPETENSIYASINI INTEGRATIV YONDASHUV ASOSIDA RIVOJLANTIRISH

Zulayho Holdaraliyevna Ashurova

Mustaqil izlanuvchi
O‘zbekiston davlat jahon tillari universiteti
Toshkent, O‘zbekiston

Annotatsiya. Maqolada bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining refleksiv kompetensiyasini integrativ yondashuv asosida rivojlantirish muammosi tahlil qilinadi. Zamonaviy pedagogika fanida refleksiv kompetensiya o‘qituvchi kasbiy mahoratining markaziy tarkibiy qismi sifatida e’tirof etilsa-da, O‘zbekiston oliy ta’lim muassasalarida bu yo‘nalish hali institutsional maqom kasb etmagan. Tadqiqotning maqsadi — muammoning nazariy asoslarini tizimlashtirish, uning O‘zbekistondagi o‘ziga xos ko‘rinishlarini aniqlash va integrativ yechim modelini ishlab chiqishdan iborat. Tadqiqot metodologiyasi D. Schön, J. Dewey, D. Kolb, F. Korthagen, B. Larrivee, S. D. Brookfield kabi xorijiy hamda N. Azizxo‘jayeva, B. Xodjayev, R. Jo‘rayev, Sh. Sharipov kabi mahalliy olimlarning nazariy qarashlarini qiyosiy-tahliliy tadqiq etishga, shuningdek, O‘zDJTU, TDPU va SamDU o‘quv hujjatlarini kontent-tahlil qilishga asoslanadi. Tadqiqot natijasida aniqlanishicha, muammolar besh o‘zaro bog‘liq motivatsion, kognitiv, metodik, tashkiliy va raqamli yo‘nalishlarga tasniflanadi hamda izchil sabab-oqibat zanjirini tashkil etadi. Xalqaro tajriba (Finlandiya, Buyuk Britaniya) bilan solishtirma tahlil O‘zbekistonning institutsionalizatsiya darajasi xalqaro andozalardan sezilarli darajada past ekanligini ko‘rsatdi. Ushbu tafovutni bartaraf etish uchun refleksiv jurnal, raqamli portfolio, video-refleksiya, tengdoshlar kouchingi, amaliy tadqiqot, vaziyat tahlili va raqamli platformalarni birlashtiruvchi yetti komponentli integrativ model taklif etiladi. Maqola natijalari oliy ta’lim muassasalarida chet tili o‘qitish metodikasi fani dasturini takomillashtirish, shuningdek, mentor-kouching tizimini va malaka oshirish dasturlarini ilmiy asoslangan holda rejalashtirish uchun amaliy ahamiyatga ega.

Kalit so‘zlar: refleksiv kompetensiya; integrativ yondashuv; bo‘lajak o‘qituvchi; refleksiv amaliyot; pedagogik texnologiya; kasbiy tayyorgarlik.

Kirish

Zamonaviy ta’lim sifatini oshirishga qaratilgan islohotlar jarayonida o‘qituvchining kasbiy shaxsiyatiga qo‘yiladigan talablar tubdan o‘zgarmoqda: endi u nafaqat fanni yaxshi biladigan, balki o‘z pedagogik faoliyatini muntazam tahlil qiluvchi, undan xulosa chiqaruvchi va shu asosda takomillashtiruvchi mutaxassis bo‘lishi kutiladi. Xalqaro tashkilotlar YuNESKO, Iqtisodiy hamkorlik va taraqqiyot tashkiloti

(OECD), Yevropa Ittifoqi Komissiyasi o‘z hisobotlarida refleksiv amaliyotni XXI asr o‘qituvchisining asosiy kompetensiyalaridan biri sifatida belgilaydi. YuNESKOning “Ta’lim kelajagini birgalikda qayta tasavvur etish” hisobotida o‘qituvchi kasbining kelajagi aynan uning o‘z-o‘zini rivojlantirish va tanqidiy fikrlash qobiliyati bilan bog‘liqligi alohida ta’kidlanadi [UNESCO 2021]. OECDning TALIS-2018 xalqaro tadqiqoti natijalari shuni ko‘rsatadiki, o‘z kasbiy faoliyatini muntazam tahlil qiluvchi o‘qituvchilar ko‘proq kasbiy mamnuniyat va samaradorlikka erishadi [OECD 2019]. Bu tendensiya O‘zbekiston ta’lim tizimida ham o‘z aksini topmoqda: “O‘zbekiston — 2030” strategiyasi, ta’lim sohasidagi islohotlarni jadallashtirishga oid me’yoriy hujjatlar pedagog kadrlar tayyorlash sifatini oshirishni, jumladan, ularning kasbiy-shaxsiy rivojlanish mexanizmlarini takomillashtirishni ustuvor vazifa sifatida belgilaydi.

Shu bilan birga, bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarini tayyorlash amaliyotida jiddiy ziddiyat kuzatiladi: bir tomondan, refleksiv kompetensiyaning nazariy ahamiyati keng tan olingan, ikkinchi tomondan, uni rivojlantirishning aniq, tizimli va integrativ mexanizmlari oliy ta’lim muassasalari amaliyotida yetarlicha ishlab chiqilmagan. Mavjud yondashuvlar ko‘pincha refleksiyani alohida, boshqa fanlar va ko‘nikmalardan izolyatsiyalangan holda ko‘rib chiqadi, natijada talaba nazariy bilim bilan amaliy tajribani mustaqil bog‘lay olmaydi, refleksiya esa formal, mexanik tavsifga aylanib qoladi.

Muammoning nazariy asoslari xorijiy pedagogika fanida ancha chuqur ishlab chiqilgan. J. Dewey refleksiv tafakkurni muammoni sezish, gipoteza qo‘yish va uni sinovdan o‘tkazish zanjiri sifatida ta’riflagan bo‘lsa [Dewey, 1933: 12], D. Schön “reflection-in-action” va “reflection-on-action” tushunchalari orqali amaliyot davomidagi va undan keyingi refleksiyani farqlagan [Schön, 1983: 49–69]. D. Kolb tajribaviy o‘rganish nazariyasida refleksiya — aniq tajriba bilan mavhum konseptualizatsiya o‘rtasidagi zaruriy bosqich sifatida talqin etiladi [Kolb, 1984: 21]. F. Korthagen “realistik pedagogik ta’lim” konsepsiyasida nazariya va amaliyotni bog‘lovchi ALACT modelini taklif etgan [Korthagen, 2004: 80], K. Zeichner va D. Liston esa refleksiv o‘qitishning institutsional shart-sharoitlarga bog‘liqligini asoslab bergan [Zeichner & Liston, 1996: 44]. B. Larrivee refleksiyaning to‘rt sifat darajasini old-refleksiya, sirtqi refleksiya, pedagogik refleksiya va tanqidiy refleksiyani ishlab chiqqan, bu model refleksiv kompetensiyaning rivojlanish dinamikasini o‘lchash imkonini beradi [Larrivee, 2008: 344–350]. J. K. Jay va K. L. Johnson refleksiv amaliyotning tipologiyasini ishlab chiqib, uni tavsifiy, qiyosiy va tanqidiy refleksiya bosqichlariga ajratganlar, bu tasnif B. Larrivee modelini to‘ldiradi [Jay & Johnson, 2002: 76].

Mahalliy pedagogika fanida N. Azizxo‘jayeva pedagogik mahoratning ichki motivatsiya bilan bog‘liqligini [Azizxo‘jayeva, 2006: 58], B. Xodjayev kasbiy kompetentlikni rivojlantirishning tizimli yondashuvini [Xodjayev, 2012: 74], R. Jo‘rayev oliy ta’limda pedagogik texnologiyalarni tatbiq etish masalalarini [Jo‘rayev, 2015: 102], Sh. Sharipov esa oliy maktab pedagogikasining nazariy asoslarini [Sharipov, 2016: 130] chuqur o‘rgangan. Biroq ularning tadqiqotlarida refleksiv kompetensiya bevosita, alohida obyekt sifatida emas, balki kasbiy mahoratning tarkibiy qismi sifatida bilvosita ko‘rib chiqilgan, bu esa muammoning O‘zbekiston kontekstidagi maxsus tadqiqotlarga bo‘lgan ehtiyojni kuchaytiradi. Xorijiy va mahalliy tadqiqotlar sintezi shuni ko‘rsatadiki, muammo universal xarakter kasb etadi, biroq uning O‘zbekiston oliy ta’lim tizimiga xos institutsional, madaniy va resurs jihatidan farqlanuvchi ko‘rinishlari mavjud va aynan shu ko‘rinishlarni tizimli tarzda aniqlash ushbu maqolaning asosiy vazifasini tashkil etadi.

Yuqorida qayd etilganlarga asoslanib, ushbu tadqiqotning **maqsadi** — bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining refleksiv kompetensiyasini rivojlantirish muammosining nazariy asoslarini tizimlashtirish, uning O‘zbekiston oliy ta’lim muassasalaridagi o‘ziga xos ko‘rinishlarini aniqlash va bu muammoni bartaraf etishga qaratilgan integrativ yondashuv modelini ishlab chiqishdan iborat.

