Kristofer J. Lemons, Sara R. Pauell,
Ketlin Linn Leyn, Terese Karmen Aseves

MAXSUS TA'LIM SOHASIDAGI TADQIQOTLAR BO'YICHA QO'LLANMA

Kristofer J. Lemons, Sara R. Pauell,
Ketlin Linn Leyn va Terese Karmen Aseves

MAXSUS TA'LIM SOHASIDAGI TADQIQOTLAR BO'YICHA QO'LLANMA



Toshkent – «Donishmand ziyosi» – 2026

UO'K 377(075.8)
KBK 74.5ya73
M 32

O'zbekiston Respublikasi Oliy ta'lim, fan va innovatsiyalar vazirligi huzuridagi Oliy ta'limni rivojlantirish tadqiqotlari markazining buyurtmasiga asosan nashrga tayyorlandi va chop etildi.

Ingliz tilidan **Shahnoza RAHMONOVA** tarjimasi

Kristofer J. Lemons va boshq.
Maxsus ta'lim sohasidagi tadqiqotlar bo'yicha qo'llanma [Matn]: to'plam / Kristofer J. Lemons va boshq. – Toshkent: Donishmand ziyosi, 2026. – 448 b.

Ushbu **"Maxsus ta'lim sohasidagi tadqiqotlar bo'yicha qo'llanma"** mavzuga oid dolzarb masalalarning keng qamrovli tahlilini o'z ichiga oladi. Ayniqsa, tadqiqotga asoslangan amaliyotlar yoritilib, ko'p darajali qo'llab-quvvatlash tizimlari, pedagogik aralashuvlar va baholash sohasidagi yutuqlar hamda ijtimoiy, emotsional, madaniy va til jihatlaridan dolzarb bo'lgan amaliyotlar chuqur tahlil qilinadi. Har bir bobda kelgusidagi tadqiqotlar uchun tavsiyalar, ta'lim jarayonini uzluksiz takomillashtirish va innovatsion yondashuvlarni rivojlantirishga oid xulosalar keltirilgan. Qo'llanma maxsus ta'lim sohasi tadqiqotchilari va talabalari uchun mo'ljallangan bo'lib, sohani yanada rivojlantirish hamda yangi ilmiy va amaliy yondashuvlarni integratsiyalashga xizmat qiladi.

Mazkur xorijiy o'quv adabiyoti professor-o'qituvchilar, doktorantlar, magistrantlar va talabalarning o'quv va ilmiy faoliyatida foydalanish uchun mo'ljallangan. Shuningdek, ilmiy izlanishlar olib borayotgan mustaqil tadqiqotchilar va keng ilmiy jamoatchilik uchun tavsiya qilinadi.

Ushbu xorijiy o'quv adabiyotidan tijorat maqsadida foydalanish qat'iyan man etiladi.

ISBN 978-9910-582-48-6

© Kristofer J. Lemons va boshq., 2026
© «Donishmand ziyosi», 2026

1. TADQIQOTGA ASOSLANGAN AMALIYOTLAR VA PEDAGOGIK ARALASHUVDAGI INNOVATSIYALAR

Kristofer J. Lemons, Sara R. Pauell va Ketlin Linn Leyn

DOI: 10.4324/9781003156888-1

"Zarurat ixtironing onasidir" degan maqolga ko'p duch kelamiz. Ammo ushbu maqola uchun maqolni "Zarurat pedagogik aralashuvning onasidir" deya o'zgartirishga qaror qildik.

Maxsus ta'lim tadqiqotchilari nogiron bolalar va o'smirlar, ularning oila a'zolari va ularni qo'llab-quvvatlovchi pedagoglar uchun akademik, axloqiy va ijtimoiy natijalarni yaxshilash maqsadida samarali pedagogik aralashuvlarni loyihalash, baholash va kengaytirishga bag'ishlangan mazkur "Maxsus ta'lim sohasidagi tadqiqotlar bo'yicha qo'llanma"ning II jildida maxsus ta'lim tadqiqotining muhim yo'nalishlarini yoritadilar, samarali pedagogik aralashuvlar haqida hozirda nimalarni bilishimizni va bu jihat samaradorligini oshirish uchun maxsus ta'lim tadqiqotchilari keyingi bosqichda nimalarga ahamiyat qaratish kerakligini bayon qiladilar. Umid qilamizki, bu jild kelajakda maxsus ta'lim bo'yicha tadqiqot qilmoqchi bo'lganlar uchun metodologiya, pedagogik aralashuv dizayni va shu yo'nalishda yangilik yaratishda ilhom manbai bo'ladi. Bu to'plamni o'qib-o'rgangan har bir maxsus pedagog, ota-ona nogiron bolalar va o'smirlarni bolalik davridan boshlab o'tish davrigacha qo'llab-quvvatlashga, ularni chuqurroq tushunishga puxta tayyor bo'lishadi. Bolajonlarning maktabdan keyin mustaqil hayotga muvaffaqiyatli qadam qo'yishlari uchun mustahkam asosga ega bo'lishadi.

UMUMIY SHARH

Mazkur jilddagi mavzularda nogiron yoki nogironlik xavfi ostidagi o'quvchilarning o'qishini yaxshilash uchun muhim bo'lgan turli masalalarga e'tibor qaratildi. Leyn boshchiligidagi bir qator tadqiqotchilar (2-bob) umumiy sharh taqdim etib, Ci3T model'lari akademik, axloqiy va ijtimoiy-emotsional sohalarning in-

---

[1] Ci3T modeli – Comprehensive, Integrated, Three-Tiered (to'liq, integratsiyalashgan, uch bosqichli) ta'minot modeli. U umumta'lim muassasalarida akademik, xulq-atvor va ijtimoiy ehtiyojlarni qamrab olgan turdagi proaktiv tizimli yondashuvni taqdim etadi YouTube:6ci3t.org:6YouTube:6.

Maqsadi – barcha talabalar uchun inklyuziv muhit yaratib, ularning turli ehtiyojlariga bosqichma-bosqich yordamlashuvni yo'lga qo'yish. Modelning asosiy bosqichlari (Tier1-2-3).

Tier 1 – Primary (Asosiy)

• Barcha o'quvchilarga mo'ljallangan umumiy protseduralar – sifatli darslar, PBIS (pozitiv xulq-atvor uchun yordam), ijtimoiy ko'nikmalar;

• Taxminan 80% talabalar shu bosqichda yaxshi natija ko'rsatadi.

Tier 2 – Secondary (Ikkinchi bosqich)

• Tier 1 yetarli bo'lmagan o'quvchilar uchun kichik guruhli qo'shimcha yordam – ijtimoiy, akademik yoki xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlar;

DENOV TADBIRKORLIK VA PEDAGOGIKA INSTITUTI ARM
№ 36119

tegratsiyasini ta'minlash uchun ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi doirasini qanday kengaytirishini tushuntiradi. Bu barcha o'quvchilarni, shu jumladan, maxsus ta'lim xizmatlarini olayotgan o'quvchilarni ham qamrab oladi.

Bakman (Buckman) boshchiligidagi bir qator tadqiqotchilar (3-bob) davolash, ijtimoiy dolzarb ma'lumotlarni chamalash va ulardan foydalanish ko'p bosqichli tizimlarni amalda qo'llash uchun asos bo'lishini ko'rsatadi. Mavjud tadqiqotlar bu tushunchalarni qanday yoritganini bayon qilishi bilan birga mazkur ma'lumotlarni ko'p bosqichli tizim doirasida yig'ish va ulardan foydalanishni rivojlantirish uchun sohaga tavsiyalar beradi.

Al Otaiba boshchiligidagi bir qator tadqiqotchilar (4-bob) tafakkurga oid tushunchalar bilan o'qish yutuqlari o'rtasidagi bog'liqlik bo'yicha hozirgi tadqiqot holatini yoritadi. O'qishdagi qiyinchiliklarni bartaraf etish uchun pedagogik aralashuvlarning zarurati, uning nogironligi bo'lgan o'quvchilar tafakkuri va o'qishdagi yutuqlariga ta'sirini tavsiflaydi.

Ouks (Oakes) boshchiligidagi bir qator tadqiqotchilar (5-bob) ko'p bosqichli tizimlarda ishlovchi pedagoglar istiqboli uchun nazariy va empirik asoslarni tahlil qiladi. Bu tizimlarda ishlovchi o'qituvchilarning istiqboli bo'yicha tadqiqotlarni ko'rib chiqadi. Davolash va o'qituvchi samaradorligi uchun tadqiqotlarning qanday ahamiyatga ega ekanligini ko'rsatadi.

Kamming (Cumming) boshchiligidagi bir qator tadqiqotchilar (6-bob) mehnat sharoitlari maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining salohiyatiga, tajriba va natijalariga, oldida turgan majburiyatlarini bajarish imkoniga qanday ta'sir qilishini ko'rib chiqadi.

Klemens (Clemens) boshchiligidagi bir guruh tadqiqotchilar (7-bob) o'qish jarayonidagi eng keng tarqalgan ikki muammo — so'z darajasida o'qish va matnni tushunish masalalariga e'tibor qaratadi. Ular o'qish bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarda qo'llanilgan eng samarali tajribalarni tahlil qilib, mavjud bilim bazasidagi kamchiliklarni aniqlaydi hamda so'nggi yillardagi zamonaviy tadqiqotlarni tahlil qiladi.

Petsher (Petboshchiligidagi bir qator tadqiqotchilar (8-bob) skrining vositasini tanlashda e'tiborga olinishi zarur bo'lgan besh asosiy jihatni va skriningdan foydalanishda savol sifatida ifodalangan yana beshta asosiy jihatni tasvirlaydi.

• Taxminan 10–15% talabalar undan foyda ko'radi.

Tier 3 – Tertiary (Uchinchi bosqich)

• Zo'ravonlikka moyilligi yuqori o'quvchilar uchun shaxsiy, intensiv yordam – funksional baholash va individual xulq-atvor rejalari kabi usullar. Taxminan 5–7% talabaga kerak bo'ladi. Bunda ma'lumotlarga asoslangan qarorlar qabul qilish tizimi mavjud: akademik testlar, xulq-atvor skrininglari, maktab tarixi (absentlik, intizom) va boshqalar doimiy tahlil qilinadi. Maktabdagi rahbarlar, o'qituvchilar, ota-onalar va hamjamiyat mutaxassislari hamkorlikda ishlaydi. PBIS yondashuvi yordamida ijobiy xulq-atvorga urg'u beriladi va bu butun maktab muhitida tatbiq etiladi. RTI, PBIS va SEB (ijtimoiy-emotsional bilimlar) kabi yondashuvlar birlashtirilgan kompleks tizimdir. Ilmiy tadqiqotlar bu model ta'lim samaradorligini oshirishga yordam berishini ko'rsatgan (Funksional baholash, E-Ci3T kengaytmasi, RCT tajribalari) YouTube+3YouTube+3YouTube+3. Asosiy ilmiy ishlanmalar: Leyn, Kalberg va Menzies (2009), Leyn, Oakes & Menzies (2014).

Fluhler boshchiligidagi bir guruh tadqiqotchilar (9-bob) tyutorlarni qo'llab-quvvatlashga oid hozirgi tadqiqotlar holatini tahlil qilgan. Ular professional rivojlanish jarayonida ishtirok etgan tyutorlarni qo'llab-quvvatlashga qaratilgan izlanish natijalarini taqdim etib, bu jarayonda yuzaga keladigan muammolar, tajribalar va samaradorlik haqidagi tasavvurlarni o'rganishgan.

Fitspatrik (10-bob) ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi hamda maxsus ta'lim doirasida korreksion-rivojlantiruvchi ishlarni qo'llab-quvvatlashga oid tadqiqotlarning hozirgi holatini tahlil qiladi va amaliyotchi mutaxassislar uchun muhim xulosalarni taqdim etadi.

Pauell (Powell) va Bos (11-bob) matematika faniga oid korreksion-rivojlantiruvchi ishlar bo'yicha so'nggi tadqiqotlarni tahlil qiladi. Mualliflar matematika fanini o'zlashtirishda qiyinchiliklarga duch kelayotgan o'quvchilar uchun korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash va ularni samarali yetkazishga oid dalillar bazasini muhokama qilib, matematika fanida korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotni takomillashtirish yo'llarini taqdim etadilar.

Lembke boshchiligidagi tadqiqotchilar guruhi (12-bob) o'quvchilarning eng yuqori ehtiyojlariga mos matematik baholash bo'yicha samarali amaliyotlarni yoritadi. Mualliflar skrining va rivojlanishni monitoring qilish jarayonlaridagi ilg'or yondashuvlarni, matematikada yuqori sifatli diagnostik materiallarni ishlab chiqish va ulardan foydalanish usullarini tahlil qiladi. Shuningdek, ular matematik baholash natijalaridan foydalangan holda ta'lim jarayonida dalillarga asoslangan qarorlar qabul qilishning ahamiyatini asoslab beradi.

Richards-Tyutor va Solari (13-bob) o'qishda qiynalayotgan ingliz tilini o'rganuvchilar uchun samarali pedagogik aralashuvlarga e'tibor qaratadi. Mualliflar ingliz tili o'rganuvchilarning o'quv yutuqlari va amaldagi ta'lim amaliyotlari holatini tahlil qilib, ushbu guruh uchun dalillarga asoslangan yondashuvlarni ko'rib chiqadilar. Shuningdek, madaniy jihatdan mos va barqaror amaliyotlar tamoyillarini pedagogik intervensiyalar bilan uyg'unlashtirish orqali ingliz tilini o'rganuvchilarning natijalarini yaxshilash imkoniyatlarini yoritadilar.

14-bobda Belfiore tengdoshlaridan orqada qolayotgan va shu bois intizomiy jazoga duch kelishlari mumkin bo'lgan katta shahar maktablaridagi o'quvchilarni ko'rib chiqadi. Muallif ushbu guruh talabalari uchun adolatli ta'lim imkoniyatlarini tiklashga yordam berish uchun xulq-atvor tahliliga asoslangan strategiyalarni taklif qiladi.

Smit boshchiligidagi bir guruh tadqiqotchilar (15-bob) nogironligi bo'lgan o'quvchilarning natijalarini yaxshilash maqsadida texnologiya va onlayn ta'limdan foydalanishga oid hozirgi tadqiqotlar holatini tahlil qiladi. Mualliflar shuningdek, amaliyotchilar va ota-onalar uchun tegishli tavsiyalarni taqdim etib, texnologiyadan samarali foydalanish orqali nogironligi bo'lgan o'quvchilarni qo'llab-quvvatlashga doir kelgusi o'n yillik tadqiqot yo'nalishlarini belgilaydi.

Karter boshchiligidagi bir guruh tadqiqotchilar (16-bob) maktablarda ijtimoiy yo'naltirilgan pedagogik aralashuvlar orqali hal etilishi mumkin bo'lgan olti asosiy natija sohasini tahlil qiladi. Mualliflar o'quvchilarning ijtimoiy rivojlanishiga sezilarli ta'sir ko'rsatgan o'nta ilmiy asoslangan aralashuvni ko'rib chiqib, ta'lim jarayonining ijtimoiy mezonlariga oid tadqiqot va amaliyotlar bo'yicha tavsiyalarni ishlab chiqadilar.

Kommon boshchiligidagi bir guruh tadqiqotchilar (17-bob) o'quvchilarning axloqiy va ijtimoiy ehtiyojlarini qo'llab-quvvatlashga qaratilgan ikki intensiv korreksion-rivojlantiruvchi yondashuv — funksional baholashga asoslangan pedagogik aralashuvlar hamda individual ta'lim rejasiga muvofiq zo'ravonlikni bartaraf etishga doir amaliyotlarning nazariy va empirik asoslarini tahlil qiladi. Mualliflar har bir yondashuvning shakllanish jarayonini, ilmiy asoslarini va amaliy samaradorligini ko'rib chiqib, ularni qo'llab-quvvatlovchi tadqiqotlarning mustahkam dalillar bazasini muhokama etadilar.

Farmer boshchiligidagi bir guruh tadqiqotchilar (18-bob) nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy inklyuziyasini dinamik-ekologik tizimlar nuqtayi nazaridan tahlil qilib, bolaning holatini ijtimoiy kontekstda yoritadi. Mualliflar ijtimoiy moslashuv va sinfga qo'shilishni rag'batlantiruvchi imkoniyat hamda tajribalarni nogironligi bo'lgan o'quvchilarning kuchli jihatlari va ehtiyojlari bilan uyg'unlashtirishga qaratilgan sinf boshqaruvi modeli — axloqiy, akademik va ijtimoiy faollik modelini taqdim etadilar. Ushbu model doirasida individual va tengdoshlarni qo'llab-quvvatlovchi pedagogik aralashuvlarni integratsiyalash bo'yicha amaliy tavsiyalarni ilgari suradilar.

Esparza Braun va Aseves (19-bob) ko'p tilli o'quvchilarni adolatli baholash masalasiga e'tibor qaratib, ijtimoiy jihatdan chetga surilgan jamoalardan chiqqan o'quvchilarga nisbatan teng huquqli va samarali ta'limni ta'minlash hamda qaror qabul qilish jarayonlarida inklyuzivlikni kuchaytirishga alohida urg'u beradilar. Mualliflar maktablarda qo'llanilayotgan baholash amaliyotlarini tahlil qilib, ko'p tilli o'quvchilarni baholashda e'tiborga olinishi lozim bo'lgan asosiy jihatlarni yoritadilar. Shuningdek, formativ baholashning hamkorlikdagi jamoalar tomonidan qo'llanishi va turli guruhlarga nisbatan summativ baholash amaliyotlarini ko'rib chiqadilar.

Barton boshchiligidagi bir guruh tadqiqotchilar (20-bob) bolalik davrida o'yin faoliyatining o'rganish va rivojlanishdagi ahamiyatiga e'tibor qaratadilar. Ular o'yin tushunchasini izohlab, barcha bolalarga, xususan nogironligi bo'lgan bolalarga o'yinni o'rgatish zaruratini asoslab, dalillarga tayangan amaliyotlar sharhini taqdim etadilar.

Jolivette va hamkorlari (21-bob) jinoyat yoki ijtimoiy xizmat tizimlariga jalb qilingan yoshlar guruhiga e'tibor qaratadilar. Ushbu yoshlar odatda tengdoshlariga nisbatan murakkabroq ijtimoiy, emotsional, axloqiy va ta'limiy ehtiyojlarga ega bo'ladilar. Mualliflar tenglik va adolatni ta'minlashga qaratilgan pedagogik

aralashuvlarni — ijtimoiy-emotsional rivojlanish, ruhiy salomatlikni qo'llab-quvvatlash, axloqiy tarbiya va travmalarni bartaraf etishga doir dasturlarni tahlil qilib, ularning har bir yoshning individual ehtiyojlariga mos ravishda intensivlashtirilishi mumkinligini ta'kidlaydilar.

Makkri (*McCree*) boshchiligidagi bir guruh tadqiqotchilar (22-bob) nogironligi bo'lgan o'quvchilarga nisbatan adolatsiz munosabat masalasini tahlil qilib, ijtimoiy-emotsional ta'lim (SEL) va maktabdagi bezorilikning oldini olish o'rtasidagi bog'liqlikka e'tibor qaratadilar. Mualliflar ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi doirasida ijtimoiy-emotsional ta'limni bezorilikka qarshi kurash strategiyalariga integratsiyalash bo'yicha yo'l-yo'riqlarni ishlab chiqadi. Shuningdek, bezorilikning oldini olish tizimlarini ma'lumot yig'ish va baholash nuqtayi nazaridan tahlil qilib, barcha o'quvchilar, ayniqsa, nogironligi bo'lgan yoshlar uchun istiqbolli pedagogik aralashuvlarni ta'kidlaydilar.

XULOSA

2021-yilda Pensilvaniya universiteti huzuridagi "Wharton" biznes maktabining taniqli psixologi Adam Grant tomonidan *"Qayta o'ylash"* ("Think again") nomli asar nashr etildi. Mazkur kitobda muallif muvaffaqiyat omillaridan biri sifatida ilgari shakllangan taxminlarni tanqidiy tahlil qilish, ularni qayta ko'rib chiqish hamda aqlning moslashuvchanligini rivojlantirish zarurligini ta'kidlaydi. Grantning fikricha, inson muammolarga olimga xos yondashuv bilan, ya'ni obyektivlik, dalillarga tayanish va bilishga qiziqish asosida qaraganda, bu jarayon shaxsiy va kasbiy samaradorlikni sezilarli darajada oshiradi.

Mazkur to'plamda keltirilgan g'oya va qarashlar aynan shu ruhda jamlangan. Biz, maxsus ta'lim sohasidagi tadqiqotchilar, aslida ilmiy tafakkurga tayanuvchi amaliyotchilarmiz. Umid qilamizki, ushbu boblarni o'qish jarayonida siz mualliflar tomonidan ilgari surilgan takliflarni tahlil qilib, mavjud fikrlash yondashuvingizni qayta baholashga intilasiz.

Maxsus pedagoglarni qo'llab-quvvatlashning mazmuni, dizayni, baholash usullari, yetkazish mexanizmlari va amaliy yondashuvlarini qayta ko'rib chiqish orqali maxsus ta'lim sohasida yangi ilmiy yutuqlarga erishish, shuningdek, maktablarning nogironligi bo'lgan o'quvchilarning individual ehtiyojlarini qondirish salohiyatini oshirish mumkinligi e'tirof etiladi.

Manba: Grant, A. (2021). Think again: The power of knowing what you don't know. Viking

2. KOMPLEKS, INTEGRATSIYALASHGAN, UCH BOSQICHLI (Ci3T) PROFILAKTIKA MODELLARINING AFZALLIKLARI VA ULARNING YAGONA TIZIM SIFATIDA USTUVORLIGI

Ketlin Linn Leyn, Vendi Peya Oakes,
Mark Mattyu Bakman va Holly M. Menzis

DOI: 10.4324/9781003156888-2

So'nggi 30 yil davomida biz Kaliforniyadan Nyu-Yorkgacha bo'lgan va oraliqdagi bir nechta shtatlarda K–12 ta'lim tizimida tyutor, umumiy ta'lim o'qituvchisi, maxsus ta'lim mutaxassisi, inson xulq-atvorini o'rganish bo'yicha mutaxassis va ma'mur sifatida xizmat qilish sharafiga muyassar bo'ldik. Ba'zilarimiz o'quvchilarning ta'lim natijalarini yaxshilashga qaratilgan bir qator islohotlarni bevosita boshdan kechirdik.

1980-yillarda o'quvchilarning ehtiyojlarini aniqlash va qondirish jarayonida *"yo'llash–test qilish–joylashtirish"* modeli hukmron edi. 1975-yilda qabul qilingan va barcha nogiron bolalar uchun ta'limni nazarda tutgan *94.142-sonli jamoat qonuni* yangi kuchga kirgan bir paytda, umumiy ta'lim o'qituvchilari ko'pincha maxsus tayyorgarliksiz sinf doirasida dars berish va qo'llab-quvvatlash vazifasini bajargan.

O'quvchining akademik yutuqlari bilan sinf darajasi o'rtasidagi tafovut sezilarli bo'lganda yoki u axloqiy va ijtimoiy-emotsional muammolar tufayli bezovta qilganda, ko'pincha bunday o'quvchilar maxsus ta'limga yo'naltirilgan. Qisqacha aytganda, umumiy ta'lim muhitiga mos kelmagan o'quvchilar maxsus testlardan o'tkazilgan va test natijalariga ko'ra, zarurat bo'lganda maxsus ta'lim xizmatlariga joylashtirilgan.

Vaqt o'tishi bilan "yo'naltirish–test–joylashtirish" modeli maktab psixologiyasi sohasi tomonidan ishlab chiqilgan yangi yondashuv — "yo'naltirish–konsultatsiya–pedagogik aralashuv" modeli bilan almashtirildi. Ushbu yangi model ilgari qo'llanilgan, istisno qilishga asoslangan yondashuvdan samaraliroq edi, chunki u hamkorlikdagi muammoni hal qilish paradigmasiga tayangan.

Bu yondashuvda, agar o'quvchi akademik, axloqiy yoki ijtimoiy jihatdan qiyinchiliklarga duch kelsa, umumiy ta'lim o'qituvchilari maxsus ta'limga yo'naltirishdan oldin pedagogik aralashuv jamoasi bilan birgalikda o'quvchining ehtiyojlarini qanday qondirish bo'yicha qaror qabul qilardi. Asosiy maqsad shundan iborat edi: agar maxsus ta'limga joylashtirish zarur bo'lmasa, undan qochish.

Jamoa ma'lumotlarga asoslangan to'rt bosqichli jarayonda ishlardi:

1. Muammoni aniqlash.
2. Muammoni tahlil qilish.
3. Pedagogik aralashuvni amalga oshirish.

4. Pedagogik aralashuvni baholash.

Umumiy ta'lim fanlari o'qituvchilari pedagogik aralashuvni odatda o'qitish va sinfni boshqarish amaliyotlariga o'zgartirishlar kiritish orqali amalga oshirardi.

Biroq bu pedagogik aralashuvlar ko'pincha samarasiz bo'lardi. Chunki ularni amalga oshirishda davolashga sobitlik, ijtimoiy dolzarblik (maqsadlarning ijtimoiy ahamiyati, pedagogik aralashuv jarayonlarining ijtimoiy maqbulligi va natijalarning ijtimoiy ahamiyati) kabi muhim masalalarga yetarlicha e'tibor qaratilmagan. Ba'zi tanqidchilar bu oldingi pedagogik aralashuv jarayoni yaxshi niyat bilan amalga oshirilgan bo'lsa-da, faqat maxsus ta'lim xizmatlarini kechiktirishga xizmat qilgan.

O'qituvchilar oldingi pedagogik aralashuv jarayonini qo'llab, o'quvchilarga turli akademik, axloqiy va ijtimoiy qo'llab-quvvatlash choralarini taqdim qilishga harakat qilganlar. Agar bu aralashuvlar o'quvchi natijalarida kutilgan o'zgarishlarni yuzaga keltirmasa, o'quvchi maxsus ta'lim xizmatlariga yo'naltirilgan. Biroq bu jarayon ko'pincha cheklangan imkoniyatlarga ega bo'lgan va baribir kutilgan akademik natijalarga erishmagan.

Mazkur muammoni hal qilish jarayonida umumta'lim fanlari o'qituvchisi qo'shimcha qo'llab-quvvatlovchi amaliyotlarning darvozaboni sifatida xizmat qilgan. Agar o'qituvchi muammoni payqamasa yoki fikr olish uchun tashabbus ko'rsatmasa, umumta'lim fanlarini yetarli darajada o'zlashtira olmayotgan o'quvchilar e'tiborsiz qolgan. Bu juda achinarli hol edi, chunki o'rganish, xulq-atvor va ijtimoiy ko'nikmalardagi muammolar chigallashib, uzoq muddatli qiyinchiliklarga olib kelishidan oldin ularni erta aniqlash va davolash muhimdir.

Qisqasi, yaxshi niyat bilan boshlangan sa'y-harakatlar ko'p hollarda yetarli bo'lmagan. Bu ayniqsa maktab yoshidagi o'quvchilar uchun muhim edi, chunki ularning katta qismi (taxminan 20%) yengil yoki o'rta darajadagi tashqi va ichki xulq-atvor buzilishlari (EBDs) bilan og'rigan. Tashqi xulq-atvor buzilishlariga tajovuzkorlik va itoatsizlik kiradi, ichki xulq-atvor buzilishlari esa tortinchoqlik va xavotirni o'z ichiga oladi. Ushbu o'quvchilarning aksariyati emotsional buzilishlar tufayli maxsus ta'lim xizmatlariga loyiq bo'lmagan [EDs, 1%; Nogiron shaxslar uchun ta'limni takomillashtirish to'g'risidagi qonun, 2004]. Xalq ta'limi tizimiga o'quv va axloqiy muammolarni boshqarish vazifasi yuklangan edi, biroq ko'plab o'qituvchilar bu vazifani bajarishga tayyor emasligini bildirganlar.

Ushbu bobda biz o'quvchilarning bir nechta ehtiyojlarini — akademik, axloqiy va ijtimoiy — samarali, tejamkor va integratsiyalashgan tizimda qondirishga qaratilgan qo'llab-quvvatlashning keng qamrovli tizimi, ya'ni kompleks, integratsiyalashgan, uch bosqichli (Ci3T) oldini olish modelining qiymatini muhokama qilamiz.

Ko'p bosqichli tizimlarning tarixiy rivojlanishini ko'rib chiqqach, biz Ci3T modeli bo'yicha mavjud tadqiqotlar bazasining qisqacha sharhini, amaliyotchilar uchun asosiy xulosalarni va tadqiqotchilar uchun tavsiyalarni taqdim etamiz.

TARIXIY KONTEKST: QO‘LLAB-QUVVATLASH TIZIMIGA O‘TISH

1996-yilda Hill Uolker barcha o‘quvchilarning, shu jumladan EBD[2] xavfi ostida bo‘lgan yoki EBDga ega o‘quvchilarning akademik, axloqiy va ijtimoiy ehtiyojlarini qondirish uchun yangi yondashuvni ishlab chiqdi. Uolker o‘quvchilarning muvaffaqiyatsizlikka uchrashini kutib, keyin yordam ko‘rsatish o‘rniga, ruhiy salomatlik sohasidagi parvarish tizimi modelini ta’lim jamoasiga tatbiq etdi. Ushbu yondashuv avvalgi kechiktirilgan muammolarni hal qilish modelidan farq qilib, erta aniqlash va doimiy qo‘llab-quvvatlashga asoslangan bo‘lib, o‘quvchilarning muvaffaqiyatga erishish imkoniyatlarini sezilarli darajada oshirdi (Uolker, 1996).

Bu tizim ko‘p bosqichli yordam tamoyiliga asoslangan bo‘lib, ko‘p bosqichli yordam tizimining dastlabki bosqichini tashkil etgan. Ushbu yondashuvda tizimli skrining ma’lumotlaridan foydalanib, barcha o‘quvchilar uchun mo‘ljallangan 1-darajali sa’y-harakatlardan tashqarida qo‘shimcha strategiya, amaliyot yoki dasturlarga muhtoj o‘quvchilarni aniqlashga alohida e’tibor qaratilgan. Dastlab, bu jarayonda ta’lim sohasi muammolarni “bolaning ichki nuqsoni” sifatida ko‘rib chiqqan. Keyinchalik tizim darajasidagi masalalarni baholash jarayonida muhim burilish yuz berdi.

Ushbu dastlabki tizim yondashuvi har bir maktabda, keyinchalik esa tuman miqyosida — har bir oldini olish bosqichi uchun (1-bosqich: barcha o‘quvchilar; 2-bosqich: ayrim o‘quvchilar; 3-bosqich: ozchilik o‘quvchilar) dalillarga asoslangan strategiyalar, amaliyotlar va dasturlarni o‘z ichiga olgan muvofiqlashtirilgan ko‘p bosqichli tizimni loyihalashtirishni nazarda tutgan. Shu bilan birga, barcha o‘quvchilar, jumladan, maxsus ta’lim xizmatlarini olayotganlar, individual ehtiyojlariga muvofiq har bir yordam bosqichiga kirish imkoniyatiga ega bo‘lgan.

Bu o‘zgarish ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash (PBIS[3]) uchun asos bo‘lib xizmat qildi. U xulq-atvorning amaliy tahliliga nazariy asoslangan edi. Mazkur tizim doirasida kattalar aniq orzu-umidlarni belgilashdi. Keyin bu kelishilgan orzu-umidlar o‘rgatilgan, namoyish etilgan, mashq qilingan va xulq-atvorqa xos ijobiy fikrlar kabi axloqiy tahlil tamoyillari yordamida mustahkamlangan. Ko‘p mantiqli, shuningdek, asosan akademik sohalarga qaratilgan. Dastlab o‘qish ko‘nikmalariga, keyin esa matematikaga – javob asosidagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar uchun ham asos bo‘lgan.

Maktab rahbarlari o‘quv va axloqiy muammolarning oldini olish va ularga javob berish uchun tizim darajasidagi yondashuvga o‘tgach, ular o‘z binolarida

[2] EBD (Emotional and behavioral disorders) – ruhiyat va xulq-atvorning buzilishi.

[3] PBIS (Positive behavior interventions and supports) – ijobiy xulq-atvor bo‘yicha o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash.

ko‘pincha ikkita alohida tizimni ishlab chiqdilar: biri axloqiy ehtiyojlar uchun (PBIS), ikkinchisi akademik ehtiyojlar uchun (RTI)[4]. Ko‘p bosqichli tizimlar qadriyatini anglagan holda samaradorlikka ham e’tibor qaratildi va ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi (MTSS[5]) yuzaga keldi. Bu yondashuv o‘qish, matematika va xulq-atvor bilan shug‘ullanuvchi tizimlarni bitta modelga birlashtirishga harakat qildi. Bosqichma-bosqich trening modeli yuzaga keldi. Unga ko‘ra dastlab o‘qish, keyin matematika va nihoyat xulq-atvorga ahamiyat beriladi. Bu yondashuv ehtimol ataylab emas, lekin o‘quvchilarning ko‘p ehtiyojlarini qondirishda doimiy ajratilgan yondashuvga olib keldi. Bundan tashqari bu formulyatsiya bir-dek muhim bo‘lgan sohani – o‘quvchilarning ijtimoiy va emotsional istiqbolini qamrab olmadi. O‘zaro bog‘langan tizimlar doirasi o‘quvchilarning axloqiy va ruhiy salomatlik ehtiyojlarini qondirishga qaratilgan integratsiyalashgan ko‘p bosqichli tizimdir. Ci3T profilaktika modeli tasdiqlangan o‘quv dasturlaridan foydalangan holda o‘quv, xulq-atvor (PBIS) va ijtimoiy-emotsional istiqbolni birlashtirgan yagona tizimni taklif etadi. Ci3T izlanishlari 1996-yilda boshlangan. Bu Uolker tomonidan tanishtirilgan ko‘p bosqichli tizimlarning dastlabkisi edi. Mazkur muallif ***“Maktabdagi antisotsial xulq: strategiyalar va eng yaxshi amaliyotlar”*** nomli kitobida ta’kidlangan ijtimoiy ko‘nikmalarga e’tibordan ilhomlanib, o‘z yondashuvini shakllantirgan.

Maktablar endilikda o‘zining Ci3T profilaktika modelini kasbiy o‘qitish jarayoni asosida loyihalashi mumkin. Olti qismli kasbiy o‘qitish materiallarining to‘liq hajmi www.Ci3T.org/build saytida mavjud.

Qisqa qilib aytganda, Ci3T yetakchi jamoasi quyidagilardan iborat: direktor, ikki umum ta’lim fani o‘qituvchisi, bir maxsus ta’lim fani o‘qituvchisi, ularning ixtiyoriga ko‘ra, yana bir shaxs (masalan, maktab psixologi, yordamchi pedagog), bitta ota-ona va shu ota-onaning farzandi (bu bola maktabdan keyin o‘tkaziladigan uchinchi va beshinchi sessiyalarda ishtirok etadi).

Ci3T yetakchi jamoasi akademik yil davomida 1-, 2- va 3-bosqichlarda asosli strategiyalar, amaliyotlar va dasturlar bo‘yicha Ci3T modelini ishlab chiqish uchun hamkorlik qiladi. Bu jarayonning bir qismi sifatida, Ci3T yetakchi jamoasi quyidagi Ci3T chizmalarini tuzadilar:

a) 1-bosqich profilaktika rejasi;
b) reaktiv reja;
c) orzu-umidlar matritsasi;
d) baholash jadvali;
e) 2-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jadvali;
f) 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jadvali.

[4] RTI (Response to Intervention) – javob asosidagi o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar.

[5] MTSS (Multi-Tiered System of Supports) – ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi.

Ushbu jarayon fakultet va xodimlar ishtirokida, dalillarga asoslangan tarzda takroran amalga oshiriladi. Xususan, fakultet va xodimlar muhim sozlamalarda o'quvchilar bilan samarali munosabat o'rnatish uchun nimalarni bilishlari kerakligini aniqlashadi. Shu maqsadda ular maktabda maxsus sozlamalar bo'yicha so'rovnomalar orqali fikr bildiradilar. Olingan ma'lumotlar asosida maxsus kutilgan natijalar matritsasi tuziladi.

To'rtinchi sessiyadan so'ng fakultet va xodimlar 1-bosqich profilaktika rejasi, reaktiv reja, maxsus kutilgan matritsa va baholash jadvali loyihasini ko'rib chiqadilar. Birinchi bosqichdagi korreksion va rivojlantiruvchi amaliyotlar baholash shkalasi yordamida tahlil qilinib, ijtimoiy muvofiqlik bo'yicha fikr-mulohazalar bildiriladi. Reja maqsadlari, protseduralari va natijalari bo'yicha manfaatdor tomonlarning qarashlari qayta ko'rib chiqishda asos sifatida qo'llaniladi.

Qayta ko'rib chiqilgan reja ikkinchi ijtimoiy muvofiqlik vositasi — Ci3T birinchi bosqich rejasiga muvofiq fikr-mulohaza shakli (Leyn, 2002) orqali baholanadi. Shu tariqa, Ci3T modeli kasbiy fanlarni o'qitishda ham profilaktika modeli sifatida xizmat qiladi.

TADQIQOTNING MAQSADI

Ushbu bobda biz o'quvchilarning ko'p qirrali ehtiyojlarini (masalan, akademik, axloqiy va ijtimoiy) samarali, tejamkor va integratsiyalashgan tizim orqali qondirishga qaratilgan Ci3T modelini joriy etish bo'yicha tadqiqotlarni muhokama qilamiz. Avvalo, ko'p bosqichli tizimlar tarixiga va ushbu bobning asosini tashkil etuvchi joriy tadqiqotlarga qisqacha nazar tashlaymiz. Shuningdek, amaliyotchilar uchun xulosalar va tadqiqotchilar uchun tavsiyalarni taqdim etamiz.

Ci3T TADQIQOTLARINING HOZIRGI HOLATI

Bizning tadqiqot guruhimiz 1990-yillar oxiridan boshlab Ci3T modelida ishlash imkoniga ega bo'ldi. Turli shtatlar va geografik hududlardan jami 100 dan ortiq maktablar bilan hamkorlik qildik. Izlanishlar doirasida maktablardagi hamkorlarimiz bilan birgalikda o'quvchilarning akademik, axloqiy va ijtimoiy o'rganish sohalarini qamrab oluvchi integratsiyalashgan tizim sifatida Ci3T modelini loyihalash, joriy etish va baholash bo'yicha bir qator tadqiqotlarda faol ishtirok etdik.

Ci3T izlanishlari tavsifiy, eksperimental va psixometrik tadqiqotlar turkumini o'z ichiga oladi. Masalan, dastlabki izlanishlar 1-bosqich faoliyatiga oid kichik ko'lamli tavsifiy tadqiqotlarni va 2-bosqichdagi savodxonlik hamda ijtimoiy ko'nikmalarga qaratilgan qo'llab-quvvatlash samaradorligini o'rganuvchi yagona dizayn tadqiqotlarini o'z ichiga olgan. Modelni takomillashib borganimiz sari Qo'shma Shtatlar bo'ylab Ci3Tga qiziqish kengaydi. Bu borada izlanishlar ham qamrovi ham kattalashdi. Masalan, o'qish bo'yicha va yozish bo'yicha 2-bosqichdagi akademik korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni yanada chuqurroq

o'rganish uchun qo'shimcha yagona metodologiyalarga asoslangan tadqiqotlar o'tkazildi. Shuningdek, 3-bosqichdagi funksional baholashga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ham o'rganildi.

Bundan tashqari, biz qat'iy eksperimental dizaynlardan (masalan, tasodifiy nazorat sinovlari [RCTlar]dan foydalangan holda 2-bosqichdagi o'quv va ijtimoiy ko'nikmalar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ta'sirini o'rganishga qaratilgan eksperimental izlanishlar olib bordik. Shuningdek, Ci3T modellarida tizimli skrining harakatlariga oid keng ko'lamli psixometrik tadqiqotlarni ham o'tkazdik.

Bu bo'limda biz hozirgacha o'tkazilgan izlanishlarning qisqacha sharhini taqdim etamiz. U quyidagilarni o'z ichiga oladi:

a) Ci3Tni joriy etish va barqarorligini ta'minlashga xizmat qiluvchi samarali amaliyotlarni ishlab chiqish;

b) Ci3Tni o'qituvchilar tomonidan joriy etilishi va barqarorligini ta'minlashga xizmat qiluvchi samarali amaliyotlarni baholash; Ci3Tni joriy etish va barqarorligini ta'minlashni qo'llab-quvvatlovchi samarali amaliyotlarni ishlab chiqish zarur.

Yuqorida ta'kidlanganidek, bizning tadqiqot guruhimiz amaliyotchi-tadqiqotchilari hamkorlikka asoslangan axloqiy izlanishga sodiqdir. Bu bo'limda Ci3Tni joriy etish va barqarorligini ta'minlashni qo'llab-quvvatlovchi samarali amaliyotlarning rivojlanishini ko'rsatadigan, moliyalashtirilgan va moliyalashtirilmagan bir nechta loyihalar haqida ma'lumot beramiz:

1-bosqich: Ci3T hamkorliklari;

2-bosqich: *Yozish loyihasi* (Project WRITE) va *O'qituvchilarning salohiyatini oshirish* (Empowering Teachers);

3-bosqich: *Funksiya loyihasi* (Project FUNCTION), *Skrining loyihasi* (Project SCREEN – bepul kirish mumkin bo'lgan skrining vositasi) va *Rivojlantirish loyihasi* (Project ENHANCE – talab bo'yicha "kengaytirilgan" kasbiy o'qitish resurslari).

Bu loyihalar Ci3T modellaridan samarali foydalanishni ko'rsatadi. Ular (a) o'quv va axloqiy muammolar rivojlanishining oldini olish va (b) muammolar yuzaga kelganda ularga dalillarga asoslangan amaliyotlar orqali javob berish maqsadida loyihalashtirgan, joriy qilingan.

1-BOSQICH: Ci3T HAMKORLIGI

Barcha Ci3T tadqiqotlari amaliy xulq tahlili va joriy etish fanlariga nazariy asoslangan. Bizning qarashimizcha, kontekst barcha o'quvchilar uchun natijali va ijobiy ta'lim muhitini shakllantirishda asosiy rol o'ynaydi. Amaliyotchi-tadqiqotchi hamkorlik loyihalarimizning dastlabki yillarida hamkorlar 2- va 3-bosqich qo'llab-quvvatlovlarni o'rgangan bo'lsalar-da, ular avval 1-bosqich sa'y-harakatlarini tizimli ravishda joriy qilmagan. Shu bilan birga, biz 2- va 3-bosqich amaliyotlarining 1-bosqich amaliyotga asoslangan holda tashkil etilganda samaraliroq bo'lishi va ularni umumlashtirishning osonlashishiga qat'iy ishonamiz.

Bu yondashuv, ayniqsa, yuqori intensivlikdagi qo'llab-quvvatlashda ishtirok etayotgan o'quvchilarga o'rgangan yangi ko'nikmalarini o'quv muhitidan tashqarida mustahkamlash imkonini beradi.

Yillar davomida Ci3Tni joriy etish bo'yicha uch asosiy saboq o'rganildi. Birinchidan, biz ijtimoiy muvofiqlik va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar izchilligi o'rtasida empirik bog'liqlikni aniqladik. Xususan, Ci3T kasbiy o'qitish turkumi davomida joriy etishdan oldin o'tkazilgan fakultet va xodimlar tomonidan berilgan ijtimoiy muvofiqlik reytinglari maktab miqyosidagi o'rtacha ko'rsatkichlari shuni ko'rsatdiki, Ci3T rejasini ijtimoiy jihatdan muvofiq deb baholaganlar 1-bosqich joriy etishning izchillik darajasini namoyon etdi. Bu ko'rsatkich uni kamroq muvofiq deb baholaganlarga qaraganda yuqoriroq edi.

Ikkinchidan, bir nechta tadqiqotlar o'quvchi faoliyatida ijobiy o'zgarishlar yuz berganini hujjatlashtirdi. Masalan, tavsifiy tadqiqotlar shuni ko'rsatdiki, o'z Ci3T rejasini joriy qilgan maktablarda tizimli skrining vositalari orqali o'lchanadigan axloqiy xavf darajasi pasaygan. Bundan tashqari, K–12 darajasida o'tkazilgan tadqiqotlar turkumi shuni ko'rsatdiki, o'quvchilarning kuzgi ichki va tashqi xatti-harakatlarini baholash ballari o'quv yili yakunidagi o'quv faoliyatini (o'qish ko'rsatkichlari, GPA, darsdan qolishlar), shuningdek, ijtimoiy va axloqiy ko'rsatkichlarni bashorat qilgan.

Uchinchidan, biz shuni o'rgandikki, o'qituvchilar Ci3T profilaktika modellarida yaxshi natijalarga erishadilar. Ular milliy me'yorlarga nisbatan kamroq charchash va yuqoriroq samaraga erishadilar.

Ci3T tadqiqotlarining muhim xususiyatlaridan biri shundaki, qiziqish uyg'otuvchi savollar amaliyotchilar va tadqiqotchilar o'rtasidagi hamkorlikda ishlab chiqiladi:

1-bosqich o'qitish, mustahkamlash va monitoring jarayonlari rejalashtirilganidek amalga oshirilganligi, ya'ni koreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning izchilligi qanday darajada ekanligi aniqlanishi zarur. Shu bilan birga, o'qituvchilarning maqsadlar, protseduralar va natijalarga bo'lgan qarashlari, ya'ni amaliyotlarning ijtimoiy muvofiqligi ham baholanishi muhimdir. Skrining protseduralarining joriy etilishi va ularning barqarorligi darajasi o'quvchilarni 1-bosqich qo'llab-quvvatlash amaliyotlariga samarali jalb qilishni ta'minlash nuqtayi nazaridan tekshiriladi. Shuningdek, Ci3T modeli rejalashtirilganidek tatbiq etilganda o'quvchilar va o'qituvchilar qanday holatda bo'lishi, ya'ni ularning ijtimoiy, akademik va emotsional natijalari qanday shakllanishi ham o'rganiladi. Nihoyat, o'qituvchilarning dastlabki va to'liq joriy etish bosqichlarida qanday kasbiy rivojlanish va qo'shimcha o'qitish ehtiyojlari mavjudligi aniqlanadi, bu esa modelning muvaffaqiyatli va barqaror tatbiqi uchun muhimdir.

Ci3T profilaktika modeli qurilgach, tizimlar va tuzilmalar faqat 1-bosqich sa'y-harakatlarning ta'sirini o'rganish uchun emas, balki maktabning Ci3T joriy etish qo'llanmalaridagi 2-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jadvali va 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jadvallarida ko'rsatilgan qo'shimcha dalillarga asoslangan strategiyalar, amaliyotlar va dasturlarning foydasini tadqiq qilish uchun ham ishlab chiqiladi.

H. Menzis bu fikrni aniq ifodalagan: "Modellar qo'shimcha tadqiqotlar uchun unumdor zamin yaratadi: siz ishonchni shakllantirasiz, ularning salohiyatini ilgari amalga oshirilgan hamkorliklar orqali rivojlantirasiz, ular sizga ishonadi va tadqiqot hamkorligining foydalarini qadrlaydi hamda boshdan kechiradi." Ushbu nuqtayi nazardan, endi biz o'rgangan qo'shimcha saboqlarni alohida ta'kidlash maqsadga muvofiqdir.

YOZISH LOYIHASI

Ta'lim fanlari instituti (IES) tomonidan moliyalashtirilgan rivojlantirish va innovatsiya granti doirasida "Strategiya va o'z-o'zini boshqarish bo'yicha yo'riqnomalar: o'quvchilarning yozish ko'nikmalari va xulq-atvoriga ta'siri – oldini olishga yo'naltirilgan yondashuv" mavzusida biz 1- va 2-bosqichlarda guruh dizaynlaridan foydalangan holda eksperimental tadqiqotlar o'tkazdik.

Loyiha doirasida o'z-o'zini boshqarish strategiyasi (SRSD) ishlab chiqilib, uning yozish bo'yicha o'quvchilarning faolligi va ko'nikmalariga ta'siri o'rganildi. Tadqiqot Ci3T K–12 modelini joriy qilayotgan bitta tumandagi beshta maktabda amalga oshirildi. Boshlang'ich maktab direktorlarining fikricha, bir necha yillik o'quv dasturini takomillashtirish loyihasidan so'ng, ular o'quvchilarning "yozish" ko'nikmalariga e'tibor qaratishni xohlashgan.

"Yozish loyihasi" doirasidagi izlanishlar 2-bosqichda turli dizayn tadqiqotlari bilan boshlandi. Bunda murakkab xatti-harakatlarga (ichki va tashqi muammolar) hamda cheklangan yozish ko'nikmalariga ega bo'lgan o'quvchilarning ehtiyojlarini qondirish uchun jarayonlarni qanday moslashtirish va o'zgartirish mumkinligi ustida ishlashga urg'u berildi. Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni takomillashtirish bo'yicha ma'lumot olishdan tashqari (masalan, o'quvchilarga boshlang'ich bosqichdagi ma'lumotlarni yozish maqsadlarida o'sish kuzatilmaguncha taqdim etmaslik), natijalar o'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqishning joriy etilishi va yozishdagi yutuqlar o'rtasida funksional bog'liqlikni ko'rsatdi.

Keyinchalik bu moslashtirilgan jarayondan foydalangan holda ikki RCT (tasodifiy nazoratli sinov) o'tkazdik: avval 2-bosqich qo'llab-quvvatlash, so'ngra 1-bosqich qo'llab-quvvatlash, 2-bosqich qo'llab-quvvatlash, o'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqishni sinovdan o'tkazgan birinchi RCT natijalari shuni ko'rsatdiki, insholar va hikoyalar yozishda o'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish ko'nikmasini olgan o'quvchilar nazorat guruhidagilarga nisbatan yozish sifati jihatdan sezilarli o'sishga erishdi.

Ikkinchi RCT uchun dastlabki reja bo'yicha 1-bosqichdagi o'qitishni tadqiqot yordamchilari olib borishi kerak edi. Biroq IES va institutsional etika qo'mitasining ruxsati bilan biz protokolni o'zgartirdik va umumiy ta'lim o'qituvchilari-

ni o'qituvchilar sifatida jalb etdik. Bu o'zgarish 2-bosqich qo'llab-quvvatlovchi o'quvchilarga samarali bo'lgan strategiyalar haqida ko'proq o'rganishga qiziqqan o'qituvchilarning tashabbusi bilan amalga oshirildi. Bu protseduralardagi o'zgarishlar hamkorlikka asoslangan va metodologik jihatdan qat'iy izlanishga ustuvorlik berilganini aks ettiradi.

O'QITUVCHILARNI KAM-INTENSIV QO'LLAB-QUVVATLOVCHI STRATEGIYALAR BILAN IMKONIYATLI QILISH

Project Support and *Include* (Ci3T bo'yicha trening va joriy etishni o'rganishga qaratilgan shtat texnik yordam loyihasi) doirasida muntazam ravishda tashkil etiladigan tuman miqyosidagi uchrashuvlarda o'qituvchilar (sertifikatlangan va toifalanmagan)ni o'quvchilarning faolligini oshirish hamda chalg'ituvchi omillarni kamaytirish bo'yicha imkoniyatlarini kengaytirish masalalari muhokama qilindi.

Asosiy e'tibor o'qituvchilarning PBIS tizimini dars jarayonida qanday qo'llashlari mumkinligiga qaratildi. Shuningdek, bu strategiyalarni universitet tomonidan cheklangan resurslar sharoitida qanday o'zlashtirish, joriy etish va baholash mumkinligi masalalari ham o'rganildi. Ushbu savollarga javob topish maqsadida biz hamkorlar bilan birgalikda *"O'qituvchilarni kam intensivlikdagi strategiyalar orqali imkoniyatli qilish"* loyihasi doirasida bir qator moliyaviy qo'llovsiz tadqiqotlar o'tkazdik.

