“TARBIYA” DARSINI METODIK TAHLIL QILISH VA O‘QITUVCHI REFLEKSIYASI TARTIBI

G‘oyibnazarov Rahmatilla

O‘zbekiston xalqaro islomshunoslik akademiyasi dotsenti

pedagogika fanlari bo‘yicha falsafa doktori (PhD)

Jo‘raxonov Muhammadyahyoxon

O‘zbekiston xalqaro islomshunoslik akademiyasi

Dinshunoslik yo‘nalishi 3-bosqich talabasi

Annotatsiya. “Tarbiya” darsi tahlilida maqsadga erishilganlik, metodlarning mosligi va samaradorlik ko‘pincha bir-biridan ajratilmay, umumiy taassurot asosida baholanadi, o‘qituvchining o‘z darsiga bergan bahosi esa bayonnoma xarakterida qoladi. Maqolada shu uch mezonni aniq ajratish va ularni o‘z-o‘zini baholash jarayoniga bog‘lash masalasi nazariy-tahliliy yo‘l bilan ko‘rib chiqiladi. Konstruktiv muvofiqlik, affektiv maqsadlar taksonomiyasi, formativ baholash va refleksiv amaliyot nazariyalari qiyosiy tahlil qilindi. Natijada har bir mezon uchun yetakchi savol, dalil manbai va tipik xato ko‘rsatilgan tahlil tizimi hamda besh bosqichli refleksiya tartibi taklif etiladi. Tartib dalilga asoslangan tavsifdan boshlanib, keyingi darsda sinab ko‘riladigan bitta aniq o‘zgarish bilan yakunlanadi. Taklif o‘qituvchilar malakasini oshirish va metodik birlashmalar faoliyatida qo‘llanishi mumkin.

Kalit so‘zlar: “Tarbiya” fani, dars tahlili, maqsadga erishilganlik, metodlar mosligi, samaradorlik, refleksiya, o‘z-o‘zini baholash, kasbiy rivojlanish.

Аннотация. При анализе урока «Тарбия» достижение цели, соответствие методов и эффективность нередко оцениваются нерасчленённо, на основе общего впечатления, а самооценка учителя сводится к констатации. В статье теоретико-аналитическим путём рассматривается вопрос о чётком разграничении этих трёх

критериев и их связи с процедурой самооценки. Сопоставлены теории конструктивного согласования, таксономия аффективных целей, формативное оценивание и концепции рефлексивной практики. Предложены система анализа, в которой для каждого критерия указаны ведущий вопрос, источник доказательств и типичная ошибка, а также пятиэтапная процедура рефлексии. Процедура начинается с описания, опирающегося на доказательства, и завершается одним конкретным изменением, которое проверяется на следующем уроке. Результаты могут быть использованы в повышении квалификации учителей и работе методических объединений.

Ключевые слова: предмет «Тарбия», анализ урока, достижение цели, соответствие методов, эффективность, рефлексия, самооценка, профессиональное развитие.

Abstract. In analysing lessons of the school subject “Tarbiya” (moral and civic education) in Uzbekistan, goal attainment, the fit of methods and effectiveness are often judged together from an overall impression, while the teacher's self-assessment tends to remain a formal report. This theoretical article examines how the three criteria can be separated and linked to a self-assessment procedure. Constructive alignment, the taxonomy of affective objectives, formative assessment and theories of reflective practice are compared. The article proposes an analysis framework that gives, for each criterion, a guiding question, a source of evidence and a typical error, together with a five-step reflection procedure. The procedure starts with an evidence-based description and ends with one concrete change to be tried in the next lesson. The proposal can be used in in-service teacher training and in school subject departments.

Keywords: Tarbiya subject, lesson analysis, goal attainment, fit of methods, effectiveness, reflection, self-assessment, professional development.