Ushbu maqsadga erishish uchun quyidagi **vazifalar** belgilandi: 1) refleksiv kompetensiya va integrativ yondashuv tushunchalarining nazariy-metodologik asoslarini tahlil qilish; 2) bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarida refleksiv kompetensiya rivojlanishiga to‘sqinlik qiluvchi muammolarni aniqlash va tasniflash; 3) O‘zbekiston va xalqaro tajribani qiyosiy tahlil qilish; 4) muammolarni bartaraf etishga qaratilgan integrativ vositalar tizimini ilmiy asoslash.

Tadqiqotning ilmiy yangiligi quyidagilardan iborat: birinchi marta bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining refleksiv kompetensiyasini rivojlantirishdagi muammolar besh o‘zaro bog‘liq yo‘nalish (motivatsion, kognitiv, metodik, tashkiliy, raqamli) asosida tizimli tasniflandi va ularning izchil sabab-oqibat zanjiri sifatidagi bog‘liqligi asoslab berildi; O‘zbekiston oliy ta’lim tizimidagi institutsionalizatsiya darajasi birinchi marta xalqaro andozalar (Yevropa Til o‘qituvchilari profili, Cambridge DELTA) bilan miqdoriy jihatdan solishtirildi; nazariy jihatdan asoslangan, yetti komponentli integrativ-refleksiv metodik model ishlab chiqildi.

Tadqiqot materiali va metodlari. Tadqiqot uchun material sifatida O‘zbekiston davlat jahon tillari universiteti, Nizomiy nomidagi toshkent davlat pedagogika universiteti va Samarqand davlat universitetining “Chet

tili o‘qitish metodikasi” fani bo‘yicha o‘quv dasturlari, ishchi rejalari va pedagogik amaliyot hujjatlari, shuningdek yuqorida sanab o‘tilgan xorijiy va mahalliy olimlarning ilmiy asarlari xizmat qildi. Tadqiqotda quyidagi metodlardan foydalanildi: ilmiy adabiyotlarni tahlil qilish va umumlashtirish, hujjatlarni kontent-tahlil qilish, o‘qituvchilar bilan norasmiy suhbatlar (jami 12 nafar o‘qituvchi bilan suhbat o‘tkazildi: O‘zDJTUdan 5, TDPUdan 4 va SamDUdan 3 nafar), qiyosiy-tipologik tahlil (O‘zbekiston, Finlandiya va Buyuk Britaniya tajribasini solishtirish), shuningdek, muammolarni tizimlashtirish va nazariy modellashtirish metodlari. Tadqiqot uch bosqichda olib borildi: birinchi bosqichda muammoning nazariy-adabiy asoslari o‘rganildi; ikkinchi bosqichda O‘zbekiston OTMlarining amaliy holati diagnostika qilindi; uchinchi bosqichda esa aniqlangan muammolarga javoban integrativ yechim modeli ishlab chiqildi.

Asosiy qism

Refleksiv kompetensiyaning nazariy-konseptual asoslari

Refleksiv kompetensiya tushunchasi ko‘p qatlamli hodisa bo‘lib, uni bir qator nazariy modellar orqali izohlash mumkin. J. Dewey bo‘yicha, refleksiv tafakkur — bu shunchaki fikrlash emas, balki muammoli vaziyatni faol, izchil va tanqidiy ko‘rib chiqish jarayoni bo‘lib, u “muammoni sezish → gipoteza qo‘yish → uni mantiqiy rivojlantirish → sinovdan o‘tkazish” bosqichlaridan iborat [Dewey, 1933: 12]. Deweyning bu g‘oyasi muhim ahamiyatga ega, chunki u refleksiyani passiv kuzatuvdan farqlaydi: haqiqiy refleksiya faqat muammoli vaziyat mavjud bo‘lgandagina, ya’ni o‘qituvchi o‘z kutganlaridan chetga chiqqan natija bilan to‘qnash kelgandagina yuzaga keladi.

Ushbu g‘oya keyinchalik D. Schön tomonidan kasbiy amaliyot kontekstiga tatbiq etildi: u amaliyotchi mutaxassislarning bilimi ko‘pincha ochiq, formal ravishda ifodalanmagan (“tacit knowledge”) bo‘lishini va bu bilim aynan amaliyot jarayonidagi (“reflection-in-action”) hamda undan keyingi (“reflection-on-action”) refleksiya orqali namoyon bo‘lishini asoslab berdi [Schön, 1983: 49–69]. Schönning ikki tushunchasi o‘rtasidagi farq amaliy jihatdan muhim: “reflection-in-action” bu dars jarayonining o‘zida, real vaqtda, o‘qituvchi kutilmagan vaziyatga (masalan, talabaning tushunmasligiga) darhol moslashib, o‘z strategiyasini o‘zgartirishi; “reflection-on-action” esa dars tugagandan keyin, undan xulosa chiqarish jarayonidir. Ikkala jarayon ham bir-birini to‘ldiradi, biroq bo‘lajak o‘qituvchilar tayyorlashda ko‘pincha faqat ikkinchisiga dars tugagandan keyingi tahlilga e’tibor qaratiladi, birinchisi esa amaliyot davomida tabiiy ravishda shakllanadi deb hisoblanadi. M. J. Wallace bu ikki turdagi

refleksiyani til o‘qituvchilari tayyorlash kontekstiga moslashtirib, “refleksiv model” (reflective model) asosida til o‘qituvchilari tayyorlashning uch bosqichli sxemasini taklif etgan [Wallace 1991: 49].

D. Kolb tajribaviy o‘rganish modeli refleksiyani to‘rt bosqichli sikl aniq tajriba, refleksiv kuzatish, mavhum konseptualizatsiya va faol tajriba-sinov sifatida taqdim etadi [Kolb, 1984: 21]. Ushbu model, ayniqsa, pedagogik amaliyot kontekstida qimmatlidir: talaba-o‘qituvchi dars o‘tkazgach (aniq tajriba), nima yaxshi va nima yomon chiqqanini tahlil qiladi (refleksiv kuzatish), buning sabablarini tushunishga harakat qiladi (mavhum konseptualizatsiya) va keyingi darsda boshqacharoq yondashadi (faol tajriba-sinov). Agar ushbu sikldagi istalgan bosqich o‘tkazib yuborilsa, masalan, talaba faqat tajriba orttiradi, lekin uni tahlil qilmasa, tajriba bilimga aylanmaydi, o‘qituvchi bir xil xatolarni takrorlashda davom etadi.

D. Boud, R. Keogh va D. Uoker bu jarayonni yanada kengaytirib, refleksiyaning uchta o‘zaro bog‘liq elementini tajribaga qaytish, unga nisbatan his-tuyg‘ularga e’tibor qaratish va tajribani qayta baholashni ajratadilar [Boud, Keogh & Walker, 1985; 18]. Ularning yondashuvi alohida ahamiyatga ega, chunki u refleksiyaning faqat kognitiv emas, balki emotsional o‘lchamini ham hisobga oladi: o‘qituvchining dars jarayonida boshdan kechirgan hissiy holati (masalan, tashvish yoki mamnunlik) uning keyingi tahlil sifatiga bevosita ta’sir qiladi. G. Gibbs esa amaliyotchilar uchun yanada aniqroq, olti bosqichli refleksiya siklini tavsif, his-tuyg‘u, baholash, tahlil, xulosa va harakat rejasi taklif etadi [Gibbs, 1988: 35], bu model o‘z aniqligi tufayli bo‘lajak o‘qituvchilar uchun ayniqsa qulay hisoblanadi.

F. Korthagen “realistik pedagogik ta’lim” konsepsiyasida nazariya bilan amaliyot o‘rtasidagi bog‘liqlikni ta’minlovchi ALACT modelini (“Action” — harakat, “Looking back” — orqaga qarash, “Awareness” — muhim jihatlarni anglash, “Creating alternative methods” — muqobil usullarni yaratish, “Trial” — sinov) ishlab chiqqan [Korthagen, 2004: 80]. Ushbu model ayniqsa amaliy yo‘naltirilganligi bilan ajralib turadi: u talaba-o‘qituvchidan avval konkret harakat qilishni, so‘ngra unga qaytib, muhim jihatlarni anglashni, muqobil yechimlar izlashni va nihoyat ularni sinab ko‘rishni talab qiladi. Bu besh bosqich muntazam takrorlanib turadigan spiral shaklida tasavvur qilinadi. Bundan tashqari, Korthagenning “so‘g‘on modeli” (Onion Model) o‘qituvchi rivojlanishining muhitdan (environment) tortib xatti-harakat, kompetensiya, e’tiqod, identiklik va missiyagacha bo‘lgan olti qatlamini ochib beradi, bu esa chuqur o‘zgarish faqat tashqi xatti-harakat darajasida emas, balki ichki e’tiqod va identiklik darajasida yuz berishi kerakligini ko‘rsatadi.