Bu loyihaning uchta maqsadi bo'lgan:

a) universitet tomonidan cheklangan yordam bilan haqiqiy ta'lim muhitida preK–12 bosqichida o'qituvchilar tomonidan 2-bosqich amaliyot sifatida joriy qilinadigan tadqiqotga asoslangan kam-intensiv qo'llab-quvvatlashlarni loyihalash, joriy etish va baholash;

b) xizmatda faoliyat yuritayotgan o'qituvchilarga amaliy va samarali strategiyalar (masalan, xulqqa xos maqtov, oldindan ogohlantirish, ko'rsatma tanlovi, javob berish imkoniyatlarini oshirish) haqida masofaviy yordam ko'rsatish;

c) universitet talabalari uchun maktabga asoslangan izlanishlarda ishtirok etish imkoniyatini yaratish.

Universitet va tuman tomonidan tasdiqlangan tartiblar doirasida biz yagona dizayn metodologiyasidan foydalanib, quyidagi masalalarni o'rgandik: korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar izchilligi, o'quvchi faoliyatiga ta'siri va o'qituvchi, ota-ona hamda o'quvchilar nuqtayi nazaridan ijtimoiy muvofiqlik.

Masalan, bir o'qituvchi yozuv darsida, ayniqsa, birinchi sinf o'quvchilari orasida ayrim bolalarning darsga qiziqishi pasayganini sezdi. U bu holatni yaxshilash uchun o'quvchilarni qo'llab-quvvatlashning yangi usulini sinab ko'rishga qaror qildi. Buning uchun u **ko'rsatma tanlovi strategiyasi**ning foydasini o'rganishga qiziqdi. Ohayo shtatida faoliyat yurituvchi bu o'qituvchi Kanzas va Arizona shtatlaridagi tadqiqotchilar bilan hamkorlikda ikki turdagi tanlovni sinovdan o'tkazdi:

1. **Topshiriq ichidagi tanlov** – yozish vositasini tanlash (qalam yoki ruchka).
2. **Topshiriqlar o'rtasidagi tanlov** – yozuv mavzusini tanlash (biror qahramon haqida hikoya yozish yoki unga maktub yozish).

Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar butun sinf bilan o'qituvchi tomonidan amalga oshirilgan bo'lsa-da, u yozish va xulq-atvori bo'yicha 2-bosqichga to'g'ri keladi. Bunday o'quvchilarni aniqlash uchun skrining ma'lumotlaridan foydalandi. Uchinchi o'quvchiga nisbatan ruxsat olinmagan bo'lsa-da, ikki o'quvchi uchun ota-ona roziligi va o'quvchi roziligi olingach, faqat shu o'quvchilar uchun qo'shimcha ma'lumot yig'ish jarayoni boshlandi. Bu jarayonda o'qituvchi har xil tanlov faoliyati vaqtida o'quvchilar faoliyatini baholash uchun momental vaqt namunalarini qo'lladi va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar izchilligini baholash uchun komponentlar ro'yxati bilan ishladi.

Natijalar shuni ko'rsatdiki, ko'rsatma tanlovi sharoitlari sodiqlik bilan joriy etilgan bo'lib, bu yozish darslarida ishtirokning oshishi va bitta o'quvchi uchun chalg'ituvchi xatti-harakatlarning kamayishi bilan bog'liq funksional munosabatni yuzaga keltirdi. Biroq ikkinchi o'quvchi uchun bunday funksional bog'liqlik aniqlanmadi. Shunga qaramay, barcha manfaatdor tomonlar ko'rsatma tanlovini foydali va maqbul korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sifatida baholadilar.

Ushbu dastlabki tadqiqotlar R. Ennis rahbarligida olib borilgan va IES tomonidan moliyalashtirilgan "Erta martaba rivoji va murabbiylik granti" loyihasi uchun asos bo'ldi. Keyinchalik bu yo'nalish "O'qituvchilarni dars jarayonini qo'llab-quvvatlovchi past intensivlikdagi strategiyalar bilan kuchaytirish II" (Empowering Teachers with Low Intensity Strategies to Support Instruction II) loyihasi orqali yanada kengaytirildi. Mazkur loyiha, xususan, ko'rsatma tanlovi kabi strategiyalarning EBD (xulq-atvorda buzilishlar) xavfi ostidagi yoki EBDga ega bo'lgan K–3 sinf o'quvchilariga umumta'lim muhitida qanday ta'sir ko'rsatishini o'rganishga qaratildi.

FUNKSIYA LOYIHASI

Ci3T izlanishlarida eng yuqori darajadagi korreksion-rivojlantiruvchi yordamga muhtoj o'quvchilarni, ya'ni 3-bosqich qo'llab-quvvatlash doirasidagi bolalarni, samarali qo'llab-quvvatlash uchun ularning xatti-harakatlari sabablarini chuqur tushunishga alohida e'tibor qaratilgan. Ushbu yo'nalishdagi ishlar moliyalashtirilmagan *Project FUNCTION* loyihasi doirasida amalga oshirildi. 2-bosqich va past intensivlikdagi qo'llab-quvvatlovchi izlanishlarda bo'lgani kabi, biz tuman va maktabdagi hamkorlar bilan birgalikda *funksional baholashga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni* samarali va amalda qo'llash mumkin bo'lgan usullarni ishlab chiqish ustida ish olib bordik.

Universitet va tuman ruxsatlarini olgach, biz bitiruvchilar ishtirokidagi amaliyotchi–tadqiqotchi hamkorligini yo'lga qo'ydik. Bu modelda bitiruvchi talaba-

DENOV TADBIRKORLIK VA PEDAGOGIKA INSTITUTI ARM
№ 36419

lar universitet professorlari rahbarligida funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash, joriy qilish va baholashning tizimli usullarini o'rgandilar, shu bilan birga, Ci3Tni joriy qilayotgan mahalliy preK–12 maktablariga yordam ko'rsatdilar. Qisqacha aytganda, bitiruvchi talabalar amaliyot asosida o'z korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ko'nikmalarini rivojlantirish imkoniyatiga ega bo'ldilar. Bu jarayon jarrohlik amaliyotida qo'llaniladigan o'rgatish modeliga o'xshaydi: birini o'qi, birini tomosha qil, birini o'zing qil.

Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jarayoni besh bosqichdan iborat protsedura sifatida standartlashtirildi (2.1-jadval; joriy etish bosqichlari ro'yxatlari, o'quv videolari va boshqa resurslar uchun qarang: www.Ci3T.org/FABI), bu esa uning barqarorligi va keng miqyosda qo'llanilishini ta'minladi. Funksiya loyihasi doirasida talabalar metodologik jihatdan qat'iy izlanishni qanday o'tkazishni o'rgandilar, shu bilan birga 1- va 2-bosqichdagi qo'llab-quvvatlashlardan ancha yuqori ehtiyojlarga ega bo'lgan o'quvchilarning ko'p tarmoqli ehtiyojlarini hurmat bilan qondirishni ham o'zlashtirdilar.

Bu tadqiqotlarda asosiy izlanish savollari quyidagilardan iborat edi:

a) funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning amaldagi o'qituvchilar tomonidan rejalashtirilganidek joriy etilishi (korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar izchilligi) qay darajada amalga oshirilgan?

b) funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning joriy etilishi va o'quvchilarning xatti-harakatlaridagi (masalan, faollik) o'zgarishlar o'rtasida funksional bog'liqlik mavjudmi?

c) o'qituvchilar, oilalar va o'quvchilar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning maqsadlari, protseduralari va natijalarini qanchalik maqbul va foydali deb baholaydilar (ijtimoiy muvofiqlik)?

Tadqiqot natijalari funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar (FABI)ning izchillik bilan joriy etilishi, o'quvchilar faoliyatidagi ijobiy o'zgarishlarga olib kelishi va haqiqiy ta'lim muhitida (preK–12) ijtimoiy jihatdan maqbul intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo'lishi mumkinligini ko'rsatdi. Bundan tashqari, kasbiy o'qitish jarayonini o'rganishga qaratilgan tadqiqotlar shuni ko'rsatdiki, amaldagi pedagoglar (umumiy va maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari, maktab psixologlari, ijtimoiy xodimlar, direktorlar) funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni jamoaviy o'rganishlari mumkin. Shuningdek, tavsifiy va eksperimental tadqiqotlar natijalari shuni ko'rsatdiki, bu amaliyotga asoslangan kasbiy o'qitish turkumlarida ishtirok etish orqali pedagoglarning funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardagi bilimlari, ishonchlari va foydalilik haqidagi fikrlari yaxshilangan.

Bu loyihalar va boshqa Ci3T izlanishlari davomida biz o'qituvchilarning bu modellar doirasidagi holatini, shuningdek, joriy etish bo'yicha sa'y-harakatlarni qanday takomillashtirish va kuchaytirish mumkinligini aniqlash uchun sifat va miqdoriy tadqiqotlar ham o'tkazdik. Masalan, IES tomonidan moliyalashtirilgan *Tadqiqotchi-amaliyotchi hamkorligi* granti doirasida biz Ci3Tni joriy etishni osonlashtirish uchun takomillashtirishga muhtoj bo'lgan uchta muhim sohani aniqladik:

a) yangi va amaldagi tuman hamda maktab rahbarlarini jarayonga jalb etish va ularning kasbiy rivojlanishini qo'llab-quvvatlash;

b) barcha manfaatdor tomonlar, ya'ni toifalangan va toifalanmagan xodimlar, ota-onalar hamda jamoa a'zolari uchun o'quvchilarning o'quv, axloqiy va ijtimoiy ehtiyojlarini qondirishga qaratilgan, ma'lumotlarga asoslangan kasbiy o'qitish jarayonini tashkil etish;

c) ta'lim jarayonini samarali yo'naltirish maqsadida bir nechta ma'lumot manbalariga kirish va ularni tahlil qilish imkonini yaratish, bunda tizimli skrining (muntazam monitoring) jarayoniga alohida e'tibor qaratish.

Ko'pchilik tumanlarga xos bo'lgan moliyaviy va vaqt cheklovlarini inobatga olgan holda, mustahkam, talabga binoan, moslashuvchan, bepul kasbiy o'qitish resurslari har bir sohaga oid treningni yengillashtiradi.

2.1-jadval.

Funksional baholashga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar (FABI)ni joriy etish bosqichlari

Bosqich	Tavsif
1	Qaysi o'quvchilarga funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar kerakligini aniqlash
2	Funksional baholashni o'tkazish va taxminiy funksiyani aniqlash
3	Boshlang'ich (bazaviy) ma'lumotlarni yig'ish
4	Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash
5	Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni sinovdan o'tkazish

O'QITUVCHILARNING Ci3T TIZIMINI JORIY ETISH VA UNI BARQAROR DAVOM ETTIRISHDAGI SAMARALI USULLARNI O'RGANISH

Yuqorida muhokama qilinganidek, 1996-yildan 2019-yilgacha bo'lgan davrni qamrab olgan bu umumiy Ci3T izlanishlari qo'shma izlanishlar uchun ijobiy va samarali asos yaratdi. Bundan tashqari, biz maktab va tuman rahbarlariga o'zining Ci3T modellarini loyihalashdan ularni barqaror joriy etish bosqichiga o'tkazishda yordam berish uchun qanday kasbiy o'qitish zarurligini ham tushunamiz.

Masalan, bizning hamkor tumanlarimizdan biri Ci3Tni loyihalash va joriy etishning dastlabki besh yili davomida rahbariyatda bir nechta o'zgarishlarni boshdan kechirdi (K–12 bosqichida sakkizta yangi direktor va to'rtta superintendent, jumladan, vaqtincha rahbarlar). Tuman o'z Ci3T modellarini barqarorlashtirishda tahsinga loyiq ish bajargan bo'lsa-da, ular yangidan ishga qabul qilingan rahbarlar va o'qituvchilar uchun integratsiyalashgan ko'p bosqichli tizim asoslari va tuzilmalari bo'yicha o'z vaqtida, amaliy va ishonarli o'qitishni ta'minlaydigan talabga binoan kasbiy o'qitish resurslari zarurligini anglab yetdilar.

Shuningdek, o'qituvchilar va xodimlar uchun mavjud kasbiy o'qitishni mustahkamlash, ular o'qitishni yo'naltirish uchun o'quv va axloqiy skrining ma'lumotlaridan foydalanishda davom etar ekanlar, bilimlarini chuqurlashtirishga xizmat qiladigan vositalar kerak edi. Ko'plab suhbatlar quyidagi masalalarga qaratildi: Ci3Tga xos bo'lgan ma'lumotga asoslangan kasbiy o'qitish yondashuvini qanday qilib barqaror saqlab qolish va o'z o'quv jarayonining turli bosqichlaridagi o'qituvchilar uchun qanday kasbiy o'qitishni qo'llab-quvvatlash mumkin.

TAKOMILLASHTIRISH LOYIHASI: Ci3TNI JORIY ETISHNI TAKOMILLASHTIRISH

IES integratsiyalashgan ko'p bosqichli tizimlarni loyihalash, joriy etish va baholashga urg'u berishni ham ustuvor yo'nalish sifatida belgiladi, bu esa iMTSS tarmog'i doirasida grant arizalari uchun chaqiruvga olib keldi. Ci3Tni takomillashtirish: Takomillashtirish loyihasi (Project ENHANCE) (84.325N) loyihasining bir qismi sifatida biz hozirda talabga binoan modullarni yaratish bo'yicha takrorlanuvchi dizayn jarayonida ishtirok etmoqdamiz. Bu modullar rahbarlarga barqaror joriy etishni boshqarish, o'quvchilar skrining ma'lumotlaridan foydalanish, yangi tashabbuslarni integratsiyalash va Ci3T modellarini doimiy baholab borishda zarur bo'lgan bilim va amaliyotlarda yordam berishga mo'ljallangan.

Takomillashtirish loyihasi (2019–2024) doirasida biz dastlabki yilni uchta geografik mintaqadagi beshta tuman bilan hamkorlikda o'tkazdik. Bu tumanlar hozirda Ci3Tni joriy etayotgan maktablardir. Maqsad – joriy etish va barqarorlikni qo'llab-quvvatlashga qaratilgan ularning doimiy kasbiy o'qitish ehtiyojlarini o'rganish edi. Bu 28 ta maktab turli bosqichlardagi joriy etuvchilarni ifodalaydi. Ba'zi Ci3T yetakchilik jamoalari birinchi yilida bo'lgan maktablarda xizmat ko'rsatgan, boshqalari esa besh yildan ortiq tajribaga ega maktablarda faoliyat yuritgan.

Biz rahbarlik, skrining va salohiyatni oshirishga qaratilgan uchta tadqiqot turkumini o'tkazdik. Bu jarayonda so'rovnomalar, yarim tuzilgan intervyular va fokus guruhlar qo'llanildi. Hozirda biz ma'lumotlarni tahlil qilishning yakuniy bosqichidamiz, ammo dastlabki natijalar 2020–2024-yillarda ishlab chiqilishi va sinovdan o'tkazilishi rejalashtirilgan 8 ta modul bo'yicha yo'nalish berdi (qarang: 2.2-jadval).

2.2-jadval.

Takomillashtirish loyihasi: Taklif etilgan modul mavzulari

Yo'nalish	Taklif etilgan modul mavzusi
Rahbarlik	Muvaffaqiyatga zamin yaratish
	Kasbiy o'qitish rejalarini xaritalash
	Salohiyat va barqarorlikni shakllantirish
Salohiyatni oshirish	Ijobiy, samarali va xavfsiz o'quv muhitlarini yaratish
	Qiyin xatti-harakatlarga hurmat bilan javob berish
	O'zgarishni qo'llab-quvvatlash uchun xatti-harakatning "qanday" va "nima uchun"larini tushunish
Skrining	Axloqiy skrining vositalarini tanlash va joriy etish
	Skriningda ma'lumotlardan foydalanish

Ci3T tizimining boshqa ko'p bosqichli modellaridan farqli jihatlaridan biri ma'lumotga asoslangan kasbiy o'qitishdan foydalanishdir. Ya'ni qanday qilib o'quvchilarning o'quv yoki xulq-atvor bo'yicha ehtiyojlarini aniqlashda ma'lumotlardan (o'quv va axloqiy skrining natijalari, intizomiy holatlar [ODRlar], davomat ko'rsatkichlari, hamshira tashriflari) foydalanilsa, xuddi shunday yondashuv tizimni joriy etish jarayonida ham qo'llaniladi. Bu ma'lumotlar yordamida o'qituvchilar va maktab jamoasi kasbiy o'qitish ehtiyojlarini aniqlaydi, ya'ni qaysi yo'nalishlarda qo'shimcha tayyorgarlik yoki qo'llab-quvvatlash zarurligini belgilaydi.

Masalan, bu modelni yaratish jarayonida Ci3T yetakchi jamoasi quyidagilarni monitoring qilishning ahamiyati va amaliy usullari bo'yicha bilimga ega bo'ladilar:

a) har bir profilaktika darajasida (1-, 2-, va 3-bosqichlar) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar izchilligi, ya'ni har biri rejalashtirilganidek qanchalik amalga oshirilganligini aniqlash;

b) har bir profilaktika bosqichi (shu jumladan 1-bosqich) uchun ijtimoiy muvofiqlik – bu orqali manfaatdor tomonlarning korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar maqsadlari, protseduralari va natijalari haqidagi qarashlarini tushunish;

c) o'qitishni yo'naltirish uchun ishonchli, to'g'ri tizimli skrininglar orqali o'quvchi faoliyatini monitoring qilish – o'quv va axloqiy sohalarda.

Asosiy e'tibor Ci3T yetakchilik jamoalarini o'qitish jarayonini boshqarishda qo'llaniladigan tizimli o'quv va axloqiy skrining vositalarini to'g'ri tanlash hamda ularni samarali joriy etishda qo'llab-quvvatlashga qaratiladi. Shu bilan birga, ushbu skrining natijalarini maktabda muntazam ravishda yig'iladigan boshqa ma'lu-

motlar, masalan, davomat, intizomiy holatlar (ODRlar) kabi ko'rsatkichlar bilan birgalikda tahlil qilish va talqin etish usullariga ham alohida e'tibor beriladi.

Avval bu ma'lumotlar butun maktab miqyosida ko'rib chiqiladi, keyin esa sinf yoki bo'lim darajasida umumiy o'quvchi faoliyatini tahlil qilish uchun baholanadi. So'ngra bu ma'lumotlar sinf darajasida tahlil qilinib, agar sinfdagi o'quvchilarning 20% dan ortig'i o'rtacha xavf diapazonida bo'lsa, intensivligi oz qo'llab-quvvatlovchi vositalardan (xulqqa xos maqtov, faol nazorat, ko'rsatma tanlovi, oldindan ogohlantirish va javob berish imkoniyatlarini ko'paytirish) foydalanish bo'yicha qaror qabul qilinadi.

Nihoyat bu ma'lumotlar individual o'quvchi darajasida 2- va 3-bosqich dalillarga asoslangan amaliyotlarga yo'naltirish uchun ishlatiladi. Joriy etish jarayonida Ci3T yetakchilik jamoalari kasbiy o'qitishga kirishishda va uni taklif etishda davom etadilar. Ular Ci3T tuman rahbarlari bilan akademik yil davomida odatda o'tkaziladigan beshta 2–3 soatlik kasbiy o'qitish sessiyalari doirasida ma'lumotga asoslangan qaror qabul qilishda ishtirok etadilar. Bu sessiyalar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar izchilligi, ijtimoiy muvofiqlik va o'quvchi darajasidagi ma'lumotlardan foydalanishga qaratilgan bo'lib, ular quyidagilarga xizmat qiladi:

a) fakultet va xodimlar uchun kasbiy o'qitish tajribalarini yo'naltirish;
b) o'quvchilar uchun o'qitish bo'yicha qarorlar qabul qilish.

Masalan, Ci3T bo'yicha dastlabki tadqiqotlar olib borilgan yillarda tuman rahbarlari va Ci3T yetakchilik jamoasi o'z sharoitlariga mos skrining vositalarining ishonchliligi, aniqligi va amaliy foydasi haqida savollar ko'tarishgan. Bu masalalar ijtimoiy muvofiqlik so'rovnomalari, fakultet va xodimlar yig'ilishlari, shuningdek, Ci3T yetakchilik jamoasi uchrashuvlari davomida muhokama qilingan.

Shu sababli biz AQSHning turli hududlaridagi bir nechta tumanlar hamda texnik yordam ko'rsatuvchi tashkilotlar bilan hamkorlikda skrining vositalarining psixometrik xususiyatlarini o'rganishni boshladik. Yuqorida ta'kidlanganidek, olingan dalillar shuni ko'rsatdiki, axloqiy skrining natijalari K–12 bosqichidagi o'quvchilarning nafaqat o'quv yutuqlarini, balki ularning ijtimoiy va xulq-atvor ko'rsatkichlarini ham oldindan bashorat qilishi mumkin. Shunga qaramay, ayrim savollar hanuz ochiq qolgan edi, bu esa *Project SCREEN*, ya'ni Ekran loyihasining paydo bo'lishiga sabab bo'ldi.

EKRAN LOYIHASI

Hozirgi tadqiqotlar *Project SCREEN* loyihasi doirasida olib borilmoqda. Loyihaning maqsadi: skrining vositalarini yanada chuqurroq psixometrik tahlil qilish, ya'ni ularning turli o'quvchilar guruhlari uchun bir xil aniqlikda ishlashini tekshirishdir. Bunda alohida e'tibor tarafkashlik (adolat) tahliliga qaratilib, skrining natijalari jinsi, nogironlik holati, irqi yoki etnik kelib chiqishi bo'yicha farq qiladimi-yo'qmi shunisi aniqlanadi.

Ekran loyihasi diqqat markazida bepul foydalanish mumkin bo'lgan skrining vositasi – ichki va tashqi xatti-harakatlar uchun skrining shkalasi turadi. Bu ish tijorat asosidagi mavjud skrining vositalarini to'ldiradi. Maqsad – barcha maktablar va tumanlar, ayniqsa, iqtisodiy to'siqlarga duch keladiganlar uchun hech qanday xarajatsiz skrining variantini taqdim etishdir.

Project ENHANCE va *Project SCREEN* – hozirda davom etayotgan izlanishlardan faqat ikki namuna. Ular Ci3Tni joriy etish va barqarorlashtirish bo'yicha yo'l-yo'riq ko'rsatishni maqsad qilgan.

Bu saboqlar, umumiy iMTSS tarmog'i loyihalaridan olingan saboqlar bilan birgalikda, amaliyotchilar va tadqiqotchilar uchun Ci3T kabi integratsiyalashgan ko'p bosqichli tizimlarni o'rnatish va barqaror saqlashda samarali va amalga oshiriladigan keyingi qadamlarni belgilashda istiqbolli yo'nalishlar sifatida xizmat qilishi mumkin.

Keyingi bo'limda biz amaliyotchilar va tadqiqotchilar uchun dastlabki mulohazalarni taqdim etamiz. Hamkorlikka asoslangan izlanish ustuvor yo'nalish sifatida belgilanganligi sababli, biz bu mulohazalarni hamkorlikda amalga oshirish uchun taqdim etamiz.

AMALIYOTCHILAR VA KELAJAKDAGI TADQIQOTLAR UCHUN XULOSALAR

Yuqorida ko'rsatilganidek, Ci3T izlanishi amaliy xulq tahlili tamoyillari va joriy etish fanlariga asoslangan bo'lib, ijobiy, samarali, hurmatli va hamkorlikka asoslangan izlanishga sodiqdir. Ko'p bosqichli tizim izlanishlarini ko'rib chiqarkanmiz, biz shuni o'rgandikki, odatda o'quvchilarning faoliyatidagi o'zgarishlar yuz berishidan oldin ikki-uch yillik yuqori darajadagi sadoqat bilan amalga oshirilgan joriy etish zarur bo'ladi. Shunday ekan, ta'lim rahbarlari va tadqiqotchilar joriy etish uzoq muddatli majburiyat ekanini tan olishlari muhim.

AMALIYOTCHI-TADQIQOTCHILAR HAMKORLIGIDAGI IZLANISH YO'NALISHLARINI RIVOJLANTIRISH

Har qanday integratsiyalashgan, ko'p bosqichli tizimni chuqurroq anglash uchun izlanish yo'nalishlarini aniq belgilash va ularga mos tuzilmalar yaratish muhim ahamiyatga ega. Yuqoridagi misollar shuni ko'rsatadiki, so'nggi o'n yilliklarda olib borilgan tadqiqotlar, moliyalashtirilgan bo'ladimi yoki yo'q — amaliyotchilar (o'qituvchilar, rahbarlar) va tadqiqotchilar o'rtasidagi hamkorlik natijasida samarali natijalar berishi mumkin. Bunday hamkorlik, metodologik jihatdan puxta yondashuv asosida, nazariya va amaliyot o'rtasidagi uzviy bog'liqlikni mustahkamlashga xizmat qiladi.

Bu loyihalarning kasbiy o'qitish komponentlari ko'pincha xizmatda faoliyat yuritayotgan va xizmatga tayyorlanayotgan o'qituvchilar uchun amaliyotga asoslangan kasbiy o'qitishni o'z ichiga olgan.

Har bir profilaktika darajasida, shuningdek, butun tizim bo'yicha dalillarga asoslangan strategiyalar, amaliyotlar, dasturlarni joriy etish va barqarorligini ta'minlashda o'qituvchilarga yordam berish bo'yicha bu sa'y-harakatlar doirasida, biz tadqiqotchilarni amaliyotchi hamkorlar bilan uzoq muddatli, dasturiy izlanishga sodiq bo'lishga undaymiz. Integratsiyalashgan tizimlarni o'rganish – amaliy va metodologik jihatdan – murakkab bo'lib, yillar davomida sinchiklab olib boriladigan izlanishni talab qiladi. Rostini aytganda, tadqiqotchilar o'rganilgan muhim saboqlarni barqarorlashtiruvchi hamkorlikka asoslangan izlanishga sodiq bo'lishlari zarur.

O'QITISH BO'YICHA QARORLAR UCHUN MA'LUMOTLARDAN SAMARALI FOYDALANISH BO'YICHA KASBIY O'QITISHNI AMALGA OSHIRISH

Ushbu tadqiqotning eng muhim jihatlaridan biri barcha o'qituvchilar uchun ma'lumotga asoslangan kasbiy o'qitish zarurligini aniqlashtirishdir. Bu jarayon o'qituvchilardan asosiy komponentlar qanday va nima sababdan bajarilishini chuqur tushunish, shuningdek, shu asosda asosli va tahliliy xulosalar chiqara olishni talab etadi.

O'qituvchilar amaliyotlarning qaysi turi, kimlar uchun va qanday sharoitda samarali ishlashini izchil o'rganishda davom etar ekan, ular quyidagi yo'nalishlarda yetarli bilim va ishonchga ega bo'lishlari zarur:

- bir nechta ma'lumot manbalarini baholash va ulardan samarali foydalanish;
- ijtimoiy muvofiqlikni ta'minlash;
- korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning izchilligini saqlash;
- o'quvchi faoliyatini har bir profilaktika bosqichida kuzatib, tahlil qila olish.

Bu yondashuv o'qituvchilarga nafaqat o'z amaliyotlarini tahlil qilish, balki ta'lim jarayonini yanada aniq, maqsadga yo'naltirilgan va samarali tashkil etish imkonini beradi.

Masalan, 1-, 2- va 3-bosqichdagi sa'y-harakatlarni loyihalashtirishda o'qituvchilar quyidagi savollarga javob bera olish uchun chuqur bilim va ko'nikmalarga ega bo'lishlari kerak:

a) manfaatdor tomonlar (o'quvchilar, oilalar, hamkasblar) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning maqsadlari, protseduralari va natijalaridan mamnunmi (ijtimoiy muvofiqlik)?

b) strategiyalar, amaliyotlar va dasturlar rejalashtirilganidek amalga oshirilganmi (korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar izchilligi)?

c) rejalashtirilganidek joriy etilganida, strategiya, amaliyot yoki dastur o'quvchilarning o'quv, axloqiy yoki ijtimoiy o'rganish sohalaridagi faoliyatida kutilgan o'zgarishni keltirib chiqaryaptimi?

Ba'zilar monitoring protseduralari ko'proq tadqiqotga oid bo'lib, amaliyotchilarga aloqasi kam, deb hisoblashlari mumkin. Biroq bu holatga to'g'ri kelmaydi. Masalan, o'qituvchi o'zining sinfida qaysi o'quvchilarda o'rtachadan yuqori darajadagi ichki muammolar yoki o'rtachadan past og'zaki o'qish ravonligi ko'rsatkichlari mavjudligini bilish uchun ishonchli, to'g'ri va oson kirish mumkin bo'lgan skrining ma'lumotlariga muhtoj.

Bundan tashqari ayni shu o'qituvchi 1-bosqichdagi sa'y-harakatlar maktab binosida, sinf darajasida va sinfda rejalashtirilganidek amalga oshirilganiga ishonchli bo'lishi kerak, shunda u hamkasblar va ota-onalar bilan aniq muloqot qila oladi. O'qituvchi, agar o'quvchi rejalashtirilgan 1-bosqichdagi o'quv, axloqiy va ijtimoiy ta'limdan foyda olmaganiga ishonchi bo'lmasa, ota-onaga farzandiga kuchliroq qo'llab-quvvatlash kerakligini ayta olmaydi. Sinf o'qituvchisi samarali ta'lim berish va tenglik hamda kirish imkoniyati masalalariga e'tibor berish uchun butun maktab bo'ylab ma'lumot tizimlari moslashuvchan bo'lishi kerak. Ta'lim bo'yicha to'g'ri qarorlar qabul qilish aniq, foydali va osongina olinadigan ma'lumotlarga bog'liq.

MOSLASHUVCHAN KASBIY O'QITISHNI ANIQLASH UCHUN MA'LUMOTLARDAN FOYDALANISH

Har bir profilaktika darajasida 1-, 2- va 3-bosqichlar yuqori sifatli joriy etishni ta'minlaydigan zarur kasbiy o'qitishni aniqlash uchun ishonchli ma'lumotlar tezda mavjud bo'lishi kerak.

Maktab bo'ylab yig'ilgan ma'lumotlar o'quvchiga to'g'ridan to'g'ri xulq reytinglari – maktabning Ci3T 2-bosqichdagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jadvalida qayd etilgani tasdiqlangan. 2-bosqichdagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar foyda keltirishi mumkinligini ko'rsatsa, o'qituvchilarga bu amaliyotlarni qanday amalga oshirish va uning ma'lum bir o'quvchi uchun qanchalik samarali ekanligini aniqlash yo'lida talabga binoan yuqori sifatli kasbiy o'qitish resurslari kerak bo'ladi.

Xulosa qilib aytganda, biz bu yuksak maqsadlarga erishish uchun aniq misollarni taqdim eta oldik, degan umiddamiz. Bundan tashqari bu misollar o'qituvchilar va boshqalar (masalan, o'qitish bo'yicha murabbiylar, xulq-atvorni o'rganuvchi mutaxassislar va texnik yordam ko'rsatuvchilar) o'z universitetdagi hamkorlari bilan o'rganilgan strategiyalar, amaliyotlar va dasturlarni o'zlashtirib, oxir-oqibat o'z salohiyatlarini kengaytirish uchun yetarlicha chuqur ishtirok eta olishi bo'yicha tushuncha beradi, degan umiddamiz

Tarixning ayni shu davrida – COVID-19 davrida o'quvchilarning o'quv, axloqiy va ijtimoiy ehtiyojini qondirishda integratsiyalashgan, ko'p bosqichli tizimlardan qanday foydalanishni o'rganish, ehtimol, har qachongidan ham muhimroqdir. Amaliyotchilar talabalar va maktab xodimlarini xavfsizligini ta'minlash uchun masofaviy, an'anaviy va gibrid ta'lim shakllaridan qanday o'tish kerakligi bo'yicha javoblarni ilmiy hamjamiyatdan izlar ekan, biz tadqiqotchilarni hurmatli, o'zaro foydali hamkorliklarga intilishga chaqiramiz.

XULOSA

Bizning Ci3T tadqiqot jamoamiz hurmatli, mas'uliyatli va axloqiy izlanishga o'ta sodiqdir. Albatta, rivojlanish uchun hali imkoniyatlarimiz bor, biroq hamkorlikka asoslangan, uzoq muddatli izlanish ta'lim tizimi uchun zarurdir [qo'shimcha o'qishlar va resurslar uchun qarang: 2.3-jadval]. Biz dizayn, joriy etish, baholash va Ci3T kabi integratsiyalashgan ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimlarining barqarorligini o'rganishni rag'batlantirgan va qo'llab-quvvatlagan ta'lim yetakchilariga va tashkilotlarga minnatdorchilik bildiramiz. Aynan ana shu ustuvor yo'nalishlar orqali biz amaliyotchilar va tadqiqotchilar uchun birdek muhim bo'lgan saboqlarni o'rgandik:

a) izlanishni yo'naltirish uchun umumiy maqsadlarni belgilash;

b) o'quvchilar uchun o'qitish tajribalarini, kattalar uchun esa kasbiy o'qitish tajribalarini shakllantirishda manfaatdor tomonlardan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar izchilligi va ijtimoiy muvofiqlik bo'yicha fikrlarni qanday foydalanishni o'rganishdir.

2.3-jadval.

Qo'shimcha o'qishlar va resurslar

Manba	Resurs
Vebsayt	www.Ci3T.org
Manba	Resurs
	www.pbis.org
	https://intensiveintervention.org
	https://iris.peabody.vanderbilt.edu
	www.thinksrsd.com
	Funksional xulq bahosi va ijobiy korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar: Ota-onalar bilishi kerak bo'lgan ma'lumot.
	https://osepideasthatwork.org/node/123
	https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/667
O'qishlar	Lane, K. L., Oakes, W. P., Menzies, H. M., Buckman, M. M., & Royer, D. J. (2020). Xulqni tizimli skrining qilish: Tadqiqotni davom ettirish bo'yicha yondashuvlar va majburiyatlar. Amaliy sharh: ci3t.org/screening
	Lane, K. L., Menzies, H. M., Ennis, R. P., & Bezdek, J. (2013). Maktab miqyosida ijobiy xulq-atvorni rag'batlantirish va ta'limni yengillashtirish tizimlari. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(1), 6–31. Manba: www.joci.ecu.edu

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Barrett, S., Eber, L., & Weist, M. (Eds) (2012). *Advancing education effectiveness: Interconnecting school mental health and school-wide positive behavior support*. Monograph. University of Oregon. https://greatlakesequity.org/resource/advancing-educationeffectiveness-interconnecting-school-mental-health-and-school-wide

2. Bergan, J., & Kratochwill, T. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. Plenum Press.

3. Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., & Christ, T. J. (2009). Direct behavior rating (DBR) an emerging method for assessing social behavior within a tiered intervention system. *Assessment for Effective Intervention, 34*(5), 195–200. https://doi.org/bnjb6t

4. Common, E. A., Lane, K. L., Oakes, W. P., Schellman, L. E., Shogren, K., Germer, K. A., & Quell, A. E. (2020). Building site-level capacity for functional assessment-based interventions: Outcomes of a professional learning series. *Manuscript in review*.

5. Cook, B. G., & Tankersley, M. (2013). *Effective practices in special education*. Pearson.

6. Datnow, A., & Hubbard, L. (2015). Teachers' use of assessment data to inform instruction: Lessons from the past and prospects for the future. *Teachers College Record, 117*(4), 1–26.

7. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*, 181–199.

8. Drummond, T. (1994). *The student risk screening scale (SRSS)*. Josephine County Mental Health Program.

9. Elliott, S. N., & Gresham, F. (2017). *Social skills improvement system (SSiS)—Social emotional learning*. PsychCorp Pearson Education.

10. Ennis, R. P., Lane, K. L., & Oakes, W. P. (2012). Score reliability and validity of the Student Risk Screening Scale: A psychometrically sound, feasible tool for use in urban elementary school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*, 241–259.

11. Ennis, R. P., Lane, K. L., Oakes, W. P., & Flemming, S. C. (2020). Empowering teachers with low-intensity strategies to support instruction: Implementing across-activity choices in 3rd grade reading. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 22*(2), 78–92. https://doi.org/10.1177/1098300719870438

12. Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children, 78*, 263–279.

13. Germer, K. A., Kaplan, L. M., Giroux, L. N., Markham, E. H., Ferris, G., Oakes, W. P., & Lane, K. L. (2011). A function-based intervention to increase a

second-grade student's on-task behavior in a general education classroom. *Beyond Behavior, 20*, 19–30.

14. Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal, 45*, 184–205.

15. Harris, K. L., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S., Wilson, K., Sandmel, K., … Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies instruction in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education, 63*, 103–119.

16. Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Brookes.

17. Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice, 8*(1), 80–85. https://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4

18. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 20 U.S.C. 1400 et seq. (2004).

19. Kalberg, J. R., Lane, K. L., & Lambert, W. (2012). The utility of conflict resolution and study skills interventions with middle school students at risk for antisocial behavior: A methodological illustration. *Remedial and Special Education, 22*, 23–38. https://doi.org/10.1177/0741932510362514

20. Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2015). *Behavior assessment system for children-third edition (BASC-3): Behavioral and emotional screening system (BESS)*. Pearson.

21. Lane, K. L. (2002). *Ci3T primary plan: Feedback form*. www.ci3t.org/measures

22. Lane, K. L. (2003). Identifying young students at risk for antisocial behavior: The utility of "teachers as tests". *Behavioral Disorders, 28*, 360–389.

23. Lane, K. L. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: Data driven approaches to conducting secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children, 30*, 135–164.

24. Lane, K. L. (2017). Building strong partnerships: Responsible inquiry to learn and grow together TECBD-CCBD keynote address. Education and Treatment of Children, 40(4), 597–618. https://doi.org/10.1353/etc.2017.0026

25. Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Spencer, J. L., & Kalberg, J. R. (2007). Teaching elementary school educators to design, implement, and evaluate functional assessment-based interventions: Successes and challenges. Preventing School Failure, 51(4), 35–46.

26. Lane, K. L., & Beebe-Frankenberger, M. E. (2004). School-based interventions: The tools you need to succeed. Allyn & Bacon.

27. Lane, K. L., Buckman, M. M., Oakes, W. P., & Menzies, H. M. (2020). Tiered systems and inclusion: Potential benefits, clarifications, and considerations. In J. M. Kauffman (Ed.), On educational inclusion: Meanings, history, issues, and international perspectives (pp. 85–106). Routledge Taylor & Francis.

28. Lane, K. L., Cabell, S. Q., & Drew, S. V. (2021). A productive scholar's guide to respectful, responsible inquiry during the COVID-19 pandemic: Moving forward. Journal of Learning Disabilities, 54(5), 388–399. https://doi.org/10.1177/00222194211023186

29. Lane, K. L., Carter, E., Jenkins, A., Magill, L., & Germer, K. (2015). Supporting Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models of Prevention in schools: Administrators' perspectives. Journal of Positive Behavior Interventions, 17, 209–222.

30. Lane, K. L., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., House, E., & Schatschneider, C. (2011). Self-regulated strategy development at tier-2 for second-grade students with writing and behavioral difficulties: A randomized control trial. Journal of Research on Educational Effectiveness, 4, 322–353. https://doi.org/10.1080/19345747.2011.558807

31. Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Driscoll, S. A., & Wehby, J. H. (2009). Assessing social validity of school-wide positive behavior support plans: Evidence for the reliability and structure of the Primary Intervention Rating Scale. School Psychology Review, 38, 135–144.

32. Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Mahoney, M. E., & Driscoll, S. A. (2008). Primary prevention programs at the elementary level: Issues of treatment integrity, systematic screening, and reinforcement. Education and Treatment of Children, 31, 465–494. https://doi.org/10.1353/etc.0.0033

33. Lane, K. L., Little, M. A., Rhodes, J. R., Phillips, A., & Welsh, M. T. (2007). Outcomes of a teacher-led reading intervention for elementary students at-risk for behavioral disorders. Exceptional Children, 74, 47–70.

34. Lane, K. L., Mahdavi, J. N., & Borthwick-Duffy, S. A. (2003). Teacher perceptions of the prereferral intervention process: A call for assistance with school-based interventions. Preventing School Failure, 47, 148–155.

35. Lane, K. L., & Menzies, H. M. (2003). A school-wide intervention with primary and secondary levels of support for elementary students: Outcomes and considerations. Education and Treatment of Children, 26, 431–451. www.jstor.org/stable/4289771

36. Lane, K. L., & Menzies, H. M. (2005). Teacher-identified students with and without academic and behavioral concerns: Characteristics and responsiveness to a school-wide intervention. Behavioral Disorders, 31, 65–83.

37. Lane, K. L., & Menzies, H. M. (2009). Student risk screening scale for early internalizing and externalizing behavior (SRSS-IE): Screening scale. www.ci3t.org/screening

38. Lane, K. L., Menzies, H. M., Ennis, R. P., & Oakes, W. P. (2018). Effective low-intensity strategies to enhance school success: What every educator needs to know. Beyond Behavior, 27, 128–133. https://doi.org/10.1177/1074295618799044

39. Lane, K. L., Menzies, H. M., Oakes, W. P., & Kalberg, J. R. (2012). Systematic screenings of behavior to support instruction: From preschool to high school. Guilford Press.

40. Lane, K. L., Oakes, W. P., Cantwell, E. D., & Royer, D. J. (2018). Building and installing comprehensive, integrated, three-tiered (Ci3T) models of prevention: A practical guide to supporting school success (v. 1.2). KOI Education.

41. Lane, K. L., Oakes, W. P., & Cox, M. L. (2012). Functional assessment-based interventions: A university-district partnership to promote learning and success. Beyond Behavior, 20, 3–18.

42. Lane, K. L., Oakes, W. P., Ennis, R. P., Cox, M. L., Schatschneider, C., & Lambert, W. (2013). Additional evidence for the reliability and validity of the Student Risk Screening Scale at the high school level: A replication and extension. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21, 97–115. https://doi.org/10.1177/1063426611407339

43. Lane, K. L., Oakes, W. P., & Menzies, H. M. (2010). Schoolwide expectations survey for specific settings. www.ci3t.org/measures

44. Lane, K. L., Oakes, W. P., Menzies, H. M., Oyer, J. S., & Jenkins, A. (2013). Working within the context of three-tiered models of prevention: Using school wide data to identify high school students for targeted supports. Journal of Applied School Psychology, 29, 203–229. https://doi.org/10.1080/15377903.2013.778773

45. Lane, K. L., Oakes, W. P., Powers, L., Diebold, T., Germer, K., Common, E. A., & Bruhn, N. (2015). Improving teachers' knowledge of functional assessment-based interventions: Outcomes of a professional development series. Education and Treatment of Children, 38(4), 93–120. https://doi.org/10.1353/etc.2015.0001

46. Lane, K. L., Robertson, E. J., & Wehby, J. H. (2002). Primary intervention rating scale. www.ci3t.org/measures

47. Lane, K. L., Royer, D. J., Messenger, M. L., Common, E. A., Ennis, R. P., & Swogger, E. D. (2015). Empowering teachers with low-intensity strategies to support academic engagement: Implementation and effects of instructional choice for elementary students in inclusive settings. Education and Treatment of Children, 38, 473–504. https://doi.org/10.1353/etc.2015.001

48. McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). Integrating multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS. Guilford Press.

49. Menzies, H. M., Lane, K. L., Oakes, W. P., Royer, D. J., Cantwell, E. D., Common, E. A., & Buckman, M. M. (2020). Elementary teachers' perceptions of a Comprehensive, Integrated, Three-tiered model of prevention. Remedial and Special Education. https://doi.org/10.1177/0741932519896860

50. The New Teacher Project. (2013). Perspectives of irreplaceable teachers: What America's best teachers think about teaching. https://tntp.org/publications/view/retention-and-school-culture/perspectives-of-irreplaceable-teachers-best-teachers-think-about-teaching

51. Oakes, W. P., Lane, K. L., Cox, M., & Messenger, M. (2014). Logistics of behavior screenings: How and why do we conduct behavior screenings at our school? Preventing School Failure, 58, 183–190.

52. Oakes, W. P., Lane, K. L., Royer, D. J., Buckman, M. M., Common, E. A., Allen, G. E., & Cantwell, E. D. (2021). Supporting the installation of comprehensive, integrated, three-tiered (Ci3T) models of prevention: Educator perspectives. Manuscript in review.

53. Oakes, W. P., Schellman, L. E., Lane, K. L., Common, E. A., Powers, L., Diebold, T., & Gaskill, T. (2018). Improving educators' knowledge, confidence, and usefulness of functional assessment-based interventions: Outcomes of professional learning. Education and Treatment of Children, 41(4), 533–565.

54. Oakes, W. P., Wilder, K., Lane, K. L., Powers, L., Yokoyama, L., O'Hare, M. E., & Jenkins, A. B. (2010). Psychometric properties of the Student Risk Screening Scale: An effective tool for use in diverse urban elementary schools. Assessment for Effective Intervention, 35, 231–239.

55. Robertson, E. J., & Lane, K. L. (2007). Supporting middle school students with academic and behavioral concerns within the context of a three-tiered model of support: Findings of a secondary prevention program. Behavioral Disorders, 33, 5–22.

56. Yudin, M. (2014). PBIS: Providing opportunity. A keynote address presented at the National PBIS Leadership Forum. Keynote Address presented at the PBIS Building Capacity & Partnerships to Enhance Educational Reform.

3. KO‘P BOSQICHLI TIZIMLARDA MUOLAJA IZCHILLIGI VA IJTIMOIY DOLZARBLIK: AMALGA TATBIQ ETISH CHORA-TADBIRLARINI BELGILASHDA MA’LUMOTLARDAN FOYDALANISH

Mark Mattyu Bakman, Ketlin Linn Leyn, Vendi Peya Oakes

DOI: 10.4324/9781003156888-3

Ta’lim tizimi barcha o‘quvchilarning turli o‘quv ehtiyojlarini samarali qo‘llab-quvvatlash uchun aniq va tizimli tuzilmalarga muhtoj. Shu sababli, maktab rahbarlari bunday tuzilmani yaratishda bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimlaridan tobora ko‘proq foydalanmoqdalar.

Bunday tizimlar odatda uch bosqichli piramida shaklida tasvirlanadi. Ular profilaktik va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni bosqichma-bosqich joriy etishni nazarda tutadi:

- **1-bosqich** (universal) – barcha o‘quvchilar uchun umumiy profilaktik chora-tadbirlar;
- **2-bosqich** (maqsadli) – qo‘shimcha yordamga muhtoj o‘quvchilar uchun qo‘llaniladigan qo‘shimcha strategiyalar;
- **3-bosqich** (intensiv) – jiddiy yoki murakkab ehtiyojga ega o‘quvchilarga mo‘ljallangan individual korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar.

Bosqich yuqorilagan sari qo‘llab-quvvatlash intensivligi ortadi, ya’ni yuqori bosqichdagi amaliyotlar chuqurroq yordamni talab qiladigan o‘quvchilarga mo‘ljallanadi.

Tadqiqotchilar bu tizimlarning turli shakllarini nazariy jihatdan asoslab bergan bo‘lib, ular ko‘pincha aniq bir sohaga urg‘u beradi. Masalan, *Response-to-Intervention* (RTI – Intervensiya (pedagogik aralashuv)ga javob) o‘quvchilarda o‘qishdagi nuqsonlarni aniqlashning muqobil usuli va yordamini taqdim etish doirasida ishlab chiqilgan. U o‘quvchilarga ijtimoiy jihatdan maqbul xatti-harakatlarni o‘rgatish va xulq-atvorida muammosi ko‘zga tashlanadigan o‘quvchilar uchun intensiv axloqiy jihatdan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirish doirasini taqdim etadi.

Bosqichli tizimlarning so‘nggi versiyalari bir nechta sohalarning integratsiyasiga urg‘u beradi. Masalan, *Comprehensive, Integrated Three-tiered (Ci3T) Model of Prevention* (Kompleks, integratsiyalashgan uch bosqichli profilaktika modeli) o‘quvchilarning o‘quv, axloqiy va ijtimoiy-emotsional ehtiyojlarini qo‘llab-quvvatlash bo‘yicha integratsiyalashgan yondashuvni aks ettiradi.

Bu turli yondashuvlarni birlashtiruvchi asosiy g‘oya – bu profilaktikaga sarmoya kiritish va o‘quvchilarga eng erta bosqichda yordam zarurligini aniqlashda ma’lumotlarga asoslangan qaror qabul qilishdan iborat. Bosqichli tizimlarning asosi, ya’ni 1-bosqich profilaktika, o‘quvchilarning ko‘nikmalarini oldindan qo‘llab-quvvatlash va muammolarning ta’limiy yutuqlarga salbiy ta’sir ko‘rsatish ehtimolini kamaytirishga qaratilgan amaliyotlarni amalga oshirishni o‘z ichiga oladi.

Ideal holatda 1-bosqich profilaktika harakatlari tajribada samarali deb topilgan *Dalillarga asoslangan amaliyotlar**ni (EBP) amalga oshirishni o‘z ichiga oladi. EBPlar bu – bir necha qat’iy ilmiy tadqiqotlarda samaradorligi isbotlangan amaliyotlardir. EBPlarni tanlash – o‘quvchilar istalgan natijalarga erishish ehtimoli yuqoriligini ta’minlaydi. Bu esa maktabda fanlarni o‘zlashtirishda qiyinchiliklarga duch keladigan o‘quvchilar ulushini kamaytiradi.

Shunga qaramay, ba’zi o‘quvchilar dalillarga asoslangan profilaktika harakatlarida ishtirok etishsa ham qo‘shimcha yordamga muhtoj bo‘lishi mumkin. Bunday hollarda o‘qituvchilar dalillarga asoslangan 2-bosqich yoki 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirish uchun hamkorlikda ishlaydilar. Qaysi o‘quvchilar 2 yoki 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga muhtojligini aniqlash uchun o‘qituvchilar turli ma’lumot manbalaridan foydalanadilar.

Masalan, o‘qish va matematikaga oid o‘quv dasturlariga asoslangan baholashlar barcha o‘quvchilarga yiliga uch marta o‘tkaziladi. Bu ma’lumotlarni ko‘rib chiqish orqali yil oxirigacha kutilgan natijalarga erisha olmaydigan o‘quvchilar aniqlanadi va ular pedagogik aralashuvga muhtoj deb topiladi. Xuddi shuningdek, o‘qituvchilar tizimli axloqiy skriningni amalga oshirib, tashqi (bezori, tajovuzkor) yoki ichki (uyatchan, serxavotir) xatti-harakatlar xavfini bildiruvchi o‘quvchilarni aniqlaydilar.

Bu ma’lumot manbalarini boshqa ma’lumotlar bilan (maktab intizomiga oid ma’lumotnomalar, davomat yoki fanlardagi muvaffaqiyatsizliklar) birgalikda tahlil qilib, o‘qituvchilar profilaktika darajasi o‘quvchining ehtiyojini qondira olmayotganini aniqlashlari va uni 2- yoki 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga yo‘naltirishlari mumkin.

Bosqichli tizimlarning mantiqiy tuzilishi va tarkibi – maktab va o‘quvchi natijalarini yaxshilashda katta istiqbolga ega. Masalan, SW-PBIS (maktab miqyosidagi ijobiy xulq-atvorga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va yordam) bo‘yicha olib borilgan eksperimental va kvazi-eksperimental tadqiqotlar quyidagi natijalarni ko‘rsatgan: maktabdan chetlashtirish holatlarining kamayishi, o‘qituvchilar va o‘quvchilar tomonidan sezilgan ijobiy o‘zgarishlar hamda o‘quv natijalarida kichik, biroq ijobiy yuksalishlar. Shuningdek, 2- va 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning o‘quv va axloqiy natijalarga qaratilgan tahlillari ko‘plab samarali yordam choralari mavjudligini ko‘rsatadi, ayniqsa, bir yoki bir nechta sohalarda yuqori xavf ostida bo‘lgan o‘quvchilar uchundir. Biroq

* Evidence-Based Practices – dalillarga asoslangan amaliyotlar.

bu bosqichli tizimlarning va'dasi, ular va ularga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar amalda qanday joriy etilayotganiga jiddiy e'tibor qaratilmas ekan, to'liq amalga oshmasligi mumkin. Ta'limdagi innovatsiyalar ko'pincha amaliyotda o'zining dastlabki konsepsiyasidan sezilarli darajada farq qilishi allaqachon tan olingan haqiqatdir.