KIRISH

Darsdan keyingi tahlil suhbatlarida “maqsadga erishildi”, “metodlar o‘rinli tanlandi” va “dars samarali o‘tdi” degan xulosalar ko‘pincha birga, bitta dalil bilan aytiladi. Odatda bu dalil sinfning faolligi. Faol sinf esa o‘quvchi nimani o‘rgangani haqida hali hech narsa demaydi. O‘qituvchining o‘z darsiga bergan bahosi ham ko‘pincha dars bosqichlarini sanash va “kamchiliklar ustida ishlayman” degan jumla bilan cheklanadi.

“Tarbiya” fanida bu muammo yanada sezilarli. Fan Vazirlar Mahkamasining 2020-yil 6-iyuldagi 422-son qaroriga ko‘ra umumiy o‘rta ta’lim muassasalarida bosqichma-bosqich joriy etildi (O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasi, 2020), uning natijalari esa bilim bilan cheklanmaydi. T. Likona xarakterni yaxshilikni bilish, uni xohlash va amalda qilish birligi sifatida ta’riflaydi (Lickona, 1991). Bitta darsda bu qatlamlarning faqat bir qismi ko‘rinadi, shuning uchun “maqsadga erishildi” degan xulosa qaysi qatlamga tegishli ekanini aniq aytishi kerak.

An’anaviy metodik adabiyotda, masalan, Yu.A. Konarjevskiy ishlarida dars maqsadi tahlilning boshlang‘ich nuqtasi hisoblanadi (Конаржевский, 2000). Xalqaro adabiyotda urg‘u o‘qituvchining o‘z amaliyoti ustida fikr yuritishiga ko‘chgan: D. Schön refleksiyani harakat davomida va harakatdan keyin kechadigan jarayonlarga ajratgan (Schön, 1983), F. Korthagen uni o‘qituvchi e’tiqodi va kasbiy identifikatsiyasi darajasigacha chuqurlashtirgan (Korthagen & Vasalos, 2005). Biroq lesson study tadqiqotlarida ham kuzatish va refleksiya qanday tashkil etilgani ko‘pincha yozilmaydi (Kager et al., 2024). Tashqi tahlil mezonlari bilan o‘z-o‘zini baholashni “Tarbiya” darsi uchun bitta tartibga keltirgan ish bizga ma’lum emas.

Tadqiqot maqsadi “Tarbiya” darsini maqsadga erishilganlik, metodlarning mosligi va samaradorlik mezonlari bo‘yicha tahlil qilish tizimini asoslash va unga tayangan refleksiya tartibini ishlab chiqishdir.

METODLAR

Maqola nazariy-tahliliy xarakterga ega: empirik ma’lumot yo‘qligi sababli natijalar mezonlar tizimi va bosqichlar ketma-ketligi shaklida beriladi.

Dastlab maqsad, metod va natija bog‘liqligini tushuntiruvchi yondashuvlar tahlil qilindi: J. Biggsning konstruktiv muvofiqlik g‘oyasi (Biggs, 1996), affektiv maqsadlar taksonomiyasi (Krathwohl et al., 1964) va formativ baholash nazariyasi (Black & Wiliam, 2009). Ular uch mezonni ajratish va har biri uchun dalil turini belgilash imkonini bergani uchun tanlandi. So‘ng refleksiyaning to‘rt modeli qiyoslandi (Schön, 1983; Gibbs, 1988; Korthagen & Vasalos, 2005; Brookfield, 2017). Ular qayerdan boshlanishi, qanday dalilga tayanishi va nima bilan tugashi bo‘yicha solishtirildi. Refleksiya sifati D. Kember va hammualliflari shkalasi asosida ko‘rib chiqildi (Kember et al., 2008), xulosalar esa lesson study va murabbiylik tadqiqotlari bilan solishtirildi.

NATIJALAR

Uch mezonni ajratish. Maqsadga erishilganlik darsdan o‘quvchi nima bilan chiqqanini so‘raydi. Metodlar mosligi tanlangan faoliyat shu natijaga olib borishga qodirmi, degan savolga javob beradi. Samaradorlik esa natijani sarflangan vaqt va o‘quvchilar ishtiroki bilan solishtiradi va rejalashtirilmagan tarbiyaviy ta’sirlarni ham hisobga oladi.