K. Zeichner va D. Liston refleksiv o‘qitishni institutsional kontekstdan ajratib bo‘lmasligini ta’kidlaydi: ularning fikricha, agar refleksiyaga institutsional joy va vaqt ajratilmasa, u tasodifiy va samarasiz hodisaga aylanadi [Zeichner & Liston, 1996: 44]. Bu fikr ushbu tadqiqot uchun alohida metodologik ahamiyatga ega, chunki u refleksiv kompetensiya rivojlanishini nafaqat individual, balki tizimli-institutsional muammo sifatida ko‘rish zarurligini asoslaydi. J. Mezirow o‘zining transformativ o‘rganish nazariyasida chuqur refleksiya orqali shaxsning dunyoqarashi (“perspective transformation”) o‘zgarishi mumkinligini asoslab bergan [Mezirow, 1990: 14]. Bu jarayon ko‘pincha “dezoriyentatsiyalovchi dilemma” (disorienting dilemma), ya’ni shaxsning avvalgi e’tiqodlariga mos kelmaydigan tajribaga duch kelishi orqali boshlanadi.

Ayniqsa muhim ahamiyatga ega bo‘lgan model B. Larrivee tomonidan ishlab chiqilgan refleksiyaning to‘rt sifat darajasi tasnifidir. Muallif 110 dan ortiq tadqiqotchi ishini tahlil qilib, refleksiyaning quyidagi darajalarini ajratadi: **old-refleksiya** (pre-reflection) — o‘qituvchi vaziyatlarga muqobil variantlarni ko‘rib chiqmasdan avtomatik javob beradigan daraja; **sirtqi refleksiya** (surface reflection) — e’tibor faqat oldindan belgilangan maqsadlarga erishish strategiyalariga qaratiladigan daraja; **pedagogik refleksiya** (pedagogical reflection) — nazariy bilim va amaliy tajriba ongli ravishda bog‘lanadigan daraja; va **tanqidiy refleksiya** (critical reflection) — faoliyatning uzoq muddatli, ijtimoiy va axloqiy oqibatlari ko‘rib chiqiladigan eng chuqur daraja [Larrivee, 2008: 344–350]. Ushbu model muhim metodologik ahamiyatga ega, chunki u refleksiyani bir xil, monolit hodisa emas, balki sifat jihatidan farqlanuvchi bosqichlar tizimi sifatida ko‘rish imkonini beradi. Amaliyotda ko‘pchilik bo‘lajak o‘qituvchilar, hatto refleksiv topshiriqni bajarganda ham, ko‘pincha faqat birinchi ikki darajada avtomatik javob berish yoki sirtqi, natija-yo‘naltirilgan tahlil darajasida qolib ketadi, uchinchi va to‘rtinchi darajalarga esa maxsus, izchil mashq qilinmasa, o‘z-o‘zidan yeta olmaydi.

L. S. Vygotskiyning ijtimoiy-madaniy nazariyasi nuqtayi nazaridan, refleksiya bu individual emas, balki ijtimoiy vositalangan jarayon: talaba-o‘qituvchi o‘z tajribasini mentor yoki tengdoshlari bilan muloqot orqali chuqurroq anglaydi, bu esa ZPD (Zone of Proximal Development yaqin rivojlanish zonasi) konsepsiyasi bilan uyg‘un keladi [Vygotsky, 1978: 90]. ZPD — o‘quvchining mustaqil ravishda bajara oladigan faoliyati darajasi bilan tajribaliroq shaxs, ya’ni o‘qituvchi, mentor yoki tengdosh yordamida bajara oladigan faoliyati darajasi o‘rtasidagi oraliqdir. Boshqacha aytganda, talaba mustaqil holda yeta olmaydigan refleksiya darajasiga, tajribali mentor yoki hamkasb bilan hamkorlikda erishishi mumkin. Bu g‘oya

quyida koʻrib chiqiladigan tengdoshlar kouchingi va mentorlik amaliyotlarining nazariy asosini tashkil etadi.

S. D. Brookfield oʻqituvchining oʻz amaliyotini toʻrtta turli nuqtayi nazardan oʻz-oʻzini koʻrish, talabalar koʻzi bilan koʻrish, hamkasblar nuqtayi nazari va nazariy adabiyot tahlil qilish zarurligini asoslab bergan [Brookfield, 2017: 61–80]. Bu model refleksiv kompetensiyani rivojlantirishda koʻp qirrali yondashuvning zarurligini ta'kidlaydi. R. Akbari shu nuqtayi nazardan chet tili oʻqituvchilari kontekstida refleksiv amaliyotning tanqidiy baholashini amalga oshirib, amaliy va nazariy refleksiya oʻrtasidagi boʻshliqni aniqlagan [Akbari, 2007: 196].

Mahalliy pedagogika fanida N. Azizxoʻjayeva pedagogik mahoratning oʻzaro bogʻliq tarkibiy qismlarini tahlil qilib, oʻqituvchining oʻz faoliyatini ongli boshqarish qobiliyatini kasbiy oʻsishning markaziy omili sifatida koʻrsatadi [Azizxoʻjayeva, 2006: 58]. B. Xodjayev oʻqituvchi kasbiy kompetentligini rivojlantirishning tizimli, bosqichma-bosqich metodikasini ishlab chiqqan [Xodjayev, 2012: 74], bunda amaliy faoliyatni tahlil qilish alohida oʻrin egallaydi. R. Joʻrayev oliy ta'limda zamonaviy pedagogik texnologiyalarni tatbiq etish samaradorligini oshirish yoʻllarini tadqiq qilgan [Joʻrayev, 2015: 102], jumladan, mentor-talaba munosabatining sifatiga alohida e'tibor qaratadi. Sh. Sharipov esa oliy maktab pedagogikasining nazariy-metodologik asoslarini yoritib, talabalarda kasbiy identiklik va motivatsiyani shakllantirish zarurligini alohida ta'kidlaydi [Sharipov, 2016: 130]. Xorijiy va mahalliy tadqiqotlar sintezi shuni koʻrsatadiki, muammo universal xarakter kasb etadi, ammo uning Oʻzbekistonga xos koʻrinishlari mavjud, bu koʻrinishlarni aniqlash quyidagi boʻlimning vazifasini tashkil etadi.

Refleksiv kompetensiyani rivojlantirishdagi muammolarning besh oʻlchamli tasnifi

Oʻzbekiston davlat jahon tillari universiteti, Nizomiy nomidagi Toshkent davlat pedagogika universiteti va Samarqand davlat universiteti pedagogika yoʻnalishi oʻquv dasturlari, ishchi rejalari va pedagogik amaliyot hujjatlarini kontent-tahlil qilish, shuningdek oʻqituvchilar bilan suhbatlar oʻtkazish natijasida boʻlajak ingliz tili oʻqituvchilarida refleksiv kompetensiya rivojlanishiga toʻsqinlik qiluvchi muammolar besh oʻzaro bogʻliq yoʻnalishga tasniflandi. Ushbu tasnifning ilmiy yangiligi shundaki, u muammolarni tasodifiy roʻyxat sifatida emas, balki izchil, bir-birini keltirib chiqaruvchi tizim sifatida taqdim etadi.

Motivatsion muammolar. Koʻpchilik talaba-oʻqituvchilarda refleksiv faoliyatning kasbiy ahamiyatini anglash yetarli shakllanmagan: oʻquv

dasturida refleksiyaning nima uchun zarurligi maxsus o‘rgatilmaydi, natijada refleksiv topshiriqlarga nisbatan befarqlik va tashabbussizlik kuzatiladi. Bunga qo‘shimcha ravishda, mavjud baholash tizimi refleksiv faoliyatni alohida hisobga olmaydi, bu esa talabalarda tashqi rag‘batning yo‘qligiga olib keladi. N. Azizxo‘jayeva va Sh. Sharipovning pozitsiyasi xorijiy tadqiqotlarning xulosasi bilan uyg‘un: motivatsion muammo yechilmasa, boshqa hech qanday metodologik yangilik ishlamaydi, chunki talabaning refleksiv faoliyatga bo‘lgan ichki ehtiyoji shakllanmagan sharoitda refleksiv kundalik yoki portfolio kabi vositalardan foydalanish mazmuniy ahamiyatini yo‘qotib, rasmiy talablarni bajarishga qaratilgan mexanik faoliyatga aylanib qolishi mumkin.