Shu nuqtayi nazardan, bu bobda biz dasturiy ma'lumotlarning ikki muhim manbasi – muolaja izchilligi (treatment integrity) va ijtimoiy ahamiyat (social validity) tushunchalarini bayon qilamiz hamda ularni bosqichli tizimlarni samarali amalga oshirishda qanday foydalanish mumkinligini ko'rsatamiz. Avvalo, biz bu tushunchalar ta'rifi va ularning ta'lim tadqiqotlardagi kelib chiqishiga qisqacha sharh beramiz. Ularning bosqichli tizimlar kontekstida qo'llanilishi bo'yicha hozirgi tadqiqot holatini tasvirlaymiz. Nihoyat, bu ma'lumotlardan foydalanish orqali ta'lim beruvchilar va tadqiqotchilar uchun amalga oshirish jarayonlarini optimallashtirish bo'yicha xulosalar taqdim etamiz.

TARIXIY KONTEKST: DAVOLASHNING IZCHILLIGI VA IJTIMOIY AHAMIYATI

Ta'lim sohasidagi tadqiqotlarda muolaja izchilligi (treatment integrity) va ijtimoiy ahamiyat (social validity) tushunchalarining ildizlari amaliy xulq-atvor tahlili (Applied Behavior Analysis – ABA) sohasiga borib taqaladi.

Ushbu sohaning asosiy tamoyillari Bayer va hamkasblari tomonidan yozilgan mashhur maqolada bayon etilgan. Unda ABA — ilmiy yondashuv asosida ijtimoiy ahamiyatga ega xatti-harakatlarni o'rganish va shakllantirishga qaratilgan soha sifatida ta'riflanadi. Bu yondashuv inson xulqini tahlil qilish orqali individ va jamiyat hayotini yaxshilashni maqsad qiladi.

Shu asosda ABA'ning ikki muhim qadriyati shakllangan:

1. Texnik zarurat – xatti-harakatlarni aniq o'lchash, tahlil qilish va ishonchli natijalar olish;

2. Insonparvarlik zarurati – o'tkazilayotgan har qanday aralashuv yoki amaliyot inson va jamiyat uchun haqiqiy, foydali o'zgarish keltirishi lozimligi.

Texnik zarurat – bu aniq baholash bo'lib, u har qanday ilmiy izlanishning ajralmas qismi hisoblanadi. Dastlabki amaliy xulq-atvor tadqiqotlarida odatda mustaqil o'zgaruvchi (independent variable) yordamida qaram o'zgaruvchi (dependent variable), ya'ni orttirilishi yoki kamaytirilishi kerak bo'lgan xatti-harakat – bevosita o'lchangan. Biroq tadqiqotchilar mustaqil o'zgaruvchini, ya'ni xulqdagi o'zgarishga olib keluvchi usullar yoki korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jarayonini baholashga kamroq e'tibor qaratgan. Peterson bu holatni "g'alati ikki xil standart" deb atagan, bu esa tadqiqot natijalarining ishonchliligi va haqqoniyligiga tahdid solgan. Shu bois, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga tegishli usullarning aynan qanday amalga oshirilganligini baholash, ya'ni muolaja izchilligini baholash, pedagogik aralashuvning samaradorligini aniqroq ko'rsatishda muhim vosita sifatida shakllangan.

Insonparvarlik yondashuvi nuqtayi nazaridan, Bayer ta'kidlaganidek, faqatgina empirik dalillarga tayangan holda harakat qilish yetarli emas. Amaliy tadqiqotlarning asosiy maqsadi – insonlar hayot sifatini yaxshilash bo'lgani bois bu jarayon nafaqat ilm-fan, balki falsafiy yondashuvni ham talab etadi. Ya'ni "inson uchun qanday xatti-harakatlar mazmunli, foydali hayot kechirishga olib keladi?" degan savollarga ham javob topilishi kerak.

Bu fikrlar asosida Volf ijtimoiy ahamiyat (social validity) tushunchasini ilgari surdi. U bu tushunchani ilmiy empirik yondashuv bilan insonparvar qadriyatlar o'rtasidagi bog'lovchi element sifatida ta'rifladi. Ijtimoiy ahamiyat – bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jarayonidagi barcha manfaatdor tomonlar – ishtirokchilar, ularning oilalari, tadqiqotchilar, pedagogik aralashuvni amalga oshiruvchilar, ehtimol, boshqa shaxslarning – korreksion-rivojlantiruvchi ishlarga doir maqsadlar, usullar va natijalar haqidagi fikrlarini qamrab oladi.

Volf ta'kidlaganidek, ijtimoiy ahamiyat bo'yicha yig'ilgan ma'lumotlar sabab-oqibat munosabatini (masalan, "korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar borasida xatti-harakatning ortishiga sabab bo'ldi") bevosita ko'rsata olmasa ham, ular pedagogik aralashuvning qanday qabul qilinganligi, qadrlanganligi va foydaliligi haqidagi tushunchani shakllantiradi. U bu tushunchaning amaliy tadqiqotlar uchun muhim ahamiyatga ega ekanini urg'uladi, chunki aynan bu omillar davolash usullarining qo'llanishi va davomiyligini belgilovchi asosiy mezon bo'lishi mumkin.

Ta'limiy tadqiqotchilar muolaja izchilligi va ijtimoiy ahamiyat tushunchalarining muhimligini keng miqyosda tan olganlar. Masalan, maxsus ta'lim sohasida tadqiqotchilar ilmiy ishlarning qat'iyligini baholash va dalillarga asoslangan amaliyotlarni (EBP) aniqlash jarayonida yordam beruvchi sifat ko'rsatkichlari (*Quality Indicators*, QI)ni ishlab chiqqanlar. 2014-yilda Iqtidorli bolalar ishlari bo'yicha kengash (*Council for Exceptional Children* (CEC) tomonidan e'lon qilingan QI lar tarkibida muolaja izchilligi va ijtimoiy ahamiyat bilan bog'liq ko'rsatkichlar ham mavjud bo'lib, bu ularning tadqiqot olib borish va baholashdagi ahamiyatini tasdiqlaydi.

Shunga qaramay, bu tushunchalarga berilgan urg'uga qaramay, ko'plab adabiyotlar sharhlari bu ma'lumotlar tadqiqotlarda yetarli darajada to'planmasligi va hisobotlarda keltirilmasligini ko'rsatadi. Yaqinda Hagermoser Sanetti 1995-yildan 2008-yilgacha maktab psixologiyasiga oid jurnallarda chop etilgan maqolalarni tizimli tahlil qilib, 223 ta maqolaning faqat yarmi (50.2%)da muolaja izchilligi bo'yicha ma'lumotlar mavjudligini aniqladilar.

Klark va Danlap 1999–2005-yillar oralig'ida maxsus ta'limga oid uchta jurnalda e'lon qilingan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar borasidagi tadqiqotlarni ko'rib chiqdilar. Ularning aniqlashicha, ijtimoiy ahamiyat haqidagi ma'lumotlar juda kam darajada berilgan: "*Journal of Positive Behavioral Interventions and Supports*" jurnalida bu ma'lumotlar faqat 31% tadqiqotda mavjud

bo'lgan bo'lsa, "*Journal of Applied Behavior*" jurnalida atigi 3% maqolada keltirilgan.

2000-yillar boshlaridagi bu topilmalar shuni ko'rsatadiki, ta'lim tadqiqotlarda bu muhim ma'lumotlarni ko'proq yig'ish va hisobotlarda ko'rsatish borasida hali ham o'sish uchun imkoniyatlar mavjud. Bunday ma'lumotlar nafaqat tadqiqot uchun, balki amaliy sharoitlarda ham juda muhim ahamiyatga ega. Chunki ular korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar usulini tanlashda (ijtimoiy ahamiyat) va bu ishlarning samaradorligini baholashda asosli xulosa chiqarishda (muolaja izchilligi) asosiy rol o'ynaydi.

TADQIQOTLARNING HOZIRGI HOLATI

Bosqichli tizimlar kontekstida qaralganda, muolaja izchilligi va ijtimoiy ahamiyat bilan bog'liq masalalar yanada muhim. Bosqichli tizimlarning asosiy tamoyili shundan iboratki, o'qituvchilar o'quvchi yutuqlarini tahlil qilgan holda, yanada intensiv pedagogik aralashuv kerakmi yoki yo'qligini baholaydilar. Agar o'quvchi quyi bosqichdagi profilaktika choralariga (masalan, 1-bosqichga) javob bermasa, o'qituvchilar uni 2- yoki 3-bosqich yordami bilan ta'minlaydilar. Bunday holatda, ular 1-bosqichda qo'llanilgan strategiyalar, amaliyotlar yoki dasturlar mazkur o'quvchi uchun yetarlimi yoki yo'qmi, degan qarorga kelishlari zarur. Agar ular samarasiz yoki yetarli emas deb topilsa, yangi yoki yanada intensiv shakllari tanlanadi va amalga oshiriladi.

Shunday qilib, o'qituvchilarning bosqichli tizimlardagi faoliyati amaliy tadqiqotchilar ishiga o'xshaydi. Agar har bir profilaktika bosqichida muolaja izchilligi baholanmasa, o'qituvchilar xato qarorlar qabul qilish xavfi ostida qolishadi. Masalan, ular 1-bosqich yetarli emas, degan xulosaga kelishi mumkin, holbuki, 1-bosqich amalda to'liq va to'g'ri amalga oshirilmagan bo'lishi mumkin.

Shuningdek, korreksion-rivojlantiruvchi ishlar turli manfaatdor tomonlar nuqtayi nazaridan hisobga olinmasa, qaror qabul qiluvchilar o'quvchi yoki uning oilasi tomonidan qadrlanmaydigan maqsadlarga mos kelmaydigan amaliyotlar (ya'ni, ijtimoiy jihatdan ahamiyatsiz maqsadlar)ga tayanish xavfiga duch keladilar. Bundan tashqari, o'qituvchilarning o'zi ham noto'g'ri tuzilgan yoki samarali emas deb hisoblangan amaliyotlarni amalga oshirishda qiynalishi mumkin.

Shu bois muolaja izchilligi va korreksion-rivojlantiruvchi ishlar – bu bosqichli tizimlarda qaror qabul qilish va amalga oshirishni qo'llab-quvvatlaydigan muhim ma'lumot manbalaridir.

Keyingi bo'limda biz bu ikki tushuncha bo'yicha hozirgi tadqiqotlar holatini bosqichli tizimlar doirasida ko'rib chiqamiz. Xususan, ularning adabiyotlarda qay darajada yoritilganiga, qanday baholashlardan foydalanilayotganiga va rivojlanish uchun qaysi yo'nalishlar mavjudligiga e'tibor qaratamiz. Baholash – muolaja izchilligidan boshlanadi.

BOSQICHLI TIZIMLARDA MUOLAJA IZCHILLIGI

Bosqichli tizimlarning asosiy tamoyillaridan biri 2- yoki 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarda ishtirok etayotgan o'quvchilar bu qo'llab-quvvatlovlarga muhtoj, chunki 1-bosqichdagi ta'lim ularning o'quv ehtiyojlarini mustaqil ravishda qondira olmaydi. Shu munosabat bilan, to'g'ri qarorlar qabul qilish uchun 1-bosqich ta'limining muolaja izchilligini hisobga olish muhimdir, ya'ni o'quvchilar profilaktika choralari bilan haqiqatda ta'minlanganmi-yo'qmi, shuni aniqlash kerak. Shu bois, bosqichli tizimlarni joriy etish harakati muolaja izchilligini keng miqyosda to'plash bilan bog'lanayotganini ko'rish quvonarlidir.

2018-yilda AQSHdagi SW-PBIS[7]ni joriy qilgan 27 000 dan ortiq maktablardan 15 000 dan ortig'i muolaja izchilligi ma'lumotlarini to'plagan va uni PBIS Milliy markaziga taqdim etgan. Bu muolaja izchilligi ma'lumotlaridan foydalanishni amalga oshirishni qo'llab-quvvatlash yo'lida muhim harakatni ifodalaydi. Biroq bu ma'lumotlar qarorlar qabul qilishda, masalan, o'quvchilar 1-bosqich ta'limiga izchillik bilan amal qilingan holda kirish imkoniga ega bo'lganligini tasdiqlashda qanday foydalanilayotgani borasida savollar mavjud.

Bosqichli tizimlar doirasida olib borilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlarining bir nechta sharhlari bu savollarga aniqlik kiritadi. Hill va uning hamkorlari RTI kontekstida amalga oshirilgan 2-bosqich o'qish bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi ishlar tadqiqotlarini tahlil qildi. Ular 22 tadqiqotning 21 tasida (95,45%) 2-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi ishlarning muolaja izchilligi baholanganini aniqladi. 2-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi ishlarining muolaja izchilligi deyarli bir ovozdan kiritilganiga qaramay, Hill va boshqa tadqiqotchilar 1-bosqichning muolaja izchilligini doimiy tarzda qayd etmaganini ta'kidladi, faqat 22 tadqiqotdan 8 tasida (36,36%) asosiy (1-bosqich) o'qish dasturining muolaja izchilligi ko'rsatilgan. Mualliflar bu holatni tashvishga soluvchi omil sifatida ko'rsatdi. Ularning fikricha, bu ma'lumotlarning yo'qligi o'quvchilarga 2-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar haqiqatan ham zarurmi yoki ular "sifatli ta'lim yetishmovchiligining qurboni" bo'lganligini aniqlashni qiyinlashtiradi (121-bet).

Bruhn ham ko'p bosqichli xulq-atvorning oldini olish modellarida 2-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni tahlil qilgan tadqiqotlarni ko'rib chiqib, shunga o'xshash xulosalarga kelgan. 28 ta tadqiqotning 27 tasida (96,43%) 2-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo'yicha muolaja izchilligi ma'lumotlar kiritilgan, ammo faqat 12 tasida (42,86%) 1-bosqich bo'yicha ham shunday ma'lumotlar mavjud bo'lgan. Hill va Bruhn ham 1-bosqichdagi muolaja izchilligi ma'lumotlarini yanada intensiv korreksion-rivojlantiruvchi ishlarga ehtiyoj bor-yo'qligi haqida aniq qarorlar qabul qilishda muhim mexanizm sifatida ko'rsatgan.

---

[7] School-wide Positive Behavior Interventions and Supports – maktab miqyosida ijobiy xatti-harakatlar aralashuvi va yordami.

Bundan tashqari, mualliflar 1-bosqich bo'yicha ma'lumotlar taqdim etilgan hollarda, ular ko'pincha umumiy shaklda berilganini qayd etgan. Ya'ni tadqiqotlar muolaja izchilligini maktab miqyosida ko'rsatgan, bu esa ayrim o'quvchilar o'z sinflarida 1-bosqich ta'limiga kirish imkoniga ega bo'lganligini aniqlashni qiyinlashtirgan. Shunday qilib, muolaja izchilligi ma'lumotlari barcha bosqichlarda to'planishini ta'minlashdan tashqari bu ma'lumotlar qanday tarzda to'planayotganini ham inobatga olish zarur. Chunki bu ularning qanday foydalanilishiga ta'sir qilishi mumkin.

Bosqichli tizimlarda muolaja izchilligini baholashning ko'plab yondashuvlari mavjud bo'lib, ularning xilma-xilligi ko'proq o'rganilayotgan bosqichli tizim turiga bog'liq. Hill RTI doirasidagi 1-bosqichdagi akademik ta'lim muolaja izchilligi ko'pincha rasmiy baholashdan ko'ra fikr-mulohaza va murabbiylik orqali kuzatilganini aniqlagan. Bu yondashuvning foydasi shundaki, u samaradorlik va xarajatni tejash imkonini beradi (masalan, bevosita kuzatuvlarni amalga oshirish vaqt va resurs talab qiladi). Bundan tashqari, muolaja izchilligini nazorat qilish usuli sifatida fikr-mulohaza berishdan foydalanish, sadoqatni oshirish yoki saqlab qolishga qaratilgan sinfxonaga xos yondashuvni ta'minlaydi. Afsuski, rasmiy baholash jarayoni bo'lmasa, 1-bosqich yetarli darajada izchillik bilan joriy etilganmi-yo'qmi, shuni ishonchli aniqlash qiyin bo'ladi.

Bunga zid ravishda, SW-PBIS kabi xulq-atvorga yo'naltirilgan tizimlarning sadoqatini baholash uchun e'lon qilingan bir nechta baholashlar mavjud. Yaqinda Tiered Fidelity Inventory[8] – SW-PBIS muolaja izchilligini baholash uchun keng qo'llaniladigan baholash vositasiga aylangan. TFI uchta protokoldan iborat bo'lib, har biri SW-PBISning uch bosqichidan birini baholashga mo'ljallangan. Maktab rahbariyati protokollarni to'ldiradi, afzalrog'i, bu jarayon tashqi murabbiy (masalan, tuman vakili, tadqiqotchi yoki texnik yordam ko'rsatuvchi) ishtirokida amalga oshiriladi. Protokollar muhim xususiyatlarni qamrab oluvchi bir qator savollardan iborat bo'lib, ularga jamoadoshlik (yetakchilik), har bir bosqichga oid aniq amaliyotlar (xulq-atvor kutuvlarini o'rgatish, samaradorligi hujjatlar bilan tasdiqlangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni joriy etish) va baholash (masalan, natijalarni monitoring qilish uchun ma'lumotlardan foydalanish) kiradi. Rahbariyat jamoalari fikr yuritar ekan, turli ma'lumot manbalariga murojaat qiladi, jumladan, doimiy mahsulotlar (yig'ilish kun tartiblari), qisqa suhbatlarga asoslangan kuzatuvlar (o'quvchilar va xodimlardan olingan intervyular) va maktab darajasidagi ma'lumotlar (tizimli skrining, tarixiy ma'lumotlar).

TFI bo'yicha mavjud tadqiqotlar bunday baholashlarning ishonchliligi va haqiqiyligini o'rganishdagi namunali izlanishni taqdim etadi. Masalan, McIntosh TFIning mazmunan haqiqiyligi, ishonchliligi va amaliyligini baholash uchun ko'p

[8] Tiered Fidelity Inventory (TFI) - bosqichli izchillik inventarizatsiyasi.

yo'nalishli tadqiqot o'tkazgan. Mualliflar tadqiqotchilar va SW-PBISni amalda joriy qiluvchi mutaxassislarning fikrini olgan. Bu esa baholash vositasiga tuzatish va aniqlik kiritishga xizmat qilgan. Keyinchalik mualliflar bu vositaning amaliyligi va ishonchliligi bo'yicha tadqiqot o'tkazgan. Ishtirokchilar bu baholashni to'ldirish amaliy jihatdan qulayligini bildirgan. Ikki haftalik oraliqda qayta baholash bir xil natijalarni bergan (test-retest koeffitsiyenti = 0.99). Nihoyat, mualliflar geografik jihatdan turli hududlardan tanlab olingan 789 ta maktab ishtirokida yirik miqyosli validatsiya tadqiqotini o'tkazgan. Natijalar baholashlar ichki jihatdan barqaror ekanligini ko'rsatgan (alfalar subshkalarda 0.87 dan 0.98 gacha bo'lgan) va ular boshqa SW-PBIS baholashlari bilan hech bo'lmaganda o'rta darajada bog'liq bo'lgan. E'tiborli jihati shundaki, TFI ballari maktab rahbariyat jamoalari TFIni tashqi murabbiy bilan to'ldirganda boshqa SW-PBIS baholashi bilan kuchli korrelyatsiyaga ega bo'lgan. Bu esa murabbiy ishtirokining ishonchlilikni oshirganini ko'rsatadi.

TFI kabi vositalarning psixometrik jihatdan yetarliligi bo'yicha kuchli dalillar bilan mustahkamlangan holda, bu baholashlar maktab miqyosidagi tizim faoliyati to'g'risida qarorlar qabul qilish uchun mustahkam asosni ta'minlaydi. Masalan, TFI maktab rahbarlari tomonidan har bir bosqichning asosiy xususiyatlarini yaxshilash va barqarorlashtirish uchun harakat rejalari tuzishda foydalanish uchun mo'ljallangan. Bu ma'lumotlarga asoslangan harakat rejalashtirish bosqichi orqali maktab rahbarlari tizimlarni doimiy ravishda baholash va takomillashtirishda ishtirok etish mexanizmiga ega bo'ladi.

Bosqichli tizimlar doirasida muolaja izchilligini baholashga doir amaldagi yondashuvlarda juda ko'p kuchli jihatlar mavjud bo'lishiga qaramay, yana rivojlantirilishi lozim bo'lgan ba'zi muhim sohalar ham mavjud. Birinchidan, bosqichli tizimlarning akademik tarkibiy qismlari bo'yicha muolaja izchilligi ma'lumotlarini yig'ishni ko'paytirish zarurati mavjud. Akademik ta'lim bosqichlari bo'yicha amalga oshirishni qanday kuzatish mumkinligini ko'rsatuvchi namunaviy tadqiqotlar mavjud. Biroq mavjud sharhlar shuni ko'rsatadiki, muolaja izchilligini kuzatish tartiblari, masalan, murabbiylik va fikr-mulohaza ba'zi hollarda qo'llanilayotgan bo'lsa-da, o'lchanadigan asosli ma'lumotlarini yig'ish muntazam amalga oshirilgan emas. Bosqichli tizimlarning joriy etilishi rivojlanar ekan, muolaja izchilligi ma'lumotlaridan qarorlar qabul qilish jarayonining bir qismi sifatida foydalanish muhim e'tibor talab qiluvchi sohaga aylanadi. O'qitish sohalari bo'ylab (masalan, akademik, xulq-atvor, ijtimoiy) baholanadigan ma'lumotlarga ega bo'lish bu harakatlarni qo'llab-quvvatlaydi.

Xuddi shuningdek, SW-PBIS muolaja izchilligini baholashda keng qo'llaniladigan yondashuvlarning muhim cheklovlaridan biri shundaki, ular ko'pincha umumiy, maktab miqyosidagi baholashlarga tayanadi. Bruhn va boshqalar (2014) ta'kidlaganidek, umumlashtirilgan ma'lumotlar – o'quvchilarning 1-bosqichga kirish imkoniga ega bo'lganligini aniqlashni qiyinlashtiradi. 1-bosqichga o'quv-

chilarning javobini to‘g‘ri baholashda muolaja izchilligi ma’lumotlari muhim ahamiyatga ega. Shuning uchun muayyan sinfxonalarda muolaja izchilligini aks ettiruvchi aniq ma’lumotlarning mavjudligi zarur. Maktab bo‘ylab amalga oshirish belgilangan mezonlarga javob beradi, degan asosda barcha sinfxonalarda amalga oshirish bir xil tarzda olib borilmoqda, deb taxmin qilish mantiqiy emas. Bu esa muolaja izchilligi va boshqa ma’lumotlarni yig‘ish, ularni qaror qabul qilishga yo‘naltirish uchun kompleks doiraviy yondashuvga ehtiyoj borligini ko‘rsatadi. Bunday doira belgilangan baholashlardan foydalangan holda maktab darajasida muolaja izchilligini baholashni o‘z ichiga olgan bo‘lur edi.

3.1-rasm.

Muolaja izchilligi va ijtimoiy asoslangan ma’lumotlarni o‘z ichiga olgan namunaviy baholash jadvali

Baholash	Avg	Sen	Okt	Noy	Dek	Yan	Fev	Mar	Apr	May
O‘quvchi demografik ma’lumotlari	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Xulq-atvor bo‘yicha skrining: SRSS-IE	X	X								
Akademik skrining: AIMSweb (o‘qish va matematika)	X	X	X						X	X
Bo‘lim baholari	X	X	X	X	X	X				
Davlat va tuman baholari							X			X
Rivojlanish hisobotlari										X
Davomat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kechikishlar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ofisga yuborilgan intizomiy murojaatlar (ODR)	X	X	X							
Maslahatchi murojaatlari	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hamshira tashriflari	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bezovta qilganlik bo‘yicha murojaatlar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ijtimoiy asoslangan ma’lumotlar — PIRS		X								
Bosqichli izchillik inventarizatsiyasi (TFI)	X									
Ci3T Muolaja izchilligi (TSR)		X								
Bevosita kuzatuvlar	X									
Positive Action muolaja izchilligi	X									

Izoh. SRSS-IE — O‘quvchi xavfini skrining qilish shkala — ichki va tashqi xatti-harakatlar bo‘yicha. Quyidagi manbadan ruxsat asosida keltirildi: Leyn, K.L., Oakes, W. P., Kantwell, E. D., va Royer, D. J. (2019).
*"Oldini olishning keng qamrovli, integratsiyalashgan, uch bosqichli (Ci3T) modellarini yaratish va joriy etish: Maktab muvaffaqiyatini qo‘llab-quvvatlash bo‘yicha amaliy qo‘llanma" (1.3-versiya). **KOI Education.***

TAVSIF VA TAHLIL

Bunday doiraviy yondashuvning bir namunasi Ci3T profilaktika modeli tarkibida keltirilgan. Maktab rahbarlari amalga oshirish jarayonini bir nechta bahoO‘qituvchi hisoboti[9] yordamida monitoring qilish rejasini ishlab chiqadilar. Bu so‘rovnoma maktab yoki tuman rahbarlari tomonidan barcha pedagogik va yordamchi xodimlarga tarqatiladi va pedagog darajasida amalga oshirish bo‘yicha ma’lumotlar beradi.

Bundan tashqari, maktab rahbarlari Ci3T muolaja izchilligi: bevosita kuzatuv vositasi (Leyn, 2009 b) yordamida ma’lumot yig‘ishni muvofiqlashtiradilar. Bu kuzatuv vositasi 30 daqiqalik dars jarayonida malakali maktab xodimi (masalan, o‘quv jarayonini muvofiqlashtiruvchi murabbiy) yoki ilmiy-tadqiqot xodimi tomonidan, izchil olib boriladigan tadqiqot–amaliyot hamkorligi doirasida qo‘llaniladi. Bu vosita ma’lumotlarni tashqi kuzatuvchi va kuzatilgan o‘qituvchi faoliyatidan yig‘ishni o‘z ichiga oladi. Muolaja izchilligini turli nuqtayi nazardan baholash orqali maktab jamoalari amalga oshirishga doir qarorlarning aniqligiga bo‘lgan ishonchni oshirishi mumkin.

Masalan, Leyn va hamkorlari o‘qituvchilar muolaja izchilligi darajasini tashqi kuzatuvchilarga nisbatan yuqoriroq baholashini aniqlashgan. Bunday farqlarni aniqlash kasbiy rivojlanish ehtiyojlarini aniqlashda foydali bo‘lishi mumkin. Masalan, o‘qituvchilar xulq-atvorni yaxshilashga yo‘naltirilgan biror-bir maqtov usulini qo‘llaganliklarini bildirsa-yu, lekin bu tashqi kuzatuvchi tomonidan kuzatilmasa, maktab rahbarlari xodimlarga bu mustahkamlovchi strategiyani darsga kiritish bo‘yicha yangi treninglar tashkil qilishni buyurishi mumkin.

Amalga oshirishga oid ma’lumotlarni yig‘ishga mo‘ljallangan keng qamrovli baholash tizimini shakllantirishda muhim qo‘shimcha jihatlardan biri – ijtimoiy

[9] Leyn, 2009 a; 3.1-rasmga qarang (Namunaviy baholash jadvali).

asoslangan ma'lumotlarni baholashdir. Keyingi bo'limda biz ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni va uning bosqichli tizimlar kontekstida qanday baholanganini muhokama qilamiz.

BOSQICHLI TIZIMLARDA IJTIMOIY JIHATDAN ASOSLANGAN MA'LUMOTLAR

Maktab miqyosida ijobiy xulq-atvor aralashuvi va yordami (SW-PBIS)[10] bosqichli tizim sanaladi. U ilk bor konsepsiyalashtirilgandan beri e'tirof etilgan. SW-PBISning asosiy falsafasi ABA[11]ning ilmiy empirik yondashuvini gumanistik qadriyatlar bilan birlashtirishdir. Ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni hisobga olish bu qadriyatlarni birlashtirish vositasini taqdim etadi, ayniqsa, ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar bir nechta manfaatdor tomonlar (masalan, pedagoglar, oilalar, o'quvchilar) o'rtasida ko'rib chiqilganda, bu tushunchaga doimiy e'tibor qaratilishiga qaramay, SW-PBIS va boshqa bosqichli tizimlarga oid tadqiqotlar odatda ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni taqdim qilgan. Shunga qaramay, bosqichli tizimlar doirasida ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni baholashga oid bir nechta misollar bu ma'lumotlardan qanday foydalanish mumkinligini ko'rib chiqishda o'rgatuvchidir.

Shunday misollardan birida, Leyn SW-PBISni joriy qilayotgan maktablardan olingan ma'lumotlardan muolaja izchilligi darajasini oldindan bashorat qilish mumkinligini o'rgangan. Amalda joriy qilish boshlanishidan avval har bir maktabning pedagogik va yordamchi xodimlari o'z maktabining SW-PBIS rejasiga bo'lgan munosabatini birlamchi aralashuvni baholash shkalasi (PIRS)[12] ni to'ldirish orqali bildirish imkoniyatiga ega bo'lgan. PIRS 1-bosqich rejasiga nisbatan pedagoglar va xodimlarning nuqtayi nazaridan ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni baholaydi (PIRS haqida batafsil ma'lumot keyinroq keltiriladi). Natijalar shuni ko'rsatdiki, joriy etishdan oldingi ijtimoiy asoslangan reytinglar bilan joriy etishning birinchi yilida o'z-o'zini hisoboti asosidagi muolaja izchilligi darajalari o'rtasida kuchli bog'liqlik mavjud bo'lgan. Bu topilmalar rejalashtirish (joriy etishdan oldingi) bosqichda ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar yig'ishning qiymatini ko'rsatuvchi muhim dalildir. Rejalarning dastlabki loyihalarini pedagogik va yordamchi xodimlar bilan bo'lishish hamda ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni baholovchi vosita orqali fikr-mulohazalarni so'rash orqali maktab rahbarlari o'zining bosqichli tizimini loyihalashda ma'lumotlarga asoslangan qaror qabul qilish imkoniyatiga ega bo'ladi. Xususan, maktab rahbarlari bu ma'lumotlardan quyidagi maqsadlarda foydalanish mumkin:

[10] SW-PBIS (School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports) — bu butun maktab bo'ylab ijobiy xulq-atvorni rag'batlantirish va muammolarning oldini olishga yo'naltirilgan ilmiy asosga ega tizimli dastur.

[11] Applied Behavior Analysis – amaliy xulq-atvor tahlili.

[12] Primary Intervention Rating Scale (PIRS) – birlamchi aralashuvni baholash shkalasi.

a) rejaning sadoqat bilan amalga oshirilish ehtimolini aniqlash;

b) agar ayrim tarkibiy qismlar amalga oshirishga yaroqsiz yoki istalgan natijaga olib kelmaydi deb hisoblansa, rejani ko'proq ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarga ega tarzda o'zgartirish;

c) amalga oshirishdagi muammolarni oldindan ko'ra olish va ularni hal qilish rejasini tuzish.

Xuddi shunday, Miramontes SW-PBIS va RTIni joriy qilayotgan 35 ta maktablarning pedagoglaridan ijtimoiy jihatdan asoslangan reytinglarini yiqqan. Ular ishtirokchilar javobi bilan maktablarning muolaja izchilligi darajasi o'rtasidagi bog'liqlikni o'rgangan va School-wide Evaluation Tool ballari yordamida tahlil qilgan. Natijalar statistik jihatdan muhim jihatlarni o'z ichiga olgan: ijobiy natijalarga bo'lgan ishonch, xodimlar ishtiroki, universal tartiblardan mamnun bo'lish va qo'shimcha hamda intensiv maqsadlardan qoniqish hosil qilishdir. Umuman olganda, bular rejalarning bosqichlar bo'yicha ijtimoiy jihatdan haqiqiyligini tasdiqlaydi. Ma'lumotlar bilan muolaja izchilligi darajalari o'rtasidagi bog'liqligini ko'rsatadi. Zarurat tug'ilsa, qo'shimcha dalillarni taqdim etadi. Bunday ma'lumotlarni yig'ish – tushunish vositasi bo'lib xizmat qiladi. Mazkur ma'lumotlarni talqin qilish orqali foydali kontekstual dalillar taqdim etiladi. Bu topilmalar, ayniqsa, xodimlar ishtirokini ta'minlash, maqbul tartiblarni belgilash va o'qituvchilar samarali deb hisoblagan amaliyotlardan foydalanishda, ijtimoiy dalillarga asoslangan, rejalar yaratishning muhimligini yana bir bor ta'kidlaydi.

Bosqichli tizimlarni joriy etishda ijtimoiy asoslangan dalillarining ahamiyatini hisobga olish kerak. Maktab rahbarlari va tadqiqotchilar bu ma'lumotlarni qanday yig'ishi mumkinligi masalasini ko'rib chiqishi zarur. Leyn va Miramontes tomonidan o'tkazilgan tadqiqot misollari reyting shkalasiga asoslangan baholashlardan foydalangan. Masalan, PIRS[13] 6 ballik Likert tipidagi shkala asosida baholanadigan 17 bandni o'z ichiga oladi. Shuningdek, uning tarkibiga pedagogik hamda yordamchi xodimlar tomonidan matnli izohlar berilishi mumkin bo'lgan ochiq savollarni kiritish mumkin. Dastlabki tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, PIRS bir mezonli va izchil ballarni taqdim etadi. Bu vositaning ikki versiyasi mavjud. Ulardan biri amalga oshirishdan oldin, ikkinchisi esa hozirda amalga oshirayotgan maktablar uchun mo'ljallangan. Versiyalar orasidagi farq esa fe'l zamonidadir. Bu shakllanish – ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni qabul qilishdan tortib, dastlabki va davomiy amalga oshirishgacha bo'lgan davrda yig'ish va undan foydalanish imkonini beradi.

Reyting shkalasiga asoslangan baholash yondashuvlari yuqori samaradorlikka ega. Barcha pedagog va yordamchi xodimlarga tegishli ma'lumotlarni yig'ish imkonini beradi. Biroq boshqa usullar yanada nozikroq ma'lumotlarni taqdim etishi mumkin. Masalan, intervyular va fokus-guruhlar o'qituvchilar-

[13] Primary Intervention Rating Scale (PIRS) – asosiy pedagogik aralashuv reyting shkalasi.

ning muvaffaqiyat va qiyinchiliklarga oid qarashlarini chuqurroq tushunishga yordam beradi. Frey bu yondashuvni SW-PBISning bolalik dasturlari doirasida fokus-guruhlar o'tkazish orqali namoyish etgan. Ularning topilmasi shuni ko'rsatdiki, fokus-guruh ma'lumotlari – o'qituvchilar o'z harakatiga qanday munosabatda ekanligini ko'rsatadi. Bu borada nozik tasvir yaratish ham mumkin. Masalan, ba'zi elementlarga (ijtimoiy jihatdan muhim maqsadlar) yuqori qiziqish bildirilgan bo'lsa-da, boshqalari (ijtimoiy jihatdan maqbul tartiblar) bo'yicha qabul qilinishi o'zgaruvchan bo'lgan.

Bosqichli tizimlar kontekstida ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarini yig'ish va ulardan foydalanishni kengaytirish va xilma-xillashtirish bilan bir qatorda, kengaytirish va kelajakda ko'rib chiqilishi kerak bo'lgan asosiy yo'nalish – ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni baholashga maktab xodimlaridan tashqari manfaatdor tomonlarni ham jalb qilishdir. O'quvchilar, oilalar va jamoa a'zolari – maktabning muhim manfaatdor tomonlaridir. Bu manfaatdor tomonlar bilan profilaktika va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga oid ma'lumotlarni bo'lishiladi. Keyin ulardan ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarning uch jihati bo'yicha fikr-mulohazalari so'raladi. Mavjud tizimlar o'quvchilarga eng yaxshi xizmat ko'rsatishi mumkinmi yo yo'qligi o'rganiladi. Muhim ta'lim natijalarga erishishni ta'minlashda foydali bo'lgan ma'lumotlarni taqdim etishi mumkin. Xodim bo'lmagan shaxslardan ma'lumot yig'ish imkoniyati ijtimoiy asoslangan ma'lumotlariga bo'lgan munosabatni kengaytiradi. Aniq aytganda, bosqichli tizimlarda ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar bo'yicha mavjud tadqiqotlar muolaja izchilligi bilan bog'liq tarzda pedagoglar va yordamchi xodimlarning nuqtayi nazariga urg'u bergan. Ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni o'quvchilar va oilalarning nuqtayi nazaridan o'rganish kerak. Bu e'tiborni o'quvchi, oila va jamoa qadriyatlari bilan muvofiq ravishda amalga oshirish zarur. Undan so'ng barchasini qamrab olgan holda kengaytirish mumkin. Ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni yig'ishda turli manfaatdor tomonlar fikr-qarashlarini o'rganishni kengaytirishdan zarur. Bu bosqichli tizimlarni loyihalash, joriy etish va baholashda muhim navbatdagi bosqich hisoblanadi.

AMALIYOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

Ta'lim yetakchilari o'quvchilarning individual ehtiyojlarini qondirish uchun afzal yondashuv sifatida bosqichli tizimlarni ustuvorlik bilan ilgari surishda davom etar ekan, muolaja izchilligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar ushbu sa'y-harakatlarda muhim o'rin tutishi zarur. Amaliyotchilar esa bu ma'lumotlarni qanday yig'ish va ulardan samarali foydalanish borasida bir qator muhim jihatlarni e'tiborga olishlari kerak.

KENG QAMROVLI BAHOLASH DOIRASINI SHAKLLANTIRING

Avvalo, maktab rahbarlari bosqichli tizimni joriy etish jarayonida tizimli va keng qamrovli baholash doirasini shakllantirishi muhimdir. Bunday baholash doirasi o'quvchilarning natijalarini aks ettiruvchi ma'lumotlarni yig'ish rejasini (akademik va xulq-atvor bo'yicha tizimli skrining, davomat hamda boshqa maktab miqyosidagi ko'rsatkichlar manbalari) o'z ichiga oladi. Shuningdek, u joriy etish jarayonining samaradorlik ko'rsatkichlarini, xususan, muolaja izchilligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni ham qamrab olishi lozim.

Bosqichli tizim loyihasining ajralmas qismi sifatida ma'lumotlarni yig'ish va tahlil qilish bo'yicha aniq belgilangan rejani ishlab chiqish zarur. Bu orqali maktab rahbarlari qaror qabul qilishda ishonchli, ma'lumotga asoslangan zamin yaratadilar (3.1-rasmga qarang). Shunday yondashuv o'quvchining 1-bosqichdagi qo'llab-quvvatlovdan samarali foyda ko'rganini aniqlash, zarur holatlarda esa uni qo'shimcha yordam xizmatlariga yo'naltirish imkonini beradi. Natijada o'quvchining yutuqlari bilan bir qatorda tizimning sadoqat (izchillik) darajasi ham baholanadi.

HAQIQIY VA ISHONCHLI BAHOLASH VOSITALARINI TANLANG

Haqiqiy va ishonchli baholash o'z natijasini berishi uchun zarur vositalarni tanlashga chuqur e'tibor qaratish kerak. Masalan, agar SW-PBIS joriy etilayotgan bo'lsa, TFI (Tiered Fidelity Inventory – Bosqichli izchillik inventarizatsiyasi) kabi vositalari kerak bo'ladi. Maktab rahbarlari, shuningdek, bir nechta baholash vositalari yoki ma'lumot yig'ish yondashuvlarini tanlashga intilishi mumkin. Masalan, tizim darajasidagi baholash vositasi sifatida TFI tanlanishi mumkin, biroq maktab rahbarlari bosqichli tizimlarning akademik yoki xulq-atvorga oid tarkibiy qismlarini amalga oshirishni baholash uchun sinf darajasida muolaja izchilligi ma'lumotlarini yig'ish va ulardan foydalanish usullarini ham izlab ko'rishi mumkin. Bunday usullarga maktab rejasining muayyan tarkibiy qismlari bilan moslashtirilgan kuzatuv protokollari, shuningdek, fikr-mulohaza va murabbiylik imkoniyatlarini taqdim etish kiradi. Maktab rahbarlari ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni baholash uchun ham turli xil usullarni tanlashi mumkin. Bu, masalan, PIRS kabi so'rovnomalar, qisqa intervyular yoki fokus-guruhlarni o'z ichiga olishi mumkin. Bundan tashqari, maktabning yordamchi xodimlari, oila va jamoa a'zolari hamda o'quvchilar kabi bir nechta manfaatdor tomonlardan fikr olish – ijtimoiy jihatdan haqiqiy bo'lishini ta'minlash uchun ularni rejalashtirish va moslashtirishda foydali ma'lumotlarni taqdim etishi mumkin.

MA'LUMOTLARNI ULASHISH VA ULARDAN FOYDALANISH REJASINI TUZING

Maktab rahbarlari ma'lumotlarni ulashish va ulardan foydalanish bo'yicha ham reja tuzishlari lozim. Ma'lumotlarni ulashish nuqtayi nazaridan, bu dastur baholash kontekstida, o'quvchilarni qo'llab-quvvatlash uchun manfaatdor tomonlar tomonidan amalga oshirilgan ishlarni e'tirof etish vositasi sifatida yoki joriy etishni qo'llab-quvvatlash maqsadida doimiy kasbiy fanlarni o'qitish uchun ustuvor yo'nalishlarni kontekstualizatsiya qilish vositasi sifatida amalga oshirilishi mumkin. Ma'lumotlarni manfaatdor tomonlar bilan ulashish ularning dasturni baholash bo'yicha doimiy sa'y-harakatlardagi faol ishtirokini rag'batlantirishi mumkin. Ma'lumot almashinuvi, ayniqsa, shaxsiylashtirilmagan ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarini ulashish orqali, joriy etish qanday amalga oshirilayotganiga ular ham ta'sir o'tkaza olishini tasdiqlaydi.

Ma'lumotlardan foydalanish bo'yicha esa maktab rahbarlari bosqichli qarorlar qabul qilayotgan shaxslarga – bu 2- yoki 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirish bo'yicha harakat qilayotgan jamoalar, kasbga yo'naltiruvchi o'quv hamjamiyatlari yoki o'quvchilari uchun reja tuzayotgan alohida pedagoglar bo'lishi mumkin. Bu ma'lumotlarni taqdim etish yo'llarini izlashlari lozim. Mazkur ma'lumotlar quyidagi savol ustida mulohaza yuritish vositasi bo'lib xizmat qilishi kerak: "O'quvchilar 1-bosqichga izchil kirish imkoniga ega bo'lganmi?" Agar javob ijobiy bo'lsa, o'qituvchilar 2- yoki 3-bosqich qo'llab-quvvatloviga o'tishda 1-bosqich asosiga tayanib, ishonch bilan harakat qilishi mumkin. Agar 1-bosqich izchil joriy etilmagan bo'lsa, bu muhim tushunchalarni beradi. Dastlabki sa'y-harakatlar o'qituvchilar 1-bosqichni qanday sadoqat bilan joriy etayotganini oshirishga yo'naltirilgan bo'lishi kerak. Bu o'quvchilarning profilaktik amaliyotlarga kirish imkoniga ega bo'lishini va 2- hamda 3-bosqichga asos bo'ladigan mustahkam poydevor mavjudligini ta'minlaydi. Bunday holatda, muolaja izchilligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar kasbiy ta'lim fanlarini o'qitishda foydali bo'ladi. Shuningdek bu borada qarorlar qabul qilishda ham muhim. Kasbiy ta'lim fanlarini o'qitishni yaxshilash, takomillashtirishga xizmat qiladi. Masalan, muolaja izchilligi ma'lumotlari ayrim amaliyotlar yetarlicha qo'llanilmayotganini ko'rsatishi mumkin. Maktab rahbarlari bunga javoban kasbiy ta'lim fanlarini o'qitish sessiyalarini tashkil etish, ko'nikmalarni qayta o'rgatish va qiziqishni oshirish, shuningdek, bu amaliyotlarni sadoqat bilan namoyon etayotgan o'qituvchilarni rag'batlantirish rejasini tuzish orqali javob qaytarishlari mumkin. Shu yo'l bilan, bu ma'lumotlar bosqichli tizimlarni uzoq muddatli joriy etishni ta'minlashda katta amaliy ahamiyat kasb etadi.

BO'LAJAK TADQIQOTCHILAR UCHUN YO'NALISHLAR

So'nggi yillarda bosqichli tizimlar doirasidagi tadqiqotlarda muolaja izchilligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar nisbatan aniq deb baholangan bo'lsa-da, ushbu yo'nalishda hali takomillashtirilishi lozim bo'lgan bir qator sohalar mavjud. Avvalo, muolaja izchilligini baholash bo'yicha muhim rivojlanish yo'nalishlaridan biri — bu izchillikni samarali va aniq baholovchi, o'qituvchilar uchun maxsus ishlab chiqilgan va empirik tarzda tasdiqlangan baholash tizimlarini yaratishdir.

Hozirgi kunda mavjud vositalarning aksariyati tizim darajasida joriy etishga qaratilgan bo'lib, ular muolajaning maktab miqyosida sadoqat bilan amalga oshirilayotganini aniqlashda muhim amaliy ahamiyatga ega. Biroq bunday vositalar bosqichli tizimlar uchun dolzarb bo'lgan asosiy savolga, ya'ni, muolaja izchilligi o'quvchining natijalariga qanday ta'sir ko'rsatadi, degan savolga to'liq javob bera olmaydi. Xususan, o'quvchining 1-bosqichdan ko'proq yordamga muhtojmi-yo'qmi ekanligini aniqlash uchun avval bu o'quvchi 1-bosqichni sadoqat bilan amalga oshirganmi degan savol tug'iladi. Yoxud buning uchun unda yetarlicha bilim va tajriba bo'lganmi? Bu savollarga eng munosib javob lokal sadoqatni baholovchi jarayon orqali olinadi. Agar ma'lumotlar alohida bir o'qituvchi 1-bosqichni sadoqat bilan joriy etishda qiynalayotganini ko'rsatsa, bu o'qituvchilarga yordam ko'rsatish mexanizmlarini yaratish muhim bo'ladi. Shunday qilib, muhim yo'nalish bu – muolaja izchilligini baholash, murabbiylik va fikr-mulohaza taqdim etish va o'qituvchi ko'nikmalarini rivojlantirish hamda takomillashtirish uchun mo'ljallangan maqsadli, o'zini o'zi boshqaruvchi kasbiy ta'lim fanlarini o'qitish vositalari to'plamini yaratishdir. Bu tashabbusdagi muammo shundaki, ko'plab bosqichli tizimlar mavjud bo'lib, har bir maktab tanlagan amaliyotlar va dasturlarga qarab joriy etishda farqlanadi. Shuning uchun moslashtirish imkonini beruvchi, lekin shu bilan birga ishonchlilikni ta'minlovchi tartiblarni saqlab qoluvchi doirani ko'rib chiqish lozim.

Ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar bo'yicha esa bu tushuncha, ayniqsa, SW-PBISni ishlab chiqishda ustuvor bo'lgan. Biroq uning asosiy tarkibiy qism maqomiga ega ekanligiga qaramay, u kutilgan darajada tez-tez hisoblab chiqilmagan. Shu bois rivojlanish uchun muhim yo'nalish – ma'lumotlarni yig'ish va xabar berishni ko'paytirish, shuningdek, bu ma'lumotlarning o'quvchilar uchun natijalarga ta'sir qiluvchi vositachi sifatida qanday rol o'ynashi va joriy etishning qamrovi va barqarorligiga qanchalik ta'sir qilishini o'rganishdir. Bundan tashqari ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarini yig'ishdagi inklyuzivlikni rivojlantirish ham muhim tadqiqot sohasi hisoblanadi. Bu sohadagi ishlarning aksariyati maktab xodimlarining qarashlariga e'tibor qaratgan. Biroq o'quvchilar, oilalar va jamoa a'zolarining nuqtayi nazari ham muhim ahamiyatga ega. Bu, ayniqsa, maktab rahbarlari o'z jamoalarining noyob qadriyatlariga nisbatan yanada sezgir bo'lishga intilar ekan, alohida ahamiyat kasb etadi. Bosqichli tizimlarni loyihalash va joriy

etish jarayonida turli manfaatdor tomonlardan fikr-mulohazalarni yig'ish orqali bu tizimlarning maqsadlari, tartib-tamoyillari va rejalashtirilgan natijalarini ularning xizmat qilishi mo'ljallangan shaxslarning ehtiyoj va orzu-umidlariga yaxshiroq moslashtirish mumkin.

XULOSA

Bu bobda biz qo'llab-quvvatlovchi bosqichli tizimlar doirasida muolaja izchilligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarning ahamiyatiga e'tibor qaratdik. Bu esa samarali, ma'lumotlarga asoslangan qarorlar qabul qilish harakatlari uchun asosiy ahamiyatga ega. Biz muolaja izchilligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni qanday baholash va bu ma'lumotlardan foydalanish bosqichli tizimlarni joriy etishda qanday asosiy o'rin tutishini muhokama qildik. Mavjud tadqiqotlar bu tushunchalarni qanday yoritganini bayon etdik. Mazkur ma'lumotlarni yig'ish va ulardan foydalanishni rivojlantirish bo'yicha sohaga tavsiyalar taqdim etdik. Mazkur mavzu yuzasidan davom etayotgan suhbatlarga yo'l ko'rsatish uchun biz o'quvchini muolaja izchilligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni baholashga doir bepul ochiq manbalar bilan tanishishga chaqiramiz: [*pbis.org*] saytiga tashrif buyuring. Bu Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo'llab-quvvatlash markazining veb-sayti bo'lib, "Tools" bo'limida TFI kabi vositalar haqida ko'plab ma'lumot va baholashlarni o'z ichiga oladi. Bundan tashqari [*Ci3T.org*] sayti ham PIRS baholashi ham o'qituvchi uchun muolaja izchilligini baholash vositasi sifatida xizmat qiladi. Ci3T Treatment Integrity: Teacher Self-Report va bu ma'lumotlardan foydalanishda o'qituvchilarni qo'llab-quvvatlovchi boshqa resurslarni taqdim etadi. Amerika tadqiqot institutining ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimlari markazi homiyligidagi veb-sayt [mtss4success.org] muolaja izchilligi bo'yicha ma'lumotlarni yig'ish va ulardan foydalanish bo'yicha ko'rsatmalar, infografikalar hamda sadoqatni oshirish uchun murabbiylikdan foydalanish bo'yicha rubrikalarni o'z ichiga oladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., & Sugai, G (2014). *School-wide PBIS tiered fidelity inventory.* OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. www.pbis.org.

2. Algozzine, B., Wang, C., White, R., Cooke, N., Marr, M. B., Algozzine, K., … Duran, G. Z. (2012). *Effects of multi-tier academic and behavior instruction on difficult-to-teach students.* Exceptional Children, 79(1), 45–64. https://doi.org/gbfhq6

3. Bayer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). *Some current dimensions of applied behavior analysis 1.* Journal of Applied Behavior Analysis, 1(1), 91–97. https://doi.org/bt77cr

4. Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). *Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools.* Journal of Positive Behavior Interventions, 12(3), 133–148. https://doi.org/dqzv36 5. Bruhn, A. L., Lane, K. L., & Hirsch, S. E. (2014). *A review of tier 2 interventions conducted within multitiered models of behavioral prevention.* Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22(3), 171–189. https://doi.org/gcmc4r

6. Buckman, M. M., Lane, K. L., Common, E. A., Royer, D. J., Oakes, W. P., Allen, G. E., Lane, K. S., & Brunsting, N. *(in review). Treatment integrity of primary (tier 1) prevention efforts in tiered systems: Mapping the literature.* Manuscript in review.

7. Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., … Fox, L. (2002). *Positive behavior support: Evolution of an applied science.* Journal of Positive Behavior Interventions, 4(1), 4–16. https://doi.org/fkmsbz

8. Clarke, S., & Dunlap, G. (2008). *A descriptive analysis of intervention research published in the Journal of Positive Behavior Interventions: 1999 through 2005.* Journal of Positive Behavior Interventions, 10(1), 67–71. https://doi.org/ftgvdg

9. Common, E. A., Lane, K. L., Pustejovsky, J. E., Johnson, A. H., & Johl, L. E. (2017). *Functional assessment—based interventions for students with or at-risk for high-incidence disabilities: Field testing single-case synthesis methods.* Remedial and Special Education, 38(6), 331–352. https://doi.org/gdcdrk

10. Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). *Determining evidence-based practices in special education.* Exceptional Children, 75(3), 365–383. https://doi.org/gd23h9

11. Council for Exceptional Children. (2014). *Standards for evidence-based practices in special education.* Teaching Exceptional Children, 46(6), 206–212. https://doi.org/fp5c

12. Frey, A. J., Lee Park, K., Browne-Ferrigno, T., & Korfhage, T. L. (2010). *The social validity of program-wide positive behavior support.* Journal of Positive Behavior Interventions, 12(4), 222–235. https://doi.org/ffm9b8

13. Fuchs, L. S. (2003). *Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues.* Learning Disabilities Research & Practice, 18(3), 172–186. https://doi.org/bjgkdf

14. Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N., & Peshak George, H. (2018). *The impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: A statewide quasi-experimental analysis.* Journal of Positive Behavior Interventions, 20(4), 217–226. https://doi.org/gfbj55

15. Gage, N. A., Leite, W., Childs, K., & Kincaid, D. (2017). *Average treatment effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on*

school-level academic achievement in Florida. Journal of Positive Behavior Interventions, 19(3), 158–167. https://doi.org/gbmksh

16. Gersten, R., Newman-Gonchar, R., Haymond, K. S., & Dimino, J. (2017). *What is the evidence base to support reading interventions for improving student outcomes in grades 1–3?* REL 2017–271. Regional Educational Laboratory Southeast.

17. Gresham, F. M. (1989). *Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention.* School Psychology Review, 18(1), 37–50.

18. Gresham, F. M., Gansle, K. A., & Noell, G. H. (1993). *Treatment integrity in applied behavior analysis with children.* Journal of Applied Behavior Analysis, 26(2), 257–263. https://doi.org/b5wtmr

19. Hagermoser Sanetti, L. M., Gritter, K. L., & Dobey, L. M. (2011). *Treatment integrity of interventions with children in the school psychology literature from 1995 to 2008.* School Psychology Review, 40(1), 72–84. https://doi.org/f9ps

20. Hall, G. E., Loucks, S. F., Rutherford, W. L., & Newlove, B. W. (1975). *Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption.* Journal of Teacher Education, 26(1), 52–56. https://doi.org/d5r4s7

21. Hill, D. R., King, S. A., Lemons, C. J., & Partanen, J. N. (2012). *Fidelity of implementation and instructional alignment in response to intervention research.* Learning Disabilities Research & Practice, 27(3), 116–124. https://doi.org/frd9

22. Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). *A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools.* Journal of Positive Behavior Interventions, 11(3), 133–144. https://doi.org/cg99xm

23. Lane, K. L. (2009a). *Ci3T treatment integrity: Teacher self-report form.* www.ci3t.org/measures

24. Lane, K. L. (2009b). *Ci3T Treatment Integrity: Direct observation tool.* www.ci3t.org/measures

25. Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Driscoll, S. A., Wehby, J. H., & Elliott, S. N. (2009). *Assessing social validity of school-wide positive behavior support plans: Evidence for the reliability and structure of the Primary Intervention Rating Scale.* School Psychology Review, 38(1), 135–144. https://doi.org/f9qb

26. Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Mahoney, M. E., & Driscoll, S. A. (2008). *Primary prevention programs at the elementary level: Issues of treatment integrity, systematic screening, and reinforcement.*

27. Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Mahoney, M. E., & Driscoll, S. A. (2008). *Primary prevention programs at the elementary level: Issues of treatment integrity, systematic screening, and reinforcement.* Education and Treatment of Children, 31(4), 465–494. https://doi.org/frkn59

28. Lane, K. L., Menzies, H. M., Oakes, W. P., & Kalberg, J. R. (2020). *Developing a schoolwide framework to prevent and manage learning and behavior problems* (2nd ed.). Guilford Press.

29. Lane, K. L., Oakes, W. P., Cantwell, E. D., & Royer, D. J. (2019). *Building and installing comprehensive, integrated, three-tiered (Ci3T) models of prevention: A practical guide to supporting school success* (v1.3). KOI Education.

30. Lane, K. L., Robertson, E. J., & Wehby, J. H. (2002). *Primary intervention rating scale.* www.ci3t.org/measures

31. Marchant, M., Heath, M. A., & Miramontes, N. Y. (2013). *Merging empiricism and humanism: Role of social validity in the school-wide positive behavior support model.* Journal of Positive Behavior Interventions, 15(4), 221–230. https://doi.org/f5c6gj

32. McIntosh, K. (2019, October 3). *How do we support every student to be successful in school?* [Keynote address]. National PBIS Leadership Forum, Chicago, IL, United States. www.pbis.org/video/pbis-forum-2019-keynote-how-do-we-support-every-student-to-be-successful-in-school

33. McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS.* Guilford Publications.

34. McIntosh, K., Massar, M. M., Algozzine, R. F., George, H. P., Horner, R. H., Lewis, T. J., & Swain-Bradway, J. (2017). *Technical adequacy of the SWPBIS tiered fidelity inventory.* Journal of Positive Behavior Interventions, 19(1), 3–13. https://doi.org/f9qb8j

35. Miramontes, N. Y., Marchant, M., Heath, M. A., & Fischer, L. (2011). *Social validity of a positive behavior interventions and support model.* Education and Treatment of Children, 34(4), 445–468. https://doi.org/f9qd

36. Oakes, W. P., Lane, K. L., Cantwell, E. D., & Royer, D. J. (2017). *Systematic screening for behavior in K-12 settings as regular school practice: Practical considerations and recommendations.* Journal of Applied School Psychology, 33(4), 369–393. https://doi.org/f9qc

37. Peterson, L., Homer, A. L., & Wonderlich, S. A. (1982). *The integrity of independent variables in behavior analysis.* Journal of Applied Behavior Analysis, 15(4), 477–492. https://doi.org/fk485r

38. Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). *The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports.* Child & Family Behavior Therapy, 24(1–2), 23–50. https://doi.org/fhwspn

39. Sugai, G., Lewis-Palmer, T., Todd, A., & Horner, R. H. (2001). *School-wide evaluation tool.* University of Oregon.

40. VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. (2007). *A multi-year evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on identification of children for special education.* Journal of School Psychology, 45(2), 225–256. https://doi.org/c8pbn9

41. Wolf, M. M. (1978). *Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart.* Journal of Applied Behavior Analysis, 11(2), 203–214. https://doi.org/fj4vkr

4. O‘QISHDA QIYNALADIGAN VA NOGIRONLIGI BO‘LGAN O‘QUVCHILARNING O‘QISHDAGI YUTUQLARI HAMDA TAFAKKUR RIVOJI: ZAMONAVIY TADQIQOTLAR VA AMALIY XULOSALAR

Stefani Al Otaiba, Jenni Vanzek, Reychel Donegan, Mai Zaru, Dayna Rassell Froydental, Jennifer Styuart, Brenna Rivas, Kristofer J. Lemons, Yaakov Petsher

DOI: 10.4324/9781003156888-4

2015-yilda qabul qilingan “Har bir o‘quvchining muvaffaqiyati to‘g‘risida”gi qonun (*Every Student Succeeds Act*) ilmiy asoslangan amaliyotlar va ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimlarini targ‘ib qilish orqali akademik natijalarni yaxshilashni maqsad qilgan bo‘lsa-da, nogiron o‘quvchilarning uchdan biridan kamrog‘i, hatto asosiy o‘qish darajasida ham o‘qiy oladi. Bu esa ularning boshqa akademik sohalarda muvaffaqiyatga erishishini cheklaydi (National Center for Education Statistics, 2019). Shu bois tadqiqotchilar o‘qishda qiynaladigan nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar o‘z tengdoshlariga qaraganda, o‘ziga ishonch va motivatsiyada pastroq natija ko‘rsatishini aniqlashgani ajablanarli emas. Bu esa ularning o‘zini yaxshilashga qaratilgan sa’y-harakatiga, jumladan, topshiriqlarni bajarish va ularni davom ettirishga bo‘lgan ishonchiga salbiy ta’sir qilishi mumkin.

NAZARIY ASOS

Bizning nazariy asosimiz o‘zaro bir nechta yo‘nalishlarga bog‘liq. Birinchi va eng yaqin yo‘nalish bu – dunyoqarashni o‘stirish nazariyasi bo‘lib, u shuni ta’kidlaydiki, aql-idrok yoki o‘qishdagi yutuqlar o‘zgaruvchan deb hisoblaydigan shaxslar, bu xususiyatlarni o‘zgarmas deb hisoblaydiganlaridan ko‘ra kuchliroq akademik natijalarga ega bo‘ladilar.

Dunyoqarashga ega bo‘lgan o‘quvchilar konstruktiv fikr-mulohazalarni ochiq qabul qiladilar, tengdoshlarining muvaffaqiyatlaridan o‘rganadilar va “hali” biror ko‘nikmaga ega bo‘lmasalar ham, uni mehnat orqali rivojlantirish mumkin, deb hisoblaydilar.

Dunyoqarashni o‘stirish nazariyasi ko‘plab maktablar va tashkilotlar tomonidan joriy etilgan. Ayrim tadqiqotlarda so‘nggi meta-tahliliy tadqiqotlar bu dunyoqarash bilan akademik natijalar o‘rtasidagi bog‘liqlik kuchli emasligini ko‘rsatmoqda (masalan, Costa & Faria, 2018 [effekt o‘lchami ES=0.07]; Sisk va boshq., 2018 [ES=0.08]). Biroq Sisk va boshq. (2018) tomonidan olib borilgan moderatsion tahlillar shuni ko‘rsatadiki, o‘qiy olmaslik xavfi ostidagi o‘quvchilar (ES=0.17) yoki ijtimoiy-iqtisodiy holati past (SES) oilalardan chiqqan o‘quvchilar (ES=0.34) uchun ijobiy ta’sirlar mavjud.

O‘qishda qiynalayotgan yoki nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar ko‘pincha muvaffaqiyatsizlikka duch kelishini hisobga olib, dunyoqarashni o‘stirish nazariyasi – dunyoqarashni shakllantirish uchun muhim bo‘lishi mumkinligini taklif qiladi. Biroq maxsus ta’lim olayotgan o‘quvchilar ko‘proq o‘zgarmas dunyoqarashga ega bo‘lishi aniqlangan.

Ikkinchi yo‘nalish – atributsiya nazariyasi bo‘lib, o‘quvchilar o‘zining muvaffaqiyat sabablarini ichki (masalan, tug‘ma o‘qish qobiliyati yoki harakat) yoki tashqi (masalan, omad) manbalarga bog‘laydilar, deb hisoblaydi. Tadqiqotlar shuni ko‘rsatadiki, o‘zlashtirishida nuqsoni bo‘lgan o‘quvchilar, agar ular muvaffaqiyatni o‘zgaruvchan ichki manbalar bilan bog‘lasalar, o‘zlashtirishda katta yutuqlarga erishadilar. Lekin ular ko‘pincha muvaffaqiyatsizlikni tug‘ma qobiliyatsizlik emas, balki harakat yetishmovchiligi bilan bog‘lashda odatdagi tengdoshlariga qaraganda kamroq moyil bo‘ladilar. Tadqiqotlar shuni taklif qiladiki, o‘quvchilarni muvaffaqiyatni tinimsiz harakatga, muvaffaqiyatsizlikni esa yetarli harakat qilmaslikka bog‘lashga qayta o‘rgatish ularning samarali strategiyalardan foydalanishdagi motivatsiyasini oshirishi mumkin.

Uchinchi yo‘nalish – motivatsiya (rag‘bat), xususan, o‘qishga bo‘lgan motivatsiyani (vazifani tashqi mukofotlar, masalan, baholar uchun bajarish) va intrinsik motivatsiya (vazifani zavq yoki shaxsiy kamolot uchun bajarish)ni o‘z ichiga oladi. Yaqinda o‘tkazilgan meta-tahlillarda motivatsiya va o‘qish o‘rtasidagi muvozanat va ijobiy bog‘liqlikni (r=0.22) aniqlashgan. Bu bog‘liqlik o‘zlashtirishida nuqsoni bo‘lgan o‘quvchilarni o‘z ichiga olgan namunalarda kuchliroq bo‘lgan. Biroq ba’zi tadqiqotchilar o‘qish ko‘nikmalari motivatsiyani belgilaydi, deb hisoblaydilar. Boshqalar esa aksincha, motivatsiya o‘qish ko‘nikmalarini belgilaydi, deb hisoblaydilar. Motivatsiya odatda sinfdan sinfga o‘tish bilan pasayadimi-yo‘qmi, bu borada ham bahslar mavjud. Shuningdek, o‘qish va motivatsiya o‘rtasidagi bog‘liqlik erta yoshda boshlanadimi va vaqt o‘tishi bilan izchil bo‘lib qoladimi, degan savol ham munozaralidir.

To‘rtinchi yo‘nalish – o‘zini anglash va o‘ziga ishonch nazariyasi, ya’ni kishi muammolarga qaramay muvaffaqiyatga erisha olishiga bo‘lgan ishonchidir. Ba’zi tadqiqotchilar o‘zini anglash o‘qishdagi yutuqlar bilan bog‘liq, deb hisoblaydilar, biroq boshqalar bu bog‘liqlik avvalgi o‘qish ko‘nikmalari hisobga olingach, unchalik kuchli emasligini ta’kidlaydilar. Yaqinda o‘tkazilgan meta-tahlilda Unrau va boshqa tadqiqotchilar o‘ziga ishonchni rivojlantirishga qaratilgan o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ta’sirini ko‘rib chiqishgan. Natijalarda arzimas, ammo statistik jihatdan muhim ijobiy o‘sish aniqlangan (ES = 0.24). Bu boshlang‘ich sinflarda kuchliroq (ES=0.53) ekanligi ko‘ringan. Mazkur ta’sirlar o‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar va oddiy o‘quvchilar uchun o‘xshash bo‘lgan.

O‘QISHDA QIYNALAYOTGAN YOKI NOGIRONLIGI BO‘LGAN O‘QUVCHILAR UCHUN FIKRLASH BILAN BOG‘LIQ KONSTRUKSIYALAR VA O‘QISH QOBILIYATINI O‘STIRISHDAGI YUTUQLAR O‘RTASIDAGI MUNOSABATLAR

Boshlang‘ich maktabning yuqori sinf o‘quvchilari odatda o‘qishni o‘rganib bo‘lgan bo‘ladi. Endilikda o‘qitish jarayoni asosan matnni tushunish, tahlil qilish va xulosa chiqarish ko‘nikmalarini shakllantirishga qaratiladi. Shu sababli o‘qishda qiyinchiliklarni bartaraf etishda fikrlashni rivojlantirish muvaffaqiyat kaliti hisoblanadi.

Avvalo, biz boshlang‘ich maktab sharoitida ikki tadqiqot guruhi tomonidan o‘tkazilgan izlanishlar natijalarini umumlashtiramiz. Shundan so‘ng o‘rta maktab o‘quvchilari ishtirokida olib borilgan tadqiqot tavsiflanadi.

Cho va boshqa tadqiqotchilar boshlang‘ich maktabning yuqori sinflarida uch tadqiqot o‘tkazdilar. Birinchi tadqiqotlarida, Cho va boshqa tadqiqotchilar o‘qishda qiynaladigan (matnni tushunishda 25-persentildan past ball olgan deb aniqlangan) 165 nafar to‘rtinchi sinf o‘quvchilarining o‘z-o‘ziga ishonchni o‘rgandilar. O‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar odatiy o‘quvchilarga qaraganda umumiy o‘z-o‘ziga ishonch darajasini pastroq ko‘rsatdilar.

Cho va boshqa tadqiqotchilar o‘qishdagi yutuqlar va fikrlash bilan bog‘liq konstruksiyalar, jumladan, qabul qilingan kompetensiya, ustunlikka yo‘naltirilgan maqsadlar (vazifalarni puxta egallashga yo‘naltirilgan) va natijaga yo‘naltirilgan maqsadlar (boshqalarga nisbatan o‘z yutuqlarini baholash bilan aniqlanadigan yondashuv) hamda yomon natijadan qochish (muvaffaqiyatsizlikdan qochishga qaratilgan) o‘rtasidagi bog‘liqlikni o‘rgandilar. Tadqiqotda qatnashganlar 25-persentildan past so‘z o‘qish natijalariga ega 112 nafar to‘rtinchi va beshinchi sinf o‘quvchilari edi.

O‘qishda qiynalayotgan, lekin o‘qish kompetensiyasi haqidagi ijobiy tasavvurlarga ega bo‘lgan o‘quvchilar so‘z o‘qish va matnni tushunishda kuchliroq natijalar ko‘rsatdilar. Bu qarash yomon natijadan qochishga yo‘naltirilgan maqsadlarga qarshi ijobiy moderatsiyalovchi vazifasini bajaradi.

Uchinchi tadqiqotlarida Cho va boshqa tadqiqotchilar matnni tushunish, o‘quvchining fikrlashi, ustunlik va natijaga yo‘naltirilgan maqsadlari hamda ishtiroki (o‘quvchining o‘zi va o‘qituvchi tomonidan baholangan) o‘rtasidagi bog‘liqlikni o‘rganishdi. Tadqiqotda 107 nafar to‘rtinchi va beshinchi sinf o‘quvchilari qatnashgan bo‘lib, ularning barchasi o‘qishda qiynaladiganlar bo‘lgan (so‘z o‘qish bo‘yicha 25-persentildan past natija ko‘rsatgan).

Fikrlashning matnni tushunishga bevosita ta’siri aniqlanmadi. Aksincha, bog‘liqlik – ustunlik ekanligini ko‘rsatgan. Maqsadga erishishga qaratilgan urinishlarga vositachilik qilgan. Kuchli fikrlashga ega bo‘lgan o‘quvchilar ustunlikka yo‘naltirilgan maqsadlarni namoyon qilish ehtimoli kamroq, lekin muvaffaqiyatsizlikdan qochishga ko‘proq moyil bo‘lgan.

Ishtirok hamma uchun muhim bo‘lib, ustunlik qilish maqsadi esa matnni tushunishga ta’sir ko‘rsatadi. Cho va boshqa tadqiqotchilar shunday xulosa qildi: o‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar uchun o‘qitish jarayoni nafaqat o‘qishni o‘rgatish, balki ishtirok etish istagi, motivatsiya, fikrlash va ustunlik qilish maqsadlarini ham qo‘llab-quvvatlashi foydali bo‘lishi mumkin.

Bizning tadqiqot guruhimiz fikrlashni baholash va uning o‘qishga aloqadorligini aniqlashda psixometrik masalalarni yoritish maqsadida to‘rtinchi sinfda uch tadqiqot o‘tkazdi. Birinchi tadqiqotda Petsher va boshqa tadqiqotchilar umumiy yoki o‘qishga xos fikrlash elementlari – matnni tushunishini bashorat qilishda alohida konstruktlar bo‘lish-bo‘lmasligini o‘rgandilar. 195 nafar ishtirokchining aksariyati o‘qishda qiynalgan (matnni tushunishi bo‘yicha 30-persentildan past), 7% i esa nogiron edi. Talabalar umumiy fikrlash usulini *Mindset Assessment Profile*[14] *orqali*, matnni tushunish borasidagi fikrlashni esa *Reading Mindset Measure*[15] *(Al Otaiba va b., 2015) orqali baholandi.*

Ma’lumotlar bo‘yicha global fikrlash omili va o‘qishga xos fikrlash omillarini o‘z ichiga olgan bifaktor modeli eng yaxshi izohlagan model deb topildi. Har ikkala omil ham matnni tushunish borasidagi muvaffaqiyatlarni (so‘z o‘qish bo‘yicha boshlang‘ich qobiliyatlar nazorat ostida bo‘lgan holatda) bashorat qildi.

Ikkinchi tadqiqot kattaroq namunani (n=431) o‘z ichiga olib, faqat MAPga e’tibor qaratildi. O‘qishda qiynaladigan talabalarning 9% i nogiron edi. Biz global fikrlashga oid subgruppalar standart so‘z o‘qish, lug‘at boyligi va matnni tushunish natijalari bo‘yicha farq qiladimi-yo‘qmi, shuni o‘rgandik. Uch omil ma’lumotlarga mos keldi: *growth mindset* (ulg‘aygan tafakkur.), *fixed mindset* (qat’iy fikrlash) va *effort* (harakat). Ulg‘aygan tafakkurga ega va sa’y-harakati yuqori bo‘lgan talabalar (ya’ni, akademik qobiliyatini harakat bilan oshirish mumkinligiga ishonuvchilar) eng yaxshi o‘qish natijalarini ko‘rsatdi. Aksincha, qat’iy fikrlash profillariga ega talabalar pastroq o‘qish natijalariga ega edilar.

Uchinchi tadqiqotda Tokk va Petsher tadqiqotlaridagi ma’lumotlardan foydalanib, ayniqsa, *Reading Mindset Measure*[16] baholash mezonining psixometrik xususiyatlariga e’tibor qaratdilar. Bu baholash talabalar matnni tushunish ballarini so‘z o‘qishdan tashqari darajada bashorat qildi. So‘z o‘qish darajasi past bo‘lgan, lekin reading mindset (o‘qish tafakkuri) ijobiy bo‘lgan talabalar fixed mindset (qat’iy fikrlash)ga ega bo‘lganlardan yuqoriroq ball to‘plashdi.

Bu tahlildagi eng katta yoshdagi ishtirokchilar qatnashgan tadqiqot Chapman va boshqa tadqiqotchilar tomonidan o‘tkazilgan bo‘lib, unda oltinchi sinfda o‘qishda qiynaladigan talabalar orasida o‘z-o‘zini idrok qilish va o‘qishdagi muvaffaqiyatlar o‘rasidagi bog‘liqlik o‘rganilgan. Tadqiqotda talabalar o‘zining

[14] Mindset Assessment Profile – tafakkurni baholash profili.
[15] Reading Mindset Measure – o‘qishdagi tafakkur mezoni.
[16] O‘qishdagi tafakkur mezoni.

mutolaa qilish qobiliyatini tengdoshlarga nisbatan qanday baholashi, tengdoshlar va o'qituvchilardan olgan xabarlar, o'qishdagi o'sish va o'rganish haqidagi idrok va o'qish ularga qanday ta'sir qilishi haqidagi savollarga javob berishgan.

Tadqiqotchilar o'quvchilarni quyidagi profillarga ajratgan klaster tahlilini o'tkazgan: (a) o'rtacha o'qish bo'yicha o'zini baholash, (b) past darajadagi o'zini baholash va (c) juda past darajadagi o'zini baholash. O'qish yutuqlari bu profillarni sezilarli darajada farqlamagan, nogironlik holati ham shunday. Shunday qilib, bu katta yoshdagi o'qishda qiynalayotgan talabalar o'rtasida o'z-o'zini baholash o'zgaruvchan bo'lgan va bu o'zgaruvchanlikni na o'qishdagi yutuqlari, na nogironlik holati tushuntira olgan.

O'QISH VA FIKRLASHGA OID PEDAGOGIK ARALASHUVLARNING NOGIRON O'QUVCHILARGA TA'SIRI

Bu keyingi bo'limda o'qishda pedagogik aralashuvlar va fikrlashga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni o'z ichiga olgan zamonaviy tadqiqotlarni bayon qilamiz. Bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ishlab chiqish va sinovdan o'tkazishdagi taraqqiyotni ko'rsatish uchun tadqiqotlar xronologik tartibda taqdim etiladi. Ular boshlang'ich sinflardagi olti tadqiqot va o'rta hamda yuqori sinf muhitidagi ikki tadqiqotga ajratilgan.

KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLARNING BOSHLANG'ICH SINFLARGA TA'SIRI

Eng qadimgi va eng ko'p o'rganilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar – bu *Concept Oriented Reading Instruction* (CORI)[17]dir. Bu motivatsiya, hozirjavoblik va o'qish tushunchasini qo'llab-quvvatlaydigan ko'p komponentli o'qitish dasturi sanaladi. Kamida bitta CORI tadqiqoti o'qishda qiynaladigan o'quvchilar uchun ajratilgan ta'sirlarni bildirgan. Guthrie va boshqa tadqiqotchilar old-test va so'nggi-testli kvazieksperimental dizaynni qo'llagan. Mazkur tadqiqot 156 nafar beshinchi sinf o'quvchilarini o'z ichiga olgan. O'qish qiyinchiliklariga ega o'quvchilar matnni tushunish bo'yicha 4.0 sinf darajasida ball to'plagan. Maktablar shartlarga ko'ra taqsimlangan, ikki CORI maktabi (6 ta sinfda 94 nafar o'quvchi) va biri odatdagi (BAU[18]) an'anaviy o'qitishni taklif etgan maktab (3 ta sinfda 62 nafar o'quvchi).

CORI va BAU o'quvchilari barcha o'qish baholashlari bo'yicha boshlang'ich testda o'xshash natijalarni ko'rsatgan va ularning demografiyasi ham bir xil bo'lgan. Tadqiqotdan o'tgan maktab xodimlari 12 hafta davomida har kuni 90 daqiqa umumiy va kichik guruhlarda (3–6 o'quvchi) dars bergan. Bir xilda o'qishga qiynaladigan guruhlarda hozirjavoblikni mashq qilish, birma-bir so'z tanib olish va dekodlash bo'yicha darslar hamda fan mavzusi bo'yicha aniq ma'no chiqarish darslariga e'tibor qaratgan.

Barcha o'quvchilar uchun CORI motivatsion va fikrlashga oid amaliyotlar quyidagilarni o'z ichiga olgan:

a) matnlar va kichik mavzularni tanlash;

b) o'quvchining bu borada tajribasini aniqlash;

c) o'quvchining o'qish darajasiga mos bo'lgan badiiy kitoblar orqali muvaffaqiyatga erishish;

d) tengdoshlar bilan hamkorlikda ishlash;

e) bilimni chuqurlashtirishga yordam beruvchi tematik birliklar.

BAU sharoitidagi o'quvchilar ham har kuni 90 daqiqa davomida o'qish darslarini olgan. CORI o'quvchilari yakuniy testda BAU o'quvchilariga nisbatan quyidagi natijalarda ancha yuqori ball to'plagan: matnni tushunish darajasi (ES=0.59), so'z tanish (ES=0.87) va fan bo'yicha bilim darajasi (ES=1.59) hamda ma'no chiqarishda biroz yuqoriroq (ES=0.54).

Motivatsiya ballarida esa ahamiyatli farq bo'lmagan, bu esa avvalgi CORI tadqiqotlaridan farqlidir, chunki oldingi tadqiqotlarda motivatsiya va o'qish bo'yicha ta'sirlar bir maromda kuzatilgan. Ammo o'qishda qiynaladigan o'quvchilar oddiy o'quvchilarga nisbatan ma'no chiqarish (ES=-1.12) va hozirjavoblik mezonlari (ES=-1.68) bo'yicha ancha past ball to'plagan. Bundan tashqari, shartlar bilan o'zaro ta'sirda sezilarli farq bo'lmagan, bu esa shuni ko'rsatadiki, o'qishda qiynaladigan o'quvchilar uchun CORI BAUdan samaraliroq bo'lmagan. Yakuniy testdagi o'qish va motivatsion o'zgaruvchilar (qiyinchilikni qabul qilish va undan qochish) o'rtasida kuchli korrelyatsiyalar aniqlangan.

Guthrie tadqiqotidan deyarli o'n yil o'tib, Orkin va boshqa tadqiqotchilar ham ko'p komponentli pedagogok aralashuvlarni fikrlashga o'xshash ichki motivatsiya komponentlari bilan birlashtirgan. Ular besh haftalik (har kuni ikki soat) yozgi o'qish dasturining ta'sirini tekshirgan. Bu dasturning ichiga Wilson va RAVE-O o'qish borasida pedagogik aralashuvlarni kiritgan. Ishtirokchilar tasodifiy tarzda ichki motivatsiya – "davolash" sharti yoki an'anaviy tashqi motivatsiyani (mukofot va token tizimi) taqdim etuvchi "nazorat" shartiga taqsimlangan.

Ichki davolash sharti o'quvchilarni mustaqillik, tegishlilik hissi, tengdoshlar yordami va boshqa fikrlashga oid faoliyatlar orqali jalb qilgan. 47 nafar ishtirokchi 2–4-sinflarda bo'lgan; ulardan 21 nafari disleksiyaga ega, 10 nafari esa tashxislangan xavotir yoki diqqat yetishmovchiligi va giperfaollik sindromiga (ADHD[19]) ega bo'lgan. Ko'pchilik ishtirokchilar oq tanli (84%) bo'lgan va barchasi ingliz tilida so'zlashuvchi bo'lgan.

[17] CORI – konsepsiyaga asoslangan o'qish bo'yicha ko'rsatma.

[18] BAU (Business as usual) – an'anaviy biznes ishlari.

[19] Anxiety or attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) – diqqat yetishmovchiligi va giperfaollik sindromi.

Yakuniy test natijalarida ichki motivatsiya sharti foydasiga sezilarli farqlar aniqlangan: o‘qish ballari (ES=0.24), anglashning oshishi (ES=0.37) va qochish xatti-harakatlarining kamayishi (ES=0.52).

Toste va uning hamkasblari ikki tadqiqot o‘tkazdi. Ular ham o‘z ichiga ichki motivatsiya va attributsiyaga oid treninglar kiritilgan pedagogik aralashuvlarining o‘qishga ta’sirini o‘rgangan. Ularning birinchi tadqiqotida 3–4-sinflarda o‘qiydigan, o‘qishda qiynaladigan 59 nafar o‘quvchi ishtirok etgan. Ular o‘qituvchilari tomonidan tavsiya etilgan va so‘z o‘qishdagi bali 37% dan past bo‘lganligi uchun tanlab olingan. Tadqiqotchilar o‘quvchilarni (sinf darajasi bloklari bo‘yicha) tasodifiy tarzda quyidagi uchta shartdan biriga saralab olishgan: faqat ko‘p bo‘g‘inli so‘zlarni o‘qitishga qaratilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar, birlashtirilgan trening (o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar + fikrlashga oid trening) yoki odatdagi darslar (BAU) sharti.

Tadqiqot o‘tkazilgan ikki maktabda o‘quvchilarning etnik tarkibi turlicha bo‘lgan, ammo ikkala maktabda ham aksariyat o‘quvchilar ispan millatiga mansub bo‘lgan (68,5% va 95%), qolganlari esa qora tanli (11,5% va 1,5%), oq tanli (15% va 2,5%) yoki boshqa (5%) etnik guruhlarga mansub bo‘lgan. Ko‘pchilik o‘quvchilar bepul yoki arzonlashtirilgan tushlik (FARL[20]) dasturiga jalb qilingan.

Ilmiy tayyorgarlikdan o‘tgan pedagoglar har birida ikki-uch nafar o‘quvchi bo‘lgan guruhlar bilan sakkiz hafta davomida haftasiga uch marta 40 daqiqa ishlashgan. Har ikkala korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar shartida ham bir xil aniq senariyli o‘qish amaliyotlari qo‘llanilgan. Bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ko‘p bo‘g‘inli so‘zlarni o‘qish, birlashtirish, bo‘lish va yozishga urg‘u bergan, so‘ngra esa bu so‘z o‘qish ko‘nikmalarini qo‘llash uchun bog‘liq matnni qayta-qayta o‘qish mashqlari bajarilgan. O‘qish va fikrlashga oid treningni birlashtirgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar shartida o‘quvchilarning motivatsiyasi va o‘z-o‘ziga ijobiy ohangda so‘zlashi, ya’ni harakat haqidagi ijobiy tasdiqlarini oshirish maqsad qilingan. Pedagoglar salbiy attributsiyalarni ijobiylariga almashtirishda o‘quvchilarga namunalar ko‘rsatgan va yo‘l-yo‘riq berishgan. BAU shartidagi o‘quvchilar esa o‘sha asosiy o‘qish darslarini olgan.

Natijalar shuni ko‘rsatdiki, har ikkala o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar shartidagi o‘quvchilar BAU shartidagi o‘quvchilardan ko‘rish orqali so‘z tanish (sight word efficiency) ko‘rsatkichida ancha yuqori natijalarni ko‘rsatgan (ES=0.73). Boshqa o‘qish ko‘rsatkichlarida esa sezilarli farqlar bo‘lmagan, biroq fonemik dekodlash (ES=0.31), harf-so‘z identifikatsiyasi (ES=0.29) hamda kutilmagan so‘zlar hujumi (untimed word attack) (ES=0.30) bo‘yicha o‘rtacha ta’sir mezonlari har ikkala korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sharti foydasiga bo‘lgan. O‘qish va motivatsiyaga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarini birgalikda olgan o‘quvchilar o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bilan cheklangan shartdagi o‘quvchilarga nisbatan gapni tushunish bo‘yicha statistik jihatdan yuqori natijalarga erishgan (ES=0.61). Har ikkala korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar shartidagi o‘quvchilar BAU shartidagilarga nisbatan o‘qish attributsiyasi baholashida sezilarli yuqori natijalarni ko‘rsatgan, ya’ni ular muvaffaqiyat va muvaffaqiyatsizlik sabablarini ichki (qobiliyat, harakat, strategiyadan foydalanish) omillar bilan izohlashgan, tashqi omillar (o‘qituvchi yordami, omad, qiziqish yoki topshiriq qiyinligi) bilan emas.

Ularning ikkinchi tadqiqotida Toste va uning hamkasblari xuddi shunday korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar shartlarini 4–5-sinflarda tahsil olayotgan biroz kattaroq yoshdagi o‘quvchilar bilan uchta boshlang‘ich maktabda takrorlashdi. Maktablar universal skrining ma’lumotlariga asoslanib past ko‘rsatkichli o‘quvchilarni aniqladilar, so‘ng tadqiqotchilar so‘z o‘qishda 25-persentildan past daraja ko‘rsatgan o‘quvchilarni tanlab oldilar. Ishtirokchi bo‘lgan 114 nafar o‘quvchi ikki o‘qishga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan biriga (ko‘p bo‘g‘inli so‘zlarni o‘qish bo‘yicha motivatsiya treningi bilan) yoki BAU (odatdagi dars) nazorat shartiga tasodifiy tarzda biriktirildi. Ishtirokchilarning aksariyati bepul yoki arzonlashtirilgan tushlik (FARL) huquqiga ega bo‘lgan, ko‘pchilik ispan millatiga mansub (88,07%) bo‘lib, deyarli uchdan bir qismi (26,61%) ingliz tilini o‘rganayotgan o‘quvchilar (ELs) edi. Bu esa tadqiqotchilarni EL maqomi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar natijalariga qanday ta’sir qilishini o‘rganishga undadi.

Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar shartlari avvalgi tadqiqotlaridagi kabi haftasiga to‘rt marta, ammo ko‘proq (40 ta sessiya) o‘tkazildi. Toste va hamkorlari o‘quvchilarning o‘qish qobiliyatini shakllantirishga erishish uchun kuch, maqsad belgilash va kuchli tomonlarni aniqlashga oid qo‘shimcha fikrlashga oid jihatlarni kiritdilar. Avvalgi tadqiqotdagi baholashlar bu tadqiqotda ham qo‘llanildi, ba’zilarida o‘zgarishlar bo‘ldi. Masalan, ko‘p bo‘g‘inli o‘rgatilgan so‘zlarga oid yaqin (proximal) baholash kiritildi. Shuningdek, *Reading Attribution Scale* (o‘qish attributsiyasi shkalasi) o‘rniga *Reading Self-Concept Scale* (o‘qishda o‘z-o‘zini anglash shkalasi) qo‘llanildi.

Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot guruhlari o‘rtasida sezilarli farqlar aniqlanmadi. Topilmalar shuni ko‘rsatdiki, har ikkala korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot shartidagi o‘quvchilar BAU guruhiga nisbatan yaqin o‘qish mezoni (ES=0.90), dekodlashning ko‘p standartlashtirilgan mezonlar (ES=0.17 dan 0.43 gacha), imlo (ES=0.25) va tushunishning bitta mezonida (ES=0.26) ancha kuchli o‘sishni ko‘rsatgan. Bu ta’sirlar EL o‘quvchilari uchun ham xuddi shunday bo‘lgan, ammo EL bo‘lmaganlar imlo bo‘yicha kuchliroq o‘sish ko‘rsatgan. Reading Self-Concept Scale bo‘yicha farqlar faqatgina munosabat (attitude) subshkalasida sezilarli bo‘lgan. Ajablanarlisi, bu farq nazorat (BAU) guruhi foydasiga bo‘lgan. Toste va uning hamkasblarining tadqiqotlariga ko‘ra, korreksion-rivojlantiruvchi

[20] Free and reduced lunch (FARL) – bepul yoki arzonlashtirilgan tushlik.

amaliyotlarni rejalashtirishga qaratish o‘quvchilarning o‘z qiyinchiliklarini yanada yaxshiroq anglashiga olib kelgan. Shuningdek, ular o‘z mehnati natijalarini chuqurroq his qilishi o‘quvchiga o‘z ustida yetarlicha mashq qilgan-qilmaganini ko‘rsatgan.

Yaqinda o‘tkazilgan bir tadqiqotda o‘qish va fikrlashga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni birlashtirish imkoniyati sinovdan o‘tkazilgan bo‘lib, bunda 2–4-sinflarda o‘qishida qiyinchilik yoki nogiron o‘quvchilar ishtirok etgan. Bu kvazi-eksperimental tadqiqot sakkizta maktabni o‘z ichiga olgan. O‘qituvchilar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot (n=10) yoki BAU (n=11) shartlariga tasodifiy biriktirilgan. Shartlar orasidagi o‘qituvchilar farqli bo‘lgan: korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot shartidagi ko‘pchilik o‘qituvchilar boshlang‘ich yoki maxsus ta’lim bo‘yicha sertifikatlangan bo‘lsa, BAU guruhidagi ko‘pchilik o‘qituvchilar o‘qitadigan pedagoglar bo‘lgan va 18% o‘qituvchilar malakasiz yordamchilar edi. Dastlab o‘quvchilar o‘qituvchilari tomonidan baholangan, so‘ng tadqiqotchilar ularni so‘z o‘qishda 25-persentildan past ko‘rsatkichlari asosida tanlab olishgan. Yakuniy namunada 43 nafar o‘quvchi (23 korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot, 20 BAU) ishtirok etgan, ammo BAU guruhidagi o‘quvchilarning dastlabki o‘qish natijalari sezilarli darajada yuqori bo‘lgan va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot guruhida nogiron o‘quvchilar ulushi ko‘proq bo‘lgan.

Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot o‘qituvchilari haftasiga to‘rt marta, jami 26 hafta davomida ikki bosqichli pedagogik aralashuvni o‘tkazishgan. 1-bosqich asosiy o‘qish ko‘nikmalariga (masalan, fonemik xabardorlik, o‘qish uchun dekodlashli matnlar, yo‘naltirilgan savollar) va ko‘nikmani puxta o‘zlashtirishga qaratilgan. 2-bosqichda esa rivojlangan o‘qish ko‘nikmalari (ko‘p bo‘g‘inli so‘zlar, og‘zaki o‘qish ravonligi va tushunishni o‘rgatuvchi strategiyalar) hamda *growth mindset* (ulg‘aygan tafakkur)ga oid qo‘llab-quvvatlovchi strukturaviy yondashuv kiritilgan. BAU shartida ham o‘quvchilarga turli qo‘shimcha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar (M=81 kun; SD=37) taqdim etilgan: tuzilgan disleksiya dasturi, kompyuter orqali so‘z o‘qish va hozirjavoblik amaliyotlari, hozirjavoblik dasturi yoki ularning kombinatsiyasi.

Yakuniy testda standart o‘qish mezonlari bo‘yicha guruhlar o‘rtasida sezilarli farqlar aniqlanmagan. Aslida, o‘rta va kichik ta’sir mezonlari BAU sharti foydasiga bo‘lgan: matnni tushunish (ES=-0.57) va hozirjavoblik (ES=-0.46). Ammo disleksiya tashhisi qo‘yilgan o‘quvchilar guruhida esa *sight-word efficiency* (ko‘zning ilg‘ashi asosida so‘z o‘qish tezligi) bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot sharti foydasiga o‘rtacha ta’sir aniqlangan (ES=0.60). Tadqiqotchilar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyoti o‘qituvchilaridan yig‘ilgan yaxshi fikrlarni tahlil qilganlarida, ular *growth mindset* (ulg‘aygan tafakkur) treningining o‘quvchi ishonchiga ijobiy ta’siri va o‘quvchilarga salbiy fikrlarini aniqlash va ularni ijobiy o‘z-o‘ziga gapirish bilan almashtirishni o‘rgatish foydasini ta’kidlashgan. Bu topilmalarni ehtiyotkorlik bilan talqin qilish muhim, chunki korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot oldidan shartlar orasida farqlar mavjud bo‘lgan; takroriy tadqiqotlar zarur.

Yaqinda o‘tkazilgan yana bir tadqiqotda, kattaroq namunaga asoslanib, vanzek va uning hamkasblari tomonidan izlanish olib borildi. Ular faqat o‘qish amaliyotining, o‘qishga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot bilan birga alohida fikrlash pedagogik aralashuvning va BAU shartining o‘qish va fikrlash bo‘yicha samaralarini solishtirdilar. To‘rtinchi sinfda o‘qiyotgan, o‘qishda qiynalacha samaralarini solishtirdilar. To‘rtinchi sinfda o‘qiyotgan, o‘qishda qiynalacha digan o‘quvchilar dastlab sinf o‘qituvchilari tomonidan aniqlangan va agar ular so‘z o‘qish testida 30-persentildan past ball to‘plagan bo‘lsalar, tadqiqotga jalb qilingan.

Bu 361 nafar o‘quvchi stratifikatsiyalangan tasodifiy ajratish usuli bilan maktablar ichida uch shartdan biriga biriktirildi. Maktab ma’lumotlariga ko‘ra, o‘quvchilarning 14% i nogiron deb belgilangan: ularning 50% ida o‘ziga xos o‘zlashtirishda qiyinchilik, 14% ida nutq yoki til buzilishlari, 10% ida boshqa sog‘liq bilan bog‘liq buzilish, 2% ida emotsional/behavioral buzilish, 2% ida autizm, qolganida esa nogironlik turi ko‘rsatilmagan.

Ishtirokchilarning taxminan yarmi qizlar edi (51%); 74% i bepul yoki arzonlashtirilgan tushlik (FARL) dasturiga mos kelardi. Namuna asosan ozchilik etnik guruh vakillaridan iborat edi: ishtirokchilarning deyarli yarmi (46%) o‘zlarini ispan etnik guruhiga mansub deb ko‘rsatgan, irqiy tarkibga ko‘ra esa 42% qora tanli, 18% oq tanli, 5% amerikalik tubjoy xalqlardan, 1% i osiyolik bo‘lgan, qolgan o‘quvchilarning irqi maktablar tomonidan bildirilmagan.

Har ikki korreksion-rivojlantiruvchi ishlar shartidagi o‘qish amaliyoti uchun, o‘qitilgan tadqiqot xodimlari kichik guruhlarda (uchdan besh nafargacha o‘quvchi) har kuni 45 daqiqadan o‘qish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni o‘tkazdilar. Mazkur amaliyotlar to‘g‘ri talaffuz qilish va so‘z o‘qishga yo‘naltirilgan strukturaviy savodxonlik dasturini o‘z ichiga olgan ko‘p komponentli o‘qish dasturi asosida olib borildi. O‘quvchilar o‘quv yili davomida o‘rtacha 73,5 ta dars mashg‘ulotida qatnashdilar.

O‘qish va fikrlashni birgalikda qamrab olgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar shartida, boshqa xodimlar alohida fikrlashga doir pedagogik aralashuvlarni o‘tkazdilar. Bu mashg‘ulotlar o‘qituvchi tomonidan boshqariladigan hamda onlayn faoliyatlarni o‘z ichiga oldi va *growth mindset* (ulg‘aygan tafakkur) haqida edi; bu mashg‘ulotlar to‘rt–yetti nafar o‘quvchidan iborat guruhlarda haftasiga ikki marta 30 daqiqadan jami 24 dars bo‘lib o‘tdi.

Maktablar ayrim o‘quvchilarga qo‘shimcha o‘qish bo‘yicha mashg‘ulotlar taqdim etdilar, biroq fikrlash bo‘yicha hech qanday trening o‘tkazilmadi. Vanzek va boshqalar o‘quvchilarning korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot guruhlarida va maktablarda joylashganligini inobatga olgan ko‘p bosqichli strukturaviy tenglama tahlilidan foydalandilar. Tahlillar BAUga nisbatan har ikki korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sharti foydasiga o‘xshash ta’sirlarni ko‘rsatdi: fonetik birlik-

larni o'qishdagi natijalar (ES=0.29 dan 0.35 gacha), fonologik tahlil ko'nikmalari (ES=0.20 dan 0.28 gacha) va matnni tushunish (ES=0.19 dan 0.23 gacha) bo'yicha kichik ijobiy ta'sirlar kuzatildi.

Kelajakdagi tadqiqotlar, agar fikrlashga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyoti aynan o'qish bo'yicha kontentga integratsiya qilinsa, o'quvchilar bundan ko'proq foyda oladilarmi, degan savolni o'rganishi mumkin. Moderatsion tahlillar shuni ko'rsatdiki, dastlabki xususiyatlarga (o'qish darajasi, fikrlash yoki muammoli xatti-harakat) qarab hech qanday farqlar aniqlanmadi.

O'RTA VA YUQORI SINFLARDA O'QISHDA QIYNALADIGAN O'QUVCHILAR

Berkeley va boshqalar (2011) tomonidan o'tkazilgan tadqiqot o'rta hamda yuqori sinf o'quvchilariga qisqa muddatli matnni tushunish strategiyalarini o'rgatishning (ba'zilarida atributsion qayta tayyorlash komponenti bilan) ta'sirini baholagan dastlabki ilmiy ishlardan biridir. Tadqiqotda 7–9-sinflarda tahsil olayotgan, o'rganishida yoki yengil nogironlik turlariga ega bo'lgan deb maktab tomonidan aniqlangan 59 nafar o'quvchi ishtirok etgan. Ishtirokchilarning aksariyati o'g'il bolalar (67,79%) bo'lib, ularning 76,27% ida o'zlashtirishda qiyinchiliklar kuzatilgan, qolganlar esa boshqa turdagi nogironliklarga ega bo'lgan. Etnik tarkib jihatidan ishtirokchilarning 49,15% i afroamerikalik, 38,98% i ispan, qolganlari esa oq tanli o'quvchilar edi.

Tadqiqotchilar o'quvchilarni sinf asosida tabaqalashtirib, uch guruhga tasodifiy tarzda taqsimladilar: matnni tushunish strategiyasi bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar + atributsion qayta tayyorlash va BAU (odatiy mashg'ulotlar). Darslar bir oy davomida, har biri 12 dan 30 daqiqagacha bo'lgan seanslarda olib borildi va 6 haftalik kuzatuv (kechiktirilgan yakuniy test) ham o'tkazildi.

Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotda o'qituvchilar va maktab xodimlari quyidagi strategiyalarni o'rgatdilar: o'qishdan maqsadni belgilash, matnni ko'zdan kechirish, oldingi bilimlarni faollashtirish, o'z-o'ziga savol berish, xulosa chiqarish va strategiyalarni monitoring qilish. Atributsion qayta tayyorlashda o'quvchilar omadlilik kabi tashqi va noto'g'ri sabablarni aniqlab, ularni to'g'ri ichki sabablar, ya'ni tegishli strategiyalardan foydalanishga bog'lab tushunishga o'rgatildilar. BAU guruhidagi o'quvchilarga esa o'qish ravonligini nazorat qilish uchun dastur berildi.

Natijalar shuni ko'rsatdiki, atributsion qayta tayyorlash bo'lsin yoki bo'lmasin, matnni tushunish strategiyasining korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotida qatnashgan o'quvchilar BAU guruhiga qaraganda yakuniy testda yuqori natijalar ko'rsatdilar (mos ravishda ES=1.44 va 0.94). 6 haftalik kechiktirilgan testda ham bu natijalar saqlanib qoldi (ES=1.21 va 0.71). Tadqiqotchilar tomonidan ishlab chiqilgan metakognitiv tushunish testi bo'yicha ham o'xshash ta'sirlar kuzatildi.

Shuningdek, atributsion qayta tayyorlash olgan o'quvchilar o'qish muvaffaqiyati mezonida (Reading Attribution Scale asosida) boshqa ikki guruhga nisbatan yuqoriroq natijalarga erishdilar (yakuniy testda ES=1.01 va 0.86). Kechiktirilgan yakuniy testda esa bu farq faqat atributsion guruh bilan BAU o'rtasida saqlanib qoldi (ES=0.54). O'qishdagi muvaffaqiyatsizlik subshkalasi bo'yicha esa hech bir vaqtda sezilarli farq topilmadi. Tadqiqotdan asosiy xulosa shuki, yoshi katta bo'lgan o'zlashtirishda qiynaladigan o'quvchilar tushunish strategiyasi va atributsion yondashuv orqali o'qishda muvaffaqiyatga erishishi mumkin.

Yaqinda o'tkazilgan eng katta hajmli tadqiqotlardan biri Lovett va boshqalar (2020) tomonidan amalga oshirildi. Unda 6–8-sinflarda o'qishda qiynaladigan 514 nafar o'quvchi qatnashdi. Ishtirokchilarning ko'pchiligi oq tanli (51.2%) edi; qolganlari qora tanli (32%), ispan (10.5%) yoki boshqa (6.3%) edi. Barcha o'quvchilar asosiy til sifatida ingliz tilida so'zlashardi. O'quvchilar so'z o'qish ko'rsatkichlari asosida juftlashtirilib, tasodifiy tarzda uch guruhdan biriga taqsimlandi. O'qituvchilar 4–8 kishilik kichik guruhlarga haftasiga bir necha marta, jami 125 soat (har bir seans 45–60 daqiqa) mashg'ulotlar o'tkazdilar.

PHAST (Phonological and Strategy Training)[21] dasturi bo'yicha dars olgan o'quvchilar chuqur tushunishni rivojlantiruvchi reciprocal teaching (o'zaro ta'lim) orqali qo'shimcha tushunish strategiyalarini o'rgandilar. Boshqa guruhdagi o'quvchilar esa tovushlar, so'zlar, birikmalar va matnlar ustida ko'p marta mashq qilish orqali o'qish ravonligini rivojlantirdilar. Har ikkala PHAST shartida o'quvchilarning o'ziga ishonchi va sa'y-harakatga asoslangan atributsiyalarini rivojlantiruvchi dialog va kichik guruhli mashg'ulotlar shaklida fikrlashga o'xshash motivatsion elementlar mavjud edi. BAU guruhidagi o'quvchilarga esa mahalliy ishlab chiqilgan o'qish dasturlari berildi, lekin ularda motivatsion komponentlar mavjud emas edi.

Lovett va hamkorlari shuni aniqladilarki, har ikkala PHAST dasturi BAU ga qaraganda ancha samarali bo'lib, sakkiz o'qish mezonida umumiy o'rtacha effekt (ES=0.70) qayd etildi. Shuningdek, o'ziga bo'lgan ishonch va sa'y-harakat atributsiyalari bo'yicha ham PHAST guruhlari foydasiga ijobiy ta'sirlar kuzatildi (ES=0.27 va 0.38). Bu natijalar o'qishdagi qiynaladigan yoshi katta o'quvchilar uchun o'qish va fikrlashga oid motivatsion elementlar birgalikda qo'llanganda foydali bo'lishini ko'rsatadi.