Bu baholar bir-biriga mos kelmasligi mumkin. O‘qituvchi “mehnat” mavzusida qiziqarli rolli o‘yin o‘tkazadi, sinf faol, ammo yakunda o‘quvchilar mehnatga munosabatini asoslab bera olmaydi: metod jozibali, lekin maqsadga mos emas. Boshqa darsda maqsadga erishiladi, biroq vaqtning yarmi o‘qituvchi monologiga ketadi. Mezonlar alohida baholanmasa, bu farqlar umumiy “yaxshi dars” bahosi ichida yo‘qoladi (1-jadval).

1-jadval. “Tarbiya” darsini metodik tahlil qilish mezonlari

Mezon	Yetakchi savol	Dalil manbai	Tipik xato
Maqsadga erishilganlik	O‘quvchi qanday bilim, munosabat yoki	Yakuniy topshiriq, asoslangan fikrlar, “chiqish varaqasi”	Maqsad umumiy ifodalangani uchun tekshirib bo‘lmaydi

	harakat tajribasi bilan chiqdi?		
Metodlar mosligi	Faoliyat maqsaddagi natija turini yuzaga chiqara oladimi?	Dars rejasi va kuzatuv qaydlari	Metod qiziqarliligiga qarab tanlanadi
Samaradorlik	Natija vaqt va ishtirokka nisbatan qanday? Qanday kutilmagan ta’sir bo‘ldi?	Vaqt taqsimoti, topshiriqni bajargan o‘quvchilar ulushi	Faollik natija bilan, bir necha o‘quvchi javobi butun sinf bilan tenglashtiriladi

Affektiv maqsadni tekshiriladigan qilish. “Tarbiya” darsi maqsadlarining katta qismi affektiv sohaga tegishli. Krathwohl va hammualliflari bu sohada qabul qilish, javob berish, qadrlash, qadriyatlarni tizimga solish va qadriyat asosidagi barqaror xulq darajalarini ajratgan (Krathwohl et al., 1964). Bizningcha, bitta darsda dastlabki uch daraja kuzatilishi mumkin. Keyingi ikkitasi uzoq muddatli tarbiya natijasi va ularni bitta dars tahlilida “erishildi” deb belgilash asossiz.

“O‘quvchilarda vatanga muhabbat tuyg‘usini shakllantirish” maqsadiga bir darsda erishilganini tekshirib bo‘lmaydi. “O‘quvchilar qahramon qaroriga munosabat bildiradi va uni kamida bitta dalil bilan asoslaydi” degan maqsadni esa dars oxirida tekshirish mumkin. Black va Wiliam formativ baholashning boshlang‘ich sharti sifatida maqsad va muvaffaqiyat mezonlarini o‘quvchiga tushunarli qilishni ko‘rsatadi (Black & Wiliam, 2009).

Metodlar mosligi. Biggs natija, o‘quv faoliyati va baholash bir-biriga muvofiq bo‘lishi kerakligini oliy ta’lim misolida asoslagan (Biggs, 1996), ammo bu mantiq maktab darsiga ham ko‘chadi. Maqsad o‘quvchining asoslangan munosabati bo‘lsa, o‘quvchi dars davomida aynan munosabat bildirish va uni asoslash bilan band bo‘lishi kerak. Faqat hikoya va savol-javobdan iborat dars bilish darajasidagi natijani beradi.

Munosabat darajasidagi maqsadlarga axloqiy dilemmalarni muhokama qilish mos keladi. M. Blatt va L. Kohlberg tajribasida sinfda dilemmalarni muntazam muhokama qilish o‘quvchilarning bir qismida axloqiy mulohaza darajasining oshishi bilan kuzatilgan (Blatt & Kohlberg, 1975). Ammo fikrni asoslashga undovchi savollarsiz o‘tgan dilemma muhokamasi oddiy fikr almashuvga aylanadi. Shuning uchun tahlilda metodning nomiga emas, qanday qo‘llanganiga qaraladi.