Kognitiv muammolar. Kognitiv muammolar refleksiya haqidagi bilimlar tizimining yetarli darajada shakllanmaganligida namoyon bo‘ladi. J. Dewey refleksiv tafakkurni “muammo sezish → tahlil → gipoteza → sinash → xulosa” zanjiri sifatida ta’riflagan [Dewey, 1933; 45]. Ammo O‘zbekiston OTMlarida talabalarning aksariyati ushbu jarayonni bilmaydi va tizimli o‘tkazish usullarini o‘rganmagan. Natijada refleksiya o‘rniga “darsda nima qildim” degan sodda tavsif bilan chegaralanish kuzatiladi. F. Korthagenning “so‘g‘on modeli” (Onion Model) ko‘rsatganidek, o‘qituvchi bilimini yuzaki (xulq-atvor) va chuqur (shaxsiyat, qadriyatlar, missiya) darajalarga ajratish mumkin. Chuqur o‘zgarish faqat chuqur refleksiya orqali yuz beradi, bu esa kognitiv ko‘nikmalar shakllanmasdan amalga oshishi mumkin emas. O‘zbekiston talabalarida esa hozircha faqat yuzaki daraja, ya’ni aniq xatti-harakatlar darajasi shakllantirilmoqda. J. K. Jay va K. L. Johnsonning tipologiyasi bo‘yicha bu faqat tavsifiy refleksiya bosqichiga to‘g‘ri keladi, qiyosiy va tanqidiy refleksiya esa rivojlanmagan [Jay & Johnson, 2002: 78].

Metodik muammolar. Metodik muammoning asosiy ko‘rinishlari uchta darajada namoyon bo‘ladi. Birinchi daraja, asboblar darajasida: portfolio, refleksiv jurnal, peer feedback protokoli singari vositalar o‘quv dasturida ko‘zda tutilmagan. Ikkinchi daraja, integratsiya darajasida: mavjud metodika fanlarida refleksiya alohida va izolyatsiyada uchraydi. Bir fanda D. Schön o‘tiladi, boshqasida dars tahlili qilinadi, ammo ular hech qachon yagona refleksiv kompetensiya shakllantirishning qismlari sifatida ko‘rilmaydi. Uchinchi daraja, o‘qituvchi tayyorgarligi darajasida: ko‘pchilik o‘qituvchilar o‘zlari ham refleksiv metodologiyani tizimli o‘rganmagan, natijada ular buni talabalarga samarali o‘rgata olmaydi. J. Moon refleksiv jurnalni “fikrlarni tashqi shaklga o‘tkazish orqali tushunishni chuqurlashtirish vositasi” sifatida ta’riflaydi [Moon, 2004: 82]. K. Zeichner va D. Liston portfolioni refleksiv o‘qituvchini shakllantirishning muhim vositasi sifatida asoslab bergan [Zeichner &

Liston 1996: 55]. J. C. Richards va C. Lockhart til o‘qituvchilari uchun refleksiv o‘qitishning amaliy metodlarini tizimli ravishda ishlab chiqqanlar [Richards & Lockhart, 1994: 6]. Ammo O‘zbekiston OTMlarida pedagogik amaliyot o‘tkazayotgan talabalarning aksariyati hech qachon tizimli refleksiv jurnal yuritish tajribasiga ega bo‘lmagan, bu holat hujjatlar tahlili va o‘qituvchilar bilan suhbatlar orqali aniqlanadi.

Tashkiliy muammolar. Hozirgi kredit-modul tizimida refleksiv faoliyatga alohida kredit soati va institutsional o‘rin ajratilmagan. L. Darling-Hammond va J. Bransford ta’kidlaganidek, o‘qituvchi tayyorlash dasturlarida refleksiyaga alohida institutsional joy bo‘lmasa, u tasodifiy va samarasiz bo‘lib qoladi [Darling-Hammond & Bransford, 2005: 391]. Bu holat O‘zbekiston OTMlarida o‘quv rejalarini ko‘zdan kechirganda yaqqol namoyon bo‘ladi: pedagogik amaliyot moduli mavjud, ammo unda refleksiv hisobot uchun tizim, mentor bilan ishlash protokoli va refleksiv jurnal talabi yo‘q. Mentor kouching tizimining yo‘qligi alohida muhim tashkiliy muammo. J. Mezirow transformativ o‘rganish nazariyasida mentor yordamisiz “perspektivaning o‘zgarishi” yuz bera olmasligini asoslab bergan [Mezirow, 1990: 22]. R. H. Jo‘rayev O‘zbekiston oliy ta’limida mentor-talaba munosabatining hali ham an’anaviy, ya’ni bir tomonlama axborot uzatish modelida qolayotganini ko‘rsatgan. Pedagogik amaliyot paytida u bilan tizimli ishlaydigan refleksiv mentor tizimining mavjud emasligi talabalarda refleksiv kompetensiyaning shakllanishini sekinlashtirmoqda.

Raqamli muammolar. Zamonaviy pedagogik amaliyotda raqamli refleksiya vositalari tobora muhim o‘rin egallayapti. J. Hattie 800 dan ortiq meta-tahlil asosida raqamli feedback vositalarining o‘quv natijalariga effekt hajmini (d = 0,64) ta’kidlaydi, bu ta’lim texnologiyalari orasida eng yuqori ko‘rsatkichlardan biri [Hattie, 2009: 173–178]. Refleksiv platformalar, masalan, Mahara, Padlet, Flipgrid kabi vositalar talabaga o‘z pedagogik amaliyotini ko‘p media formatida hujjatlashtirish, tahlil qilish va baham ko‘rish imkonini beradi. Biroq O‘zbekiston OTMlarida bu platformalar deyarli tanilmagan infratuzilma va raqamli savodxonlik muammolari birgalikda bu bo‘shliqni yana ham chuqurlashtirmoqda. Muammo faqat texnik imkoniyatlar bilan bog‘liq emas: ko‘pchilik o‘qituvchilar raqamli platformalarni dars berish jarayoniga integratsiya qilishni bilmaydi, ular texnologiyani ko‘pincha mazmunni uzatish vositasi sifatida qabul qilib, refleksiyani qo‘llab-quvvatlash imkoniyatlariga yetarlicha e’tibor qaratmaydi. Bu esa raqamli muammoni metodik va kognitiv muammolar bilan tutashtiruvchi ko‘prik vazifasini bajaradi.

Muammoning ko‘lami va tabiati bir jumlada ifoda etilishi mumkin: refleksiya O‘zbekiston oliy ta’lim tizimida hali institutsional o‘rin olmagan. U kredit soatlarda, baholash tizimida, o‘quv dasturlarida, adabiyotlarda to‘liq aks etgan emas. Bu shunchaki “kam e’tibor” emas, bu tizimiy bo‘shliq va uni bartaraf etish uchun tizimli yondashuv zarur. Tahlil natijasida aniqlanishicha, besh guruhga ajratilgan muammolar aslida izchil sabab-oqibat zanjirini tashkil etadi, ya’ni motivatsion muammo kognitiv muammoni, kognitiv muammo metodik muammoni, metodik muammo tashkiliy muammoni keltirib chiqaradi va hammasi birgalikda raqamli bo‘shliqni yanada chuqurlashtiradi. Bu holat shuni anglatadiki, alohida-alohida yechimlar, faqat jurnal kiritish, faqat portfolio qo‘shish samarasiz. Kompleks, integrativ yondashuv zarur.

O‘zbekiston va xalqaro tajribaning qiyosiy tahlili

Muammoning ko‘lamini yaqqol ko‘rsatish uchun O‘zbekiston tajribasi Finlandiya va Buyuk Britaniyaning oliy pedagogik ta’lim tizimlari bilan olti mezon (refleksiv ta’lim uslubi, portfolio tizimi, refleksiv jurnal, mentor kouching, amaliy tadqiqot, raqamli refleksiya) bo‘yicha solishtirildi. Tahlil manbayi sifatida Yevropa Komissiyasining “European Profile for Language Teacher Education” hujjati [European Commission, Kelly & Grenfell, 2004] va Cambridge Assessment English tomonidan ishlab chiqilgan Cambridge DELTA standarti [Cambridge Assessment English, 2023] xizmat qildi.

Tahlil shuni ko‘rsatdiki, Finlandiyada o‘qituvchi tayyorlash dasturlarida refleksiv ta’lim uslubi tizimli qo‘llaniladi, portfolio tizimi majburiy komponent hisoblanadi, ikki yillik tizimli mentorat mavjud va har yili o‘qituvchi tadqiqot o‘tkazishi talab qilinadi. Buyuk Britaniyada ham xuddi shunday: PGCE (Postgraduate Certificate in Education) dasturida refleksiv jurnal majburiy hisoblanadi, MA/MEd dasturlarida amaliy tadqiqot majburiy komponent, e-portfolio va video-tahlil esa keng qo‘llaniladi. Xususan, Yevropa Komissiyasining Til o‘qituvchilarini tayyorlash bo‘yicha profilida 40 ta mezondan 15 tasi (37,5 %) bevosita refleksiv komponentlarga bag‘ishlangan [European Commission, Kelly & Grenfell, 2004: 12–15], Cambridge DELTA standartida esa baholash mezonlarining 42 foizi refleksiv amaliyotni o‘lchashga qaratilgan [Cambridge Assessment English, 2023: 18–22].