TADQIQOT VA AMALIYOT UCHUN XULOSALAR HAMDA KEYINGI QADAMLAR

Bu bobning asosiy maqsadi – o'qishdagi yutuqlar bilan bog'liq bo'lgan "mindset" (fikrlash) konstruktlari va ularning o'zaro aloqalari bo'yicha zamonaviy tadqiqotlarni umumlashtirish, shuningdek, o'qishda qiynalayotgan yoki nogi-

[21] PHAST (Phonological and Strategy Training) – fonologik va strategiya treningi.

ron o'quvchilar uchun o'qish va fikrlashga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ta'sirini tasvirlashdir. Ko'rib chiqilgan tadqiqotlar faqat ingliz tilidagi va Shimoliy Amerikada o'tkazilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bilan cheklangan bo'lib, bu natijalarni izohlashni osonlashtiradi deb hisoblandi. Shunga qaramay, "mindset" (fikrlash) konstruktlari va o'qish ko'rsatkichlarini qanday aniqlab, qanday o'lchaganiga qarab, tadqiqot natijalarini solishtirishda muammolar yuzaga keldi.

Tadqiqotchilar o'qishdagi qiyinchilik va nogironlikni turlicha tasniflagan bo'lsalar-da, bu holat keng ilmiy va siyosiy doiralardagi identifikatsiya muammolari bilan uyg'un. Ko'pchilik tadqiqotchilar o'qishdagi xavfni aniqlash uchun qisqa standartlashtirilgan so'z o'qish skrining testlaridan, xususan *Test of Word Reading Efficiency-2*[22] dan foydalangan. Bu testlardan umumiy foydalanish va baholash birliklarini barqarorlashtirish orqali kichik namunaviy bazalarni birlashtirish mumkin bo'ladi, bu esa foydali bo'lishi mumkin. Chunki ko'pchilik tadqiqotlarda namunalar hajmi kichik bo'lgan, bu esa moderator tahlillarni o'tkazishni qiyinlashtirgan va individual farqlarni o'rganishga to'sqinlik qilgan.

Bu holat umumiy populyatsiya bo'yicha ilgari o'tkazilgan korrelyatsion tadqiqotlar asosida bir qator muhim ilmiy va amaliy xulosalarni keltirib chiqaradi. Birinchidan, turli sinf darajalarida, ayniqsa, boshlang'ich sinflarning yuqori bosqichlarida, o'qish qiyinchiliklariga ega o'quvchilar "mindset" (fikrlash)ga oid konstruktlar (masalan, umumiy yoki o'qishga oid fikrlash, o'ziga baho berish, o'ziga ishonch, o'qish motivatsiyasi) bo'yicha oddiy o'quvchilarga qaraganda pastroq natijalarga ega bo'lgan. Umuman olganda, bu konstruktlar o'qish yutuqlari bilan bog'liq yoki ularni bashorat qiluvchi bo'lgan. Faqat Chapman va boshqalar tomonidan o'tkazilgan tadqiqotda o'rta sinf o'quvchilarining o'z-o'ziga baholari o'qishdagi yutuqlari yoki nogironlik statusi bilan bog'liq emasligi aniqlangan. Shu kungacha bu bog'liqlik bo'yicha tadqiqotlar asosan boshlang'ich sinfning yuqori bosqichlarida olib borilgan. Kelajakdagi tadqiqotlar bu bog'liqlik yo'nalishini, ularning dastlabki paydo bo'lish bosqichlarini hamda qisqa va uzoq muddatli ta'sirini aniqlashtirishi zarur.

Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot tadqiqotlariga oid muhim xulosalar ham mavjud. Umumiy hisobda sakkiz amaliyot tadqiqotining oltitasi boshlang'ich sinf o'quvchilari bilan o'tkazilgan bo'lib, bu tadqiqotlarda maktab xodimlari yoki tadqiqotchilar kichik guruhli darslar o'tkazgan. Aksariyat tadqiqotlar tasodifiy nazoratli dizayn asosida qurilgan bo'lsa-da, namunalar hajmi kichik bo'lgan. O'qish bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bir nechta komponentlarni (so'z o'qish, hozirjavoblik, tushunish) o'z ichiga olgan.

[22] So'zlarni o'qish samaradorligi testi-2.

Quvonarlisi shundaki, BAU bilan solishtirganda, "mindset" (fikrlash) komponentli yoki komponentsiz o'tkazilgan boshlang'ich sinf o'quvchilari uchun o'qish korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari odatda ijobiy ta'sir ko'rsatgan – standartlashtirilgan mezonlar bo'yicha kichigidan to o'rtachagacha, yaqin mezonlar bo'yicha esa o'rtacha va katta effektlar qayd etilgan. Toste va boshqalarning tadqiqotlaridan birida esa o'qish + "mindset" (fikrlash) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyoti faqat gapni tushunish bo'yicha sezilarli farq keltirgan. Orkin va boshqalar tomonidan o'tkazilgan tadqiqotda esa "mindset" komponenti (ichki motivatsiya) o'z ichiga olingan guruh o'quvchilari boshqa guruhlarga qaraganda yaxshiroq o'qish va motivatsion (faollik, rad etishni kamaytirish) natijalarni ko'rsatgan.

O'rta va yuqori sinflarda o'tkazilgan ikki tadqiqotda ham BAUga qarshi ikki xil korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qo'llanilgan bo'lib, ular o'qish yutuqlarida sezilarli farqlarni ko'rsatgan. Bu farqlar kechiktirilgan testda (6 hafta) va bir yillik kuzatuvda ham saqlanib qolgan. Berkeley va boshqalarning tadqiqotida "mindset"ga oid konstruktlar (atributsiyalar) bo'yicha ham ijobiy o'zgarishlar qayd etilgan.

Kelajakdagi tadqiqotlar quyidagilarga qaratilishi kerak:

* "Mindset" treninglari o'qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlariga qanday qo'shilganida foydali bo'lishi aniqlashtirish;
* Qaysi toifadagi o'quvchilar uchun (nogironligi borlar, ozchilik guruh vakillari) bunday treninglar ko'proq samara berishini aniqlash;
* "Mindset" konstrukti va uni baholovchi vositalarni aniqroq va psixometrik jihatdan ishonchli shakllantirish;
* Umumiy vositalar va kuzatuv protokollaridan foydalanish orqali ma'lumotlarni birlashtirish imkoniyatlarini yaratish;
* Boshlang'ich yoshdagi o'quvchilar (xatolikdan oldin) hamda o'qish nogironligi bor yoshi katta o'quvchilarga qaratilgan dastlabki savodxonlik va "mindset" korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarini chuqur o'rganish.

Bu chora-tadbirlar yordamida "mindset" va o'qishning o'zaro aloqasini chuqurroq tushunish, samarador korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni yaratish va individual ehtiyojlarga moslashtirish mumkin bo'ladi.

Muallif eslatmasi. Ushbu hisobotda keltirilgan tadqiqot AQSH Ta'lim departamentining Umumta'lim fanlari instituti tomonidan **R305A200397** grant raqami hamda Milliy sog'liqni saqlash institutining Eunice Kennedy Shriver nomidagi Bolalar salomatligi va inson taraqqiyoti milliy instituti tomonidan **R01HD091232** grant raqami asosida moliyalashtirilgan. Hisobotda bayon etilgan fikr va xulosalar mualliflarga tegishli bo'lib, ular mazkur institutlar, AQSH Ta'lim departamenti yoki Milliy sog'liqni saqlash institutining rasmiy nuqtayi nazarini ifodalamaydi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Al Otaiba, S., Rivas, B., Jones, F., Petscher, Y., & Wanzek, J. (2015). *Reading growth mindset*. Unpublished test, College of Education, Southern Methodist University, Dallas, TX.

2. Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*, 881–908.

3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

4. Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice, 33*(2), 75–86.

5. Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44*(1), 18–32.

6. Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1999). *Reading self-concept scale*. In R. Burden (Ed.), *Children's self-perceptions* (pp. 29–34). NFER-Nelson.

7. Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly, 19*(1), 5–24.

8. Chapman, L. A., Calhoon, M. B., & Krawec, J. (2018). Using cluster analysis to explore differences in the reader self-perceptions of adolescent struggling readers. *Middle Grades Research Journal, 12*(1), 39–50.

9. Cho, E., Lee, M., & Toste, J. R. (2018). Does perceived competence serve as a protective mechanism against performance goals for struggling readers? Path analysis of contextual antecedents and reading outcomes. *Learning and Individual Differences, 65*, 135–147.

10. Cho, E., Roberts, G. J., Capin, P., Roberts, G., Miciak, J., & Vaughn, S. (2015). Cognitive attributes, attention, and self-efficacy of adequate and inadequate responders in a fourth grade reading intervention. *Learning Disabilities Research & Practice, 30*(4), 159–170.

11. Cho, E., Toste, J. R., Lee, M., & Ju, U. (2019). Motivational predictors of struggling readers' reading comprehension: The effects of mindset, achievement goals, and engagement. *Reading and Writing, 32*(5), 1219–1242.

12. Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*(1), 127–164.

13. Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology, 9*, 829.

14. Cox, C. B., & Yang, Y. (2012). Getting off on the wrong foot: Longitudinal effects of Hispanic students' stability attributions following poor initial test performance. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 123–127.

15. Daucourt, M. C., Schatschneider, C., Connor, C. M., Al Otaiba, S., & Hart, S. A. (2018). Inhibition, updating working memory, and shifting predict reading disability symptoms in a hybrid model: Project KIDS. *Frontiers in Psychology, 9*, 238. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00238

16. Denton, C. A., Montroy, J. J., Zucker, T. A., & Cannon, G. (2020). Designing an intervention in reading and self-regulation for students with significant reading difficulties, including dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, Advance online publication.

17. Destin, M., Hanselman, P., Buontempo, J., Tipton, E., & Yeager, D. S. (2019). Do student mindsets differ by socioeconomic status and explain disparities in academic achievement in the United States? *AERA Open, 5*(3).

18. Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251.

19. Dweck, C. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.

20. Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2014). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 405–438). The Guilford Press.

21. Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Lutz Klauda, S., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low- and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 195–214.

22. Guthrie, J. T., Van Meter, P., & Hancock, G. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 261–278.

23. Hartmann, G. M. (2013). *The relationship between mindset and students with specific learning disabilities* [Doctoral dissertation]. Humboldt State University.

24. Hebbecker, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading, 23*(5), 419–436.

25. Kistner, J. A., Osborne, M., & LeVerrier, L. (1988). Causal attributions of learning-disabled children: Developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 82.

26. Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*(2), 88–102.

27. Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432–446.

28. Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 86*(2), 602–640.

29. Lindamood, P. (2011). *Lindamood phonemic sequencing (LiPS) program*. Pro-Ed.

30. Lovett, M. W., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2020). Effective intervention for adolescents with reading disabilities: Combining reading and motivational remediation to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.

31. Lovett, M. W., Lacerenza, L., & Borden, S. L. (2000). Putting struggling readers on the PHAST track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 458–476.

32. Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 53*(5), 343–353.

33. Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children, 73*(2), 165–183.

34. National Center for Education Statistics., National Assessment of Educational Progress (Project), Educational Testing Service., & United States. (2019). *NAEP ... reading report card for the nation and the states*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Dept. of Education.

35. Orkin, M., Pott, M., Volf, M., May, S., & Brand, E. (2018). Beyond gold stars: Improving the skills and engagement of struggling readers through intrinsic motivation. *Reading & Writing Quarterly, 34*(3), 203–217.

36. Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 347–358.

37. Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2021). Study of the factor structure, profiles, and concurrent validity of the mindset assessment profile tool for elementary students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 39*(1), 74–88.

38. Petscher, Y., Al Otaiba, S., Wanzek, J., Rivas, B., & Jones, F. (2017). The relation between global and specific mindset with reading outcomes for elementary school students. *Scientific Studies of Reading, 21*, 376–391.

39. Quirk, M., Schwanenflugel, P. J., & Webb, M. Y. (2009). A short-term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade. *Journal of Literacy Research, 41*(2), 196–227.

40. Robertson, J. S. (2000). Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K—12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review, 12*(1), 111–134.

41. Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427–463.

42. Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategic training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 78*, 201–209.

43. D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 386.

44. Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science, 29*(4), 549–571.

45. Tabassam, W., & Granger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly, 25*, 141–151.

46. Tock, J. L., Quinn, J. M., Otaiba, S. A., Petscher, Y., & Wanzek, J. (2020). Establishing a reading mindset measure: A validation study. *Assessment for Effective Intervention*, Advance online publication.

47. Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2012). *TOWRE-2 examiner's manual*. Pro-Ed.

48. Toste, J. R., Capin, P., Vaughn, S., Roberts, G. J., & Kearns, D. M. (2017). Multisyllabic word-reading instruction with and without motivational beliefs training for struggling readers in the upper elementary grades: A pilot investigation. *Elementary School Journal, 117*(4), 593–615.

49. Toste, J. R., Capin, P., Williams, K. J., Cho, E., & Vaughn, S. (2019). Replication of an experimental study investigating the efficacy of a multisyllabic word reading intervention with and without motivational beliefs training for struggling readers. *Journal of Learning Disabilities, 52*(1), 45–58.

50. Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research, 90*(3), 420–456.

51. Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of

the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research, 88*(2), 167–204.

52. Wanzek, J., Otaiba, S. A., Petscher, Y., Lemons, C. J., Gesel, S. A., Fluhler, S., … Rivas, B. K. (2020). Comparing the effects of reading intervention versus reading and mindset intervention for upper elementary students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 54*(3), 203–220.

53. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548.

54. Wilson, B. A. (2011). *Wilson reading system*. Wilson Language Training Corporation.

55. Volf, M. (2010). *The RAVE-O program*. Longview, CO: Cambium/Sopris Learning.

56. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302–314.

5. KO‘P BOSQICHLI TIZIMLARDA FAOLIYAT YURITAYOTGAN PEDAGOG-XODIMLARNING RUHIY-EMOTSIONAL HOLATINI YAXSHILASH VA O‘Z KASBIDAN QONIQISH HISSINI QO‘LLAB-QUVVATLASH

Vendi Peya Oakes, Ketlin Linn Leyn, David James Royer, Holly M. Menzis, Nelson Klark, Bransting

DOI: 10.4324/9781003156888-5

O‘qituvchilarni saqlab qolish – ta’lim tizimining umumiy isqtiqboliga bevosita ta’sir ko‘rsatadigan murakkab masaladir. Pedagog xodimlarning ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissi ularni ishda ushlab qolish, maktab istiqboli va o‘quvchilarning o‘qishdagi natijalari uchun muhim ahamiyatga ega. Bu bobda biz bosqichli tizimlar doirasida faoliyat yuritayotgan o‘qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissini muhokama qilamiz. Ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissi deganda biz o‘qituvchining o‘z imkoniyatlariga ishonchi, ya’ni ijobiy natijalarga erishish qobiliyatiga ishonishi va kasbiy stress omillari ta’sirini kamaytirishga xizmat qiluvchi sabr qilish qobiliyatini nazarda tutamiz. O‘qituvchini ushlab qolish deganda kasbda qolish va bir maktabda ishlash tushuniladi.

Avvalo, farovonlik o‘qituvchini ishda ushlab qolishga va o‘quvchilarning o‘qishiga ta’sir ko‘rsatadi. Biz shu haqda umumiy ma’lumotlarni beramiz. Keyin bosqichli tizimlarda o‘qituvchilar farovonligini qo‘llab-quvvatlashning ahamiyati, shuningdek, ularning sohadagi qiyinchiliklari va ishni tark etishiga olib keluvchi omillarga e’tibor qaratiladi. Shu vaqtgacha o‘tkazilgan tadqiqotlar umumlashtiriladi va bosqichli tizimlarda ishlovchi o‘qituvchilar istiqbolini qo‘llab-quvvatlash bo‘yicha sohaga oid xulosalar bilan yakunlanadi.

O‘QITUVCHILARNNG RUHIY-EMOTSIONAL HOLATI VA O‘Z KASBIDAN QONIQISH HISSI, BIR JOYDA MUQIM ISHLASH VA O‘QUVCHILAR NATIJALARI

Amerika Qo‘shma Shtatlarida har yili taxminan 16% o‘qituvchi o‘z kasbini tark etadi, 19% dan 30% gacha bo‘lgan o‘qituvchilar esa birinchi besh yil ichida ishni tashlaydi. Bu ko‘rsatkichlar Title 1 maktablaridagi, maxsus ta’limdagi va fan, texnologiya, muhandislik va matematika (STEM) sohalaridagi o‘qituvchilar uchun yanada yuqoridir. Umuman olganda, maktablar uchun moliyaviy yuk 8 milliard dollardan ortiq bo‘lgan o‘rinbosar o‘qituvchilarni ishga olish xarajatlarini tashkil etadi, kambag‘allik darajasi yuqori (moddiy texnika bazasi xarob) bo‘lgan maktablar esa yuqori kadrlar almashinuvi tufayli yana ham ko‘proq aziyat chekadi. Moliyaviy xarajatlardan tashqari, o‘qituvchilar faoliyati barqaror

bo‘lmasa, maktablarga ijobiy va samarali o‘quv muhiti yaratishni doimiy tarzda ta’minlash qiyin.

Umumta’lim va maxsus ta’lim fanlari o‘qituvchilari maktab darajasidagi turli omillar tufayli kasbini tark etadi. Jumladan, rahbariyat tomonidan ko‘rsatiladigan yordamning yetarli emasligi, maktabdagi faoliyatga ta’sir ko‘rsatish imkoniyatining cheklangani, rolning noaniqligi, o‘quvchilar xatti-harakati va intizomi, maktab madaniyati, hamkasblar bilan munosabatlar, hamkorlik va rejalashtirish uchun vaqt yetishmasligi, qaror qabul qilish vakolati yo‘qligi, kasbiy rivojlanishdagi salbiy tajribalar, ota-onalarning qo‘llab-quvvatlashi yoki ishtirokining yo‘qligi hamda resurslarning cheklanganidir. Ish sharoitining salbiy deb baholanishi stressga olib keluvchi omil bo‘lib, bu jismoniy kasalliklar, emotsional charchash, yuqori darajadagi davomat buzilishi yoki qolish niyatining pasayishiga olib kelishi mumkin. Yuqori darajadagi stress va charchoq ko‘pincha ishdan norozilik va oxir-oqibatda kasbni tark etishga olib keladi.

O‘qituvchilar almashinuvining yuqori bo‘lishi maktab istiqboliga salbiy ta’sir qiladi, chunki bu ko‘pincha o‘qituvchi faoliyatining sifati pasayishi, maktab dasturlarining izdan chiqishi, o‘qituvchilar o‘rtasidagi hamkorlikning kamayishi, kasbiy rivojlanish takliflari bilan ehtiyojlar orasidagi nomuvofiqlik, past ruhiy kayfiyat va ishonchsizlikka olib keladi. Dalillar shuni ko‘rsatadiki, yuqori almashinuv darajasiga ega maktablarda yuqori sifatli ta’lim tajribasining izchilligiga putur yetadi, bu esa o‘quvchilarning natijalariga salbiy ta’sir ko‘rsatadi.

Masalan, Guin o‘qituvchilarning ish joyini tark etish ko‘rsatkichi bilan o‘quvchilarning yutuqlari o‘rtasida sezilarli salbiy korrelyatsiyani aniqlagan; boshlang‘ich maktablarda o‘qituvchilar almashinuvi yuqori bo‘lganida, matematika va o‘qish bo‘yicha o‘quvchilarning yutuqlari pastroq bo‘lgan. Ronfeldt va boshqa tadqiqotchilar tomonidan o‘tkazilgan yirik tadqiqotda ham shunga o‘xshash natijalar aniqlangan, ya’ni o‘qituvchilarning barqarorligi yuqori bo‘lgan maktablarda matematika va ingliz tili san’atlari bo‘yicha natijalar yaxshiroq bo‘lgan.

Istiqbolga ishonch hissi kuchli bo‘lgan o‘qituvchilar, odatda, buzilishlar va mojarolarni kamaytiradigan, ijtimoiy va emotsional o‘rganishga, masalan, hissiyotlarni sog‘lom tarzda ifoda etish va muammolarni hal qilish strategiyalaridan foydalanishga e’tibor beradigan, ijobiy sinf muhitini yaratishga ko‘proq moyil bo‘ladilar, shuningdek, o‘quvchilarning faolligi va natijalarining oshishiga erishadilar. O‘qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissi – o‘qituvchi va o‘quvchi o‘rtasida konstruktiv munosabatlarni shakllantiradi. Bu esa o‘quvchilarning akademik, xulq-atvor va ijtimoiy-emotsional natijalariga ijobiy ta’sir ko‘rsatishi borasida yetarli dalillar bilan tasdiqlangan. O‘qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissi va o‘quvchilarning ijobiy natijalari o‘zaro bog‘liq. Agar o‘qituvchilarda o‘quvchilarning o‘quv natijalariga ijobiy ta’sir ko‘rsatish uchun yetarli yordam va resurslar bo‘lsa, ular o‘z ish joyida qolishga moyil bo‘ladi. O‘quvchilar esa o‘z maktabidagi xodimlar

tarkibi barqaror va samaradorlik hissi yuqori bo‘lsa, ijobiy yutuqlarga erishish ehtimoli yuqori bo‘ladi. Shu sababli o‘qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissini qo‘llab-quvvatlash barqaror ishchi kuchini saqlash, sog‘lom maktablarni yaratish va o‘quvchilarning yaxshiroq natijalarga erishishida istiqbolli vosita hisoblanadi.

TIZIMLI YONDASHUV

Pozitiv xulq-atvor borasida korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash hamda oldini olishning kompleks, integratsiyalashgan, uch bosqichli (Ci3T) modeli; shuningdek, bosqichli tizimlar turli sohalarda tobora intensivlashgan qo‘llab-quvvatlashlar ketma-ketligini o‘z ichiga oladi, bunda 1-bosqichdagi sa’y-harakatlar barcha o‘quvchilarga, 2-bosqich ayrim o‘quvchilarga va 3-bosqich esa intensiv ehtiyojlarga ega kam sonli o‘quvchilarga mo‘ljallangan bo‘ladi. O‘quvchilarning ko‘p qirrali ehtiyojlarini qondirishga qaratilgan bu muvofiqlashtirilgan, ma’lumotlarga asoslangan yondashuvlar o‘qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissi va maktab salomatligini oshirishda noyob imkoniyatlarni taqdim etishi mumkin. Nihoyat sog‘lom maktab tizimi o‘qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissini, shuningdek, o‘quvchilarning akademik, xulq-atvor va ijtimoiy-emotsional istiqbolini rag‘batlantiradi.

Dastlabki dalillar shuni ko‘rsatadiki, bosqichli tizimlarda ishlayotgan o‘qituvchilar charchoqni kamroq boshdan kechiradilar va samaradorlik hissi yaxshilanadi. Masalan, butun maktab bo‘ylab PBIS (SW-PBIS)ni joriy etish maktab muhitining yaxshilanishi bilan bog‘liq bo‘lib, bu o‘qituvchi samaradorligini oshirishi, charchoq xavfini kamaytirishi va o‘z lavozimida qolish ehtimolini kuchaytirishi mumkin. Xuddi shuningdek, Ci3T ni joriy etayotgan pedagoglar milliy namuna bilan solishtirganda charchoq darajasining pastroq (shaxsiy yutuqlari yuqoriroq va shaxsiylashtirish darajasi pastroq) bo‘lishi, shuningdek, ta’lim strategiyalari va sinf boshqaruvi bo‘yicha yuqori darajadagi samaradorlik hissi bilan ajralib turishgan. Tuman miqyosidagi maktab rahbarlari ko‘p bosqichli tizimni qabul qilsa, ular bu tizimning o‘zida mavjud imkoniyatlardan foydalanib, o‘qituvchilar ruhiy-emotsional holatini yaxshilash va o‘z kasbidan qoniqish hissini oshirish orqali o‘quvchilarning ijobiy natijalarini qo‘llab-quvvatlashlari mumkin.

TARIXIY KONTEKST

O‘qituvchi ruhiy-emotsional holati va o‘z kasbidan qoniqish hissiga va uning o‘quvchilar ta’limiga ta’siriga bo‘lgan qiziqish 1970-yillarda, bir tuman miqyosidagi o‘qish dasturining natijalarini tahlil qilgan Rand hisobotining e’lon qilinishi bilan kuchaygan. Bu hisobotda maktab va o‘qituvchiga oid omillar o‘quvchilarning o‘qishdagi yutuqlariga sezilarli ta’sir ko‘rsatishi aniqlangan edi. O‘qishdagi yutuqlarga eng kuchli ta’sir ko‘rsatgan uch omil – bu o‘qituvchilarning individual

o‘quvchi ehtiyojlariga mos materiallar bilan ishlash bo‘yicha o‘qitilishi. o‘qituvchi samaradorligi va intizomli sinf muhitidir. Shundan beri o‘qituvchilar istiqbolini o‘quvchilar natijalari bilan bog‘laydigan juda ko‘p tadqiqotlar olib borildi.

Ijtimoiy kognitiv nazariyaga asoslangan holda, samaradorlik tajriba va fikr-mulohazalar kabi bir nechta manbalar orqali shakllanadi. Kuchli samaradorlik kerakli natijaga erishish uchun harakat va chidamlilikni oshiradi, stressga qarshi kurashish strategiyalarini kuchaytiradi va himoyalanishni kamaytiradi. O‘qituvchining nazorat markazi ham samaradorlikka ta’sir qiladi: natijalarni boshqarishda o‘zini faol deb hisoblagan o‘qituvchilar o‘z qobiliyatlariga ko‘proq ishonadilar. Bunday munosabatga ega bo‘lgan o‘qituvchilar sinfda yangi amaliyotlarni joriy etishga tayyor bo‘ladi, ta’lim va xulqdagi qiyinchiliklarga duch kelgan o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlashda bardavom bo‘ladi, muammolar uchun o‘quvchi yoki oilani ayblamaydi va maxsus ta’limga yuborish holatlari kamroq kuzatiladi.

Nazariyaga ko‘ra, o‘qituvchi istiqboli o‘quvchilar o‘qish natijalariga ta’sir qiladi va undan ta’sirlanadi. Ijobiy natijalar esa o‘qituvchining amaliyoti va harakatlarini kuchaytiradi. Biroq o‘z imkoniyatlariga bo‘lgan ishonch kerakli natijani berishga qaratilgan bilim, ko‘nikma va resurslarga egalik bilan ham bog‘liq. Jamiyat taraqqiyoti bilan birga yangi chaqiriqlar yuzaga chiqadi: nogiron o‘quvchilarni umumiy ta’lim sinflariga to‘liq integratsiya qilish, ko‘p tilli o‘quvchilarning ortib borayotgani, maktabga tayyorgarlik darajasidagi farqlar, o‘quvchilarning ehtiyojlarining xilma-xilligi, ularning ijtimoiy-emotsional va axloqiy ehtiyojlarini qondirish zarurati. O‘qituvchilar bu muammolarni barcha o‘quvchilar uchun standartlashtirilgan natijalarga erishish bo‘yicha ulkan bosim ostida hal qiladilar. Afsuski, bu holat ba’zan jazo choralariga haddan tashqari tayanishga olib kelgan.

Yaxshiyamki, dastlab sog‘liqni saqlashda qo‘llanilgan ko‘p bosqichli tizimlar ta’lim kontekstiga moslashtirildi. PBIS Nogironlar huquqlari to‘g‘risidagi qonunga o‘quvchilarning axloqiy ehtiyojlarini hal etish vositasi sifatida kiritildi va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga javobni baholash 2004-yildagi IDEA qayta ko‘rib chiqilishida o‘qishda qiynalayotgan yoki xavf ostidagi o‘quvchilarni aniqlash va ularga javob berishni kuchaytirish maqsadida qonuniylashtirildi.

Bosqichli tizimlar o‘quvchilar ta’limi va rivojlanishi uchun mas’uliyatni faqat o‘qituvchilardan olib, uni kengroq ta’lim tizimi (tuman, maktab) zimmasiga yuklaydi. Bu tizimlar o‘qituvchilarning istiqboliga hissa qo‘shish salohiyatiga ega bo‘lgan belgilangan tuzilma va amaliyotlarni o‘z ichiga oladi. Ko‘p bosqichli tizimlar aniq maqsad va vazifalarni o‘z ichiga oladi. Ular barcha o‘quvchilarni har tomonlama qo‘llab-quvvatlash uchun bir nechta elementlardan iborat: xulq-atvor bo‘yicha aniq orzu-umidlarga asoslangan ta’limiy yondashuv; o‘quvchilarga amaliyot qilish va mustahkamlash imkoniyati; o‘quvchining ehtiyojlariga mos ishonchli amaliyotlar; universal skrining orqali ehtiyojni aniqlash va monitoring qilish; maktab va o‘quvchi ma’lumotlarining ishonchliligi; dars rejalashtirishda ma’lumotlardan muntazam foydalanish; o‘quvchining ehtiyojiga mos holda kuchayib boruvchi yordamlar; tizimni va barcha o‘quv dasturlarini hamda strategiyalarni amalga oshirish uchun doimiy va yo‘naltirilgan kasbiy rivojlanishdir. Bu tizimlar o‘qituvchilarning yakka tartibda ishlashi va barcha natijalar uchun mas’ul bo‘lishidan voz kechib, aniq belgilangan, hamkorlikka asoslangan, ma’lumotlarga boy tizimli yondashuv va javobgarlik tizimiga o‘tishini talab qiladi.

So‘nggi yillarda o‘quvchilarning ehtiyojlarini bir nechta sohalarda (akademik, xulq-atvor va ijtimoiy-emotsional farovonlik) muvofiqlashtirilgan tarzda qondiradigan integratsiyalashgan tizimlar ustuvor yo‘nalish bo‘lib qoldi. Ci3T ana shunday model bo‘lib, barcha uchta sohada o‘quvchilarning ehtiyojlarini har tomonlama qondirish uchun mo‘ljallangan. Boshqa misollar qatorida akademik va axloqiy sohalarni integratsiyalovchi Multi-Tiered System of Supports[23], shuningdek, keng qamrovli ruhiy salomatlikni qo‘llab-quvvatlovchi va PBISni o‘z ichiga oluvchi Interconnected Systems Framework[24] mavjud.

TADQIQOTLARNING HOZIRGI HOLATI

Bu bo‘limda biz bosqichli tizimlarning tarkibiy qismlarini va ularning o‘qituvchilarning istiqboliga qanday hissa qo‘shishini muhokama qilamiz. Keyin bosqichli tizimlardagi o‘qituvchilarning istiqboli bo‘yicha tadqiqotlarga umumiy nazar tashlaymiz va bu holatning davolashda izchillik (treatment integrity) va o‘qituvchilik samaradorligiga (teacher efficacy) ta’sirini ko‘rib chiqamiz.

BOSQICHLI TIZIMLARDA O‘QITUVCHI ISTIQBOLINI QO‘LLAB-QUVVATLASH BO‘YICHA SAMARALI AMALIYOTLARNI RIVOJLANTIRISH

Bosqichli tizimlarga xos bo‘lgan bir nechta elementlar o‘qituvchilarning istiqboli bilan bog‘liq muammolarni bartaraf etishda yordam berishi mumkin. Bu bo‘limda biz quyidagi elementlarga e’tibor qaratamiz: qaror qabul qilish me’yorlari, hamkorlik uchun tuzilmalar, ma’lumotlardan foydalanish va kasbiy o‘qitish. Bu elementlarning har biri o‘qituvchilik samaradorligini oshirishi va murakkab o‘qituvchilik vazifalari bilan kurashish qobiliyatini kuchaytirishi mumkin. Agar ma’muriyat va maktab rahbariyati jamoalari Ci3T kabi bosqichli tizimlarni joriy etishda bu elementlarni ongli ravishda yo‘lga qo‘ysalar, ular shu bilan birga o‘qituvchilarning istiqbolini ham ta’minlash imkoniyatiga ega bo‘ladilar.

QAROR QABUL QILISH

O‘qituvchilarning keng qamrovli islohot yoki dasturga nisbatan qabul qilishi ko‘pincha bu islohotni qabul qilish bilan bog‘liq qaror qabul qilish jarayonida ularning qay darajada ishtirok etganiga bog‘liq bo‘ladi. Qaror qabul qilish o‘qituvchi

[23] Multi-Tiered System of Supports (MTSS) – ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi.
[24] Interconnected Systems Framework (ISF) – o‘zaro birlashgan tizimlar doirasi.

mustaqilligini oshiradi, bu esa o‘z navbatida ishdan qoniqish va istiqboliga ta’sir ko‘rsatishi mumkin. Ci3T – bu o‘qituvchilarni uning loyihalashtirilishi va amalga oshirilishida maksimal darajada ishtirok ettirish uchun mo‘ljallangan bosqichli tizimning namunasi hisoblanadi. Masalan, bu modelni joriy qilish va barqarorligini ta’minlash bo‘yicha yo‘l-yo‘riq ko‘rsatadigan rahbarlik guruhi tuziladi. Bu guruh o‘qituvchilardan iborat bo‘lib, ota-onalar, ma’murlar, maktab xodimlari va boshqa maktab hodimlarini ham o‘z ichiga oladi. Guruh belgilangan mezonlardan foydalangan holda o‘qituvchilar va xodimlarning fikrlarini tizimli tarzda yig‘adi va shu ma’lumotlarga asoslanib joyning o‘ziga xos sharoitini inobatga olgan holda aniq bir maktabga moslashtirilgan Ci3T modelini yaratadi. Qarorlar o‘quv dasturlarini qabul qilishdan tortib, skrining mezonlarini tanlash, 2- va 3-darajali yordamlar uchun ma’lumotga asoslangan qaror qabul qilish tartiblari va kasbiy o‘qitish imkoniyatlarini loyihalashtirishgacha bo‘lgan masalalarni o‘z ichiga oladi. Ma’murlar zarur rahbarlik va resurslarni taqdim etadi, biroq ko‘pincha o‘qituvchilarning xatti-harakatlari yoki faoliyati islohot harakatlarining asosiy harakatlantiruvchi kuchi bo‘ladi.

Biroq o‘qituvchilarning ishtiroki rasmiyatchilik uchun bo‘lmasligi kerak. “Success for All” nomli keng qamrovli maktab islohoti joriy etilishini o‘rganar ekan, ma’murlar tomonidan o‘qituvchilar ishtirokini yuzaki qabul qilish natijasida yuzaga kelgan keskinliklarni qayd etishgan. Shu bilan birga, maktab rahbarining islohotning ahamiyati va foydaliligini aniq yetkaza olishi o‘qituvchilar tomonidan uni qabul qilishda muhim ahamiyat kasb etadi. Xuddi shunday, ma’mur tomonidan aniq maqsad va yo‘nalishni ifodalab berish qobiliyati o‘qituvchilarga o‘z ishida qo‘llab-quvvatlanayotganini his qilish imkonini beradi. Aslida, ma’muriy qo‘llab-quvvatlash mavjud emas, deb hisoblagan o‘qituvchilar bunday qo‘llab-quvvatlashni his qilganlarga nisbatan ikki baravar ko‘p maktabni tark etishi ehtimoli yuqori bo‘ladi. Ma’muriy rahbarlik va jamoatchilik qarashlari bilan chinakam o‘qituvchi ishtirokini o‘z ichiga olgan qaror qabul qilish jarayonini hamkorlikda shakllantirishda muvozanat topish zarur.

HAMKORLIK TUZILMALARI

Rahbarlik, sinf yoki bo‘lim darajasidagi jamoalar va kasbiy o‘quv hamjamiyatlari kabi hamkorlik tuzilmalari bosqichli tizimlarning asosini tashkil etadi. Hamkorlik va kasbdoshlar o‘rtasidagi ishonch o‘qituvchilarning istiqboli uchun himoya omili bo‘lishi mumkin. O‘qituvchilarning ishtirokini rag‘batlantirishdan tashqari, jamoalarda amalga oshiriladigan ishlar o‘quvchilarning ehtiyojlariga javob berishga qaratilgan maktab jarayonlarini samarali tarzda joriy etish imkonini beradi. Masalan, sinfdagi jamoalar 2- yoki 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni tanlash va ularni amalga oshirishda o‘zaro ko‘maklashish uchun o‘quvchi ma’lumotlarini tahlil qilishi mumkin. Bunda o‘qituvchi bu qarorlarni mustaqil qabul qilishi yoki mutaxassis xizmatidan foydalanishni so‘rashi o‘rniga,

skrining va boshqa ma’lumotlarni ko‘rib chiqish hamda ehtiyoj sezilgan o‘quvchilarga bosqichli yordam ko‘rsatish uchun tizimli va hamkorlikdagi ish doirasida faoliyat olib boradi.

Bosqichli tizimlar mustaqil va hamkorlikdagi qarorlar qabul qilishni qo‘llab-quvvatlaydi. Ci3T modellarini joriy etayotgan maktablarda har bir korreksion-rivojlantiruvchi ishlar tarmoqlariga kirish, uni kuzatish va tugatish bo‘yicha ma’lumotga asoslangan qarorlar qabul qilish tartibi bilan bosqichli aralashuv tarmoqlari (Tiered Intervention Grids)[25] mavjud. Bu tuzilmalar o‘qituvchilarga skrining natijalarini boshqa doimiy yig‘iladigan ma’lumotlar (masalan, davomad, ofisga murojaatlar) bilan birgalikda ko‘rib chiqish va o‘quvchilarning ehtiyojlariga qarab ularni kerakli yordam bilan tezda ta’minlash imkonini beradi. Bu jarayonni o‘qituvchilar mustaqil ravishda yoki o‘z hamkasblari bilan birgalikda amalga oshirishlari mumkin. 2-bosqich (Sekundar) va 3-bosqich (Tertiar) pedagogik aralashuv tarmoqlarida aniq belgilangan rejalar orqali o‘qituvchilar o‘quvchilarga ularning ehtiyojlariga mos ilmiy asoslangan amaliyotlarni samarali va tezkor tarzda qo‘llashda mustaqil yoki jamoa sifatida harakat qilish imkoniyatiga ega bo‘ladilar.

Bu tanlovlar mustaqil qaror qabul qilish usullarini qo‘llab-quvvatlaydi va o‘qituvchi kasbida yuzaga keladigan yakka holatdagi ishlardan saqlaydi. O‘quvchi ma’lumotlarini to‘plash va tahlil qilish, ilmiy asoslangan amaliyotlarni ulashish, mos korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va yordamlarni tanlash, o‘quvchi taraqqiyotini kuzatish kabi vazifalarni mustaqil yoki hamkorlikda amalga oshirish mumkin. Taklif qilinayotgan yordamlar doirasining shaffofligi va 1-, 2- va 3-darajali chora-tadbirlar bilan tanish bo‘lgan ko‘plab hamkasblarning mavjudligi mustaqillikni qo‘llab-quvvatlashi va o‘qituvchilarning kasbiy yolg‘izlik tuyg‘ularini kamaytirishi mumkin.

Hamkorlikni rag‘batlantirishdan tashqari, bu tuzilmalar bir marta joriy qilingach (masalan, bosqichli yordam tizimlarini o‘rnatish, rejalashtirilgan yig‘ilish va vazifalar) o‘qituvchilarning keng ko‘lamli majburiyatlarini boshqarishda yordam beruvchi samaradorlikni ham ta’minlaydi. Biroq hamkorlik mazmunli va barqaror bo‘lishi uchun, o‘qituvchilar uni foydali deb his qilishlari va bu ularning o‘quvchilari uchun ijobiy natijalar berishiga ishonishlari kerak. Hamkorlikdagi ish talabchan bo‘lishi va uni tartibga solish qiyin kechishi mumkin, natijalar esa ko‘pincha darhol ko‘zga tashlanmaydi. Shu bois ma’murlar o‘qituvchilarni samarali hamkorlar sifatida shakllantirish uchun vaqt, resurslar va yo‘riqnomalarni taqdim etish orqali asos yaratishlari zarur.

---

[25] Tiered Intervention Grids (TIG) – Bosqichli aralashuv jadvallari Ular odatda 3 bosqichga bo‘linadi:
1-bosqich (universal) – barcha o‘quvchilarga mo‘ljallangan umumiy ta’lim va profilaktik aralashuvlar.
2-bosqich (maqsadli) – qo‘shimcha ehtiyojga ega bo‘lgan kichik guruhlarga mo‘ljallangan maqsadli aralashuvlar.
3-bosqich (intensiv) – yuqori xavf ostidagi yoki alohida ehtiyojlarga ega bo‘lgan o‘quvchilar uchun individual aralashuvlar.

MA'LUMOTLARDAN FOYDALANISH

Ta'lim natijalarini yaxshilash uchun o'qituvchilardan ma'lumotlarga asoslangan jarayonlarni erkin qo'llay olish kutiladi. Ci3T modelining bir qismi sifatida maktablar yiliga ikki marta barcha o'qituvchilar va xodimlardan tizimning joriy etilishini monitoring qilish uchun quyidagi ma'lumotlarni yig'adi:

– Muolaja izchilligi

– Ijtimoiy asoslanganlik.

Bundan tashqari, har yili uch marotaba – kuz, qish va bahorda o'qish va xulq-atvor masalalari bo'yicha tizimli skrining o'tkaziladi. Skrining ma'lumotlari boshqa maktab ma'lumotlari (masalan, davomad, ofisga murojaatlar) bilan birga tahlil qilinib, qarorlar qabul qilishda qo'llaniladi. Ma'lumotlarni tahlil qilish qarorlar qabul qilish, dars jarayoni, joyiga xos dasturlarni takomillashtirish va kasbiy o'qitish mavzularini aniqlashda yo'l ko'rsatadi.

O'qituvchilarning darsda ma'lumotlardan foydalanishi ularning mustaqil qaror qabul qilish qobiliyatini kuchaytirish, o'quvchilar taraqqiyoti va yutuqlarini isbotlovchi dalillar orqali harakatlarini mustahkamlash orqali o'ziga ishonchini oshirishi mumkin. Shuningdek, bu o'qituvchilarda "muolaja izchilligi" ma'lumotlari yordamida yuqori aniqlik bilan amalga oshirishning muhimligini anglashiga xizmat qiladi.

Yana bir bor ma'murlar va rahbar jamoalar ma'lumotlardan foydalanish bilan bog'liq bir qator masalalarni hisobga olishlari kerak. Birinchidan, maktablar qaror qabul qilish jarayonini yo'naltiruvchi eng muhim ma'lumotlarni aniqlab olishlari kerak. Ci3Tni amalga oshirish bo'yicha qo'llanmalarda har bir ma'lumot manbasi va ularni yig'ish jadvali ko'rsatilgan. Bu esa har bir o'quvchi uchun mavjud bo'lgan ma'lumotlarning shaffofligini ta'minlaydi.

Ikkinchidan, barcha o'qituvchilar ma'lumotlar bilan ishlash ko'nikmasiga ega emaslar. Masalan, baholash natijalaridagi naqsh va tendensiyalarni aniqlab, dars uslubini moslashtirish zarur bo'lgan holatlarni tushunish – bu ko'nikmalarni o'qituvchilik dasturlari yetarlicha o'rgatmasligi mumkin. Shuningdek, baholash natijalariga asoslanib ta'limni yo'naltirish ko'p hollarda oson tuyulganidek sodda emas va o'qituvchilar bu borada rejalashtirish uchun maxsus yordam va maqsadli kasbiy rivojlanishga muhtojdirlar.

KASBIY O'QISH

Tegishli tayyorgarlik va kasbiy o'qish imkoniyatlari o'qituvchilarning yangi amaliyotlarda ishtirok etishini va davolashning aniqligini yaxshilashda muhim rol o'ynaydi. Bu, ayniqsa, dastlabki amalga oshirish yili davomida dolzarb hisoblanadi, chunki aynan shu davrda o'qituvchilar o'zining kasbiy faoliyatidagi eng katta o'sishni boshdan kechiradilar va shu bilan birga kasbni tark etish ehtimoli eng yuqori bo'ladi. O'qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o'z kasbidan qoniqish hissi ularning ijobiy o'quv natijalariga ta'sir ko'rsatish uchun zarur bilim

va ko'nikmalarga ega bo'lishi orqali qo'llab-quvvatlanadi. Shu bois aniq rollar va o'qituvchilarning tajriba darajasiga moslasha oladigan dolzarb va izchil kasbiy o'qish rejasiga ehtiyoj mavjud. Masalan, Ci3T kasbiy o'qish rejalari maktab joyidan yig'ilgan davolashning aniqligi, ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar va o'quvchilar taraqqiyoti ma'lumotlariga asoslanadi.

Ma'lumotlar shuni ko'rsatishi mumkinki, o'qituvchilarga modelni joriy etish, aniq amaliyotlar bo'yicha bilimlar (masalan, ijobiy xulq-atvorni qo'llab-quvvatlash, maktab bo'ylab ijtimoiy-emotsional o'quv dasturini o'qitish, kam intensivlikdagi strategiyalarni qo'llash) yoki davolashning aniqligiga e'tibor qaratish bo'yicha ma'lumotlar foydali bo'lishi mumkin. Ma'lumot savodxonligi, baholash ma'lumotlarini o'quv dasturini rejalashtirishda qo'llash va jamoalarda ishlash bo'yicha yuqori sifatli kasbiy o'qish muhim yo'nalishlar ekani haqida yetarli dalillar mavjud. Yana bir bor, kasbiy o'qish resurslarini (ya'ni vaqt, materiallar, ekspertiza, mablag'lar) qayerga yo'naltirishni puxta o'ylab tanlash o'qituvchilarni o'quvchilar natijalarini yaxshilashda samaraliroq bo'lishga tayyorlab, ular istiqbolini qo'llab-quvvatlaydigan kasbiy o'qish yo'nalishlarini tanlashga olib keladi.

KO'P BOSQICHLI TIZIMLARDA O'QITUVCHILAR RUHIY-EMOTSIONAL HOLATI VA O'Z KASBIDAN QONIQISH HISSINI QO'LLAB-QUVVATLOVCHI SAMARALI AMALIYOTLARNI BAHOLASH

Tumanlar o'quvchilarning ko'p qirrali ehtiyojlarini qondirish uchun bosqichli tizimlarni qabul qilib, joriy etar ekan, maktab rahbarlari o'qituvchilarning istiqboli va charchoq belgilari oqibatlarini tushunishdan foyda olishi mumkin. Bu ma'lumotlar o'qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o'z kasbidan qoniqish hissini, shuningdek, islohotlarni joriy qilish va o'quvchilarning o'quv, xulq-atvor va ijtimoiy-emotsional natijalarini yaxshilashga qaratilgan dalillarga asoslangan amaliyotlardan foydalanishda o'qituvchi faoliyati samaradorligini targ'ib qiluvchi kasbiy o'qish imkoniyatlarini tanlashni belgilashda yordam berishi mumkin. Ko'p bosqichli amaliyotlarning joriy etilishi va o'qituvchilarning ruhiy-emotsional holati va o'z kasbidan qoniqish hissining oqibatlari hali to'liq tushunilmagan bo'lsa-da, dastlabki tadqiqotlar ijobiy natijalarni ko'rsatmoqda.

Bugungi kungacha o'qituvchi faoliyatining samaradorligi va charchash holatlari SW-PBIS va Ci3T oldini olish modellarida o'rganilgan. Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, bosqichli tizimlarda faoliyat yuritayotgan o'qituvchilarda yuqori samaradorlik va past charchoq (ya'ni, past shaxsiylashtirish, yuqori shaxsiy yutuq) mavjud. Bu o'qituvchilarda hissiy charchoq davom etgan bo'lsa-da, tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, kuchli stress holatlarida bardoshlilik strategiyalarining mavjudligi o'quvchilar natijalariga, ayniqsa, xulq-atvor natijalariga, salbiy ta'sirini kamaytiradi.

SW-PBISni yuqori darajada joriy qilgan maktablarda ishlaydigan boshlang'ich maktab o'qituvchilari xuddi shu tumandagi SW-PBIS bo'lmagan maktablardagi o'qituvchilarga nisbatan yuqoriroq samaradorlik hissini bildirganlar. Shuningdek, Ross va Horner SW-PBIS maktablarida ishlayotgan 20 nafar o'rta maktab o'qituvchilarining ma'lumotlarini tahlil qilgan. Davolashning aniqlik darajalari o'qituvchi samaradorligi bilan ijobiy bog'liq bo'lib, o'qituvchi stressi bilan bog'liq emas edi. Ross va uning hamkasblari bu izlanishni 186 nafar boshlang'ich maktab o'qituvchilarini qamrab olgan katta namunada davom ettirdilar. Topilmalar SW-PBIS davolash aniqligi ballari o'qituvchi samaradorligi bilan ijobiy va charchoq bilan salbiy bog'liqligini ko'rsatdi.

Bosqichli amaliyotlarni joriy etish va SW-PBIS maktablarida o'qituvchilarning istiqboli o'rtasidagi bog'liqlikni chuqurroq o'rganish uchun Reinke va hamkasblari uchta yuqori darajada joriy qilingan maktablardagi 33 nafar boshlang'ich sinf o'qituvchilarining (kindergarten–uchinchi sinf) ma'lumotlarini tahlil qilishdi. Ko'rsatkichlar orasida to'g'ridan to'g'ri kuzatuvlar, o'qituvchi va o'quvchi xatti-harakatlari, o'qituvchi faoliyati samaradorligi, charchoqning belgisi sifatida hissiy charchoq va sinf amaliyotlari mezonlari mavjud edi. Sinf boshqaruvida yuqori samaradorlikka ega o'qituvchilar umumiy maqtovni ko'proq ishlatgan va o'quvchilar tomonidan kamroq buzilishlarga duch kelgan. Shuningdek, pastroq hissiy charchoqdan aziyat chekayotgan o'qituvchilar ijobiy va salbiy ifodalar nisbatini yuqoriroq saqlagan. Aksincha, yuqori hissiy charchoqdan aziyat chekayotgan o'qituvchilar ko'proq muammolarga duch kelgan va ko'proq keskin tanbehlar bergan. Bu tadqiqotlar PBIS va o'qituvchi ruhiy-emotsional holati va o'z kasbidan qoniqish hissi o'rtasidagi bog'liqlikni dastlabki muhim izlanish sifatida taqdim etadi.

Bu izlanishni integratsiyalashgan bosqichli modellar darajasida davom ettirish maqsadida, Oakes va hamkasblari janubiy shtatdagi ikkita o'rta maktabda Ci3T ni birinchi marta joriy etish yilining oxirida 86 nafar o'qituvchidan Ci3T davolash aniqligi, ijtimoiy haqiqoniylik, faoliyat samaradorligi va charchoq o'rtasidagi bog'liqlikni o'rganganlar. O'qituvchilar yil davomida ikki marta o'z-o'zini baholash asosida davolashning aniqligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlarni taqdim etganlar, shuningdek, yil oxirida samaradorlik va charchoq baholashgan. Milliy me'yorlar bilan solishtirganda, o'qituvchilar pastroq charchoq (ya'ni, past shaxsiylashtirish va yuqori shaxsiy yutuq) haqida xabar berganlar, bu Ross tomonidan topilgan natijalarga o'xshashdir. O'qituvchilar, shuningdek, biroz yuqoriroq darajadagi hissiy charchoqni bildirganlar. O'qituvchilar tomonidan xabar qilingan yuqori davolash aniqligi ballari pastroq shaxsiylashtirishni bashorat qilgan. O'qituvchi samaradorligini bashorat qilish nuqtayi nazaridan esa davolash aniqligi ham, ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar ballari ham muhim ahamiyatga ega bo'lmagan.