Samaradorlik. Bitta dars samaradorligi haqidagi xulosa shu darsning o‘z dalillariga, avvalo sinfning qancha qismi yakuniy topshiriqni bajarganiga tayanadi. Kutilmagan vaziyatlar ham hisobga olinadi: o‘quvchilar o‘rtasidagi kelishmovchilikka o‘qituvchi qanday munosabat bildirgani rejadagi topshiriqdan kuchliroq ta’sir ko‘rsatishi mumkin.

Refleksiya tartibi. J. Hattie va H. Timperley samarali qayta aloqa uch savolga javob berishini ko‘rsatgan: qayerga boryapman, qanday boryapman va keyingi qadam qanday (Hattie & Timperley, 2007). Ular yuqoridagi mezonlarga mos tushgani uchun uch mezonli tahlil o‘z-o‘zini baholash uchun ham tuzilma bo‘la oladi.

Qiyoslangan modellarning har biri refleksiyaning bir tomonini kuchli ochadi. Gibbs sikli tavsifdan harakat rejasigacha izchil yo‘l beradi (Gibbs, 1988). Korthagen muammo o‘qituvchining o‘quvchilar haqidagi e’tiqodi kabi chuqurroq darajada bo‘lishi mumkinligini eslatadi (Korthagen & Vasalos, 2005). Brookfield darsga o‘quvchilar, hamkasblar, o‘z tajribasi va nazariya nuqtai nazaridan qarashni taklif qiladi (Brookfield, 2017). Shular asosida besh bosqichli tartib tuzildi (2-jadval).

2-jadval. “Tarbiya” darsi bo‘yicha o‘z-o‘zini baholash (refleksiya) tartibi

Bosqich	Yetakchi savollar	Tayanch	Natija
1. Tavsif	Darsda aslida nima bo‘ldi? O‘quvchilar nima dedi va nima qildi?	Gibbs; kuzatuv qaydlari	Baholovchi so‘zlarsiz qisqa tavsif

2. Reja bilan solishtirish	Qaysi maqsadga qay darajada erishildi? Qaysi metod kutilgan natijani bermadi?	1-jadval mezonlari	Reja va natija o‘rtasidagi aniq farq
3. Farqni tushuntirish	Farq o‘quvchilar, hamkasb va nazariya nuqtai nazaridan qanday ko‘rinadi?	Brookfield; Korthagen	Bir necha tushuntirishdan eng asoslisi
4. Qaror	Keyingi darsda aynan nimani o‘zgartiraman?	Hattie va Timperley	Bitta tekshiriladigan o‘zgarish
5. Sinov	O‘zgarish kutilgan natijani berdimi?	Korthagen ALACT sikli	Keyingi refleksiya uchun yangi dalil

Tartib baho bilan emas, tavsif bilan boshlanadi: “dars yaxshi o‘tmadi” degan hukmdan boshlangan tahlil shu hukmni oqlashga xizmat qiladi. Oxirida esa bitta o‘zgarish tanlanadi, chunki bir nechta o‘zgarish birdaniga kiritilsa, natijaga qaysi biri ta’sir qilganini aniqlab bo‘lmaydi. Refleksiya sifatini Kember shkalasidagi odatiy harakat, tushunish, refleksiya va tanqidiy refleksiya darajalari bilan baholash mumkin (Kember et al., 2008). Dars bosqichlarini sanagan matn birinchi darajada qoladi, o‘qituvchi “bu sinf munozaraga tayyor emas” kabi o‘z farazini qayta ko‘rib chiqqan matn esa tanqidiy refleksiyaga yaqinlashadi.

MUHOKAMA

Taklif etilgan tizim lesson studyga yaqin, u yerda dars birgalikda rejalashtiriladi, kuzatiladi va muhokama qilinadi (Lewis et al., 2006). Bizning tartib esa yakka o‘qituvchidan boshlanib, hamkasb nuqtai nazarini uchinchi bosqichda kiritadi. G. Natsiou va M. Tsitouridou hamkasblar bilan refleksiyaga oid 98 ta tadqiqotni tahlil qilib, refleksiyaning ijtimoiy tomoni ham uning tabiatiga xos, ham ongli tanlanadigan usul sifatida talqin qilinishini ko‘rsatgan (Natsiou & Tsitouridou, 2025). Maktab uchun ikkinchi

talqin amaliyroq: metodik birlashmadagi muhokama yakka refleksiyaning o‘rnini bosmaydi, uni tekshiradi.