O‘zbekiston milliy standartlarida esa refleksiv komponentga oid o‘rtacha ko‘rsatkich atigi 7,09 foizni tashkil etadi, bu xalqaro andozalardan bir necha barobar past. Ushbu ko‘rsatkich quyidagicha aniqlandi: uch OTM (O‘zDJTU, TDPU, SamDU) ning “Chet tili o‘qitish metodikasi” fani bo‘yicha o‘quv dasturlari, ishchi rejalari va baholash mezonlari kontent-

tahlil qilinib, jami 127 ta o‘quv maqsadi (learning outcome) ichida refleksiv komponentga bevosita taalluqli deb topilganlari (9 ta) o‘rtacha sifatida hisoblandi (9/127 × 100 ≈ 7,09 %). Mentor kouching tizimi mavjud emas, talaba pedagogik amaliyotda o‘z-o‘ziga tashlanib qoladi. Action research minimal darajada, ko‘pincha faqat qolip sifatida qo‘llaniladi, raqamli refleksiya vositalaridan esa deyarli foydalanilmaydi.

1-jadval

O‘zbekiston, Finlandiya va Buyuk Britaniyaning refleksiv kompetensiya institutsionalizatsiyasi bo‘yicha qiyosiy tahlili

Mezon	O‘zbekiston	Finlandiya	Buyuk Britaniya
Refleksiv ta’lim uslubi	Episodik, norasmiy	Tizimli, majburiy	Tizimli, PGCE tarkibida
Portfolio tizimi	Mavjud emas	Majburiy, raqamli	Majburiy, e-portfolio
Refleksiv jurnal	Mavjud emas	Majburiy	Majburiy (PGCE)
Mentor kouching	Mavjud emas	2 yillik tizimli	Rasmiylashtirilgan
Amaliy tadqiqot (Action Research)	Minimal, formal	Har yili majburiy	MA/MEd da majburiy
Raqamli refleksiya vositalari	Deyarli qo‘llanilmaydi	Keng qo‘llaniladi	Keng (e-portfolio, video)
Institutsionalizatsiya ko‘rsatkichi (0–10)	2,5	9,0	8,5

Umumlashtirilgan (0 dan 10 ballgacha shartli shkalada) institutsionalizatsiya darajasi O‘zbekiston uchun 2,5, Finlandiya uchun 9,0 va Buyuk Britaniya uchun 8,5 ballni tashkil etadi. Ushbu shartli balllar olti mezon (refleksiv ta’lim uslubi, portfolio, refleksiv jurnal, mentor kouching, amaliy tadqiqot va raqamli refleksiya vositalari) bo‘yicha har birining institutsionalizatsiya darajasini ekspert baholashi asosida (0 — mavjud emas, 5 — qisman joriy etilgan, 10 — to‘liq institutsionallashtirilgan) belgilash va o‘rtacha qiymatni hisoblash orqali aniqlandi. Baholash Yevropa Komissiyasining til o‘qituvchilarini tayyorlash profili va Cambridge DELTA standartidagi mezonlarga tayanadi. Bu tafovutning kattaligi shuni ko‘rsatadiki, muammo faqat resurslarning yetishmasligida emas, balki mavjud kredit-modul infratuzilmasidan (har modul so‘ngida bilim darajasini baholash talabi mavjud) refleksiv maqsadda

foydalanilmayotganida yotadi. Boshqacha aytganda, taklif etilayotgan yechim ham tubdan yangi tizim yaratishni emas, balki mavjud institutsional imkoniyatni maqsadli to‘ldirishni talab etadi, bu esa keyingi bo‘limda ishlab chiqiladigan integrativ yondashuvning amaliy asosini tashkil etadi.

Muammolarni bartaraf etishga qaratilgan integrativ yondashuv

Yuqorida tavsiflangan besh o‘lchamli muammolarni bartaraf etish uchun ular alohida-alohida emas, balki yagona integrativ-refleksiv metodik tizim sifatida ko‘rib chiqilishi zarur. F. Korthagenning “Realistic Teacher Education” yondashuvi nazariya va amaliyot, individual va jamoaviy, formal va norasmiy o‘rganishning integratsiyasini zamonaviy o‘qituvchi tayyorlashning asosi sifatida ko‘rsatadi [Korthagen, 2001: 12], J. Mezirow esa transformativ o‘rganishda integratsiya chuqur refleksiyani keltirib chiqaruvchi asosiy mexanizm ekanligini ta’kidlaydi [Mezirow, 1990: 22]. Ushbu ikki g‘oyaning uyg‘unligida integrativ yondashuv asosida refleksiv kompetensiyani rivojlantirishning metodologik asosi yotadi. Quyida muammo → yechim → natija zanjiri asosida yetti asosiy vosita ilmiy asoslanadi. Ushbu vositalarning kuchi — alohida-alohida taqdim etilishida emas, balki ularni yagona integrativ-refleksiv metodik tizimga birlashtirish, komponentlar o‘rtasidagi sinergiya mexanizmini aniqlash va O‘zbekiston OTMlarining o‘ziga xos sharoitiga moslashtirishda namoyon bo‘ladi.

Refleksiv jurnal (Reflective Journal). J. Moon ta’kidlaganidek, refleksiv jurnal yuritish “fikrlarni tashqi shaklga o‘tkazish orqali tushunishni chuqurlashtirish vositasi” hisoblanadi [Moon, 2004: 82–104]. Bu vositada refleksiya nafaqat individual, balki hamkasblar bilan muloqot (dialogic reflection) orqali ham rivojlanishi asoslanadi. Talaba har bir dars yoki pedagogik amaliyot sessiyasidan so‘ng “nima, nega, qachon va qanday” savollariga asoslangan amaliy freymvorkni to‘ldiradi. Bunday jurnal, agar tizimli va muntazam yuritilsa, talabaning refleksiya darajasini vaqt o‘tishi bilan old-refleksiyadan pedagogik refleksiya sari siljitish imkonini beradi.

Raqamli portfolio (Digital Portfolio). K. Zeichner va D. Liston ko‘rsatganidek, portfolio refleksiv o‘qituvchini shakllantirishning muhim vositasi bo‘lib, u talabaning kasbiy o‘sishini vaqt davomida hujjatlashtirish va tizimlashtirish imkonini beradi [Zeichner & Liston, 1996: 55]. Raqamli formatdagi portfolio (masalan, Mahara yoki shunga o‘xshash platformalar asosida) talabaga dars konspektlari, video-parchalar, mentor fikr-

mulohazalari va o‘z-o‘zini baholash natijalarini yagona, izchil “hikoya” sifatida taqdim etish imkonini beradi.

Video-refleksiya (Video Reflection). S. Mann va S. Walsh video yozib olish va tahlil qilishni harakatdagi refleksiyani (“reflection-in-action”) ko‘rgazmali qilish vositasi sifatida tavsiflaydi [Mann & Walsh, 2017: 22–44]. Bu vosita talabaga o‘z pedagogik xatti-harakatlarini ovoz ohangi, sinfda harakatlanishi, savol berish uslubi kabi jihatlarni tashqaridan kuzatuvchi sifatida ko‘rish imkonini beradi, bu esa oddiy xotira orqali qayta tiklashga qaraganda ancha aniq va obyektiv tahlil imkonini beradi.

Tengdoshlar kouchingi (Peer Coaching). L. S. Vygotskiyning ijtimoiy-madaniy nazariyasiga asoslanib [Vygotsky, 1978: 90], talabalar bir-birining darslarini kuzatib, tashqi nuqtayi nazardan konstruktiv fikr-mulohaza beradi. S. D. Brookfieldning “to‘rtta linza” (o‘z-o‘zini, talabalar, hamkasblar va nazariy adabiyot nuqtayi nazari) konsepsiyasi [Brookfield, 2017: 61–80] shuni ko‘rsatadiki, o‘qituvchi o‘z faoliyatini faqat bitta o‘z nuqtayi nazardan ko‘rib chiqsa, u ko‘plab muhim jihatlarni payqamay qolishi mumkin. Tengdoshlar kouchingi aynan shu “ko‘r nuqtalarni” aniqlashga yordam beradi.

Amaliy tadqiqot (Action Research). D. Nunan ta’kidlaganidek, o‘qituvchining o‘z sinfidagi muammoni ilmiy metodlar bilan tadqiq qilishi ilmiy-refleksiv tafakkurni shakllantiradi [Nunan, 1992: 12–15]. T. Farrell bu yondashuvni til o‘qituvchilari uchun alohida samarali deb hisoblaydi, chunki u refleksiyani tasodifiy mulohazadan tizimli, dalillarga asoslangan (evidence-based) amaliyotga aylantiradi [Farrell, 2015: 45–60]. “Muammo → gipoteza → amaliyot → tahlil → xulosa” zanjiri D. Kolb tajribaviy o‘rganish siklini to‘liq amalga oshiradi. J. C. Richards va C. Lockhart til sinfida refleksiv tadqiqot o‘tkazishning aniq protokollarini taklif etgan [Richards & Lockhart, 1994: 12].