Keyingi bosqichda Oakes va uning hamkasblari o'z tadqiqotlarida o'rta G'arbiy shtatlardagi katta maktab okrugiga qarashli 14 ta maktabdan 120 nafar

boshlang'ich sinf o'qituvchisining Ci3Tni joriy etishning ikkinchi yilidagi ma'lumotlarini tahlil qildi. Topilmalar Oakes tadqiqotiga o'xshash, o'qituvchilarda shaxsiylashtirish darajasi past, shaxsiy yutuq darajasi esa yuqori bo'lib, milliy namuna bilan taqqoslaganda sezilarli darajada ijobiy farqlar aniqlangan. Yana bir bor, o'qituvchilar milliy namunaga mos tarzda o'rtacha va yuqori darajadagi hissiy charchoq haqida xabar berishgan. Samaradorlik ko'rsatkichlari bo'yicha o'qituvchilar o'quvchilarni jalb qilish va o'qitish strategiyalari sohalarida milliy namuna bilan solishtirilganda kichikdan o'rtachagacha bo'lgan miqyosda ijobiy farqlarni, sinf boshqaruvida esa o'rtachadan katta darajadagi ijobiy farqlarni bildirganlar. Joriy etishning ikkinchi yilida bo'lgan bu o'qituvchilar uchun bahorgi muolajaning aniqligi va ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar ko'rsatkichlari o'quvchilarni jalb qilish bo'yicha samaradorlikni bashorat qilgan. Davolash aniqligi ko'rsatkichlari o'qituvchi samaradorligining barcha uch yo'nalishini (o'quvchilarning jalb qilinishi, o'qitish strategiyalari, sinf boshqaruvi) bashorat qilgan.

O'rta va yuqori sinf o'qituvchilariga oid shunga o'xshash ko'rinishni ko'rish maqsadida Leyn yuqoridagi tadqiqotlar bilan bir xil maktab okrugidagi to'rt o'rta va ikki yuqori maktabdan 82 nafar o'qituvchining bu ko'rsatkichlarini o'rgangan. Natijalar boshlang'ich sinf namunasi bilan taqqoslanadigan bo'lgan. O'rta ta'lim o'qituvchilari ham past darajadagi shaxsiylashtirish va yuqori darajadagi shaxsiy yutuq haqida xabar berishgan, ularning ko'rsatkichlari milliy namuna bilan solishtirilganda ijobiy farq qilgan. Hissiy charchoq yana bir bor milliy namuna darajasida qolgan. Samaradorlik nuqtayi nazaridan, o'quvchilarning jalb qilinishi bo'yicha o'qituvchilarning ishonch hissi o'qitish strategiyalari va sinf boshqaruvi bilan solishtirganda pastroq bo'lgan, biroq oxirgi ikkisi namunaviy o'rtacha ko'rsatkichdan yuqori bo'lgan. Ci3T davolash aniqligi ballari bu uchta samaradorlik ko'lamining barchasini bashorat qilgan. Ijtimoiy asoslangan ballar esa yana bir bor samaradorlik yoki charchoq natijalari uchun bashoratchi bo'lmagan.

Bu tadqiqotlar natijalari umumiy holda ko'rib chiqilganda, bosqichli modellarni joriy etish va o'qituvchilarning samaradorlik hissi hamda charchoqni baholash o'rtasida ijobiy bog'liqlik mavjudligini ko'rsatuvchi dalillarni taqdim etadi. Bundan tashqari, dastlabki dalillar shuni ko'rsatadiki, oldini olish modellariga oid amaliyotlar darajasining yuqoriligi o'z-o'zini samarali his qilish hissi bilan bog'liq bo'lishi mumkin. Bosqichli modellar turli geografik hududlardagi maktablarda to'liq joriy etilgan va barqarorlashtirilgan holatda bo'lganida, bu bog'liqliklarni vaqt o'tishi bilan va o'quvchilar natijalari bilan bog'liq tarzda o'rganish uchun qo'shimcha tadqiqotlar zarur.

Herman va uning hamkasblari bu izlanishni davom ettirib, moslashish (coping) omilining mumkin bo'lgan ta'sirlarini bir savolli baholash yordamida o'rganganlar. Mualliflar 121 nafar umumiy ta'lim o'qituvchisi va ularning o'quvchilari (N=1,817) bo'yicha stress va moslashuv darajasini hamda o'quvchilarning xulq-atvori va o'quv natijalarini tahlil qilganlar. O'qituvchilar AQSHning O'rta

G'arbiy mintaqasidagi to'qqizta maktabda faoliyat yuritgan, ularning o'quvchilari ijtimoiy xatti-harakatlar va diqqat jamlash ko'rsatkichlari bo'yicha yuqori natijalarga ega bo'lgan. Tadqiqotda ishtirok etgan barcha maktablar tuman miqyosida yuqori aniqlik bilan PBIS tizimini joriy etgan bo'lgan. O'qituvchilar stress, moslashuv, charchoq va samaradorlik hissini baholovchi to'rt mezonni to'ldirishgan. Shuningdek, ular o'quvchilar uchun xulq-atvor mezonini ham to'ldirishgan va o'quvchilarning o'qish va matematika ko'nikmalari standartlashtirilgan baholash orqali baholangan.

O'qituvchilarning stress va moslashuv holatiga ko'ra, to'rt xil profil aniqlangan: stressli/ moslashuvi past (3%), stressli/ moslashuvi o'rtacha (30%), stressli/yuqori moslashuv (60%) va yaxshi moslashgan (7%; past darajadagi stress). Natijalarga ko'ra, bu PBISni yuqori darajada joriy etgan maktablarda aksariyat o'qituvchilar yuqori darajadagi stress va moslashuv haqida xabar berishgan. Keyin tadqiqotchilar o'qituvchi profiliga ko'ra o'quvchilarning xulq-atvori va o'quv natijalari qanday farq qilishini o'rgangan. Stressli/ moslashuvi past bo'lgn o'qituvchilarda o'quvchilarning emotsional buzilishlari va diqqatni jamlash muammolari sezilarli darajada yuqori, ijtimoiy xatti-harakatlari va matematika bo'yicha natijalari esa past bo'lgan. O'quvchilarning o'qish ko'rsatkichlari bo'yicha esa sezilarli farqlar aniqlanmagan.

Bu tadqiqot natijalari shuni ko'rsatadiki, moslashuv strategiyalari orqali o'qituvchilar istiqbolini mustahkamlash mumkin. Bundan tashqari, o'qituvchilar o'zlarining sa'y-harakatlari natijasini ijobiy ko'rganlarida, bu ularning istiqbolga ham ijobiy hissa qo'shadi. Bizningcha, bosqichli tizimlar tarkibiy elementlari charchoq va kasbni tark etish kabi muammolarni bartaraf etishga yordam berish orqali o'qituvchilarning moslashuv qobiliyatini rivojlantiradi.

AMALIYOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

Maktab tizimlarida o'qituvchi istiqboliga ijobiy ta'sir ko'rsatadigan tuzilmalar va qo'llab-quvvatlashlar mavjud bo'lsa, bu maktab hamjamiyatlari, o'qituvchilar va o'quvchilarga barqarorroq pedagog kadrlar tarkibi orqali foyda keltiradi. Bosqichli modellarda o'qituvchi istiqbolini qo'llab-quvvatlovchi amaliyotlarni joriy etar ekanlar, maktab rahbarlari quyidagi mulohazalarni hisobga olishlari mumkin.

YANGI RAHBARLAR UCHUN MOSLASHTIRISH JARAYONINI TAKLIF QILING

Bosqichli tizimlar mavjud bo'lgan maktablarga yangi rahbarlar qo'shilganida, bu bosqichli tizim haqida ma'lumot beradigan moslashtirish faoliyatlari ularning o'zlari istagan o'zgarishlarni mavjud tizimga qo'shgan holda aniq tasavvurni ifodalashlariga yordam beradi. O'qituvchilar, odatda, aniq tasavvurga ega bo'lgan va tizim doirasida amaliyotlarga ta'sir ko'rsatishda o'qituvchilarning qarorlarini

hurmat qiladigan rahbarlarga ega bo'lganlarida ishidan ijobiy qoniqish bildiradilar. Bosqichli modellar joriy qilingan maktablar bu tizimlarni amalga oshirish uchun ko'p vaqt, mulohaza va amaliyotdagi o'zgarishlarga sarmoya kiritgan. Yangi rahbarning mavjud tizimni tushunmagan holda kelib, tizimni o'zgartirishi yoki uni qaytadan boshlashi o'qituvchilar va xodimlar uchun ruhiy tushkunlikka sabab bo'lishi mumkin. Ci3T modelida maktablar barcha manfaatdor tomonlar uchun belgilangan vazifalar va mas'uliyatlarni o'z ichiga olgan Ci3T Amalga oshirish qo'llanmasida aniq bayon qilgan, bu jumladan rahbarlarning vazifalarini ham o'z ichiga oladi. Rahbarlarning o'qituvchi va xodimlardan kutiladigan narsalarni tushunishi, bu ko'rsatmalarga javob bera olish qobiliyatini oshiradi va mas'uliyatdagi o'zgarishlar yuz berganda ularni yetkazishda yordam beradi. Bu yerda asosiy boylik – rahbarlar va o'qituvchilar o'rtasida ro'l noaniqligini kamaytirish uchun aniq muloqotdir.

MA'LUMOT TIZIMLARINI QABUL QILISH VA O'RNATISH

O'qituvchilar o'z o'quvchilarining rivojlanishini ko'rsatuvchi ishonchli va aniq ma'lumotlarga amaliy kirish imkoniga ega bo'lsalar, bundan foyda ko'radilar. Bu o'qituvchilarga o'zlarining o'quv amaliyotlari haqida o'z vaqtida va muntaqil qarorlar qabul qilish imkonini beradi, shuningdek, 1-, 2- va 3-bosqich strategiyalari, amaliyotlari va dasturlari bo'yicha umumiy tushunchaga ega bo'lgan hamkasblari bilan hamkorlik qilishni tanlash imkonini beradi. Bundan tashqari, o'qituvchilar aniqlangan ehtiyojlarni yaxshiroq qondirish uchun o'z amaliyotlarida kichik o'zgarishlar kiritish bo'yicha ma'lumotlarga asoslangan kasbiy rivojlanish imkoniyatlarida ishtirok eta oladilar. Ma'lumotlar, shuningdek, o'zgarishlar sodir bo'lganda o'qituvchining o'zini samarador deb his qilishini kuchaytiruvchi dalillarni taqdim etadi yoki yaxshilanish kerak bo'lsa, maqsad qo'yish uchun asos bo'lib xizmat qiladi. Samarali va ishonchli ma'lumot tizimlari o'qituvchilarning o'quvchilarning rivojlanishi haqidagi bilimini mustahkamlaydi va tegishli o'quv tuzatmalarini kiritish imkonini beradi.

HAMKORLIK UCHUN TUZILMALARNI TA'MINLASH

Avtonomiya va hamkorlik o'rtasida muvozanatni ta'minlash muhimdir. Agar hamkorlikka oid tuzilmalar mavjud bo'lmasa, ayniqsa, kasbga yoki maktabga yangi qo'shilgan o'qituvchilar o'zlarini yakka-yolg'iz his qilishlari va o'quvchilarining barcha ehtiyojlarini qondirish mas'uliyati bosimida qolishlari mumkin. Bosqichli tizimlar umumiy tuzilma va amaliyotlar orqali hamkorlikni tashkil etish va jamoaviy ishni yengillashtirish orqali yakkalikni kamaytiradi. Ci3T modelida har bir maktabda 1-, 2- va 3-bosqich xizmatlarini belgilovchi Ci3T amalga tadbiq qilish qo'llanmasi mavjud. Dasturiy ma'lumotlar (masalan, muolaja izchilligi va

ijtimoiy ahamiyati) o'quvchi darajasidagi ma'lumotlar bilan birgalikda tahlil qilinadi va bu o'quvchilar hamda kattalar tajribasi to'g'risida xulosa chiqarishga xizmat qiladi. Masalan, jamoalar o'quvchi darajasidagi ma'lumotlarni muhokama qilish uchun uchrashadilar va umumiy rejalashtirish vaqtiga ega bo'ladilar. Bu esa asosiy dars jadvalining bir qismi sifatida hamkorlikka imkon beradi. Ular barcha sinflar bo'yicha ma'lumotlarga kirish uchun boshqaruv tizimlaridan foydalanadilar, 1-bosqich orqali hal qilinadigan muammoli tendensiyalarni aniqlash uchun ma'lumotlarni tahlil qiladilar hamda 2- yoki 3-bosqichlar orqali hal qilinishi kerak bo'lgan individual ehtiyojlarni izlaydilar. Ci3T modelida jamoalar mos ma'lumot manbalarini bilish uchun Baholash Jadvaliga va eng mos pedagogik aralashuvni ko'rib chiqish va tanlashda yo'naltiruvchi bosqichli aralashuv jadvalidan foydalanadilar. Tuzilmalar, shuningdek, mustaqil harakatlarni hamkorlar bilan yaxshilangan muloqot orqali qo'llab-quvvatlaydi. Chunki barcha o'qituvchilar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qarorlar qabul qilish uchun zarur bo'lgan ma'lumotlar haqida umumiy tushunchaga ega bo'ladilar. Bu modellarda barcha o'qituvchilar kasbiy malaka oshirishda ishtirok etadilar va ba'zi sohalarda (masalan, o'quvchilarni jalb qilish bo'yicha samarali amaliyotlar) o'rganuvchi, boshqa sohalarda esa (masalan, o'qish bo'yicha ta'lim) ekspert sifatida o'z bilimlari bilan o'rtoqlashadilar. Bu esa tajribani bo'lishish imkoniyatini yaratadi. Mazkur tuzilmalar o'quvchilar natijalariga umumiy sarmoya orqali ishonchli hamkasblik munosabatlarini rivojlantirishi mumkin.

O'QITUVCHILARNING KASBIY O'QISH EHTIYOJLARIGA E'TIBOR BERING

Bosqichli modellarda o'qituvchi faoliyatining samaradorligi bo'yicha o'tkazilgan tadqiqotlar shuni ko'rsatdiki, muolaja izchilligi bo'yicha ma'lumotlar o'qituvchining o'quv strategiyalari va sinfni boshqarishdagi samaradorligini bashorat qilishda muhim omildir. Shuning bois bosqichli amaliyotlardan izchillik bilan foydalanishni rag'batlantirish uchun kasbiy o'qishga sarmoya kiritish, o'z navbatida, o'qituvchi samaradorligini oshirishi va charchash belgilarini kamaytirishi mumkin. Maktab hamjamiyatining barcha a'zolari istiqbolini qo'llab-quvvatlashga qaratilgan amaliyotlar joriy etilganida butun tizim bundan foyda ko'radi.

Kadrlar almashinuvi yuqori bo'lgan maktablar, odatda, eng kam tajribaga ega o'qituvchilarga yo'naltirilgan kasbiy o'qish imkoniyatlarini taklif etadilar va bu to'g'ri yondashuvdir. Biroq bu holat tajribali o'qituvchilar uchun o'qish muhiti rivojlanmasligiga olib kelishi mumkin. Kitoblar bo'yicha hamkorlikda o'rganish yoki o'quv guruhlari, tuman miqyosidagi seminarlar, vebinarlar, qisqa "yaxshi amaliyot" bo'yicha qo'llanmalar hamda interaktiv, o'z tezligida bajariladigan o'quv modullari kabi kasbiy o'qish resurslarining boy tanlovini taqdim etish o'qituvchilarga kasbiy bilimlarini chuqurlashtirish imkonini beradi. Bunda hamkorlikdagi yoki individual o'qish yo'llarini tanlash orqali shaxsiy afzalliklar, qiziqishlar va turli darajadagi tajriba hisobga olinadi.

KELGUSIDAGI TADQIQOTLAR UCHUN XULOSALAR

COVID-19 pandemiyasi sharoitida o'qituvchilarning ruhiy-emotsional holatini mustahkamlash hamda kasbiy qoniqish hissini saqlab qolish bo'yicha qo'shimcha tadqiqotlarga ehtiyoj ortdi. Chunki hozirda o'qituvchilar nafaqat o'zining, balki o'quvchilari va oilasining sog'lomligi hamda xavfsizligini ta'minlash, balki masofaviy, aralash va an'anaviy ta'lim shakllarida yuqori sifatli ta'lim berish kabi murakkab talablarga ham duch kelmoqdalar. Biroq quvonarlisi shundaki, ko'plab o'qituvchilar va ta'lim rahbarlari o'qituvchi farovonligining ahamiyatini anglab yetgan holda, ko'p bosqichli tizimlardan foydalangan holda o'qituvchilarni hamda o'quvchilarni qo'llab-quvvatlash choralarini ko'rmoqdalar.

Ko'p bosqichli tizimlarda o'qituvchilarning istiqboli bo'yicha yaqin vaqt ichida chop etilgan adabiyotlarni ko'rib chiqishimiz bu yo'nalishdagi tadqiqotlar endigina shakllanayotganini ko'rsatadi. Tadqiqotlar davom ettirilib, bu bobda keltirilgan tavsiyalar kabi amaliyotlarning bosqichli tizimlarda muolaja izchilligi, o'qituvchi istiqboli va o'quvchilar natijalarini oshirishga qanday xizmat qilishi o'rganilishi kerak. Hozirgi tadqiqotlar, asosan, amalga oshirish izchilligi va o'qituvchilar istiqbolining yaqin natijalariga qaratilgan. Tadqiqotlar uzoq muddatli natijalarga, masalan, o'quvchilarning akademik, xulq-atvor va ijtimoiy-emotsional natijalariga, o'qituvchilarning o'quv va xulq muammolari bo'lgan o'quvchilar bilan ishlashdagi barqarorligiga hamda murakkab sharoitlarda ham dalillarga asoslangan amaliyotlarni izchillik bilan amalga oshirishdagi qat'iyatiga kengaytirilishi kerak. Tadqiqotlar o'qituvchilarning ish joyida qolishini ta'minlovchi omillarni hamda ularning ish sharoitlari haqidagi tasavvurlarini o'rganishda davom etib, ta'lim sohasidagi mehnat kuchining barqarorligi va istiqbolini oshirishga xizmat qilishi kerak.

XULOSA

Ko'p bosqichli modellar orqali sog'lom maktab muhitini tizim darajasida targ'ib qilish va qo'llab-quvvatlash orqali pedagoglar nafaqat maktab muhitini yaxshilashlari, balki o'qituvchi faoliyati samaradorligini mustahkamlashlari va charchash holatini kamaytirishi mumkin (qo'shimcha mutolaa va resurslar uchun 5.1-jadvalga qarang). Ko'p bosqichli modellar doirasida ma'lumotlarga asoslangan kasbiy o'qishni ta'minlash o'qituvchilarni o'z kasbiy amaliyotlarini kuchaytirish va natijalarni boshqarish imkoniyatiga egalik qilish (nazorat markazi, masalan, muammoga ilk belgi paydo bo'lishi bilan o'quvchini qo'llab-quvvatlash choralarini ko'rish) borasidagi ishonchni mustahkamlovchi bilim, ko'nikma va resurslar bilan ta'minlaydi. Bu esa ijobiy o'quvchi natijalariga olib kelishi mumkin. Mazkur natijalar esa o'z navbatida o'qituvchining ruhiy-emotsional holati yaxshilanishi va o'z kasbidan qoniqish hissiga ijobiy ta'sir ko'rsatadi. Hamkasblik ishonchi va hamkorligi hamda kuchli rahbarlik yordami mavjud bo'lgan sharoit-

da dastlabki dalillar shuni ko'rsatadiki, profilaktikaga asoslangan ko'p bosqichli modellar o'qituvchilarning ruhiy-emotsional holatini yaxshilash va o'z kasbidan qoniqish hissini qo'llab-quvvatlash va har yili kasbni tark etayotganlar foizini kamaytirish imkoniyatiga ega.

5.1-jadval.

Qo'shimcha mutolaalar va resurslar

Item	URL
Prevensiyaning komprehensiv, integratsiyalashgan uch bosqichli (Ci3T) Modeli – Ci3T ni loyihalash, amalga oshirish va baholash bo'yicha ochiq manbali resurslar mavjud vebsayt	www.Ci3T.org/
Midwest PBIS Tarmog'i – PBIS va o'zaro birlashgan tizimlar ramkasini (isf) joriy qilish uchun resurslar	www.midwestpbis.org/home
Item	URL
Ijobiy xulq-atvor borasida pedagogik aralashuvlar va qo'llab-quvvatlovlar bo'yicha milliy markaz (PBIS) – PBISni loyihalash, amalga oshirish va baholash bo'yicha ochiq manbali resurslar mavjud vebsayt	www.pbis.org/
Honigsfeld, A., & Normeyer, J. (2020). Global pandemiya davrida o'qituvchilar hamkorligi. An Educational Leadership Special Report. A new reality: Getting report learning right, 77, 47–50	www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer20/vol77/num10/Teacher-Collaboration-During-a-Global-Pandemic.aspx
Item	URL
Akademik, ijtimoiy va emotsional o'qish bo'yicha hamkorlik (CASEL) – ijtimoiy va emotsional o'qish uchun ochiq manbali resurslar mavjud vebsayt	https://casel.org/
Baholash: Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). MBI–Educators Survey – MBI-ES. Mind Garden	www.mindgarden.com/
Baholash: Dr. Tschannen-Moran tomonidan to'plangan samaradorlik mezonlari (baholash havola orqali mavjud)	https://wmpeople.wm.edu/site/page/mxtsch/researchtools

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauley, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Rand Corporation.

2. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

3. Barrett, S., Eber, L., & Weist, M. D. (2013). *Advancing education effectiveness: An interconnected systems framework for Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) and school mental health*. Center for Positive Behavioral Interventions and Supports, University of Oregon Press.

4. Bettini, E., Cumming, M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Ragunanthan, M., Sutton, R., & Chopra, A. (2020). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional/behavioral disorders in self-contained classes. *Exceptional Children, 86*, 209–228. https://doi.org/10.1177/0014402919873556

5. Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744. https://doi.org/gf5czh

6. Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science, 10*, 100–115. https://doi.org/b5qh87

7. Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Leyn, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681–711. https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032

8. Burns, M. K., Egan, A. M., Kunkel, A. K., McComas, J., Peterson, M. M., Rahn, N. L., & Wilson, J. (2013). Training for generalization and maintenance in RtI implementation: Front-loading for sustainability. *Learning Disabilities Research & Practice. 28*(2), 81–88. http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12009

9. Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report

10. Common, E. A., Buckman, M. M., Leyn, K. L., Oakes, W. P., Royer, D. J., Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., & Sherod, R. L. (2021). Project ENHANCE: Assessing professional learning needs for implementing Comprehensive, Integrated, Three-tiered (Ci3T) prevention models. *Education and Treatment of Children, 44*, 125–144. https://link.springer.com/article/10.1007/s43494-021-00049-z

11. Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to Success for All: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal, 37*(3), 775–799. https://doi.org/10.3102/00028312037003775

12. Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change, 17*(1), 7–28. https://doi-org.ezproxy1.lib.asu.edu/10.1007/s10833-015-9264-2

13. Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.

14. Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology, 76*, 17–32. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001

15. Farrell, C. C., & Marsh, J. A. (2016). Metrics matter: How properties and perceptions of data shape teachers' instructional responses. *Educational Administration Quarterly, 52*(3), 423–462. https://doi.org/10.1177/0013161X16638429

16. Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 157–171. https://doi.org/dv9jkr

17. Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching, 24*(6), 604–625. https://doi.org/djwh

18. Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives, 12*(42), 1–25. https://doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004

19. Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review, 55*, 132–148. http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004

20. Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 90–100. https://doi.org/gf5d9w

21. Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice, 8*(1), 80–85. http://dx.doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4

22. Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997 [IDEA], Pub. L. No. 105-17 Stat. 37 (1997). https://www.congress.gov/105/plaws/publ17/PLAW-105publ17.pdf

23. Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).

24. Institute of Education Sciences. (2018). *Request for applications: Research networks focus on critical problems of policy and practice in special education (CFDA 84.324N)*. U.S. Department of Education.

25. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

26. Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools, 49*(2), 137–147. https://doi.org/fxvt4s

27. Leyn, K. L., & Menzis, H. M. (2003). School-wide intervention with primary and secondary levels of support for elementary students: Outcomes and considerations. *Education and Treatment of Children, 26*(4), 431–451.

28. Leyn, K. L., Menzis, H. M., Oakes, W. P., & Kalberg, J. R. (2020). *Developing a schoolwide framework to prevent and manage learning and behavior problems* (2nd ed.). Guilford Press.

29. Leyn, K. L., Oakes, W. P., Cantwell, E. D., Royer, D. J., Leko, M., Schatschneider, C., & Menzis, H. M. (2019). Predictive validity of Student Risk Screening Scale for Internalizing and Externalizing (SRSS-IE) scores in secondary schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*(2), 86–100. https://doi.org/frds

30. Leyn, K. L., Oakes, W. P., Royer, D. J., Menzis, H. M., Brunsting, N., Buckman, M. M., Common, E. A., Leyn, N. A., Schatschneider, C., & Leyn, K. S. (2021). Secondary teachers' self-efficacy during initial implementation of comprehensive, integrated, three-tiered models. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(4), 232–244. https://doi.org/10.1177/1098300720946628

31. Mandinach, E., Friedman, J. M., & Gummer, E. (2015). How can schools of education help to build educators' capacity to use data? A systemic view of the issue. *Teachers College Record, 117*(4), 1–50. https://doi.org/10.1177/016146811511700404

32. McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student—teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001

33. McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.

34. McLeskey, J., & Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap?: A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education, 29*(5), 293–305. https://doi.org/bjtt2g

35. Menzis, H. M., Leyn, K. L., Oakes, W. P., Royer, D. J., Cantwell, E. D., Common, E. A., & Buckman, M. M. (2020). Elementary teachers' perceptions of a Comprehensive, Integrated, Three-tiered model of prevention. *Remedial and Special Education*. Online first. http://dx.doi.org/10.1177/0741932519896860

36. Oakes, W. P., Cantwell, E. D., Leyn, K. L., Royer, D. J., & Common, E. A. (2020). Examining educators' views of classroom management and instructional strategies: School-site capacity for supporting students' behavioral needs. *Preventing School Failure, 64*(1), 1–11. https://doi.org/10.1080/1045988x.2018.1523125

37. Oakes, W. P., Leyn, K. L., Jenkins, A., & Booker, B. B. (2013). Three-tiered models of prevention: Teacher efficacy and burnout. *Education and Treatment of Children, 36*(4), 95–126. http://dx.doi.org/10.1353/etc.2013.0037

38. Oakes, W. P., Leyn, K. L., Royer, D. J., Menzis, H. M., Buckman, M. M., Brunsting, N. C., Cantwell, E. D., Schatschneider, C., & Leyn, N. A. (2021). Elementary teachers' self-efficacy during initial implementation of comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(3), 93–105. https://doi.org/10.1177/1098300720916718

39. Orland, M. (2015). Research and policy perspectives on data-based decision making in education. *Teachers College Record, 117*(4), 1–10.

40. Ostovar-Nameghi, S. A., & Sheikhahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching, 9*(5), 197–205. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n5p197

41. Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for Enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 39–50. https://doi.org/f4gq6h

42. Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal, 50*(1), 4–36. https://doi.org/dnb4

43. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher—student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/dnb4

44. Ross, S. W., & Horner, R. H. (2007). Teacher outcomes of school-wide positive behavior support. *TEACHING Exceptional Children Plus, 3*(6). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967462.pdf

45. Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(2), 118–128. https://doi.org/10.1177/1098300711413820

46. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1–28.

47. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Education Psychology, 99*, 611–625. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

48. Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education, 27*(1), 66–81. http://dx.doi.org/10.1177/002246699302700105

49. Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy, 24*, 23–50. https://doi.org/fhwspn

50. Sutcher, L., Darling Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Learning Policy Institute.

51. Turnbull, B. (2002). Teacher participation and buy-in: Implications for school reform initiatives. *Learning Environments Research, 5*, 235–252. https://doi.org/10.1023/A:1021981622041

52. Uolker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(4), 194–209. http://dx.doi.org/10.1177/106342669600400401

53. Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(2), 203–214. https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203

6. MAXSUS TA'LIM SOHASIDA O'QITUVCHILAR SALOHIYATINI KUCHAYTIRISH UCHUN ISH SHAROITLARINI YAXSHILASH VA ULARDAN UNUMLI FOYDALANISH

Mishel M. Kamming, Elizabet Bettini,
Nelson Bransting, Sharde Teodor

DOI: 10.4324/9781003156888-6

Nogironligi bo'lgan o'quvchilar o'zining akademik va ijtimoiy-emotsional ehtiyojini qondirish uchun yuqori sifatli ta'lim va xulq-atvorni boshqarish bo'yicha maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga tayanadilar. O'z navbatida, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z vazifa va mas'uliyatini bajarishda ularga yordam beradigan mehnat sharoitlariga tayanadilar. Nogiron shaxslar uchun ta'limni yaxshilash to'g'risidagi qonun maktablardan o'quvchilarga ularning aniq ehtiyojlari uchun tadqiqot bilan qo'llab-quvvatlangan xizmatlarni taqdim etishni talab qiladi. Masalan, salomatligida emotsional va xulq-atvor buzilishi bo'lgan o'quvchilarning ijobiy xatti-harakatlarni oshirish uchun yuqori samarali xulq-atvorni boshqarish amaliyotlarini (masalan, xulq-atvor shartnomalari) hamda javob berish imkoniyatlari va tez-tez fikr bildirishni o'z ichiga olgan dalillarga asoslangan akademik ta'limni talab qiladilar. Bu yaxshi o'rganilgan amaliyotlar maktab asosidagi xizmatlar ko'rsatishga asos bo'lishi kerak, biroq kuzatuvga asoslangan tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilar samarali amaliyotlarni o'quvchilarga zarur bo'lgan chastota va intensivlikda deyarli qo'llamaydilar.

Mehnat sharoitlari bu borada rahbarlar va siyosat ishlab chiquvchilar nogironligi bo'lgan o'quvchilarga xizmat ko'rsatishda maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarning samarali amaliyotlarni amalga oshirish salohiyatini oshirishi mumkin bo'lgan potensial vositadir. Mehnat sharoitlari deganda biz maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarning o'z ish konteksti haqidagi tasavvurlarini, ya'ni maktab tashkilotining maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari tajribasidagi ifodasini nazarda tutamiz. Ta'lim rahbarligi va siyosati sohasidagi tobora kengayib borayotgan tadqiqotlar mehnat sharoitlarini o'qituvchilar korpusining sifati va samaradorligiga hissa qo'shuvchi muhim omil sifatida ko'rsatmoqda. Bu jumladan maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari korpusi uchun ham. Masalan, ma'muriy qo'llab-quvvatlash va maktab madaniyati o'quvchilarning o'zlashtirish darajalari bilan bog'liq bo'lib, bu qo'shilgan qiymat ballari orqali o'lchanadi va mehnat sharoitlari o'qituvchilarning vaqt o'tishi bilan samaradorligining oshishiga hissa qo'shadi. Bu topilmalar mehnat sharoitlaridan maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari korpusini yaxshilash va shu orqali nogiron o'quvchilar natijalarini oshirish uchun foydalanishga bo'lgan qiziqishning ortishiga olib keldi.

Shu bois bizning maqsadimiz maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari korpusining sifati va samaradorligiga mehnat sharoitlari qanday ta'sir ko'rsatishini bayon qilishdan iborat, chunki bu sharoitlarni nogiron o'quvchilarga samarali xizmatlar *ko'rsatishda maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarini yaxshiroq qo'llab-quvvatlash* uchun qanday qilib yaxshilash mumkinligi *haqida tushunchalar berishi mumkin.* Biz avvalo maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining mehnat sharoitlari tushunchasini shakllantirib, ularni aniqlaymiz, mehnat sharoitlari tadqiqotining tarixiy kontekstiga umumiy nazar tashlaymiz va maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining mehnat sharoitlari haqida hozirgi kunda ma'lum bo'lgan jihatlarni ta'kidlaymiz. Keyin, bu sharoitlar nogiron o'quvchilarga qanday ta'sir ko'rsatishi mumkinligi haqidagi mavjud tadqiqotlarni bayon qilamiz. Nihoyat, amaliyot va tadqiqot uchun xulosalarni taqdim etamiz.

MAXSUS TA'LIM SOHASI O'QITUVCHILARIINING MEHNAT SHAROITLARINI TUSHUNISH VA ANIQLASH

Mehnat sharoitlarini tushunish uchun biz resurslarni asrash nazariyasiga tayanamiz. Bu nazariya tashkilot tadqiqotchilari tomonidan ishlab chiqilgan bo'lib, unda shaxslar shaxsiy va tashkiliy maqsadlarga o'z resurslarini strategik tarzda safarbar etish orqali erishishga intilishi aytilgan. COR[26] nazariyasida resurslar xodim o'z rolini bajarishda qadrlaydigan yoki foydalanadigan obyektlar, sharoitlar va xususiyatlar bo'lishi mumkin. Agar ish talablari resurslar bilan muvozanatlangan bo'lsa, xodimlar mas'uliyatni boshqara olishlarini his qiladilar va ijobiy emotsional natijalarni boshdan kechiradilar. Biroq agar ular uzoq vaqt davomida yuqori talablar va kam resurslar holatida bo'lishsa, bu optimaldan yuqori stressga va ishga bo'lgan sadoqatning kamayishiga olib keladi. Metatahlillar bilan tasdiqlangan holda, COR nazariyasi turli ish joylarida charchashni (uzoq davom etgan stressning oqibati) tushuntirib bergan. Yaqinda maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining kasbni tark etishi, qolish niyati va o'quv amaliyotlaridan foydalanishini tushuntirish uchun ham qo'llanilgan.

Biz maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining mehnat sharoitlarini ular faol izlaydigan va himoya qiladigan turli resurslar, shuningdek, ular bajarishi kutiladigan talablarni o'z ichiga oluvchi tushuncha sifatida aniqlaymiz. Oldingi tadqiqotlarga asoslanib, biz muhim talablar qatoriga hujjat yuritish, ta'limga oid mas'uliyatlar, o'quvchilarni guruhlash, yordamchi xodimlarni nazorat qilish va qo'shimcha mas'uliyatlar (masalan, ma'muriy vazifalar) kiradi, deb hisoblaymiz. Bu tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari quyidagi uch turdagi resurslarga tayanadilar:

a) ijtimoiy resurslar (ma'muriy qo'llab-quvvatlash, hamkasblarning yordami, yordamchi xodimlarning yordami, maktab madaniyati va mustaqillik);

[26] COR (conservation of resources) – resurslarni asrash nazariyasi.

b) informatsion resurslar (kasbiy rivojlanish va murabbiylik);

c) logistik resurslar (rejalashtirish vaqti va o‘quv dasturlari).

Ekologik tizimlar nazariyasi (Bronfenbrenner, 1992) turli ekotizimlar (maktab, jamiyat, madaniyat) o‘zaro ta’sirlashadi va bir-biriga ta’sir ko‘rsatadi, bu esa shaxsning hayoti va rivojlanishiga ta’sir qiladi, deb hisoblaydi. Shu nuqtayi nazardan qaraganda, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining mehnat sharoitlari tajribasi ta’lim ekotizimlarining xususiyatlari natijasidir. Masalan, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilariga ma’lum sinflar va fanlar yuklatiladi, rejalashtirish vaqti maktab tuzilmasi va o‘quvchilar ehtiyojlariga asoslanib rahbarlar tomonidan belgilanadi. resurslar (masalan, o‘quv dasturlari) tuman moliyalashtirishi asosida taqdim etiladi va siyosatga asoslangan ko‘rsatmalar beriladi. Bular esa o‘z navbatida maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining talab va resurslariga hamda natijalariga ta’sir ko‘rsatadi. Demak, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining talab va resurslarga kirish imkoniyati sinf, maktab, tuman va shtat darajasida qabul qilingan xususiyatlar va qarorlar bilan shakllanadi.

MAXSUS TA’LIM O‘QITUVCHILARINING MEHNAT SHAROITLARI TARIXIGA BIR NAZAR

Tadqiqotchilar 40 yildan ortiq vaqt davomida maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining mehnat sharoitlarini o‘rganib kelmoqdalar. Ushbu tadqiqotlar, asosan, malakali kadrlar yetishmovchiligi va ularning kasbni tark etish darajasining yuqoriligi muammolariga yechim topishga qaratilgan. Dastlabki izlanishlar 1975-yilda P.L. 94–142 qonuni qabul qilingach boshlangan. Mazkur qonun kuchga kirishi bilan maxsus ta’lim o‘qituvchilarining roli sezilarli darajada o‘zgargan: ularning mas’uliyatlari kengaygan, resurslardan foydalanish va hamkorlik tamoyillari yangilangan. Shu davrda AQSH maktablarida nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar sonining ortishi natijasida maxsus ta’lim o‘qituvchilariga bo‘lgan ehtiyoj keskin oshdi va bu sohada “surunkali va keng ko‘lamli” kadrlar tanqisligi yuzaga keldi.

So‘nggi o‘n yilliklarda kasbiy tashkilotlar va tadqiqotchilar maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining mehnat sharoitini yaxshilash zarurligini doimiy ravishda ta’kidlab kelmoqda, ular bu orqali maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining kasbni tark etish ko‘rsatkichlarini kamaytirish va natijada kadrlar yetishmovchiligini bartaraf etish mumkin deb hisoblaydilar. Biroq maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining mehnat sharoitlaridagi o‘zgarishlarni vaqt o‘tishi bilan tahlil qilgan yagona tadqiqotda (milliy vakillikka ega Maktablar va xodimlar so‘rovnomasi ma’lumotlaridan foydalangan holda) Gilmour talablar vaqt o‘tishi bilan sezilarli darajada ortganini aniqladi: 2016–2017-yillarda faoliyat yuritgan maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari 1999–2000-yillardagi maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilariga qaraganda ko‘proq soat ishlaganliklarini va ko‘proq o‘quvchilar guruhiga xizmat ko‘rsatganliklarini bildirganlar. Biroq 2016–2017-yillardagi maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari, shuningdek, 1999–2000-yillardagilarga nisbatan kuchliroq ma’muriy qo‘llab-quvvatlash, hamkasblar bilan ko‘proq hamkorlik va moddiy resurslarga yaxshiroq kirish imkoni haqida xabar berganlar. Bu esa ayrim yaxshilanishlarni ko‘rsatadi. Ayrim resurslarga kirishning yaxshilanishi yetarli bo‘lmasligi mumkin, chunki maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari hali ham yetishmaydi. Kasbni tark etish – bu yetishmovchilikning asosiy omillaridan biri hisoblanadi. Masalan, Theobald va hammualliflar aniqlashicha, 2010-yilda o‘qituvchilik faoliyatini boshlagan maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining atigi 40 foizi olti yildan keyin ham faoliyatini davom ettirgan. Demak, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining mehnat sharoitlari bo‘yicha jiddiy muammolar hali ham mavjud.

MAXSUS TA’LIM O‘QITUVCHILARINING BUGUNGI ISH SHAROITLARI

Maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilariining bugungi ish sharoitlari o‘zgaruvchan ijtimoiy holatlar, yangi siyosatlar, mehnat bozori dinamikasi hamda bir qator shaxsiy va kontekstual omillar sababli o‘zgarib turadi. Maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilariga qo‘yiladigan talablar va ularga taqdim etiladigan resurslarga ta’sir qiluvchi omillar quyidagilardan iborat bo‘lishi mumkin:

a) ular yuqori yoki past daromadli maktabda ishlashlari;

b) ular qishloq yoki shahardagi muhitda faoliyat yuritishlari;

c) ularning xizmat ko‘rsatish modeli;

d) o‘quvchilarning ehtiyojlari.

So‘nggi tadqiqotlarga asoslanib, biz maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining ish sharoitlarining joriy holatini, ularga qo‘yiladigan talablar hamda ijtimoiy, tashkiliy va axborot resurslarini ko‘rib chiqamiz.

TALABLAR

Maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari o‘zlarining quyidagi bir necha ustma-ust tushuvchi rollari bilan bog‘liq murakkab talablarga duch keladilar:

a) akademik va xulq-atvorga oid ta’lim berish;

b) hamkasblar bilan hamkorlik qilish;

c) ish yuklamasini boshqarish.

Misol uchun, o‘quv jarayonidagi rollarini bajara olishlari uchun maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari ko‘pincha umumiy ta’lim o‘qituvchilariga nisbatan kichikroq guruhlarga dars beradilar, ammo bu guruhlar betartib bo‘lib, o‘z ichiga turli o‘quv ehtiyojlari va darajalariga ega o‘quvchilarni qamrab oladi. Masalan, AQSH ning 221 ta tumanidagi 577 nafar maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari ishtirok etgan so‘rov natijalariga ko‘ra, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari o‘rtacha 4,74 xil nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarga dars berganini aniqlagan. O‘Brien so‘roviga ko‘ra, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari o‘rtacha 9 xil fan/sinf kombinatsiyasini o‘qitish uchun mas’ul bo‘lganini bildirganlar. Natijada, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari bir vaqtning o‘zida turli fanlar va har xil sinf darajasi bo‘yicha dars

rejalari tuzishlari, ko'p hollarda bir nechta hamkasblar bilan hamkorlikda ishlashi talab etiladi. Shu bois maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ko'p vaqtini ish soatlaridan tashqarida ham ish bilan o'tkazadilar. Masalan, Bettini, Gilmour tomonidan aniqlanishicha, o'rtacha maxsus ta'lim o'qituvchisi haftasiga 50 soatdan ko'proq ishlashini bildirgan bo'lib, bu belgilangan maktab kunidan ancha ko'pdir.

IJTIMOIY RESURSLAR

Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari boshqa pedagoglar (masalan, ma'murlar, hamkasblar) tomonidan ko'rsatiladigan yordam, maktabning umumiy madaniyati va mustaqillik darajasi (ijtimoiy muhit qaror qabul qilish imkonini qay darajada taqdim etishi kabi ijtimoiy resurslarga tayanadilar. Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarii ko'pincha ma'muriy yordam, hamkasblarning yordami va yordamchi pedagoglar ko'magini o'rtacha yoki yuqori darajada hisoblardilar. Masalan, O'Brien tomonidan 2017–2018-yillarda o'tkazilgan milliy so'rovda maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari hamkasblarining yarmi yoki ko'pchiligi nogironligi bo'lgan o'quvchilarni qo'llab-quvvatlovchi maktab madaniyatini targ'ib qilganini bildirganlar. Bundan tashqari, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'rtacha hisobda yuqori mustaqillik darajasini sezganlar, ya'ni ular rejalashtirish, dars o'tish va intizomni ta'minlashda "katta nazoratga" ega ekanliklarini qayd etganlar. Biroq ba'zi dalillar shuni ko'rsatadiki, yuqori qashshoqlik darajasiga ega maktablarda ishlaydigan maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari nisbatan zaifroq ijtimoiy resurslarni boshdan kechirishi mumkin, bu esa yuqori kadrlar almashinuvi bilan bog'liq bo'lishi mumkin. Bunday almashinuv esa maktablarda kuchli ijtimoiy yordam tizimlarining shakllanishiga to'sqinlik qilishi mumkin.

AXBOROT RESURSLARI

Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z vaqtida va sifatli o'quv-ko'rsatmalar olish uchun kasbiy rivojlanish va murabbiylik (mentoring) rasmiy dasturlariga tayanadilar. Biroq O'Brien tomonidan o'ziga xos muhitdagi emotsional va xulq-atvor buzilishi bo'lgan o'quvchilarga dars beruvchi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'rtasida o'tkazilgan milliy so'rov natijalariga ko'ra, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari oyiga bir martadan ko'p bo'lmagan majburiy kasbiy rivojlanish sessiyalarida ishtirok etganliklarini bildirganlar. Ular kasbiy rivojlanish sifatini ifodalovchi ko'rsatkichlarga nisbatan "na rozi, na norozilik" bildirganlar. Bu esa kasbiy rivojlanishga kirish imkoniyatlari cheklanganligi va mavjud kasbiy rivojlanish dasturlarining o'rtacha darajada ekanligidan darak beradi. Xuddi shuningdek, o'rta ta'limdagi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ishtirokida olib borilgan so'rovda, Leko maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari nogiron o'smirlar bo'yicha atigi 3 soatdan oz kasbiy rivojlanish bo'yicha maxsus bilim olganliklarini aniqlaganlar, bunda savodxonlikka bag'ishlangan vaqt yanada oz bo'lgan. Mentoring darajalari bo'yicha so'nggi aniq ma'lumotlar mavjud emas, biroq 1999–2000-yillardagi milliy namuna tahlilida, quvonarlisi shundaki, yuqori darajadagi qashshoqlik bo'lgan hududlardagi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari (o'quvchilarning >39% qashshoq) past darajadagi qashshoqlik bo'lgan hududlarga nisbatan rasmiy murabbiylik dasturlariga ko'proq ega bo'lganliklari aniqlangan, biroq bu ma'lumotlar eskirgan hisoblanadi.

TASHKILIY RESURSLAR

Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z majburiyatlarini bajarish uchun rejalashtirish va moddiy resurslar kabi tashkiliy resurslarga tayanadilar. Emotsional va xulq-atvor buzilishi bo'lgan o'quvchilarga xizmat ko'rsatuvchi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ishtirokidagi milliy so'rovda ular rejalashtirish uchun yetarli vaqtga "kamdan kam hollarda" yoki "ba'zida" ega bo'lganliklarini bildirganlar. Bu topilmalar, ehtimol, ajablanarli emas, chunki maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari haftasiga o'rtacha 9,83 soatni belgilangan ish vaqtlaridan tashqarida rejalashtirish va tayyorgarlikka sarflaganliklarini aytganlar. Xuddi shuningdek, emotsional va xulq-atvor buzilishi bo'lgan o'quvchilarga xizmat ko'rsatuvchi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilar ishtirokidagi avvalgi so'rovda, ularning ko'pchiligi hujjat ishlariga ajratilgan vaqtni qoniqarsiz deb baholaganlar. Bundan tashqari, aksariyat maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari yetarli ta'lim dasturi resurslariga ega emasliklarini bildirganlar. Milliy vakillik so'rovda esa maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ta'limiy resurslarga kirishni biroz ijobiyroq baholaganlar, ya'ni ular zaruriy materiallarga ega ekanliklariga "qisman rozi" bo'lganlar. Umuman olganda, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ijtimoiy resurslarga nisbatan ijobiyroq tajribalarni bildirgan bo'lsalar-da, ular hali ham yuqori talablar va zaif tashkiliy resurslar bilan yuzlashishda davom etmoqdalar. Bu esa nogiron o'quvchilarga ta'lim va yordam ko'rsatishda jiddiy muammolarni keltirib chiqaradi.

NOGIRON O'QUVCHILARGA ISH SHAROITLARI ORQALI TA'SIR KO'RSATISH YO'LLARI

Resurslarni saqlash nazariyasi, ekologik tizimlar nazariyasi hamda mavjud tadqiqotlar ish sharoitlari maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari orqali nogiron o'quvchilarga qanday yo'llar bilan ta'sir ko'rsatishini ko'rsatadi. Birinchidan, ish sharoitlari maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining samarali amaliyotlarni o'rganish va ularni qo'llash imkoniyatlariga, shuningdek, ularning stressi va charchash holatiga ta'sir qiladi. Ish sharoitlari individual maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga ta'sir ko'rsatish orqali ular tomonidan ko'rsatiladigan xizmatlarning hajmi va sifatini shakllantiradi. Ikkinchidan, ish sharoitlari maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining kasbda qolishiga hissa qo'shadi va shu orqali (a) maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari mehnat kuchining hajmi va sifati hamda (b) ularning maktablar, tumanlar va mintaqalar bo'ylab taqsimlanishiga ta'sir qiladi. Ish sharoitlari kim, qayerda (masalan, yuqori darajadagi qashshoqlikka ega maktablarda) va qancha

vaqt (masalan, tajribali o'qituvchiga aylanguncha) dars berishini belgilab, nogiron o'quvchilarga malakali va tajribali maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari xizmat ko'rsatishi ehtimolini oshirishi mumkin. Bu yo'llar 6.1-rasmda tasvirlangan va biz ularni keyingi qismda batafsil tushuntirib beramiz.

INDIVIDUAL TA'SIRLAR

Ish sharoitlari maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining maktabdagi tajribalarini, jumladan, ularning samarali amaliyotlarni o'rganish va qo'llash imkoniyatlarini, shuningdek, stress va charchash holatini shakllantiradi.

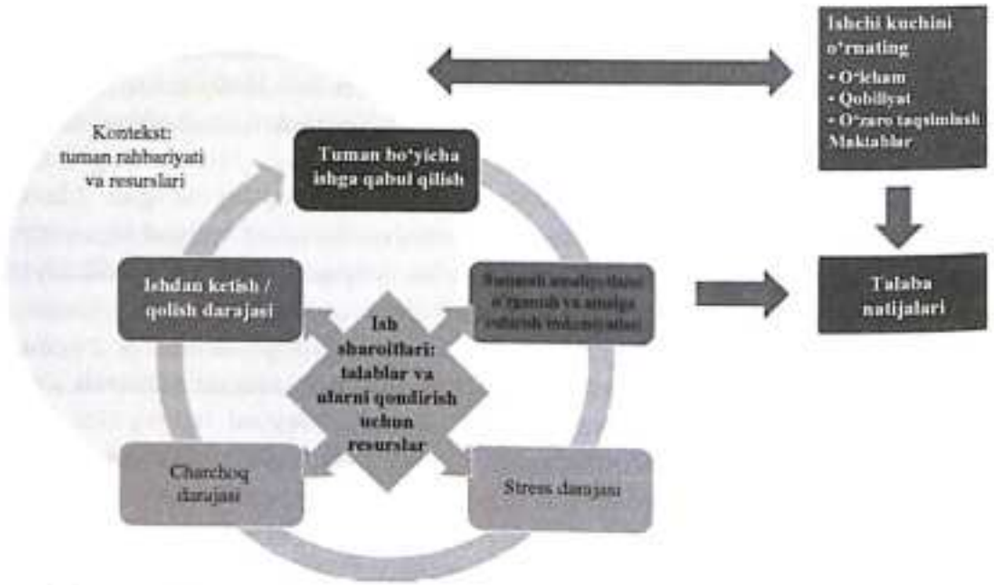
SAMARALI AMALIYOTLARNI O'RGANISH VA QO'LLASH IMKONIYATLARI

Nogironligi bo'lgan o'quvchilarga samarali xizmat ko'rsatish uchun maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari akademik ta'lim, xulq-atvor, ijtimoiy-emotsional ta'lim, baholash va hamkorlik bo'yicha samarali amaliyotlarni puxta qo'llay olishni bilishi kerak. Shu bois ular o'rganish imkoniyatlariga ega bo'lishlari lozim. An'anaviy tayyorlov dasturlarida maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari samarali amaliyotlarni o'rganadilar, biroq ular butun kasbiy faoliyati davomida bu amaliyotlardan foydalanish mahoratini rivojlantirish imkoniyatlariga ehtiyoj sezadilar. Bundan tashqari, samarali amaliyotlarni o'rganish imkoniyatlari, agar ularni o'quvchilar bilan ishlashda qo'llash imkoniyati bo'lmasa, yetarli bo'lmaydi.

Maktab yoki tuman tomonidan taqdim etiladigan kasbiy rivojlanish maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining o'rganishini qo'llab-quvvatlovchi eng aniq ish sharoitlaridan biridir. Kasbiy rivojlanish ko'nikmalarni rivojlantirishda muhim vosita bo'lsa-da, mavjud tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, bir nechta ijtimoiy va tashkiliy resurslarga kirish ham maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining o'rganishi va amaliyotlarni qo'llashiga ta'sir qilishi mumkin. Birinchidan, tadqiqotchilar hamkasblar bilan norasmiy muloqotlar o'qituvchilar o'rganishining muhim manbai ekanligini aniqlaganlar. Masalan, Sun o'qituvchilarning ta'lim samaradorligi (o'quvchilarning standartlashtirilgan testlaridagi yutuqlari asosida o'lchanadi) vaqt o'tishi bilan qanday o'zgarganini o'rgangan va yuqori samaradorlikka ega o'qituvchining bir sinf darajasi jamoasiga qo'shilishi "toshqin" effektiga olib kelganini aniqlagan. Yaxshi o'qituvchi jamoaga qo'shilganida, boshqa o'qituvchilar ham samaraliroq bo'lgan, bu esa o'qituvchilar jamoaviy muloqot orqali o'rganishini ko'rsatadi. Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining dars samaradorligiga hamkasblar bilan o'zaro muloqotning ta'sirini o'rgangan yirik tadqiqotlar mavjud bo'lmasa-da, mavjud tadqiqotlar bu muloqotlarning ahamiyatini tasdiqlaydi. Bundan tashqari, hamkasblar bilan muloqot maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga samarali amaliyotlarni qo'llash imkoniyatini yaratishi mumkin; masalan, inklyuziv muhitda ishlayotganlar o'z o'quvchilari bilan to'laqonli ishlash uchun hamkasblarining yordamini talab qilishi mumkin.