M. Kraft va hammualliflari murabbiylik bo‘yicha 60 ta tadqiqot metatahlilida uning o‘qitish amaliyotiga ta’siri (0,49 standart og‘ish) o‘quvchilar natijasiga ta’siridan (0,18) ancha katta ekanini aniqlagan (Kraft et al., 2018). Dars tahlili ham avvalo o‘qituvchi amaliyotini o‘zgartiradi, o‘quvchi natijasi esa sekinroq va bilvosita o‘zgaradi.

Refleksiya rasmiy talabga aylansa, o‘qituvchi kutilgan javoblarni yozishni tez o‘rganadi. Korthagen o‘qituvchi xulqining katta qismi ongsiz omillar bilan boshqarilishini va nazariyani tushuntirish amaliyotni kamdan-kam o‘zgartirishini ta’kidlaydi (Korthagen, 2017). Dalilga asoslangan tavsif va bitta tekshiriladigan qaror talabi bu xavfni kamaytiradi, ammo yo‘qotmaydi.

Tizim empirik sinovdan o‘tmagan, uning amaliyotga ta’siri hozircha nazariy taxmin. Kuzatiladigan harakat munosabatning faqat tashqi ko‘rinishini qayd etadi, o‘quvchi esa o‘qituvchi kutgan javobni berishi mumkin.

XULOSA

“Tarbiya” darsini tahlil qilishda maqsadga erishilganlik, metodlarning mosligi va samaradorlik alohida baholanishi lozim, chunki ular turli savollarga javob beradi va turli dalil talab qiladi. Dars maqsadi o‘quvchining ko‘rinadigan harakati orqali ifodalanishi va affektiv taksonomiyaning bitta darsda kuzatiladigan darajalari bilan cheklanishi kerak. Metod maqsaddagi natija turiga qarab tanlanadi, samaradorlik esa sinfning qancha qismi yakuniy topshiriqni bajargani va bunga ketgan vaqt bilan o‘lchanadi.

Besh bosqichli refleksiya tartibi dalilga asoslangan tavsifdan boshlanib, keyingi darsda sinab ko‘riladigan bitta o‘zgarish bilan yakunlanadi. Keyingi bosqichda tartibni malaka oshirish kurslarida sinash va o‘qituvchilarning yozma refleksiyalarini Kember shkalasi bo‘yicha tahlil qilish rejalashtirilgan.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

2. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

3. Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. Journal of Moral Education, 4(2), 129–161. https://doi.org/10.1080/0305724750040207

4. Brookfield, S. D. (2017). Becoming a critically reflective teacher (2nd ed.). Jossey-Bass.

6. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

7. Kager, K., Kalinowski, E., Jurczok, A., & Vock, M. (2024). A systematic review of transparency in Lesson Study research: How do we report on the observation and reflection stages? Frontiers in Education, 9, 1322624. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1322624

8. Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(4), 369–379. https://doi.org/10.1080/02602930701293355

9. Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. Teachers and Teaching, 23(4), 387–405. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

10. Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching, 11(1), 47–71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

11. Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. Review of Educational Research, 88(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

12. Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. Educational Researcher, 35(3), 3–14. https://doi.org/10.3102/0013189X035003003

13. Natsiou, G., & Tsitouridou, M. (2025). Framing the social dimension of reflection in teacher education through grounded theory and systematic review methodology. Frontiers in Education, 10, 1521473. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1521473

14. O‘zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasi. (2020). Umumiy o‘rta ta’lim muassasalarida “Tarbiya” fanini bosqichma-bosqich amaliyotga joriy etish chora-tadbirlari to‘g‘risida (2020-yil 6-iyuldagi 422-son qaror). https://lex.uz/uz/acts/-4885018