Vaziyat tahlili (Case Study). T. Ghaye fikricha, real pedagogik vaziyatlarni chuqur tahlil qilish tanqidiy tafakkurni rivojlantiradi [Ghaye, 2011: 67]. Talabalar guruhda haqiqiy (yoki haqiqatga yaqin) pedagogik vaziyatlarni, masalan, intizom muammosi yoki farqli qobiliyatli talabalar bilan ishlash, tahlil qilib muqobil yechimlarni muhokama qiladi. Bu jarayon B. Larriveening tanqidiy refleksiya darajasiga mos keladi, chunki u

nafaqat texnik, balki ijtimoiy-axloqiy jihatlarni ham ko‘rib chiqishni talab qiladi.

Raqamli platformalar (Digital Reflection Platforms). J. Hattie ko‘rsatganidek, raqamli feedback vositalari o‘quv natijalariga sezilarli ijobiy ta’sir ko‘rsatadi (d = 0,64) [Hattie, 2009: 173–178], S. Mann va S. Walsh esa bunday platformalarning zamonaviy til o‘qitish amaliyotidagi ahamiyatini alohida ta’kidlaydi [Mann & Walsh, 2017: 30]. Raqamli platformalar boshqa oltita vositani birlashtiruvchi infratuzilma vazifasini bajaradi: jurnal, portfolio, video va tengdoshlar fikr-mulohazasi bitta raqamli makonda saqlanishi, izlanishi va vaqt o‘tishi bilan taqqoslanishi mumkin bo‘ladi.

Ushbu yetti vositaning kuchi alohida-alohida qo‘llanilishida emas, balki ularning integratsiyasida komponentlar o‘rtasidagi sinergiya mexanizmida namoyon bo‘ladi. Masalan, refleksiv jurnalda qayd etilgan kuzatuv keyinchalik video-tahlil orqali tasdiqlanishi, so‘ngra tengdoshlar kouchingi doirasida muhokama qilinishi va nihoyat amaliy tadqiqot mavzusiga aylanishi mumkin. Aynan shu nazariya, amaliyot va texnologiyani bitta izchil siklga bog‘lash, integrativ yondashuvning mohiyatini tashkil etadi. Muhimi, taklif etilayotgan yetti vositaning har biri alohida holda mavjud metodikalardan allaqachon ma’lum; ushbu tadqiqotning ilmiy yangiligi alohida vositalar taqdimotida emas, ularni yagona integrativ-refleksiv metodik tizimga birlashtirish, komponentlar o‘rtasidagi sinergiya mexanizmini aniqlash va O‘zbekiston OTMlarining o‘ziga xos sharoitiga moslashtirishda namoyon bo‘ladi.

Chet tili o‘qituvchisi kontekstida refleksiyaning o‘ziga xosligi

Yuqorida ko‘rib chiqilgan nazariy modellarning aksariyati umumpedagogik xarakterga ega bo‘lib, ularni turli fanlarni o‘qitish jarayonida tatbiq etish mumkin. Biroq chet til, jumladan, ingliz tili o‘qituvchisining kasbiy faoliyati bir qator o‘ziga xos xususiyatlarga ega bo‘lib, bu xususiyatlar refleksiya jarayoniga qo‘shimcha talablar qo‘yadi. S. Mann va S. Walsh ta’kidlaganidek, til o‘qituvchisi nafaqat mazmunni (content), balki vositani, ya’ni tilning o‘zini bir vaqtning o‘zida boshqarishi lozim, bu esa refleksiya predmetini ikki baravar murakkablashtiradi [Mann & Walsh, 2017: 15]. Boshqacha aytganda, matematika o‘qituvchisi faqat “qanday tushuntirdim” degan savolga javob qidirsa, til o‘qituvchisi bunga qo‘shimcha “qaysi tilda,

qanday tezlikda, qanday leksik-grammatik vositalar bilan tushuntirdim va bu talabaning tilni o‘zlashtirishiga qanday ta’sir ko‘rsatdi” degan savollarga ham javob topishi kerak.

Bu murakkablik “Classroom Interactional Competence” (sinfda o‘zaro muloqot kompetensiyasi) tushunchasi orqali yanada aniq izohlanadi: S. Mann va S. Walsh video-tahlil metodi orqali til o‘qituvchilarining o‘z nutqiy xatti-harakatlarini savol berish uslubi, kutish vaqti (wait time), xatolarni tuzatish strategiyalari tahlil qilishlarini o‘rgangan, natijada video-refleksiya boshqa fan o‘qituvchilariga qaraganda til o‘qituvchilari uchun ayniqsa samarali vosita ekanligi aniqlangan [Mann & Walsh, 2017: 22–44]. Bu topilma ushbu tadqiqotda taklif etilgan integrativ modelda video-refleksiyaning alohida ahamiyatga ega bo‘lishini nazariy jihatdan asoslaydi.

T. Farrell o‘zining ko‘p yillik tadqiqotlarida til o‘qituvchilari uchun refleksiv amaliyotning besh bosqichli modelini taklif etadi: falsafa (nima uchun o‘qitaman), tamoyillar (qanday e’tiqodlarga asoslanib o‘qitaman), nazariya (qaysi nazariy asosga tayanaman), amaliyot (sinfda nima qilaman) va amaliyotdan tashqari (beyond practice, ya’ni ta’lim ijtimoiy-siyosiy kontekstga qanday ta’sir qiladi) [Farrell, 2015: 22–30]. Ushbu model alohida qimmatlidir, chunki u refleksiyani sof texnik ko‘nikmadan (masalan, “qanday grammatika mashqini to‘g‘ri tuzish kerak”) kengroq kasbiy-falsafiy masalalarga nima uchun aynan shu usulda o‘qitayotganligini anglashga olib chiqadi.

Bundan tashqari, chet tilini o‘qitish jarayonida o‘qituvchi o‘zi ham tilni o‘rganuvchi bo‘lganligi (ko‘pchilik hollarda ingliz tili ularning ona tili emas) alohida psixologik omilni keltirib chiqaradi: o‘qituvchining o‘z til bilimidagi cheklovlarni tan olishi va bu haqda refleksiya qilishi ko‘pincha professional obro‘ga tahdid sifatida qabul qilinishi mumkin. R. Akbari ta’kidlaganidek, ko‘pchilik chet tili o‘qituvchilari refleksiyani “muammolarni topish” sifatida tushunadi, bu esa ularning bu jarayonga nisbatan qarshiligini keltirib chiqaradi [Akbari, 2007: 200]. Bu holat B. Larriveening old-refleksiya va sirtqi refleksiya darajalarida “qolib ketish” xavfini yanada kuchaytiradi, chunki o‘qituvchi o‘z zaif tomonlarini ochiq tan olish o‘rniga, ularni yashirish yoki e’tiborsiz qoldirishga moyil bo‘lishi mumkin. Shu sababli, integrativ modelda tengdoshlar kouchingi va

mentorlik komponentlarining ishonchli, tanqid qilmaydigan (non-judgmental) muhitda tashkil etilishi alohida ahamiyat kasb etadi, faqat shunday muhitdagina o‘qituvchi o‘z kamchiliklarini ochiq muhokama qilishga tayyor bo‘ladi.

Integrativ yondashuvning til o‘qitish metodikasi uchun yana bir muhim jihati, kommunikativ va vazifaga yo‘naltirilgan (task-based) o‘qitish paradigmalarida refleksiyaning tabiiy ravishda joylashishi mumkinligidir. Zamonaviy kommunikativ metodika (CLT) va vazifaga asoslangan til o‘qitish (TBLT) yondashuvlarida talaba nafaqat tilni o‘rganadi, balki til orqali muloqot qiladi, bu esa tabiiy ravishda “nima uchun bu vazifa ishladi yoki ishlamadi” degan refleksiv savolni keltirib chiqaradi. Boshqacha aytganda, refleksiv kompetensiyani rivojlantirish alohida, qo‘shimcha yuk sifatida emas, balki mavjud kommunikativ metodika falsafasining tabiiy davomi sifatida joriy etilishi mumkin, bu esa integrativ yondashuvning yana bir muhim afzalligini tashkil etadi.

Raqamlashtirish sharoitida refleksiv amaliyotning yangi konteksti

So‘nggi o‘n yillikda ta’lim sohasidagi raqamlashtirish jarayonlari refleksiv amaliyotning mazmuni va shaklini tubdan o‘zgartirmoqda. Agar an’anaviy yondashuvda refleksiya asosan qog‘ozdagi kundalik yoki og‘zaki muhokama shaklida amalga oshirilgan bo‘lsa, hozirgi kunda u ko‘p qatlamli raqamli ekotizim orqali kechmoqda: video-platformalar, onlayn jurnal tizimlari, sun’iy intellekt asosidagi tahlil vositalari va masofaviy mentorlik dasturlari. J. Hattie va boshqa tadqiqotchilarning ta’kidlashicha, aynan raqamli feedback tezligi va aniqligi o‘quv jarayoni samaradorligiga sezilarli ta’sir ko‘rsatadi [Hattie, 2009: 175]. Biroq bu imkoniyatlardan foydalanish faqat texnik infratuzilmaga emas, balki o‘qituvchilarning raqamli-pedagogik savodxonligiga ham bog‘liq.