Ikkinchidan, mavjud tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, maktab madaniyati o'qituvchilar o'rtasidagi ijobiy muloqotni rivojlantirishda muhim rol o'ynaydi, shunday maktablarda ishlovchi o'qituvchilar yanada samarali faoliyat ko'rsatishadi. Masalan, Kraft va Papay yangi o'qituvchilar vaqt o'tishi bilan samaraliroq faoliyat olib borishini aniqlaganlar. Bu o'sish sur'ati qisman ularning maktabdagi kasbiy muhiti (ish sharoitlarining majmuaviy mezoni) bilan bog'liq bo'lgan. Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari bilan bunday o'xshash tadqiqotlar mavjud emas, biroq inklyuziv maktablar bo'yicha o'tkazilgan holat tadqiqotlari maktab madaniyatining ham xuddi shunday muhimligini ko'rsatadi.

Uchinchidan, o'quv dasturi materiallari o'qituvchilarga akademik mazmun, o'quvchilarning mazmunni qanday o'zlashtirishi va o'qitishni samarali amalga oshirish usullari bo'yicha ko'rsatmalar beradi. Mavjud tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, o'qituvchilar o'quv dasturi materiallari bilan ishlash orqali ham o'rganishlari mumkin. Masalan, Jakson va Makarin umumiy ta'lim o'qituvchilari yangi matematika mazmunini o'z ichiga olgan dars rejalarini olganlarida ularning matematik dars samaradorligi qanday o'zgarganini o'rganish uchun tasodifiy nazoratli tadqiqot o'tkazgan. Natijalar muhim va ahamiyatli bo'lgan, ayniqsa dastlab faoliyat samaradorligi kam bo'lgan o'qituvchilarga ta'siri kuchli bo'lganligi kuzatilgan. Garchi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilar bilan o'xshash tadqiqotlar olib borilmagan bo'lsa-da, mavjud tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ham o'quv dasturi materiallari orqali yangi amaliyotlarni o'rganishlari mumkin. Masalan, muhim bir tadqiqotda o'qish dasturiga ega bo'lgan maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z o'quvchilarining ehtiyojlarini chuqurroq tushunish va aniqroq tasavvurga ega bo'lish imkoniyatiga ega bo'lganliklarini aniqlagan; bundan tashqari, bu dastur ta'limni kuchaytirish bo'yicha aniq ko'rsatmalarni bergan, bu esa ularni boshqa maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga qaraganda asosiy ko'nikmalarga ko'proq e'tibor qaratishga undagan. Bundan tashqari, o'qituvchilar ko'pincha o'quv dasturi materiallarida o'rnatilgan amaliyotlarni amalga oshiradilar. Garchand bunday amaliyotlar, hatto ular samarali ta'lim haqidagi tasavvurlariga mos kelmasa ham... Sifatli o'quv dasturi resurslari esa nogiron o'quvchilarga ham samarali amaliyotlarni qo'llashni qo'llab-quvvatlashi mumkinligini anglatadi.



6.1-rasm. Maxsus ta'lim o'qituvchilarining (SETs) mehnat sharoitlari talabalarning natijalariga qanday ta'sir qilishi mumkinligi mexanizmlari.

TAVSIF

To'rtinchidan, rejalashtirish vaqti maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga samarali amaliyotlarni qo'llash imkonini berishi mumkin, chunki bu vaqt ularga o'quv maqsadlarini ko'rib chiqish, o'quv dasturi materiallarini tanlash yoki o'zgartirish va o'quvchilarning ma'lumotlarini tahlil qilish uchun maxsus ajratiladi. Rejalashtirish vaqtini o'rgangan tadqiqotlar kam bo'lsa-da, mavjud izlanishlar bu vaqtning muhimligini ko'rsatadi. Masalan, Allinder yangi o'rgangan amaliyotni yuqori va past darajada bajaruvchi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarini ajratib turuvchi omillarni o'rgangan va rejalashtirish vaqtiga berilgan baholar yagona ahamiyatli farqlovchi omil bo'lgan, bu esa rejalashtirish vaqti yangi o'rgangan amaliyotlarni maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarning dars jarayoniga qo'shishda muhim rol o'ynashini anglatadi. Bundan tashqari maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari darsni rejalashtirish vaqtini dars berish jarayoniga qo'shishlarini ma'lum qilganlar? Ya'ni yetarlicha rejalashtirish vaqti bo'lmagani uchun ba'zan dars vaqtini rejalashtirishga sarflashlarini aytadilar. Ammo rejalashtirish vaqti samarali amaliyotlarni amalga oshirish uchun zarur.

STRESS VA CHARCHASH HOLATI

Ish sharoitlari maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarida salbiy emotsional natijalarga, jumladan, stress va charchash holatiga olib kelishi mumkin. Charchash holati – bu emotsional holdan toyish, befarqlik va shaxsiy yutuqlar hissining kamayishi bilan tavsiflanadigan holat bo'lib, uzoq davom etgan stress insonning bardoshi tugatganida yuzaga keladi. Charchash holati ta'limiy jarayonlar uchun sezilarli oqibatlarga ega. Masalan, Vong autizm spektri buzilishiga ega o'quvchilarga dars bergan 79 nafar maxsus ta'lim o'qituvchi o'rtasida charchash holati bilan ta'lim sifati va o'quvchi natijalari o'rtasidagi bog'liqlikni o'rganishgan. Ular yuqori darajadagi stressga duch kelgan maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari boshqalarga qaraganda, sifat nuqtayi nazaridan pastroq dars berishini[27] va o'quvchilarni jalb qilishda kamroq samarali bo'lganini aniqlaganlar. Shuningdek, emotsional jihatdan ko'proq charchagan va begonalashuvini ko'rsatgan o'qituvchilarning o'quvchilari IEP[28] maqsadlariga erishish ehtimoli kamroq bo'lgan.

Muhimi shundaki, ko'plab tadqiqotlar turli ish sharoitlari stress va charchash holati bilan bog'liq ekanligini ko'rsatadi. Masalan, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining rejalashtirishga yetarli vaqti bo'lmaganda, ziddiyatli yoki noaniq roldan kelib chiqadigan umid-u istaklar mavjud bo'lganda yoki hamkasblar va ma'muriyat tomonidan yetarli darajadagi yordam bo'lmaganda yuqori emotsional charchashni boshdan kechirishlari mumkin. Shunday qilib, ish sharoitlarini yaxshilash maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarning charchash holatiga tushish ehtimolini kamaytirish orqali nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ta'lim tajribalari va natijalariga bilvosita ijobiy ta'sir ko'rsatishi mumkin, bu esa maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarning samarali amaliyotlarni qo'llash ehtimolini oshiradi.

MAXSUS TA'LIM SOHASI O'QITUVCHILARINING TARKIBI, SONI VA TAQSIMOTI

Ish sharoitlari doimiy ravishda o'qituvchilarning kasbdan ketishini yoki ketishga bo'lgan niyatini bashorat qiladi. Bu maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga ham taalluqlidir. So'nggi 30 yil davomida olib borilgan keng ko'lamli tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, qo'llab-quvvatlovchi sharoitlari yaxshi bo'lmagan o'qituvchilar bu ishni tashlab ketishga ko'proq moyil bo'ladilar va amalda ham kasbni tark etish ehtimoli yuqori bo'ladi.

Oldingi tadqiqotlar ko'plab ish sharoitlari ketish niyati yoki real tark etish bilan bog'liqligini ko'rsatgan. Ijtimoiy resurslar (ma'muriy yordam) boshqa sharoitlarga nisbatan ko'proq o'rganilgan. Natijalar quyidagi xulosaga olib kelgan: qo'llab-quvvatlovchi ma'murlar, ijobiy hamkasblik munosabatlari va nogiron o'quvchilarga nisbatan jamoaviy mas'uliyat madaniyati mavjud bo'lsa, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining kasbda qolishga ko'proq moyil bo'ladilar. Boshqa muhim ish sharoitlariga ish yuklamasi xususiyatlari, hujjat ishlari, rejalashtirish vaqti va kasbiy rivojlanish kiradi.

[27] Teacher Behavior Scale orqali baholashgan.
[28] Individualized Education Program (IEP) – individuallashtirilgan ta'lim dasturi.

So‘nggi tadqiqotlar shuni ko‘rsatadiki, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining ish yuklamasini boshqarish qobiliyati, ya’ni ular mavjud resurslar bilan talablarni bajarishga qanchalik qodir deb o‘zlarini his qilishlari ish sharoitlari va kasbdan ketish niyati o‘rtasidagi bog‘liqlikda vositachilik qiladi. Bu esa resurslarni saqlash nazariyasining asosiy tamoyillarini tasdiqlaydi.

Bizga ma’lum bo‘lishicha, mavjud tadqiqotlarda maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining kasbdan ketishi nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarga qanday ta’sir qilishi bevosita o‘rganilmagan, biroq umumiy ta’lim o‘qituvchilari bilan bog‘liq tadqiqotlar sezilarli ta’sirlarni aniqlagan. Masalan, Ronfeldt Nyu-York shahar maktab tumanidagi ma’muriy ma’lumotlarni tahlil qilib, o‘qituvchi almashinuvi o‘quvchilar akademik yutuqlariga qanday ta’sir ko‘rsatishini aniqlagan. Ular yuqori almashinuvi bo‘lgan sinflarda o‘quvchilar yutuqlari pastroq bo‘lganini aniqlaganlar. McLeskey va Billingsley bu ta’sirlar maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari orasida kuchliroq bo‘lishi mumkinligini taxmin qilgan, chunki ularning ishi oilalar va boshqa pedagoglar bilan hamkorlikni o‘z ichiga oladi. Maxsus ta’lim o‘qituvchisi ishni tark etganida, ko‘plab hamkorlik munosabatlari uzilib, ta’sir kuchayadi.

Ish sharoitlari maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining almashinuvi orqali: (a) ular soni, (b) tarkibi va (c) taqsimotiga bevosita ta’sir ko‘rsatadi (6.1-rasmga qarang). Birinchidan, almashinuvi mavjud maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari tanqisligiga sabab bo‘ladi. Bu tanqislik “maktablarda mavjud bo‘lgan ish sharoitlari va to‘lovlar doirasida ishlashga tayyor, to‘liq malakali maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari yetishmovchiligi” sifatida ta’riflanadi. Shu sababli, ma’murlar ketgan o‘qituvchilar o‘rnini to‘ldirishda qiynalishi mumkin. 2016–2017-yillarda maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarning 38% i ishlayotgan maktablarda ma’murlar to‘ldirish qiyin bo‘lgan vakant lavozimlar mavjudligini bildirganlar.

Bu kabi to‘ldirish qiyinchiliklari, ayniqsa, yuqori qashshoqlikka ega maktablarda, qishloq maktablarida, maxsus ta’lim maktablarida va muayyan nogiron o‘quvchilarga xizmat ko‘rsatadigan lavozimlarda yanada kuchli namoyon bo‘ladi. Masalan, Berry qishloqlardagi 373 nafar maktab ma’murlari ishtirokida o‘tkazgan so‘rovda 72% maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari o‘rnini to‘ldirishda muammo bo‘lganini aniqlagan. Ayniqsa, autizm, emotsional va xulq-atvor buzilishi va nogiron o‘quvchilar bilan ishlovchi o‘qituvchilar joyini to‘ldirish amrimahol bo‘lgan.

Ikkinchidan, bu tanqislik maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilar tarkibining sifatini belgilaydi, chunki ma’murlar ko‘pincha vakant joylarni kamroq tajribali xodimlar bilan to‘ldirishga majbur bo‘ladilar. Bu esa xavotirli holat, chunki tajriba orttgan sari o‘qituvchilar samaradorroq bo‘ladi. Natijada, bir maxsus ta’lim o‘qituvchisining ketishi maktab rahbarlarini malakasi kam o‘qituvchini ishga olishga majbur qilishi mumkin.

Uchinchidan, qashshoq maktablarda odatda resurslar kam. Shu bois ko‘proq murakkab ish sharoitlariga olib keladi. Bu esa yuqori almashinuvga olib keladi.

Ular ikki shtatdagi ma’muriy ma’lumotlarni tahlil qilib, 10 yil ichida kasbdan ketish o‘quvchilarning tajribali o‘qituvchiga ehtiyojini ko‘paytirgan. Bu muammoga duch kelgan o‘quvchilarning uchdan bir qismida bo‘lgan. tumanlararo o‘tkazmalar uchdan birini, tuman ichidagi o‘tkazmalar esa sakkizdan bir qismini tashkil etgan.

MILLIY VA SHTAT SIYOSATINING MAZMUNI

1975-yilda P.L. 94–142 qonuni kuchga kirganidan buyon malakali maxsus ta’lim o‘qituvchilarining mamlakat miqyosidagi yetishmovchiligi siyosiy tashabbuslarning diqqat markazida bo‘lib kelmoqda. Milliy Maxsus ta’lim dasturlari boshqarmasi (OSEP) bu borada bir qator siyosiy choralarni amalga oshirdi. Jumladan, o‘qituvchi va yetakchilarni tayyorlashga qaratilgan grantlarni moliyalashtirish, shuningdek, maxsus ta’lim o‘qituvchilari uchun kasbiy rivojlanishni qo‘llabquvvatlovchi markazlarga mablag‘ ajratish orqali sohada malakali kadrlar safini kengaytirish maqsad qilingan. Shtat darajasida ham bir qator tashabbuslar ilgari surilgan. Masalan, Gavayi shtatida maxsus ta’lim o‘qituvchilariga 10 000 dollarlik qo‘shimcha maosh taklif etilmoqda. Mavjud tadqiqotlar ushbu sa’y-harakatlar ijobiy natijalar berayotganini ko‘rsatmoqda.

Biroq bu siyosatlar maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining ish sharoitlarini ham qamrab olmas ekan, bu ishlarni tugal deb hisoblash mumkin emas. Masalan, maosh bo‘yicha rag‘batlantirishlar almashinuvni kamaytirishda samarali va bu ishlar davom ettirilishi lozim. Biroq ular o‘qituvchini toliqtiruvchi sabablarni bartaraf etilmasdan bir muddat kasbda ushlab turishi mumkin. Bu esa o‘quvchilar natijalarini yaxshilashdagi foydaliligini cheklab qo‘yadi. Biz davlat va milliy siyosat maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining ish sharoitlarini yaxshilashga qaratilgan tashabbuslarni ilgari surishini tavsiya qilamiz.

Yaxshi ish sharoitlarini rivojlantirishga qaratilgan siyosatni ishlab chiqish murakkab vazifa ekanligini tan olamiz, chunki ish sharoitlari ko‘p jihatli, ma’lum bir maktab va tuman tashkilotlarida chuqur ildiz otgan va maktab hamda tumanlar bo‘ylab farqlanadi. Masalan, bir tumandagi maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari umumta’limdagi nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarning inklyuziyasiga qarshi maktab madaniyati bilan bog‘liq muammolarga duch kelishiga olib kelishi mumkin. Shu ningdek, qo‘shni tumandagi maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari inklyuziya uchun keng yordamga ega bo‘lishi mumkin, lekin asosiy ko‘nikmalarni rivojlantirishga xizmat qiluvchi o‘quv dasturi materiallari yetishmasligi muammosiga duch kelishlari ham ehtimoldan xoli emas. Bu ikki kontekst uchun kerakli siyosatlar ehtimol turlicha bo‘ladi.

Shtat darajasida mumkin bo‘lgan yondashuvlardan biri – maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining ish sharoitlari bo‘yicha tizimli va muntazam ma’lumot yig‘ish hamda bu ma’lumotlar asosida ayrim tumanlarda ma’lum ish sharoitlarini yaxshilashga qaratilgan yordamlarni yo‘naltirishdir. Shtatlar har yili barcha

maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarga ish sharoitlari bo'yicha so'rovnoma o'tkazish orqali barcha tumanlarga tegishli ma'lumotlar taqdim etishlari, ayniqsa, xavotirli ish sharoitlari bo'lgan tumanlarga mo'ljallangan yordam va kasbiy rivojlanish imkoniyatlarini taqdim etishi mumkin. Bundan tashqari, shtatlar mazkur ma'lumotlardan boshqa siyosiy tashabbuslarning ko'zlangan va ko'zlanmagan ta'sirlarini baholashda ham foydalanishlari mumkin. Oldingi siyosatlar asosan yollash yoki kasbda ushlab qolishga qaratilgan bo'lgan bo'lsa, bunday tashabbus 6.1-rasmda ko'rsatilgan tizimning barcha jihatlariga ta'sir qilishi mumkin.

USTOZLAR

O'qituvchilarni tayyorlaydigan ustozlarning bilim, tajriba va malakasi tufayli ular maxsus ta'lim sohasidagi bo'lajak o'qituvchilarga (maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarga) hozirgi maktab kontekstida samarali amaliyotlardan foydalanishdagi muammolarni tushunish va ularga javob berishda noyob imkoniyatga egadirlar. Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, yangi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z rollariga xos deb hisoblamagan kutilmagan qo'shimcha mas'uliyatlar bilan duch keladilar va ko'pincha ular umid qilgan yordamni ololmaydigan muhitda bu mas'uliyatlarni bajarishga qiynaladilar. Biz o'qituvchi tayyorlovchilarga bo'lajak maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga murakkab ish sharoitlarida harakat qilish va yuqori darajadagi ta'lim sifatini saqlab qolish bo'yicha o'quv imkoniyatlarini taqdim etishni tavsiya qilamiz.

TUMAN VA MAKTAB RAHBARLARI

Tuman rahbarlari ish sharoitlaridan foydalanib, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarni o'z rollari va majburiyatlarini bajarishda qo'llab-quvvatlashlari, shu orqali maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari jamoasining sifati va samaradorligini oshirishlari mumkin. Birinchidan, tuman ma'murlari o'z tumanlaridagi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari duch kelayotgan ish sharoitlarini yaxshiroq tushunish uchun ma'lumot yig'ishni ko'rib chiqishlari kerak. Biz tumanlarga har yili maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarii ish sharoitlarini baholovchi ishonchli va haqiqiy mezon(lar)ni qo'llashni, shuningdek, tuman bo'ylab mavjud va o'zgarib borayotgan ish sharoitlarini chuqurroq tushunish uchun suhbatlar (masalan, chiqish intervyulari) o'tkazishni tavsiya qilamiz.

Ikkinchidan, biz tuman ma'murlariga o'z tumanidagi maktablar doirasida maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari duch kelayotgan tizimli muammolar va kuchli jihatlarni aniqlash uchun bu ma'lumotlardan foydalanishni tavsiya qilamiz. Masalan, ma'murlar maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ijtimoiy, tashkiliy yoki axborot resurslariga yetarlicha kirish imkoniga ega yoki emasligini tahlil qilishlari va zarur bo'lsa, bu resurslarni yaxshilashni maqsad qilgan chora-tadbirlarni ishlab chiqishlari mumkin. O'zlarida mavjud ma'lumotlarga asoslanib, rahbarlar butun tuman bo'ylab siyosatlarni (ish yuklamasi), amaliyotlarni (tuman miqyosidagi kasbiy rivojlanish) yoki mablag'larni (o'quv dasturlariga) maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarini yaxshiroq qo'llab-quvvatlash maqsadida moslashtirishlari mumkin.

Uchinchidan, biz tuman rahbarlariga hamkasblari va maktab rahbarlari bilan yaqin hamkorlikda ishlashni va ish sharoitlaridan eng yaxshi tarzda foydalanish yo'llarini birgalikda aniqlashni tavsiya qilamiz. Maktab rahbarlari maxsus ta'lim sohasini qanday boshqarish haqida yetarli bilimga ega bo'lmasliklari mumkin. Shuning uchun tuman rahbarlari ularga maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining ish sharoitlari bo'yicha o'quv, murabbiylik va yordamni taqdim etishlari mumkin.

Biz maktab rahbarlarini maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari bilan yaqin hamkorlikda ishlashga, ularga qanday qilib faol yordam berishlarini baholash va yaxshilashga chorlaymiz. Masalan, maktab rahbarlari maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari maktabdagi talablar og'irligidan charchaganliklarini aniqlashlari mumkin. Ko'proq yordamchi pedagoglar qo'shish, bu talablarni kamaytirishga yordam beradigan oson yechimdek ko'rinishi mumkin, biroq oldingi tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, yordamchi pedagoglarni nazorat qilishning o'zi ham qo'shimcha yuk bo'lishi mumkin. Shuning uchun, ma'murlar maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari bilan hamkorlikda aynan qanday resurslar talablarni engillashtirishda eng foydali bo'lishini birgalikda aniqlashlari kerak.

Oldindan choralar ko'rish maqsadida, maktab rahbarlari har bir yangi o'quv yili boshida maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga kerakli resurslar bilan ta'minlanganligini ta'minlashlari mumkin. Masalan, ma'murlar maktabning asosiy jadvalidan hamkorlikda rejalashtirish imkoniyatlari va himoyalangan rejalashtirish vaqtlarini ajratishni ta'minlashlari mumkin. Xuddi shuningdek, rahbarlar maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga umumiy ta'lim o'qituvchilari bilan bir xil o'quv dasturlari resurslariga, shuningdek, har xil qobiliyat darajalaridagi o'quvchilar uchun mo'ljallangan qayta ishlangan materiallarga kirish imkonini berishlari mumkin. Maktab rahbarlarining qo'llab-quvvatlovchi ish muhitini yaratish qobiliyati mablag' va tuman siyosatlari bilan cheklanishi mumkinligi sababli, biz ularni kerakli resurslarni olish uchun tuman rahbarlari bilan faol hamkorlik qilishga undaymiz.

MAXSUS TA'LIM SOHASI O'QITUVCHILARI

O'qituvchilar nogironligi bo'lgan o'quvchilarning inklyuziyasini ilgari surishda va maktab siyosatini shakllantirishda muhim rol o'ynaydilar. Shu bois maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z maktablaridagi ish sharoitlarini yaxshilashda kuchli harakatlantiruvchi kuch bo'lishlari mumkin. Chunki ular o'z o'quvchilariga samarali xizmat ko'rsatish uchun zarur resurslarni talab qilish huquqiga egadirlar. Biz maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari duch kelayotgan muammolarni hujjatlashtirishga va yordam ko'rsatishga qodir shaxslarga bu muammolarni yetkazishga chorlaymiz. Masalan, agar rasmiy murabbiylikka kirish imkoniyati cheklangan bo'lsa, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z tashabbuslari bilan tegishli

tajribaga ega kishilar bilan aloqaga chiqishlari mumkin. Yetarli rejalashtirish vaqti yoki o'quv dasturlari resurslari bo'lmasa, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ma'muriyat bilan bu masalalarning ahamiyatini tushuntirish va yechim topish uchun ishlashlari mumkin.

Biroq ish sharoitlari darhol o'zgarmasligi mumkin, va stress va charchash holatini boshdan kechirayotgan maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z salomatliklarini saqlash uchun ilmiy asoslangan strategiyalar yordamida o'z-o'zini parvarish qilish bilan shug'ullanishlari kerak. Biroq biz Valerio fikriga qo'shilamiz: "jamoaviy yordamga muhtoj insonlarga faqat "o'zingni parvarish qil" deyish orqali biz ularga yordam bermay, ulardan yuz o'girgan bo'lamiz" va biz ish sharoitlarini tizimli tarzda yaxshilash zarurligini ilgari suramiz. Shunga qaramay, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z farovonligi ustuvor masalaga aylanishini kutib turolmaydilar.

Ansley tomonidan bir nechta ilmiy asoslangan stressni boshqarish faoliyatlari tavsiya etilgan (jismoniy mashqlar, yoga, ongni jamlash). Ular maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga quyidagi bosqichlarni o'z ichiga olgan o'z-o'zini boshqarishga asoslangan stressni kamaytirish rejasidan foydalanishni tavsiya etadilar:

a) stress bilan bog'liq alomatlarni aniqlash (yuqori qon bosimi, tashvish);

b) uchta stressni boshqarish sohasidan strategiyalarni tanlash (jismoniy faollik, dam olish, sog'liqni saqlash);

c) rejani amalga oshirish;

d) natijalarni baholash.

Bunday reja orqali maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari stressni boshqarish ko'nikmalarini rivojlantirishlari va maktab bilan bog'liq stressni kamaytirishlari mumkin.

KELAJAKDAGI TADQIQOTLAR

Ish sharoitlariga oid tadqiqotlar tobora rivojlanayotgan yo'nalish bo'lib, bu borada hali ko'plab izlanishlar zarur. Mavjud tadqiqotlarning aksariyati natijalarni maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining xususiyatlari (xizmat ko'rsatadigan nogironlik turi, xizmat ko'rsatish modeli, irq/etnik guruh, jinsi) bo'yicha tafsilotlarini ko'rsatmaydi. Bu esa turli guruhlar uchun ish sharoitlarining farqlarini tushunishni cheklaydi. Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ish sharoitlarining farq qiluvchi tajribalarini o'rganishga bag'ishlangan tadqiqotlar zarur.

Shuningdek, biz olimlarga barcha muhim ish sharoitlarini baholashni va ular orasidagi o'zaro bog'liqliklarni o'rganishni tavsiya qilamiz, chunki oldingi tadqiqotlar va Resurslarni saqlash nazariyasi bu sharoitlar o'zaro murakkab tarzda ta'sirlashishini ko'rsatadi. Masalan, kuchliroq o'quv dasturi resurslariga ega bo'lgan maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari rejalashtirish vaqtini yetarli deb hisoblashlari mumkin, chunki ular materiallarni topish va yaratishga kamroq vaqt

sarflashadi. Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining ish sharoitlarini baholovchi tadqiqotlarning tizimli sharhida Stark aksariyat tadqiqotlar o'qituvchilarning barcha ish sharoitlarini o'rganmaganligini aniqlagan. Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining natijalari ularning talablari va bu talablarni qondirish uchun resurslar o'rtasidagi muvozanatga bog'liq bo'lganligi sababli, ish sharoitlarining to'liq spektrini baholovchi tadqiqotlar bu sharoitlarni qanday yaxshilash mumkinligini tushunish uchun zarurdir.

Biz olimlarni ish sharoitlari bilan bog'liq natijalar doirasini kengaytirib o'rganishga chorlaymiz, bu natijalarga ta'lim amaliyoti, o'quvchilar natijalari va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlarni amalga oshirish kiradi. Masalan, olimlar kasbiy rivojlanish doirasida o'rgatilgan amaliyotlarning amalga oshirilishiga ish sharoitlari qanday ta'sir qilishini o'rganishlari mumkin. Bundan tashqari, biz olimlarni ish sharoitlarini qanday samarali o'zgartirish mumkinligini tadqiq qilishga chorlaymiz, chunki hozircha maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari uchun mo'ljallangan ish sharoitlari korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlari mavjud emas.

Tadqiqotlar qo'llanilayotgan mezonlarning ishonchliligi darajasidagina samarali bo'lishi mumkinligi sababli, biz tadqiqotchilarni maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari uchun keng qamrovli, haqiqiy va ishonchli ish sharoitlari baholashni ishlab chiqishga undaymiz. Mavjud mezonlarning aksariyati barcha muhim ish sharoitlarini har tomonlama baholamaydi va avvalgi tasdiqlash ishlari cheklangan. Masalan, maxsus ta'lim sohasida kadrlar ehtiyoji bo'yicha tadqiqot eng keng qamrovli mezonlardan biri bo'lsa-da, u ko'plab tashkiliy resurslarni (masalan, rejalashtirish vaqti) qamrab olmaydi va ishonchlilikdan tashqari psixometrik xususiyatlari hali o'rganilmagan. O'Brien tomonidan ishlab chiqilgan mezon talablar va resurslarning keng doirasini qamrab oladi va kuchli psixometrik xususiyatlarga ega, biroq u faqat emotsional va xulq-atvor buzilishi bo'lgan o'quvchilar bilan ishlovchi maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarning ish sharoitlarini baholaydi. Barcha maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilar uchun tasdiqlangan keng qamrovli mezonlar zarur.

Kelajakdagi ish sharoitlari tadqiqotlari nazariy asoslarning izchil bo'lishidan ham foyda oladi. Oldingi tadqiqotchilar turli nazariy asoslardan foydalanganlar. Umumiy asosga ega bo'lish (masalan, 6.1-rasm) maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining ish sharoitlarini tushunishda umumiy tushuncha yaratish va tadqiqotlar orasida tendensiyalarni aniqlash imkonini beradi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Bettini, E., Cumming, M. M., Brunsting, N., McKenna, J. W., Schneider, C., Muller, B., & Peyton, D. (2020). Administrators' roles: Providing special educators opportunities to learn and enact effective reading practices for students with EBD. *Beyond Behavior*, 29, 52–61.

2. IRIS Module: Teacher Retention: Reducing the Attrition of Special Education Teachers: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/tchrret/

3. Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H. M., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators' effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education, 43*(1), 7–27. https://doi.org/10.1177/0888406419880353

4. Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 549–562. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007

5. Albrecht, S. F., Johns, B. H., Mounsteven, J., & Olorunda, O. (2009). Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1006–1022. https://doi.org/10.1002/pits.20440

6. Allinder, R. M. (1996). When some is not better than none: Effects of differential implementation of curriculum-based measurement. *Exceptional Children, 62*(6), 525–535. https://doi.org/10.1177/001440299606200604

7. Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2016). Optimizing special educator wellness and job performance through stress management. *Teaching Exceptional Children, 48*(4), 176–185. https://doi.org/10.1177/0040059915626128

8. Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is: Or might be: The role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher, 25*(9), 6–8. https://doi.org/10.2307/1177151

9. Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L., & Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly, 30*(4), 3–11. https://doi.org/10.1177/875687051103000402

10. Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research, 41*(4), 904–919. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.003

11. Bettini, E. A., Crockett, J. B., Brownell, M. T., & Merrill, K. L. (2016). Relationships between working conditions and special educators' instruction. *The Journal of Special Education, 50*(3), 178–190. https://doi.org/10.1177/0022466916644425

12. Bettini, E. A., Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., Rangunathan, M., Sutton, R., & Chopra, A. (2020). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional or behavioral disorders in self-contained settings. *Exceptional Children, 86*(2), 209–228. https://doi.org/10.1177/0014402919873556

13. Bettini, E.A., Gilmour, A.F., Williams, T.O., & Billingsley, B. (2020). Predicting special and general educators' intent to continue teaching using conservation of resources theory. *Exceptional Children, 86*(3), 310–329. https://doi.org/10.1177/0014402919870464

14. Bettini, E.A., Lillis, J., Stark, K., Brunsting, N., & Morris-Mathews, H. (2021). Special educators' experiences of interpersonal interactions in self-contained settings for students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*. https://doi.org/10.1177/07419325211022833

15. Bettini, E., Morris-Mathews, H., Lillis, J., Meyer, K., Shaheen, T., Kaler, L., & Brunsting, N.C. (2022). Special educators' roles in inclusive schools. Invited chapter for J. McLeskey, F. Spooner, B. Algozzine, & N.L. Waldron (Eds.), *Handbook of Effective, Inclusive Elementary Schools: Research and Practice*. Routledge. https://www.routledge.com/Handbook-of-Effective-Inclusive-Elementary-Schools-Research-and-Practice/McLeskey-Spooner-Algozzine-Nancy-Waldron/p/book/9780367486778

16. Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J., & Schutz, S. (2019). Special educators' experiences of roles and responsibilities in self-contained classes for students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education, 40*(3), 177–191. https://doi.org/10.1177/0741932518762470

17. Billingsley, B.S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39–55. https://doi.org/10.1177/00224669040380010401

18. Billingsley, B.S., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744. https://doi.org/10.3102/0034654319862495

19. Billingsley, B. S., Bettini, E., Mathews, H. M., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators' effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education, 43*(1), 7–27. https://doi.org/10.1177/0888406419880353

20. Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 188–249). Jessica Kingsley.

21. Brownell, M.T., Sindelar, P.T., Kiely, M.T., & Danielson, L.C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children, 76*(3), 357–377. https://doi.org/0.1177/001440291007600307

22. Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., & Lane, K.L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681–711. https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032

23. Common E.A., Lane, K.L., Cantwell, E.D., Brunsting, N.C., Oakes, W.P., Germer, K.A., & Bross, L.A. (2020). Teacher-delivered strategies to increase students' opportunities to respond: A systematic methodological review. *Behavioral Disorders, 45*(2), 67–84. https://doi.org/10.1177/0198742919828310

24. Cumming, M.M., O'Brien, K.M., Brunsting, N.C., & Bettini, E. (2020). Special educators' working conditions, self-efficacy, and practices use with stu-

dents with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education.* https://doi.org/10.1177/0741932520924121

25. Dewey J., Sindelar P.T., Bettini, E., Boe, E.E., Rosenberg, M.S., & Leko, C. (2017). Explaining the decline in special education teacher employment from 2005 to 2012. *Exceptional Children. 83*(3), 315–329. https://doi.org/10.1177/0014402916684620

26. *Education for All Handicapped Children Act of 1975*, Pub. L. No. 94–142. 89 Stat. 773 (1975).

27. Fall, A.M., & Billingsley, B. S. (2011). Disparities in work conditions among early career special educators in high-and low-poverty districts. *Remedial and Special Education. 32*(1), 64–78. https://doi.org/10.1177/0741932510361264

28. Feng, L., & Sass, T.R. (2013). What makes special education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review. 36*, 122–134. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.006

29. Feng, L., & Sass, T. R. (2017). The impact of incentives to recruit and retain teachers in "hard-to-staff" subjects. *Journal of Policy Analysis and Management. 37*, 112–135. https://doi.org/10.1002/pam.22037

30. Fowler, S. A., Coleman, M. R. B., & Bogdan, W. K. (2019). The state of the special education profession survey report. *TEACHING Exceptional Children. 52*(1), 8–29. https://doi.org/10.1177/0040059919875703

31. Garwood, J.D., Werts, M.G., Varghese, C., & Gosey, L. (2018). Mixed-methods analysis of rural special educators' role stressors, behavior management, and burnout. *Rural Special Education Quarterly. 37*(1), 30–43. https://doi.org/10.1177/8756870517745270

32. Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Hurley, S. M. (2013). Revisiting personnel utilization in inclusion-oriented schools. *The Journal of Special Education. 47*(2), 121–132. https://doi.org/10.1177/0022466911419015

33. Gilmour A., Nguyen T., Redding C., & Bettini E. (in press). The shifting context of special education teachers' work and its relationship with retention. *Remedial and Special Education.*

34. Gilmour A.F., & Wehby J.H. (2020). The association between teaching students with disabilities and teacher turnover. *Journal of Educational Psychology. 112*(5), 1042–1060. https://doi.org/10.1037/edu0000394

35. Goldhaber D., Quince V., & Theobald R. (2018). Has it always been this way? Tracing the evolution of teacher quality gaps in U.S. public schools. *American Educational Research Journal, 55*(1), 171–201. https://doi.org/10.3102/0002831217733445

36. Grossman P.L., & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 2014–2026. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002

37. Halbesleben J.R.B. (2006). Sources of *social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. Journal of Applied Psychology. 91*(5), 1134–1145. https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134

38. Halbesleben, J. R. B., Neveu, J.-P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the "COR": Understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of Management. 40*(5), 1334–1364. https://doi.org/10.1177/0149206314527130

39. Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 5*(1), 103–128. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640

40. *Individuals with Disabilities Education Act of 2004*, 20 U.S.C § 1400 (2004).

41. Jackson, C. K., & Makarin, A. (2016). Can online off-the-shelf lessons improve student outcomes? Evidence from a field experiment. *American Economic Journal: Economic Policy. 10*(3), 226–254. https://doi.org/10.3386/w22398

42. Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record. 114*(10), 1–39.

43. Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11th ed.). Pearson.

44. Kozleski, E., Mainzer, R., & Deshler, D. (2000). Bright futures for exceptional learners: An agenda to achieve quality conditions for teaching and learning. *TEACHING Exceptional Children. 32*(6), 56–69. https://doi.org/10.1177/004005990003200608

45. Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 36*(4), 476–500. https://doi.org/10.3102/0162373713519496

46. J. A., Born, K., & Love, H. (2016). Ecobehavioral characteristics of self-contained high school classrooms for students with severe cognitive disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 41*(4), 227–243. https://doi.org/10.1177/1540796916661492

47. Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Kiely, M. T. (2015). Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era. *Exceptional Children. 82*(1), 25–43. https://doi.org/10.1177/0014402915598782

48. Leko, M. M., Chiu, M. M., & Roberts, C. A. (2018). Individual and contextual factors related to secondary special education teachers' reading instructional practices. *The Journal of Special Education, 51*(4), 236–250. https://doi.org/10.1177/0022466917727514

49. Li, L., & Ruppar, A. (2020). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education.* https://doi.org/10.1177/0888406420926976

50. Mason-Williams, L., Bettini, E., & Gagnon, J. (2017). Access to qualified special educators across elementary neighborhood and exclusionary schools. *Remedial and Special Education, 38*(5), 297–307. https://doi.org/10.1177/0741932517713311

51. Mason-Williams, L., Bettini, E., Peyton, D., Harvey, A., Rosenberg, M., & Sindelar, P. T. (2020). Rethinking shortages in special education: Making good on the promise of an equal opportunity for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 43*(1), 45–62. https://doi.org/10.1177/0888406419880352

52. Mathews, H. M., Rodgers, J. D., & Youngs, P. Y. (2017). Sensemaking for beginning special educators: A systematic mixed studies review. *Teaching and Teacher Education, 67*, 23–36.

53. Ronfeldt, M., Owens Farmer, S., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal, 52*(3), 475–514. https://doi.org/10.3102/0002831215585562

54. Scott, L. A. (2012). Teacher self-efficacy with teaching students to lead IEP meetings: A correlation study on administration support. *Journal on Educational Psychology, 5*(3), 9–20. http://dx.doi.org/10.26634/jpsy.5.3.1655

55. Scott, L. A., Brown, A., Wallace, W., Powell, C., & Cormier, C. J. (2020). If we're not doing it, then who? A qualitative study of Black special educators' persistence. *Exceptionality.* https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850453

56. Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record, 117*(3), 1–36.

57. Siuty, M. B., Leko, M. M., & Knackstedt, K. M. (2018). Unraveling the role of curriculum in teacher decision making. *Teacher Education and Special Education, 41*(1), 39–57. https://doi.org/10.1177/0888406416683230

58. Stark, K., Bettini, E., Cumming, M., O'Brien, K., Brunsting, N., Huggins, C., Shaheen, T., & Binkert, G. (in review). A systematic review of the measurement of special educators' working conditions. *Review of Educational Research.*

59. Sun, M., Loeb, S., & Grissom, J. A. (2017). Building teacher teams: Evidence of positive spillovers from more effective colleagues. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(1), 104–125. https://doi.org/10.3102/0162373716665698

60. Theobald, R., Goldhaber, D., Naito, N., & Stein, M. (2020). The special education teacher pipeline: Teacher preparation, workforce entry, and retention (Working Paper No. 231–0220). *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.*

61. Valerio, N. (2019, March 24). Shouting 'self-care' at people who actually need community care is how we fail people. [Status update]. *Facebook.* https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10156721251245568&id=665010567

62. Vannest, K. J., Soares, D. A., Harrison, J. R., Brown, L., & Parker, R. I. (2010). Changing teacher time. *Preventing School Failure, 54*(2), 86–98. https://doi.org/10.1080/10459880903217739

63. Weatherley, R., & Lipsky, M. (1977). Street-level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special education reform. *Harvard Educational Review, 47*(2), 171–197. https://doi.org/10.17763/haer.47.2.v870r1v16786270x

64. Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K. A., Sinclair, A. C., & Wei, Y. (2018). Reading comprehension and co-teaching practices in middle school English language arts classrooms. *Exceptional Children, 84*(4), 384–402. https://doi.org/10.1177/0014402918771543

65. Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children, 83*(4), 412–427. https://doi.org/10.1177/0014402917690729

66. Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2002). Burnout among special education teachers and perceptions of support. *Journal of Special Education Leadership, 15*(2), 67–73.

7. O‘QISHDA QIYNALADIGAN O‘QUVCHILAR UCHUN KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI ISHLARDAGI INNOVATSIYALAR

Natan H. Klemens, Aleksis N. Bushye
Katerin O‘Donnell

DOI: 10.4324/9781003156888-7

O‘qishdagi qiyinchiliklarning oqibatlari jiddiy ahamiyat kasb etadi. Bunday qiyinchiliklar ko‘pincha maktabni erta tark etish, ishsizlik va huquqbuzarlik holatlari bilan bog‘liq bo‘lib, natijada bu holatlar nafaqat shaxs hayotiga, balki jamiyatning ijtimoiy-iqtisodiy barqarorligiga ham salbiy ta’sir ko‘rsatadi. Fanlarni o‘zlashtirishda muammolarga ega bo‘lgan nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar maxsus ta’lim xizmatlariga muhtoj bo‘lib, ular bunday xizmatlardan foydalanuvchi eng yirik o‘quvchilar guruhini (33%) tashkil etadi. Ularning qariyb 80% ida o‘qishdagi qiyinchiliklar kuzatiladi. Shuningdek, diqqat, xulq-atvor buzilishi va autizm spektri kabi boshqa nogironlik turlari xavfi ostidagi yoki nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar orasida ham o‘qishdagi muammolar keng tarqalgan. Shu bois o‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar bilan olib boriladigan korreksion-rivojlantiruvchi ishlarga doimiy e’tibor qaratish nafaqat o‘quvchilar va ularning oilalari, balki jamiyatning o‘zi uchun ham muhim ahamiyatga ega.

Hozirgi o‘qish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi ishlar amaliyotlari ochiq (yaqqol) o‘qitishdan va o‘quvchilarning ehtiyojlariga asoslangan individuallashtirilgan ta’lim imkoniyatlaridan foydalanishga asoslanadi.

Ochiq o‘qitish quyidagilarga ishora qiladi:

a) murakkab ko‘nikmalarni qismlarga bo‘lish;

b) o‘qituvchi tomonidan namoyish va ko‘rsatmalar;

c) qo‘llab-quvvatlovchi vositalar va ishoralarni tizimli ravishda bosqichma-bosqich kamaytirish;

d) o‘quvchilarga javob berish va fikr bildirish imkoniyatlarini taqdim etish;

e) maqsadli mashq qilish imkoniyatlarini yaratishdir.

Qo‘llab-quvvatlangan o‘qish imkoniyatlari juda muhim; darhol ijobiy yoki tuzatuvchi fikr-mulohazalar bilan o‘qish amaliyoti samarali so‘z tanishini rivojlantirishning kalitidir va o‘qish tajribasi tushunishga zarur bo‘lgan so‘z boyligi va orqa fondagi bilimni shakllantiradi. Davomli ma’lumot yig‘ish (ya’ni, o‘sishni monitoring qilish) samarali korreksion-rivojlantiruvchi ishlarni qachon davom ettirish kerakligini bildiradi yoki natija bermaydigan dasturlarni o‘zgartirish zarurligini ko‘rsatadi, bu esa o‘quvchilarning o‘sish sur’atlarini yaxshilashga xizmat qiladi.

Bu bobda biz o‘qishdagi qiyinchiliklar yuzaga keladigan ikki asosiy soha – so‘z o‘qish va matnni tushunish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi ishlarga e’tibor qaratamiz. Har bir soha bo‘yicha avval keng tarqalgan amaliyotlar va tadqiqotlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi ishlar yondashuvlarini muhokama qilamiz. So‘ngra, o‘qishdagi nogironligi bor o‘quvchilarning hozircha qondirilmagan ehtiyojlarini hal etishga istiqbolli deb hisoblangan, so‘nggi tadqiqotlar bilan rag‘batlantirilgan ilg‘or yondashuvlar va innovatsiyalarni ko‘rib chiqamiz. Barcha korreksion-rivojlantiruvchi ishlar yondashuvlari o‘qishdagi o‘rganish nogironligi bilan aniqlangan o‘quvchilarga, bu aniqlanish xavfi ostidagi o‘quvchilarga yoki boshqa sohalarda nogironligi yoki aniqlanishi mavjud bo‘lgan, ammo o‘qishda ham qiyinchilikka duch kelayotgan o‘quvchilarga nisbatan qo‘llanishi mumkin.

SO‘Z O‘QISHDAGI QIYINCHILIKLAR

Ayrim so‘zlarni aniq va samarali o‘qishni o‘rganish jarayoni o‘sib kelayotgan o‘quvchilar uchun asosiy to‘siqlardan biri hisoblanadi. Haqiqatan ham, so‘z o‘qishda qiynalaydigan o‘quvchilar soni juda ko‘p. Aniqlangan nogironlik turlaridan biri — **disleksiya** — nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar orasida eng keng tarqalgan shakl sanaladi. Tadqiqotlar ma’lumotlariga ko‘ra, disleksiya tarqalishining o‘rtacha darajasi umumiy o‘quvchilar sonining 3% idan 7% igacha bo‘lgan qismini tashkil etadi. Shuningdek, ko‘plab boshqa o‘quvchilar ham so‘z o‘qishda sezilarli darajada qiynaladilar, biroq ularning holati rasmiy ravishda aniqlanmagan. So‘z o‘qishdagi bunday qiyinchiliklar ko‘pincha diqqat yetishmovchiligi va giperfaollik sindromi, xulq-atvor buzilishlari hamda matematika fanini o‘zlashtirishdagi muammolar bilan birgalikda namoyon bo‘ladi. So‘z o‘qishda qiyinchiliklarga ega o‘quvchilar orasida eng ko‘p kuzatiladigan belgilardan biri fonemik o‘zlashtirishdagi nuqsondir, ya’ni so‘zlardagi eng arzimas tovush birliklarini (fonemalarni) sezish va ularni boshqarish qobiliyatidir. Fonemik o‘zlashtirish bilaga so‘zni uning tarkibiy fonemalariga ajratish, fonemalarni birlashtirib so‘z hosil qilish yoki bir yo bir nechta fonemani o‘zgartirib yangi so‘z yaratish imkonini beradi. Fonemik o‘zlashtirish muhim hisoblanadi, chunki u (a) nutq tovushlarini bosma harflarga bog‘lashni (harf-tovush bilimini; “alfavit tamoyili”) osonlashtiradi, bu esa dekodlash uchun zaruriy asosni ta’minlaydi va (b) fonemik segmentatsiya va birlashtirishdan foydalanib so‘zlarni dekodlash (o‘qish) va kodlash (imlo) imkonini beradi.

So‘z o‘qishda qiyinchilik, shuningdek, boshlang‘ich maktabda o‘qish ko‘nikmalarining yetarli darajada o‘rgatilmasligi tufayli ham yuzaga kelishi mumkin. To‘g‘ridan to‘g‘ri o‘qitishdan tashqari, rivojlanayotgan o‘quvchi ko‘plab qo‘llab-quvvatlangan o‘qish imkoniyatlariga ega bo‘lishi kerak. Diqqat va xulq-atvor buzilishlari bo‘lgan o‘quvchilar orasida o‘qishga bo‘lgan past motivatsiya yoki o‘qitishga to‘sqinlik qiluvchi xatti-harakatlar, o‘qish uchun zarur bo‘lgan imkoniyatlarning buzilishi va nomuntazamligiga sabab bo‘lishi mumkin. So‘z o‘qishda

qiynalish jiddiy nogironlik, sifatsiz o'qitish yoki o'qish qobiliyatining yetishmasligi natijasi bo'lishidan qat'i nazar, ularga qanday aralashish kerakligining deyarli farq yo'q.

SO'Z O'QISH BO'YICHA KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR, YUTUQLAR VA KEYINGI QADAMLAR

Tadqiqotlar muntazam ravishda fonetikani aniq o'rgatish usulini qo'llab-quvvatlab kelgan, ya'ni boshlang'ich sifdagi o'quvchilar va so'z o'qishda qiynaladigan (WLRD) o'quvchilar uchun harflar va tovushlar orasidagi bog'liqlikni va bu ma'lumotdan qanday foydalanib so'zlarni o'qish va yozishni to'g'ridan to'g'ri va tushunarli tarzda o'rgatish samarali deb topilgan. Fonemik xabardorlik bo'yicha o'qitish fonetikani o'qitishining ajralmas qismidir va samarali amaliyotlar fonemalarni segmentatsiyalash va birlashtirishga, shuningdek, so'zlarni dekodlash va imloda foydalanishga urg'u beradi. So'zlarni o'qishga takroriy imkoniyatlar, o'qituvchi yordami va fikr-mulohazalari bilan birga, harflar ketma-ketligini tovushlarga va bu orqali tobora kattaroq birliklarga bog'lash uchun zarurdir. Bu esa so'zlarni ongli sa'y-harakatlarsiz (avtomatik ravishda) o'qish imkonini beradi. So'z darajasidagi avtomatiklik matn o'qishdagi hozirjavoblikning asosiy omillaridan biridir va matn o'qish ravonligini rivojlantirish strategiyalari eng ko'p hollarda matnni takroriy o'qishni o'z ichiga olgan.

So'z darajasidagi o'qishda qiynaladigano'quvchilar uchun samarali strategiyalar va amaliyotlar haqida ko'p narsa o'rganilgan bo'lsa-da, hali hanuz qondirilmagan ehtiyojlar mavjud. Avvalo, sezilarli qismdagi o'quvchilar ko'pchilik uchun samarali bo'lgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga yetarlicha javob bermaydi. Ikkinchidan, so'z o'qishda qiynalish borasida o'tkazilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlarida, soxta so'zlarni dekodlash va o'qish aniqligi korreksion-rivojlantiruvchi ishlarga nisbatan sezgirroq ekanligi kuzatilgan, biroq haqiqiy so'zlar va matnni ravon o'qishda ta'sirlar zaifroq va kamroq izchil bo'lgan. Olimlar mavjud amaliyotlarni takomillashtirish va so'z o'qishda qiynalishni bartaraf etishga yo'naltirilgan yangi yo'nalishlarni o'rganish yo'llarini izlaganlar.

DEKODLASH STRATEGIYALARINI SAMARALI VA MOSLASHUVCHAN O'RGATISH

Nazariya va tadqiqotlar harflar asosida hosil qilingan talaffuz bilan so'zning to'g'ri ("standart") talaffuzi o'rtasidagi farqni qanday bartaraf etish kerakligini o'rganadi. Masalan, *listen* so'zini "lis-ten" deb emas, "lissen" tarzida o'qish uchun o'quvchi harflar orqali olinadigan talaffuz, ya'ni so'zning imlo talaffuzi bilan so'zning to'g'ri talaffuzi o'rtasidagi bog'liqlikni tushunishi kerak. Bu bog'liqlik o'quvchidan moslashuvchanlik, ya'ni "farqlilikka tayyorgarlik" yoki dekodlashdagi oraliq bosqichni talab qiladi. So'z talaffuzini moslashtira olish ko'nikmasi

umumiy o'qish qobiliyatining kuchli bashoratchisidir va bu ko'nikmalar o'qishda qiynaladigan o'quvchilarda yetarlicha rivojlanmagan bo'lishi mumkin.

Kompton shuni ta'kidlaydiki, an'anaviy so'z o'qitish bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi ishlar:

a) harfni harfiga qarab so'zni o'qish yondashuviga ortiqcha e'tibor beradi. Bu o'quvchilarning harf birliklarini birlashtirish malakasini rivojlantirishda yetarli yordam bermaydi;

b) ingliz tilidek noaniq orfografiyada uchraydigan turli xil imlo-talaffuz variantlariga o'quvchilarni tayyorlashga keragicha ahamiyat qaratmaydi.