O‘zbekiston oliy ta’lim tizimida amalga oshirilayotgan keng ko‘lamli raqamlashtirish islohotlari (jumladan, masofaviy ta’lim platformalari, elektron kutubxonalar va onlayn baholash tizimlarining joriy etilishi) refleksiv amaliyotni raqamlashtirish uchun qulay institutsional zamin yaratadi. Biroq hozirgi bosqichda bu infratuzilma asosan ma’muriy va nazorat funksiyalarini bajarishga yo‘naltirilgan bo‘lib, talabaning shaxsiy kasbiy rivojlanishini qo‘llab-quvvatlovchi refleksiv vositalar sifatida deyarli qo‘llanilmaydi. Boshqacha aytganda, texnik imkoniyat mavjud,

ammo undan foydalanishning pedagogik-metodik konsepsiyasi hali ishlab chiqilmagan. Aynan shu bo‘shliqni to‘ldirish mavjud raqamli infratuzilmani refleksiv maqsadlarga safarbar etish, ushbu tadqiqotda taklif etilgan integrativ modelning muhim vazifalaridan biridir.

Xalqaro tajribaning tizimli omillari

Finlandiya va Buyuk Britaniya tajribasini chuqurroq tahlil qilish shuni ko‘rsatadiki, ularning yuqori institutsionalizatsiya darajasiga erishishi tasodifiy emas, balki bir necha o‘zaro bog‘liq tizimli omillar natijasidir. Birinchidan, har ikkala mamlakatda ham o‘qituvchilar tayyorlash dasturlari milliy malaka standartlari bilan qat’iy bog‘langan bo‘lib, bu standartlarning tarkibiy qismi sifatida refleksiv amaliyot aniq va o‘lchanadigan mezonlar orqali belgilangan. Masalan, Buyuk Britaniyaning PGCE dasturida talabaning “Qanday o‘qituvchi bo‘lishni xohlaydi” degan savolga javob beruvchi shaxsiy rivojlanish rejasi (Personal Development Plan) majburiy hujjat hisoblanadi, bu esa refleksiyani nafaqat baholash, balki kelajakka yo‘naltirilgan rejalashtirish vositasiga aylantiradi.

Ikkinchidan, har ikkala tizimda ham mentorlik professional lavozim sifatida rasmiylashtirilgan: mentor-o‘qituvchilar maxsus tayyorgarlikdan o‘tadi, ularning vazifalari va vaqt ajratmasi rasman belgilangan, ular uchun alohida moliyaviy rag‘batlantirish tizimi mavjud. Bu esa J. Mezirowning transformativ o‘rganish nazariyasida ta’kidlangan “mentor yordamisiz chuqur o‘zgarish yuz bermasligi” tezisini institutsional darajada hal qiladi [Mezirow, 1990: 25]. Uchinchidan, ikkala mamlakatda ham o‘qituvchilarni tayyorlash tizimi uzluksiz kasbiy rivojlanish (Continuing Professional Development) konsepsiyasi bilan uzviy bog‘langan, ya’ni refleksiya nafaqat talabalik davrida, balki butun kasbiy faoliyat davomida davom ettiriladigan jarayon sifatida qaraladi.

O‘zbekiston tajribasida esa bu uchala omil ham turlicha darajada rivojlanmagan. Milliy malaka standartlarida refleksiv komponentning ulushi past (7,09 %) bo‘lishi bilan bir qatorda, mentorlik hali alohida kasbiy funksiya sifatida rasmiylashtirilmagan, uzluksiz kasbiy rivojlanish tizimi esa ko‘proq deklarativ xarakterga ega. Shu sababli, taklif etilayotgan integrativ model nafaqat alohida vositalarni (jurnal, portfolio va h. k.) joriy etishni, balki ularni qo‘llab-quvvatlovchi institutsional muhitni, mentorlik

tizimini, malaka standartlarini va uzluksiz rivojlanish konsepsiyasini parallel ravishda takomillashtirishni ham nazarda tutadi.

Natijalarning muhokamasi

Olingan natijalar bir qator xalqaro va mintaqaviy tadqiqotlar bilan uyg‘un keladi, shu bilan birga ularga nisbatan ma’lum farqlarni ham namoyon etadi. Xususan, K. Zeichner va D. Liston tomonidan ilgari surilgan “institutsional joyning yo‘qligi refleksiyani tasodifiy hodisaga aylantiradi” degan tezis [Zeichner & Liston, 1996: 44] ushbu tadqiqotda O‘zbekiston konteksti misolida empirik jihatdan tasdiqlandi: aynan institutsional (tashkiliy) omilning yetishmasligi boshqa to‘rt yo‘nalishdagi muammolarni kuchaytiruvchi “kalit” omil sifatida namoyon bo‘ldi. Bu topilma shuni ko‘rsatadiki, ko‘p mamlakatlarda kuzatilgan umumiy qonuniyat, refleksiv amaliyotning institutsionalizatsiyasiz barqaror rivojlana olmasligi O‘zbekiston sharoitida ham o‘z tasdig‘ini topmoqda.

Shu bilan birga, tadqiqot natijalari ba’zi jihatdan G‘arb tadqiqotlaridan farqlanadi. Xususan, ko‘pchilik xorijiy tadqiqotlarda (masalan, F. Korthagen va K. Zeichner ishlarida) asosiy e’tibor metodik va kognitiv omillarga qaratilgan bo‘lsa, ushbu tadqiqot doirasida o‘tkazilgan tahlil raqamli o‘lchamning O‘zbekiston sharoitida kutilganidan ko‘ra kengroq va chuqurroq ta’sirga egaligini ko‘rsatdi. Bu farq, ehtimol, G‘arb tadqiqotlari o‘tkazilgan davrda (asosan 1990–2010 yillar) raqamli texnologiyalarning hozirgi darajada rivojlanmaganligi bilan izohlanishi mumkin, zamonaviy sharoitda esa raqamli o‘lchov mustaqil, alohida e’tiborga loyiq yo‘nalishga aylanmoqda, chunki u qolgan to‘rt yo‘nalishning barchasi bilan bevosita kesishadi.

Tadqiqot natijalarining amaliy ahamiyati shundaki, ular oliy ta’lim muassasalari rahbariyati va o‘quv dasturlari ishlab chiquvchilariga aniq, dalillarga asoslangan yo‘nalishlarni taqdim etadi. Xususan, agar cheklangan resurslar sharoitida faqat bitta yo‘nalishga e’tibor qaratish zarur bo‘lsa, tahlil natijalari tashkiliy (institutsional) omilga ustuvorlik berishni tavsiya etadi, chunki aynan shu omil boshqa to‘rt yo‘nalishdagi ijobiy o‘zgarishlarni “qulflab” turibdi. Boshqacha aytganda, agar mentor-kouching tizimi va refleksiyaga ajratilgan kredit soati joriy etilmasa, hatto eng sifatli metodik materiallar yoki raqamli platformalar ham kutilgan samarani bermasligi mumkin.

Tadqiqotning cheklovlari haqida ham aytib o‘tish lozim. Birinchidan, qiyosiy tahlil uchun tanlangan uch mamlakat (O‘zbekiston, Finlandiya, Buyuk Britaniya) namunasi cheklangan bo‘lib, kengroq xulosalar chiqarish uchun mintaqaviy davlatlar (masalan, Qozog‘iston, Qirg‘iziston) tajribasini ham kiritish maqsadga muvofiq bo‘lar edi. Ikkinchidan, taqdim etilgan besh o‘lchamli tasnif va institutsionalizatsiya ko‘rsatkichlari sifat tahlili va hujjatlar kontent-tahliliga asoslangan bo‘lib, ularning miqdoriy jihatdan validatsiya qilingan o‘lchov instrumenti sifatida emas, balki tendensiyani ko‘rsatuvchi dastlabki baholash sifatida talqin etilishi lozim. Ushbu cheklovlar kelgusi tadqiqotlar uchun aniq yo‘nalishlarni belgilaydi: birinchi navbatda, taklif etilgan yetti komponentli integrativ modelning samaradorligini pedagogik eksperiment orqali miqdoriy jihatdan tekshirish, so‘ngra esa uni kengroq mintaqaviy kontekstda validatsiya qilish zarur bo‘ladi.

Xulosa

Bo‘lajak ingliz tili o‘qituvchilarining refleksiv kompetensiyasini rivojlantirish muammosini o‘rganish natijasida quyidagi xulosalarga kelindi. Birinchidan, refleksiv kompetensiya zamonaviy pedagogika fanida kasbiy mahoratning markaziy tarkibiy qismi sifatida e’tirof etilgan bo‘lib, uning nazariy asoslari J. Dewey, D. Schön, D. Kolb, F. Korthagen va B. Larrivee kabi olimlar tomonidan chuqur ishlab chiqilgan. Ikkinchidan, O‘zbekiston oliy ta’lim muassasalarida bu yo‘nalishning rivojlanishiga to‘sqinlik qiluvchi muammolar besh o‘zaro bog‘liq yo‘nalishga: motivatsion, kognitiv, metodik, tashkiliy va raqamli tasniflanadi hamda izchil sabab-oqibat zanjirini tashkil etadi. Uchinchidan, xalqaro tajriba bilan qiyosiy tahlil O‘zbekistonning institutsionalizatsiya darajasi xalqaro andozalardan sezilarli darajada past ekanligini, bu esa muammoning nafaqat nazariy, balki amaliy-siyosiy dolzarbligini ham tasdiqlaydi.

Aniqlangan muammolarni bartaraf etish uchun taklif etilgan yetti komponentli integrativ model: refleksiv jurnal, raqamli portfolio, video-refleksiya, tengdoshlar kouchingi, amaliy tadqiqot, vaziyat tahlili va raqamli platformalar mavjud kredit-modul infratuzilmasidan foydalangan holda joriy etilishi mumkin. Modelning nazariy tahlili shuni ko‘rsatadiki, uning asosiy komponentlari mavjud o‘quv jarayoniga minimal qo‘shimcha resurslar bilan integratsiya qilinishi mumkin, biroq bu taxminning to‘liq

tasdiqlanganligi uchun pedagogik eksperiment o‘tkazilishi zarur. Olingan natijalar asosida quyidagi amaliy tavsiyalar shakllantirildi. Oliy ta’lim muassasalari darajasida: “Chet tili o‘qitish metodikasi” fani dasturiga har modul yakunida majburiy refleksiv jurnal va portfolio topshirig‘ini kiritish, pedagogik amaliyot uchun tuzilgan mentor-kouching protokolini (kuzatuv → dars → muhokama) joriy etish tavsiya etiladi. Kafedra va fakultet darajasida: o‘qituvchilarning o‘zlari uchun refleksiv metodologiya bo‘yicha maxsus malaka oshirish seminarlarini tashkil etish, chunki, yuqorida ko‘rsatilganidek, ko‘pchilik o‘qituvchilar bu metodologiyani o‘zlari ham tizimli o‘rganmagan. Vazirlik darajasida esa: milliy malaka standartlarida refleksiv komponentning ulushini xalqaro andozalarga muvofiq oshirish, shuningdek, OTMlararo tajriba almashish platformasini yaratish maqsadga muvofiq. Ushbu modelning amaliy qo‘llanilishi va samaradorligini eksperimental tekshirish, shuningdek, uni “Chet tili o‘qitish metodikasi” fani dasturiga integratsiya qilishning aniq mexanizmlarini ishlab chiqish keyingi tadqiqotlarning dolzarb yo‘nalishini tashkil etadi. Xususan, kelgusi tadqiqotlarda taklif etilgan yetti komponentli modelni pedagogik eksperiment sharoitida sinovdan o‘tkazish, uning ta’sirini nazorat va tajriba guruhlari o‘rtasida miqdoriy taqqoslash, shuningdek, talabalarning o‘zlari tomonidan modelning turli komponentlariga nisbatan qay darajada moslashuvchanlik va qoniqish namoyon etishini o‘rganish muhim ahamiyat kasb etadi.

Foydalanilgan adabiyotlar

Akbari R. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education // System. — 2007. — Vol. 35, No. 2. — P. 192–207.

Azizxo‘jayeva N. M. Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat. — Toshkent: TDPU nashriyoti, 2006. — 174 b.

Boud D., Keogh R., Walker D. Reflection: Turning Experience into Learning. — London: Kogan Page, 1985. — 170 p.

Brookfield S. D. Becoming a Critically Reflective Teacher. — 2nd ed. — San Francisco: Jossey-Bass, 2017. — 288 p.

Cambridge Assessment English. Cambridge DELTA: Handbook for Candidates. — Cambridge: Cambridge University Press, 2023. — 48 p.

Darling-Hammond L., Bransford J. (Eds.). Preparing Teachers for a Changing World. — San Francisco: Jossey-Bass, 2005. — 597 p.

Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. — Boston: D. C. Heath and Company, 1933. — 301 p.

European Commission; Kelly M., Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education — A Frame of Reference. — Southampton: University of Southampton, 2004. — 96 p.

Farrell T. S. C. Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals. — New York: Routledge, 2015. — 154 p.

Ghaye T. Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action. — 2nd ed. — London: Routledge, 2011. — 246 p.

Gibbs G. Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. — Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic, 1988. — 46 p.

Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. — London: Routledge, 2009. — 378 p.

Jay J. K., Johnson K. L. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education // Teaching and Teacher Education. — 2002. — Vol. 18. — P. 73–85.

Jo‘rayev R. H. Oliy ta’limda pedagogik texnologiyalarni tatbiq etish. — Samarqand: SamDU nashriyoti, 2015. — 212 b.

Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. — 256 p.

Korthagen F. A. J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education // Teaching and Teacher Education. — 2004. — Vol. 20, No. 1. — P. 77–97.

Korthagen F. A. J. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. — 312 p.

Larrivee B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice // Reflective Practice. — 2008. — Vol. 9, No. 3. — P. 341–360.

Mann S., Walsh S. Reflective Practice in English Language Teaching: Research-based Principles and Practices. — New York: Routledge, 2017. — 246 p.

Mezirow J. Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. — San Francisco: Jossey-Bass, 1990. — 247 p.

Moon J. A. A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice. — London: RoutledgeFalmer, 2004. — 252 p.

Nunan D. Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. — 249 p.

OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. — Paris: OECD Publishing, 2019. — 384 p.

Richards J. C., Lockhart C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. — Cambridge: Cambridge University Press, 1994. — 218 p.

Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. — New York: Basic Books, 1983. — 374 p.

Sharipov Sh. S. Oliy maktab pedagogikasi. — Toshkent: Iqtisod-Moliya, 2016. — 352 b.

UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. — Paris: UNESCO Publishing, 2021. — 174 p.

Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. — 159 p.

Wallace M. J. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. — Cambridge: Cambridge University Press, 1991. — 180 p.

Xodjayev B. X. Bo‘lajak pedagoglarning kasbiy kompetentligini rivojlantirish. — Toshkent: Fan va texnologiya, 2012. — 198 b.

Zeichner K. M., Liston D. P. Reflective Teaching: An Introduction. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. — 149 p.

References

Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192–207.

Azizkhojayeva, N. M. (2006). *Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat* [Pedagogical Technologies and Pedagogical Skills], Tashkent, TDPU nashriyoti

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Reflection: Turning Experience into Learning, London, Kogan Page.

Brookfield, S. D. (2017). Becoming a Critically Reflective Teacher, San Francisco, Jossey-Bass.

Cambridge Assessment English. (2023). Cambridge DELTA: Handbook for Candidates, Cambridge, Cambridge University Press.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing Teachers for a Changing World, San Francisco, Jossey-Bass.

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process, Boston, D. C. Heath and Company.

European Commission, Kelly, M., & Grenfell, M. (2004). European Profile for Language Teacher Education — A Frame of Reference, Southampton, University of Southampton.

Farrell, T. S. C. (2015). Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals, New York, Routledge

Ghaye, T. (2011). Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action, London, Routledge.

Gibbs, G. (1988). Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods, Oxford, Further Education Unit, Oxford Polytechnic.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London, Routledge.

Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85.

Zhurayev, R. H. (2015). *Oliy talimda pedagogik texnologiyalarni tatbiq etish* [Implementation of Pedagogical Technologies in Higher Education], Samarkand, SamDU nashriyoti.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

Korthagen, F. A. J. (2001). Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.

Mann, S., & Walsh, S. (2017). Reflective Practice in English Language Teaching: Research-based Principles and Practices, New York, Routledge.

Mezirow, J. (1990). Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning, San Francisco, Jossey-Bass.

Moon, J. A. (2004). A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice, London, Routledge Falmer.

Nunan, D. (1992). Research Methods in Language Learning, Cambridge, Cambridge University Press.

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, Paris, OECD Publishing.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). Reflective Teaching in Second Language Classrooms, Cambridge, Cambridge University Press.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York, Basic Books.

Sharipov, Sh. S. (2016). *Oliy maktab pedagogikasi* [Higher School Pedagogy], Tashkent, Iqtisod-moliya.

UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education, Paris, UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Wallace, M. J. (1991). Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach, Cambridge, Cambridge University Press.

Khodzhayev, B. Kh. (2012). *Bo‘lajak pedagoglarning kasbiy kompetentligini rivojlantirish* [Development of Future Teachers' Professional Competence], Tashkent, Fan va texnologiya.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). Reflective Teaching: An Introduction, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.