O'quvchilarda farqlashga tayyorgarlikni rivojlantirish va ularni har xil imlo-talaffuzlarga moslashuvchanlik bilan munosabatda bo'lishni o'rgatishga doir korreksion-rivojlantiruvchi ishlarga kiritilishi mumkin. Masalan, Lovett va hammualliflarning *Triple Focus* deb nomlangan ko'p komponentli korreksion-rivojlantiruvchi ishlar quyidagi besh so'z aniqlash strategiyasini o'rgatish va notanish so'zlarga duch kelganda ularni moslashuvchan tarzda qo'llashni o'rgatishni o'z ichiga olgan:

a) harflab o'qish (sound out);

b) rima yoki analogiyadan foydalanish (masalan, "agar men bestni bilsam, crestni ham o'qiy olaman");

c) "ajratish" – prefiks yoki suffiksni ajratish va ildiz so'z bilan birga o'qish;

d) vowel alert – undosh tovushlar uchun turli talaffuz variantlarini sinab ko'rish (masalan, avval "look"dagi "oo"ni sinab ko'rish, keyin "boot"dagi "oo"ni, va to'g'ri talaffuz chiqsa o'qishni davom ettirish);

e) SPY strategiyasi – katta so'z ichidan kichik so'zlarni topish (masalan, cupcake so'zida cup va cake).

So'z o'qishda qiyinchilikka ega 1–3-sinflardagi o'quvchilarda o'qish aniqligi, so'z o'qish samaradorligi, dekodlash samaradorligi, o'qish ravonligi, imlo va matnni tushunishi kabi ko'rsatkichlarda Triple Focus guruhi foydasiga sezilarli va katta effekt mezonlari (d = 0.59 dan 1.39 gacha) qayd etilgan. Shuni aniqlashtirib o'tish kerakki, Triple Focus dasturi, shuningdek, lug'at boyligini, o'qish ravonligini va tushunishni ham o'qitishni o'z ichiga olgan; shu bois, o'qishdagi yuksalishga aynan qaysi komponent sabab bo'lganini aniqlash mushkul.

STATISTIK O'RGANISHNI HISOBGA OLISH

Statistik o'rganish — bu tashqi va ichki stimullar orasidagi naqshlar hamda ehtimolli ketma-ketliklarni aniqlash orqali ko'nikma va bilimlarni shakllantirish jarayonidir. Inson miyasi tajriba asosida o'rganishga yo'naltirilgan bo'lib, biz hodisalar orasidagi bog'liqlikni, ayniqsa, ular muntazam yoki birgalikda yuz berganida, tezda anglay olamiz. Statistik o'rganish nazariyasi shuni ko'rsatadiki, bolalar tilni rasmiy ta'lim dasturlaridan tashqari, tabiiy tajriba va muhitdagi takrorlanuvchi naqshlarni idrok etish orqali ham egallashlari mumkin.

Fonetik o'qitish o'quvchilarga ko'plab turdagi so'zlarni o'qishni o'rganishda yordam beradi, lekin ingliz tilidek orfografiyasi murakkab bo'lgan tilda bu yondashuv yetarli emas. Olimlar so'zlar tarkibidagi imloviy naqshlarning ichki statistik muntazamliklarini ko'ra olish malakasi o'quvchilarning o'n minglab so'zlarni, shu jumladan, tovush va imlo orasidagi munosabati o'zgaruvchan so'zlarni, har birini alohida o'qitishsiz o'qiy olishlarini tushuntirib berishi mumkinligini ilgari surganlar. Asosiy g'oya shundaki, odatda sog'lom rivojlanayotgan o'quvchilar so'zlarni takror va takror o'qish orqali harf birikmalarining talaffuzi so'z ichidagi o'rniga (masalan, *gh* so'zlarda *ghost* va *laugh*) yoki ularni o'rab turgan harflarga (masalan, *ea* so'zlarda *bead* va *learn*) bog'liqligini bilib olishadi. Ya'ni ular inglizcha imlo tizimidagi statistik muntazamliklarni tanib o'rganishni boshlashadi.

Korrelyatsion dalillar shuni ko'rsatadiki, o'quvchilar harf naqshlarining takrorlanish chastotasiga va ularning so'z ichidagi joylashuviga juda sezgir, bu holat hatto katta yoshli maktabgacha yoshdagi bolalarda ham kuzatilgan. Steacy aniqladiki, odatda rivojlanayotgan o'quvchilarga nisbatan so'z o'qishda qiynaladiganlar so'z ichidagi harflar va harf birliklariga e'tibor berish qiyinroq kechadi, bu esa ularning kam uchraydigan harflar va harf birikmalarining kontekstga bog'liq talaffuzlarini o'rganish qobiliyatiga salbiy ta'sir ko'rsatadi.

Bu ishlardan kelib chiqadigan xulosa shuki, so'z o'qishda qiynaladiganlar uchun tuzilgan korreksion-rivojlantiruvchi ishlar o'quvchilar e'tiborini harf naqshlari va ularning talaffuzidagi statistik muntazamliklarga jalb qilishga yo'naltirilgan tarzda o'zgartirilishi mumkin. Bunday yondashuv amaliyotda qanday ko'rinishda bo'lishi mumkin? Statistik o'rganish katta miqdorda stimullarga duch kelishni talab qilgani uchun eng asosiy yo'llardan biri bu o'quvchilarga har xil matnlar va so'z turlarini o'qish uchun yetarli imkoniyat yaratish, va buni doimiy ravishda o'qituvchidan fikr-mulohaza va yordam olish orqali qo'llab-quvvatlashdir.

Korreksion-rivojlantiruvchi ishlar, shuningdek, moslashuvchan dekodlash strategiyalarini targ'ib qiluvchi usullarni o'z ichiga olishi mumkin, masalan, "vowel alert" yondashuvi yoki o'quvchilarga harf-tovush mosliklariga oid bilimlari asosida olingan talaffuzni baholash va kerak bo'lganda uni tanish so'zga moslashtirish yoki o'zgartirishni o'rgatuvchi boshqa strategiyalar. O'quvchilarni turli xil imloviy naqshlarga tizimli tarzda duch qilish, harf birikmalariga, ularning so'zdagi o'rniga va boshqa harflar bilan munosabatiga e'tibor qaratishga o'rgatuvchi strategiyalar dekodlash jarayonida muammolarni hal qilish ko'nikmasini kuchaytirish orqali imlo tizimidagi statistik muntazamliklarga diqqatni jalb qilishga yordam berishi mumkin.

ASOSIY O'QITISH VA QO'SHIMCHA PEDAGOGIK ARALASHUV O'RTASIDAGI MUSHTARAKLIK

An'anaviy tarzda qo'shimcha o'qish bo'yicha pedagogik aralashuvlar asosiy o'qitish tizimiga zid bo'lmasa-da, ko'pincha strategik jihatdan muvofiqlashtirilmagan dasturlar va strategiyalarni o'z ichiga olgan. So'nggi tendensiyalar esa pedagogik aralashuvni asosiy o'qish o'qitishi bilan tizimli ravishda muvofiqlashtirishga qaratilgan bo'lib, bu ikki yo'nalishda ham o'qitish samaradorligini oshirishi mumkin.

Asosiy matnlarni o'qish bo'yicha kengaytirilgan ko'rsatma (*Enhanced Core Reading Instruction* – ECRI) — bunday misollardan biridir. Asosiy matnlarni o'qish bo'yicha kengaytirilgan ko'rsatma nafaqat asosiy o'qish o'qitishini tizimliroq va ochiqroq qiladi hamda o'quvchilar uchun mashq qilish imkoniyatlarini oshiradi, balki qo'shimcha kichik guruhli aralashuvni ham o'z ichiga oladi. Bu aralashuvda e'tibor ertasi kuni asosiy darsda o'rgatiladigan ko'nikmalar va mazmunga qaratiladi. Aslida bu pedagogik aralashuv asosiy dars uchun muhim bo'lgan ko'nikmalarni oldindan o'rgatishni ta'minlaydi. Bunday yondashuv o'quvchilarga asosiy o'qitishdan ko'proq foyda olishga yordam berishga mo'ljallangan.

Tadqiqotlar Asosiy matnlarni o'qish bo'yicha kengaytirilgan ko'rsatmalar – o'quvchilarning so'z o'qish, so'zlarni dekodlash va o'qish ravonligi ko'rsatkichlariga ijobiy ta'sir ko'rsatganini qayd etgan.

SO'Z O'QISHNI O'RGATISH BO'YICHA PEDAGOGIK ARALASHUVLARDA SEMANTIK MA'LUMOTNI TIZIMLI INTEGRATSIYALASH

So'z o'qishda qiynaladiganlar uchun mo'ljallangan an'anaviy pedagogik aralashuvlar fonetikaga, ya'ni so'zlarning yozilishi (ortografik tasvirlar), talaffuzi (fonologik tasvirlar) o'rtasidagi bog'liqlikni shakllantirish va mustahkamlashga urg'u beradi. Bu, albatta, muhim. Biroq o'qishni o'zlashtirishning konneksionistik (bog'liqlik asosidagi) yondashuvlariga ko'ra, so'z o'qishni boshlang'ich bosqichda ortografik-fonologik bog'lanishlar orqali o'rganilsa-da, semantik (ya'ni lug'aviy va morfologik) bilimlar, ayniqsa, fonetik jihatdan kamroq muntazam va murakkab so'zlar uchun so'z o'qish ko'nikmalarini rivojlantirishga yordam berishi mumkin.

Dekodlash mashg'ulotida ma'noli so'zlarni o'rgatish o'quvchilarning bu so'zlarni o'zlashtirishi va eslab qolishiga yordam bera oladimi? Tadqiqotlar ko'rsatishicha, so'z ma'nosini bilish o'quvchilarga noto'g'ri talaffuz qilingan so'zlarni to'g'rilashga yordam beradi. Ayniqsa, ko'p bo'g'inli so'zlarni o'qishda so'zga xos semantik ma'lumotlar muhim bo'lishi mumkin.

Steasy va Kompton o'qishida aniqlanish xavfi ostida bo'lgan 1–2-sinf o'quvchilar bilan olib borilgan tadqiqotda, ko'proq tasavvur uyg'otadigan notog'ri yozilgan so'zlar, past darajadagi so'z o'qish ko'nikmasiga ega o'quvchilar tomonidan ham ancha oson va tezroq o'rganilgan.

Pedagogik aralashuv bo‘yicha tadqiqotlar esa turlicha natijalar bergan. Ba’zi tadqiqotlar semantik ma’lumotni dekodlashga qo‘shish foyda bermaganini ko‘rsatgan bo‘lsa, boshqalar so‘z o‘qish aniqligi yoki ravonligida yaxshilanishni aniqlagan (qarang: Austin va b., nashrga tayyor).

Austin va hamkasblari 4–5-sinfdagi WLRD bo‘lgan o‘quvchilar bilan o‘tkazgan tajribada, bir to‘plam so‘zlar faqat dekodlash asosida, boshqa to‘plam so‘zlar esa dekodlash + so‘z ma’nosi asosida o‘rgatilgan. Natijada:

- So‘z o‘qish aniqligida: *d=0.74*
- So‘z o‘qish ravonligida: *d=0.84* farq aniqlangan.

Bu tadqiqotda asosan ko‘p bo‘g‘inli va kam uchraydigan so‘zlar ishlatilgani bois semantik ma’lumot aynan shunday murakkab so‘zlar uchun ayniqsa foydali bo‘lgani ehtimoli yuqori.

Shuningdek, olimlar morfologik ma’lumotni (ya’ni so‘zdagi ma’no bildiruvchi birliklar – qo‘shimchalar, ildizlar) o‘rgatish murakkab so‘zlarni o‘qishda fonetik qoidalar yetarli bo‘lmagan hollarda yordam berishini ta’kidlangan. Kirby va Bovers (2017) umumlashtirganidek, morfologik o‘qitish ta’siri bo‘yicha o‘tkazilgan ko‘plab tahlillar o‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar uchun bu yondashuv o‘rtacha yoki kuchli ijobiy ta’sir ko‘rsatganini ko‘rsatadi.

O‘QISH RAVONLIGINI RIVOJLANTIRISH BO‘YICHA YONDASHUVLARNI QAYTA KO‘RIB CHIQISH

Stevens tomonidan qayd etilishicha, o‘qish ravonligini oshirishda eng keng qo‘llaniladigan strategiyalardan biri “takroriy o‘qish” bo‘lib, bu usulda o‘quvchilar bir parcha matnni har darsda uch-to‘rt marta o‘qishadi. Biroq tahlillar shuni ko‘rsatdiki, eng katta ijobiy ta’sir aynan o‘rganilgan matnlar ustida kuzatilgan. O‘qish ravonligining umumlashtirilgan mezonlari (yangi yoki turli matnlar bilan test o‘tkazilganda) bo‘yicha ta’sir ancha past yoki deyarli yo‘q bo‘lgan. Bunga muqobil tarzda, tadqiqotchilar “keng” yoki “uzluksiz” o‘qish yondashuvini sinab ko‘rishgan. Bu usulda o‘quvchi bir xil vaqt davomida qisqa matnni takror o‘qish o‘rniga uzoqroq matnni uzluksiz o‘qiydi. Bu yondashuv ayrim hollarda yanada samaraliroq natijalarni ko‘rsatgan.

Boshqa bir yondashuvni sinab ko‘rishdi: ular o‘quvchilarga uchta turli matnni o‘qitishdi, bu matnlar ko‘p miqdorda bir-birini takrorlovchi so‘zlarni o‘z ichiga olgan. Natijada, bu guruh o‘quvchilari takroriy matn o‘qiganlardan ko‘ra ancha yaxshi hozirjavoblik ko‘rsatkichlariga erishgan. Bu ta’sir ayniqsa past ko‘rsatkichli o‘quvchilarda kuchliroq bo‘lgan.

Bu natijalar statistik o‘rganish nazariyasi bilan izohlanadi: o‘quvchi turli kontekstlarda uchraydigan kengroq so‘zlar to‘plami bilan tanishsa, bu so‘zlarni tanib olishni va ko‘nikmalarni umumlashtirishni yaxshilaydi. Shuningdek, uzluksiz o‘qishning yana bir afzalligi bor: bir xil matnni qayta-qayta o‘qishdan zerikishni kamaytiradi, bu esa o‘qishga motivatsiyasi past bo‘lgan o‘quvchilar uchun darsni jozibaliroq qiladi.

MATNNI TUSHUNISHDAGI QIYINCHILIKLAR

So‘z darajasidagi o‘qishdagi qiyinchiliklarga qaraganda nisbatan kamroq uchrasada, matnni tushunish ham o‘qishdagi asosiy muammoli yo‘nalishlardan biridir. Maxsus matnni tushunishdagi qiyinchiliklar deganda, o‘quvchining so‘z va matnni o‘qish ko‘nikmalari yetarli darajada to‘g‘ri va samarali bo‘lib, bu ko‘nikmalar tushunishga to‘sqinlik qilmaydi, degan taxmin nazarda tutiladi. Biroq, bu taxmin, ayniqsa o‘rta va yuqori sinflarda so‘z o‘qishdagi muammolar yuqori darajada tarqalganligini hisobga olganda, ko‘plab amaliyotchilar va tadqiqotchilar o‘ylaganchalik tez-tez tasdiqlanmaydi.

Shunga qaramay, so‘zlarni o‘qishda sezilarli muammolari yo‘qdek tuyulgan, biroq matnni tushunishda jiddiy muammolarga duch keladigan o‘quvchilar guruhi mavjud. Maxsus matnni tushunishdagi qiyinchiliklar odatda so‘z o‘qish qiyinchiliklariga qaraganda kechroq namoyon bo‘ladi va ko‘pincha tushunishni ta’minlovchi til va hayotiy bilimlarning rivojlanmaganligi bilan bog‘liq bo‘ladi. Shuningdek, bu muammolar matndan uzviy mantiqiy tasavvurni doimiy ravishda ushlab turish uchun zarur bo‘lgan e’tibor jarayonlari bilan ham bog‘liq bo‘lishi mumkin.

Nutq va tilga oid buzilishlar tarixi bo‘lgan o‘quvchilar matnni tushunishdagi qiyinchiliklarga duch kelish xavfiga ega. Shuningdek, o‘quvchilarda e’tibor yetishmovchiligi va xatti-harakatdagi buzilishlar (diqqat yetishmovchiligi va giperfaollik sindromi yoki boshqa xulq-atvor buzilishlari) mavjud bo‘lsa, bu holatlar o‘rganishdagi buzilishlar, til qobiliyatlaridagi muammolar va o‘qishga xalaqit beruvchi boshqa omillar bilan birgalikda matnni tushunishdagi qiyinchiliklar xavfini oshiradi.

MATNNI TUSHUNISHNI YAXSHILASH BO‘YICHA AMALIYOTLAR, YUTUQLAR VA KEYINGI BOSQICHLAR

Tadqiqotlar tahlili va meta-tahlillar matnni tushunishni yaxshilashda yuqori ta’sir ko‘rsatadigan bir qancha omillarni aniqlagan. Ulardan eng ko‘p o‘rganilgan va o‘rtacha va katta ta’sir mezonlariga ega bo‘lgan yondashuv bu strategik o‘qitish bo‘lib, u quyidagilarga urg‘u beradi: savol berish texnikalari, tushunishni o‘z-o‘zini nazorat qilish, hamda asosiy g‘oya yoki qisqacha mazmunni aniqlash strategiyalari. Bundan tashqari, quyidagi yo‘nalishlarda olib borilgan pedagogik aralashuvlar ham matnni tushunishga ijobiy ta’sir ko‘rsatishi bo‘yicha dalillarga ega:

— *Xulosa chiqarish* (inference making);
— *So‘z boyligi* (vocabulary);
— *Matn tuzilmasi haqidagi bilimlar* (text structure knowledge).

Matnni tushunishni oshirishga qaratilgan pedagogik aralashuvlar ko‘pincha tadqiqotchilar tomonidan yaratilgan, yaqin natijalarni baholovchi vositalarda kuchli ta’sir ko‘rsatgan, ammo standartlashtirilgan testlarda esa u darajada yuqori

natijalar bermagan. Bu farq asosan matnni tushunishni yetarli darajada baholashdagi qiyinchiliklar bilan bog‘liq.

So‘nggi yillarda tadqiqotlar va munozaralar matnni tushunishni yaxshilash bo‘yicha pedagogik aralashuvlarni rivojlantirishga qaratilgan. Umumiy qarashlardan biri shuki, matnni tushunishni alohida “ko‘nikma” sifatida emas, balki bir nechta ko‘nikma va bilim manbalarining muvaffaqiyatli uyg‘unlashuvi natijasi sifatida ko‘rish kerak. Bu qarash matnni tushunish bo‘yicha zamonaviy pedagogik aralashuv yondashuvlarida o‘z ifodasini topmoqda.

TIL VA UMUMIY BILIMLARNI SHAKLLANTIRISHGA E’TIBOR

Tilni tushunish va umumiy bilimlar matnni anglashning asosiy poydevorini tashkil etadi. So‘nggi yillarda matnni tushunishni yaxshilashga yo‘naltirilgan pedagogik aralashuvlar til ko‘nikmalarini rivojlantirish hamda turli xil matnlarni tushunish uchun zarur bo‘lgan umumiy bilimlarni shakllantirishga yanada kuchliroq e’tibor qaratishni tavsiya etmoqda.

O‘quvchilarning so‘z boyligini kengaytirish va ularning hayot haqidagi tasavvurlarini boyitish g‘oyasi yangilik emas, bu jihatlar ilgari ham matnni tushunishga yo‘naltirilgan ta’limiy yondashuvlarda mavjud bo‘lgan. Biroq hozirgi davrda ushbu omillarni pedagogik aralashuvning markaziy tarkibiy qismlari sifatida ko‘rish zarurati tobora ortib bormoqda.

LUG‘AT BOYLIGI

Matnni to‘liq anglash uchun lug‘at boyligini egallashdan muhimroq ko‘nikma deyarli yo‘q. Agar matndagi barcha so‘zlar to‘g‘ri o‘qilgan bo‘lsa ham, ularning atigi 3 foizining ma’nosi noma’lum bo‘lishi matnni tushunishga sezilarli darajada salbiy ta’sir ko‘rsatadi. O‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar orasida cheklangan lug‘at boyligi keng tarqalgan muammo bo‘lib, u odatda boshlang‘ich sinflardan boshlab o‘rta maktab bosqichigacha davom etadi. Lug‘at boyligini oshirish matnni tushunishga qaratilgan ko‘plab pedagogik aralashuvlarning doimiy qismi bo‘lib kelgan, ammo so‘nggi yondashuvlar bu borada lug‘atni strategik ravishda chuqurroq o‘rganishga urg‘u bermoqda. Masalan, Svanson o‘qituvchilarni ijtimoiy fan darslarida matnni tushunishni kuchaytiruvchi yondashuvlardan foydalanishga o‘rgatgan. Pedagogik aralashuvning asosiy jihatlaridan biri – o‘quvchilar o‘qimoqchi bo‘lgan matn bilan bog‘liq lug‘atni o‘qishdan avval o‘rgatish va o‘qishdan so‘ng bu so‘zlarni ko‘rib chiqish bo‘lgan.

O‘quvchilar yuqori sinflarga o‘tgani sari ular uchun ilmiy (akademik) lug‘atni egallash tobora muhim bo‘ladi, ya’ni odatiy nutqda kam uchraydigan, lekin bosma akademik matnlarda tez-tez uchraydigan so‘zlar. Lug‘at o‘rgatishda yangi so‘z ma’nolarini o‘zlashtirish bilan birga, o‘quvchilar ilgari tanish bo‘lgan so‘zlarning matnda boshqa yoki bir nechta ma’noga ega bo‘lishi holatlariga ham alohida e’tibor berilishi zarur.

BOSHLANG‘ICH MANBA MA’LUMOTLARINI DARS JARAYONLARIGA INTEGRATSIYA QILISH

Boshlang‘ich manba ma’lumotlari uzoq yillar davomida matnni tushunishning muhim tarkibiy qismi sifatida e’tirof etib kelinmoqda. Biroq so‘nggi yillarda tadqiqotchilar o‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar uchun mo‘ljallangan pedagogik aralashuvlarda boshlang‘ich manba ma’lumotlarini shakllantirishga yanada katta e’tibor qaratish zarurligini alohida ta’kidlamoqda. Boshlang‘ich manba ma’lumotlari xulosalar chiqarish jarayonining asosiy omillaridan biri bo‘lib, bu matnni to‘liq anglash uchun nihoyatda muhimdir. Chunki mualliflar odatda matn mazmunini to‘liq tushunish uchun zarur bo‘lgan barcha tafsilotlarni bevosita bayon etmaydi; shu sababli o‘quvchi mavjud bilimlariga tayanib, mazmunni mantiqan to‘ldirishi talab etiladi.

Tizimli sharhlar shuni ko‘rsatadiki, o‘quvchilarga orqa boshlang‘ich manba ma’luotlarini shakllantirish va ularni matndagi voqea va tafsilotlar bilan integratsiyalashga yordam berishga qaratilgan strategiyalar o‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar orasida umumiy va xulosa chiqarish asosidagi matnni tushunishni yaxshilaydi. O‘quvchilarning bilimlarini shakllantirish va uni xulosa chiqarish bo‘yicha topshiriqlar bilan birlashtirishga qaratilgan darslar istiqbolli yondashuv sifatida ko‘rilmoqda.

Masalan, Barth va Elleman 6–8-sinflarda o‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilar bilan xulosa chiqarish asosidagi tushunishni yaxshilash uchun pedagogik aralashuv dasturini amalga oshirgan. Dastur asosan kontent bo‘yicha bilimlarni (bu holda Qadimgi Misr haqida) va uni qanday qilib o‘qish jarayonida xulosalar chiqarishga tatbiq qilishni o‘rgatishga qaratilgan. Yakuniy test natijalariga ko‘ra, pedagogik aralashuv guruhi o‘quvchilari nazorat guruhidagi (maktab tomonidan tashkil etilgan pedagogik aralashuvni olgan) o‘quvchilarga nisbatan kontent bo‘yicha bilimlar testida (ES=1.47) va standarti testda matnni tushunish bo‘yicha (ES=0.46) ancha yuqori natijalarni ko‘rsatgan. Xulosa chiqarish asosidagi tushunish testida natijalar statistik jihatdan ahamiyatli bo‘lmagan bo‘lsa-da, effekt menzoni sezilarli bo‘lgan (0.36).

Boshlang‘ich manba ma’lumotlari lug‘at boyligi bilan chambarchas bog‘liq. Ma’lum bir mavzu bo‘yicha “bilim”ga ega bo‘lish ko‘pincha bu soha atamalarini yaxshi tushunishga bog‘liq. Masalan, ekotizim haqida bilim olish uchun quyidagi atamalarni bilish talab qilinadi: biotik, abiotik, yirtqich, o‘txo‘r, fotosintez, iste’mol qilish, o‘zaro ta’sir qilish, bog‘liq bo‘lish.

Bu o‘zaro bog‘liqlik shuni anglatadiki, kelgusi matnlarga doir muhim lug‘at va atamalarni aniqlash orqali boshlang‘ich manba ma’lumotlari shakllantiriladi, bu esa o‘quvchilar tushunishini qo‘llab-quvvatlaydi. Pedagogik aralashuvni amalga oshiruvchi shaxslar, shuningdek, asosiy iboralar, voqealar yoki tushunchalarni o‘z ichiga olgan holda lug‘atni boshlang‘ich manba ma’lumotlari bilan birlashtirish orqali kengaytirilgan darslar olib borishi mumkin.

Muhim bilim va lug'atni o'rgatishdan tashqari, darslar o'quvchilarning orqa boshlang'ich manba ma'lumotlarini matndan olingan ma'lumotlar bilan integratsiyalashiga yordam berishi kerak (yolg'on ma'lumotlarni muhokama qilishdan qochishi kerak), chunki o'qishda qiynalayotgan o'quvchilar ko'pincha nozarur bilimlarni tushunishga qiynaladi.

O'rta bosqichdan boshlab yuqoriroq sinflargacha bo'lgan o'quvchilar uchun matnni tushunish bo'yicha darslarni fan yo'nalishidagi darslarda (tabiiy fanlar, ijtimoiy fanlar/tarix) integratsiyalash matn orqali yangi bilim olish kerak bo'lgan fanlarda tushunishni joyida rivojlantirish imkonini beradi. Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, bu kontekstda olib borilgan o'qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari ham bilim, ham matnni tushunishni rivojlantirishda yuqori samaradorlikka ega bo'ladi. O'qish bo'yicha pedagogik aralashuvlarini tabiiy fanlar yoki tarix kabi fan darslarida amalga oshirishning alohida afzalligi shundaki, bu lug'at va bilim shakllantirish darslarini o'quvchilarning haqiqatan o'qiyotgan matnlari bilan bog'laydi, bu esa matnni tushunishini bilim shakllantirish va bilimni integratsiyalash jarayoni sifatida mustahkamlaydi.

MATNNI TUSHUNISH STRATEGIYALARIDAN MAQSADLI FOYDALANISH

Matnni tushunish "strategiyalari" deganda asosiy g'oyani aniqlash, taxmin qilish, grafik tashkilotchilarni qo'llash, o'zini nazorat qilish va savollar berish kabi tushunishni yaxshilashga qaratilgan uslublar tushuniladi. Matnni tushunishga oid strategiyalar pedagogik aralashuv tadqiqotlarida ham, amaliyotda ham keng qo'llanilgan va ko'pincha "matnni tushunishga oid pedagogik aralashuv" deganda sukut bo'yicha qo'llaniladigan yondashuv sifatida qaraladi.

Biroq tadqiqotchilar matnni tushunishga oid strategiyalarni o'rgatishda yanada ehtiyotkorona yondashishni tavsiya qilmoqdalar. Elleman shunday ta'kidlagan: tushunish strategiyalarini o'rgatish pedagogik aralashuvning muhim tarkibiy qismi bo'lsa-da, bu til va boshlang'ich manba ma'luotlarini o'rgatish hisobiga bo'lmasligi kerak. Agar o'quvchilarda yetarli lug'at boyligi va boshlang'ich manba ma'lumotlari bo'lmasa, strategiyalar matnni tushunishni yaxshilashda samarali bo'lmaydi.

Shuningdek, grafik tashkilotchilarni to'ldirish yoki matn bo'yicha uzun muhokamalar orqali taxminlar qilish kabi strategiyalar o'quvchilarning o'qish imkoniyatlaridan haddan tashqari ko'p vaqt olib qo'ymasligiga e'tibor berish lozim.

SO'ZNI TO'G'RI O'QISHDAGI QIYINCHILIKLARNI BARTARAF ETISH ORQALI TUSHUNISHNI RIVOJLANTIRISH

Bizning navbatdagi "yutug'imiz" aslida muhim bir eslatma sifatida qaralishi lozim. Afsuski, "matnni tushunish"da qiynalayotgan o'quvchilarga mo'ljallangan ko'plab pedagogik aralashuvlar bir muhim omilni e'tibordan chetda qoldiradi:

ya'ni, barcha qiynalayotgan o'quvchilar so'zlarni o'qishda ham qiyinchiliklarga duch kelishlari mumkin. Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, hatto o'rta va yuqori sinf o'quvchilari orasida ham so'z va matnni aniq o'qish, shuningdek tezkor javob qaytarish (hozirjavoblik) ko'nikmalarida sezilarli qiyinchiliklar mavjud.

Ko'plab tadqiqotchilar va amaliyotchilar so'zlarni o'qishdagi xatolar matnni tushunishga salbiy ta'sir ko'rsatishini yetarlicha baholamasligi mumkin; hatto 90% aniqlik (ya'ni har 10 ta so'zda 1 ta xato) ham matnni tushunish va o'qishga bo'lgan motivatsiyaga sezilarli darajada salbiy ta'sir ko'rsatishi mumkin. Sinfdan sinfga ko'tarilgani sari o'quvchilar tobora murakkab matnlar bilan tanishadilar. Ular uzunroq, murakkabroq va notanishroq so'zlarga duch keladi.

Matnni tushunishni yaxshilashga qaratilgan har qanday pedagogik aralashuv, albatta so'zlarni o'qishni ham qamrab olishi lozim. Ehtimol, ilgari sezilmagan so'zlarni o'qish paytida muammolarni aniqlashga harakat qilishi kerak.

AMALIYOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

So'z o'qishda qiynaladiganlar uchun so'nggi tadqiqotlar asosida quyidagi amaliy tavsiyalar ilgari suriladi:

a) o'quvchilarni dekodlash strategiyalari to'plami bilan qurollantirish va ularni moslashuvchan qo'llash qobiliyatini shakllantirish;

b) o'quvchilarga o'qish mashqlari jarayonida fonetika qoidalari va standart talaffuzlardan chetga chiqadigan so'zlarni ham o'rganish imkonini beradigan tarzda lug'at bazasini kengaytirish;

c) so'zlarni o'qitish jarayoniga ma'noni tushuntirish (semantik) bo'yicha izchil va tizimli yondashuvni joriy etish.

Bu yondashuvlar orfografik (imloviy) shakllar va fonologik (talaffuz) o'rtasidagi bog'liqlikni kengaytirish, vaqt o'tishi bilan yanada barqaror va umumlashtiriladigan o'qish ko'nikmalarini shakllantirishga qaratilgan. Matnni tushunishni yaxshilashga qaratilgan pedagogik aralashuvlar uchun esa, tadqiqotlar shuni ko'rsatmoqdaki:

d) strategiyaga asoslangan tushunishni o'qitish davom etishi kerak, biroq bu yondashuvlar til ko'nikmalarini (ayniqsa, lug'at boyligini) rivojlantirish va orqa bilimlarni mustahkamlash hisobiga emas, balki ularni to'ldiruvchi shaklda qo'llanishi lozim;

e) til va bilimni oshirishga qaratilgan harakatlar ustuvor bo'lishi, pedagogik aralashuv esa o'quvchilarning yangi bilimlarni matnlar asosida integratsiyalash qobiliyatini rivojlantirishga xizmat qilishi kerak;

f) matnni tushunishda qiynalayotgan o'quvchilarda, ayniqsa, o'rta va yuqori sinflarda ham so'z o'qishdagi qiyinchiliklar yuqoriligicha qolayotganini nazardan qochirmaslik zarur.

XULOSA

O‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilarda so‘z o‘qish va matnni tushunish ko‘nikmalarini yaxshilash borasida ko‘p narsa o‘rganildi. Biroq tadqiqotlar maksimal darajada samarali bo‘lgan pedagogik aralashuv strategiyalarini aniqlash yo‘lida yangiliklar kiritishni davom ettirishi kerak bo‘lgan bir nechta yo‘nalishlar mavjud. So‘z o‘qishda qiynaladiganlar uchun umumlashtiriladigan, samarali so‘z tanish ko‘nikmalarini rivojlantiruvchi o‘qitish va mashq strategiyalarini aniqlash uchun tadqiqotlar davom etishi lozim. O‘qish ravonligi hali ham rivojlantirilishi qiyin ko‘nikma bo‘lib qolmoqda va tadqiqotlar bu muammoning yechimi ko‘proq va uzoqroq muddatli o‘qish imkoniyatlarida yoki matnni o‘qish ravonligini ta’minlovchi so‘z darajasidagi avtomatiklikni rivojlantirish usullarida yotadimi – shuni aniqlashi kerak. Matnni tushunishda qiynalayotgan o‘quvchilar uchun esa tadqiqotlar pedagogik aralashuvlarni lug‘at va bilimni shakllantiruvchi komponentlar bilan strategiyaga asoslangan o‘qitishni muvozanatli tarzda uyg‘unlashtirgan holda moslashtirish yo‘llarini o‘rganishi kerak. Nihoyat, o‘qishning barcha jihatlari uchun aniq (eksplicit) o‘qitish muhimligi keng ko‘lamda tasdiqlangan bo‘lsa-da, tadqiqotchilar o‘qituvchi tomonidan boshqariladigan o‘qitishning foydasini keng va yuqori sifatli o‘qish amaliyoti imkoniyatlari bilan taqqoslab, tanqidiy baholashlari kerak.

Muallif eslatmasi. Bu bob muallifligiga AQSH Ta’lim Departamenti, Ta’lim fanlari instituti tomonidan berilgan R324N180018 va R324A20029 grantlari qisman ko‘maklashgan. Bobda bayon etilgan fikrlar mualliflarniki bo‘lib, Ta’lim fanlari instituti yoki AQSH Ta’lim Departamenti qarashlarini aks ettirmaydi. Mualliflar bu bob muallifligi bo‘yicha hech qanday manfaatlar to‘qnashuvi yo‘qligini ma’lum qiladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI

1. Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

2. Ahmed, Y., Francis, D.J., York, M., Fletcher, J.M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology, 44–45*, 68–82.

3. Arciuli, J. (2018). Reading as statistical learning. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*, 634–643.

4. Ardoin, S.P., Binder, K.S., Foster, T.E., & Zawoyski, A.M. (2016). Repeated versus wide reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology, 59*, 13–38.

5. Arrington, C.N., Kulesz, P.A., Francis, D.J., Fletcher, J.M., & Barnes, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading. 18(5)*, 325–346.

6. Austin, C.R., Vaughn, S.R., Clemens, N.H., Pustejovsky, J.E., & Boucher, A.N. (in press). The relative effects of integrating word reading and word meaning instruction compared to word reading instruction alone on the accuracy, fluency, and word meaning knowledge of 4th–5th grade students with dyslexia. *Scientific Studies of Reading*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888438.2021.1947294

7. Austin, C.R., Vaughn, S., & McClelland, A.M. (2017). Intensive reading interventions for inadequate responders in grades K—3: A synthesis. *Learning Disability Quarterly, 40(4)*, 191–210.

8. Baker, S.K., Smolkowski, K., Chaparro, E.A., Smith, J.L., & Fien, H. (2015). Using regression discontinuity to test the impact of a tier 2 reading intervention in first grade. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 8(2)*, 218–244.

9. Barth, A.E., & Elleman, A. (2017). Evaluating the impact of a multistrategy inference intervention for middle-grade struggling readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48(1)*, 31–41.

10. Berkeley, S., Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995—2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 31(6)*, 423–436.

11. Brasseur-Hock, I. F., Hock, M. F., Kieffer, M. J., Biancarosa, G., & Deshler, D. D. (2011). Adolescent struggling readers in urban schools: Results of a latent class analysis. *Learning and Individual Differences, 21(4)*, 438–452.

12. Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(4)*, 932–955.

13. Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91(3)*, 403.

14. Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76(4)*, 683–696.

15. Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities, 44(45)*, 431–443.

16. Carlisle, J. F., & Kearns, D. M. (2017). Learning to read morphologically complex words. In K. Cain, R. Parrila, & D. Compton (Eds.), *Theories of reading development* (p. 191). John Benjamins.

17. Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology, 104(1)*, 166.

18. Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48(2)*, 73–76.

19. Chetail, F. (2017). What do we do with what we learn? Statistical learning of orthographic regularities impacts written word processing. *Cognition, 163*, 103–120.

20. Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2013). Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing, 26(7)*, 1059–1086.

21. Clemens, N. H., & Fuchs, D. (2021). Commercially developed tests of reading comprehension: Gold Standard or Fools Gold? *Reading Research Quarterly*.

22. Clemens, N. H., Simmons, D., Simmons, L. E., Wang, H., & Kwok, O. M. (2017). The prevalence of reading fluency and vocabulary difficulties among adolescents struggling with reading comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment, 35(8)*, 785–798.

23. Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M., & Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of "quick fix" interventions for children with reading disability? *Scientific Studies of Reading, 18(1)*, 55–73.

24. Danielson, L., & Rosenquist, C. (2014). Introduction to the TEC special issue on data-based individualization. *TEACHING Exceptional Children, 46(4)*, 6–12.

25. De Beni, R., & Palladino, P. (2000). Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability? *Learning and Individual Differences, 12(2)*, 131–143.

26. Dyson, H., Best, W., Solity, J., & Hulme, C. (2017). Training mispronunciation correction and word meanings improves children's ability to learn to read words. *Scientific Studies of Reading, 21(5)*, 392–407.

27. Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research, 79(1)*, 262–300.

28. Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly, 55(S1)*, S45–S60.

29. Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71(3)*, 393–447.

30. Ehri, L.C., & Saltmarsh, J. (1995). Beginning readers outperform older disabled readers in learning to read words by sight. *Reading and Writing, 7(3)*, 295–326.

31. Elbro, C., & De Jong, P. F. (2017). Orthographic learning is verbal learning. In K. Cain, D. Compton, & R. Parrila (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 169–189). John Benjamins Press.

32. Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 109(6)*, 761–781.

33. Elleman, A. M., & Compton, D. L. (2017). Beyond comprehension strategy instruction: What's next? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48(2)*, 84–91.

34. Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2(1)*, 1–44.

35. Fien, H., Nelson, N. J., Smolkowski, K., Kosty, D., Pilger, M., Baker, S. K., & Smith, J. L. M. (2020). A conceptual replication study of the enhanced core reading instruction MTSS-Reading model. *Exceptional Children, 87(3)*, 265–288.

36. Fien, H., Smith, J. L. M., Smolkowski, K., Baker, S. K., Nelson, N. J., & Chaparro, E. (2015). An examination of the efficacy of a multitiered intervention on early reading outcomes for first grade students at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 48(6)*, 602–621.

37. Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M.A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Press.

38. Flynn, L. J., Zheng, X., & Swanson, H. L. (2012). Instructing struggling older readers: A selective meta-analysis of intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice, 27(1)*, 21–32.

39. Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2014). What is intensive instruction and why is it important? *Teaching Exceptional Children, 46(4)*, 13–18.

40. Gernsbacher, M. A., & Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17(2)*, 245–262.

41. Hall, C. S. (2016). Inference instruction for struggling readers: A synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review, 28(1)*, 1–22.

42. Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108(5)*, 609–629.

43. Hollo, A., Wehby, J. H., & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children, 80(2)*, 169–186.

44. Hughes, C.A., Morris, J.R., Therrien, W.J., & Benson, S.K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice, 32(3)*, 140–148.

45. Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95(4)*, 719–729.

46. Kearns, D. M., & Al Ghanem, R. (2019). The role of semantic information in children's word reading: Does meaning affect readers' ability to say polysyllabic words aloud? *Journal of Educational Psychology, 111(6)*, 933–956.

47. Kearns, D. M., Rogers, H. J., Koriakin, T., & Al Ghanem, R. (2016). Semantic and phonological ability to adjust recoding: A unique correlate of word reading skill? *Scientific Studies of Reading, 20(6)*, 455–470.

48. Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3(1)*, 62–69.

49. Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95(2)*, 163–182.

50. Kirby, J. R., & Bowers, P. N. (2017). Morphological instruction and literacy. In K. Cain, D. Compton, & R. Parrila (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 437–457). John Benjamins Press.

51. Lovett, M. W., Frijters, J. C., Volf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology, 109(7)*, 889–914.

52. Mano, Q. R., & Kloos, H. (2018). Sensitivity to the regularity of letter patterns within print among preschoolers: Implications for emerging literacy. *Journal of Research in Childhood Education, 32(4)*, 379–391.

53. McCulley, L. V., & Osman, D. J. (2015). Effects of reading instruction on learning outcomes in social studies: A synthesis of quantitative research. *The Journal of Social Studies Research, 39(4)*, 183–195.

54. Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138(2)*, 322–352.

55. A.C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41(3)*, 473–483.

56. Morgan, P.L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities, 41(5)*, 417–436.

57. National Center for Education Statistics (2021). Students with disabilities. Available: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg

58. Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education, 25(1)*, 98–117.

59. O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children, 74(1)*, 31–46.

60. Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18(1)*, 22–37.

61. Rabiner, D., Coie, J. D., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Early attention problems and children's reading achievement: A longitudinal investigation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39(7)*, 859–867.

62. Reed, D. K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K—12. *Learning Disabilities Research & Practice, 23(1)*, 36–49.

63. Reed, D. K., Zimmermann, L. M., Reeger, A. J., & Aloe, A. M. (2019). The effects of varied practice on the oral reading fluency of fourth-grade students. *Journal of School Psychology, 77*, 24–35.

64. Reynolds, A.J., & Ou, S. (2004). Alterable predictors of child well-being in the Chicago longitudinal study. *Children and Youth Services Review, 26(1)*, 1–14.

65. Rodgers, E., D'Agostino, J. V., Kelly, R. H., & Mikita, C. (2018). Oral reading accuracy: Findings and implications from recent research. *The Reading Teacher, 72(2)*, 149–157.

66. R., Georgiou, G., Parrila, R., & Maiorino, K. (2018). Preventative reading interventions teaching direct mapping of graphemes in texts and set-for-variability aid at-risk learners. *Scientific Studies of Reading, 22(3)*, 225–247.

67. Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4–12: 1980–2011. *Journal of Learning Disabilities, 48(4)*, 369–390.

68. Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal, 95(1)*, 26–43.

69. Seidenberg, M. (2017). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it.* Basic Books.

70. Silverman, R. D., Johnson, E., Keane, K., & Khanna, S. (2020). Beyond decoding: A meta-analysis of the effects of language comprehension interventions on K–5 students' language and literacy outcomes. *Reading Research Quarterly, 55*, S207–S233.

71. Smith, J. L. M., Nelson, N. J., Fien, H., Smolkowski, K., Kosty, D., & Baker, S. K. (2016). Examining the efficacy of a multitiered intervention for at-risk readers in grade 1. *The Elementary School Journal, 116(4)*, 549–573.

72. Snowling, M. J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading, 18(2)*, 132–138.

73. Society for Neuroscience. (2004). Dyslexia: What brain research reveals about reading. www.ldonline.org/article/10784/.

74. Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities, 45(4)*, 327–340.

75. Steacy, L. M., & Compton, D. L. (2019). Examining the role of imageability and regularity in word reading accuracy and learning efficiency among first and second graders at risk for reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 178*, 226–250.

76. Steacy, L. M., Elleman, A. M., Lovett, M. W., & Compton, D. L. (2016). Exploring differential effects across two decoding treatments on item-level transfer in children with significant word reading difficulties: A new approach for testing intervention elements. *Scientific Studies of Reading, 20(4)*, 283–295.

77. Steacy, L. M., Petscher, Y., Elliott, J. D., Smith, K., Rigobon, V. M., Abes, D. R., … Compton, D. L. (2020). The effect of facilitative versus inhibitory word training corpora on word reading accuracy growth in children with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 0731948720938684.

78. Steacy, L. M., Wade-Woolley, L., Rueckl, J. G., Pugh, K. R., Elliott, J. D., & Compton, D. L. (2019). The role of set for variability in irregular word reading: Word and child predictors in typically developing readers and students at-risk for reading disabilities. *Scientific Studies of Reading, 23(6)*, 523–532.

79. Stevens, E. A., Uolker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities. 50(5)*, 576–590.

80. Swanson, E., Hairrell, A., Kent, S., Ciullo, S., Wanzek, J. A., & Vaughn, S. (2014). A synthesis and meta-analysis of reading interventions using social studies content for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities. 47(2)*, 178–195.

81. Swanson, E., Wanzek, J., Vaughn, S., Fall, A. M., Roberts, G., Hall, C., & Miller, V. L. (2017). Middle school reading comprehension and content learning intervention for below-average readers. *Reading & Writing Quarterly. 33(1)*, 37–53.

82. Torgesen, J. K. (2004). Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.). *The voice of evidence in reading research* (pp. 355–382). Brookes Pub.

83. Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities, 34(1)*, 33–58.

84. Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). Does set for variability mediate the influence of vocabulary knowledge on the development of word recognition skills? *Scientific Studies of Reading, 16(2)*, 122–140.

85. Venezky, R. L. (1999). *The American way of spelling: The structure and origins of American English orthography.* Guilford Press.

86. Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities.* A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). SRI International.

87. Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities, 51(6)*, 612–62.

8. NOGIRONLIGI BO‘LGAN O‘QUVCHILAR UCHUN SKRINING VOSITALARINI TANLASH VA ULARDAN FOYDALANISHNING E’TIBORLI JIHATLARI

Yaakov Petsher va Marissa Suhr

DOI: 10.4324/9781003156888-8

KIRISH

Universallashtirilgan skrining (yoki umumiy skrining) bu hayotning turli sohalarida hozircha noma’lum bo‘lgan, biroq kelajakda yuz berishi mumkin bo‘lgan natijalarni oldindan aniqlashga yo‘naltirilgan strategiyadir. Skrining amaliyotlari bizga asosan tibbiyot sohasi orqali tanish: masalan, shifokor qabulida qon bosimi, tana harorati yoki oilaviy anamnez kabi ko‘rsatkichlar o‘lchanadi. Ushbu ma’lumotlar mavjud yoki potensial kasalliklarning ehtimolini baholash hamda erta profilaktik choralar ko‘rishga xizmat qiladi. Samolyotda sayohat qilganlar uchun aeroport xavfsizlik xizmati barcha yo‘lovchilarni nazoratdan o‘tkazadi, bu esa salbiy holatlarning oldini olishga qaratilgan. Do‘konlarda esa avakado, tarvuz yoki uzumni bosib ko‘rish, chertish yoki tatib ko‘rish orqali ularning yangiligi, ya’ni tez buzilmasligi baholanadi.

Ta’lim sohasida esa AQSHning turli shtatlarida so‘nggi 20 yil ichida umumiy skrining qonunlari qabul qilindi. Bu qonunlar, ayniqsa, o‘quvchilarning o‘qish, matematika yoki yozish bo‘yicha uchinchi sinfgacha davlat sinovlaridan o‘tolmaganidan keyingina yordam berishni ko‘zda tutgan “kut va muvaffaqiyatsizlikka uchragach harakat qil” modeli o‘rniga, erta aniqlash va pedagogik aralashuv yondashuvini ilgari surishga xizmat qiladi.

Universallashtirilgan skriningning keng qamrovli maqsadi ko‘pincha shtat va tuman darajasida muayyan holatlarga moslashtirishda murakkablik tug‘diradi. Bu holat, ayniqsa, aniqlanadigan konstrukt (masalan, disleksiya) qanday talqin qilinishi va skrining jarayonida qaysi komponentlar o‘lchanishi kerakligi bo‘yicha siyosat shtatlar kesimida qanday farq qilishi bilan bog‘liq.

Disleksiya misolida ushbu holatga oid bir nechta ta’riflar mavjud bo‘lib, ular jumlasiga AQSHdagi First Step Act, Xalqaro Disleksiya Assotsiatsiyasi (IDA), Britaniya Disleksiya Assotsiatsiyasi (BDA) hamda Jahon sog‘liqni saqlash tashkiloti (JSST) tomonidan berilgan ta’riflar kiradi. Garchi disleksiyaning kelib chiqishi va simptomatik xususiyatlari bo‘yicha umumiy jihatlar mavjud bo‘lsa-da, ta’riflardagi farqlar universal skrining jarayonida nimani baholash kerakligi borasida siyosat va amaliyotda turlicha yondashuvlarga olib kelmoqda.

Gearin tomonidan o‘tkazilgan tadqiqotda AQSH shtatlarida disleksiya bo‘yicha amal qilinayotgan qonunchilik hujjatlari tahlil qilinib, ularning o‘rtasida quyidagi asosiy farqlar aniqlangan:

* Disleksiya ta’rifi borasida: 50 shtatdan 33 tasi IDA ta’rifini tan olgan, 12 tasi hech qanday ta’rif bermagan, 5 tasi esa IDAdan farqli alternativ ta’rifni tan olgan;
* Disleksiya xavfini aniqlashda foydalaniladigan sinf darajalari: 13 ta shtatda bog‘cha–bog‘cha–3-sinflar oralig‘ida, 6 ta shtatda bog‘cha–1-sinf, 5 ta shtatda bog‘cha–2-sinf, 2 ta shtatda faqat bog‘cha, 1 ta shtatda faqat 1-sinfda skrining o‘tkaziladi;
* Skriningda baholanishi lozim bo‘lgan konstruktlar (23 xil yo‘nalish aniqlangan): so‘z o‘qish, yozma ifoda, fonologik xotira, og‘zaki til, tushunish, tez nomlash, bo‘g‘in-onset (boshlang‘ich tovush), oilaviy tarix.

Bunday noaniq ta’riflar va talablarning turlicha qo‘llanilishi sharoitida, maxsus ta’lim muassasalaridagi o‘qituvchilar uchun o‘z mahalliy kontekstida qanday skriner tanlash va undan qanday foydalanishni aniqlash qiyin kechishi tabiiy. Bu bobning maqsadi – maxsus ta’lim tasniflari bo‘yicha skrinerlarni baholashda qo‘llanilishi mumkin bo‘lgan asosiy omillarni bayon qilishdir. Skriner tanlashda va undan foydalanishda yordam beruvchi besh asosiy omil quyidagilardan iborat:

– maqsadli aholining aniqlanishi
– baholash doirasi
– ballarning ishonchliligi
– ballarning haqiqiyligi (validligi)
– ballarning to‘g‘ri tasniflash aniqligi (classification accuracy).

SKRINER TANLASHDA ASOSIY OMILLAR

Qiziqish uyg‘otgan populyatsiyani aniqlash jarayoni skrining orqali xavf aniqlanadigan asosiy nogironlik turining etiologiyasi va simptomatik xususiyatlarini hisobga olgan holda amalga oshirilishi lozim. Yuqoridagi misolda keltirilganidek, “disleksiyaga ega bolalar” degan tavsifdan foydalanish zarur bo‘lsa-da, bu ta’rifning o‘zi yetarli darajada aniqlik bermaydi. Populyatsiyaning o‘sish bosqichi (ya’ni, bolalar) va kutilgan natija (ya’ni, disleksiya) belgilangan bo‘lsa-da, bu faqat bir guruhni boshqasidan farqlashga xizmat qiladi (masalan, disleksiyali bolalar va til buzilishi bo‘lgan bolalar). Biroq “disleksiyali bolalar” degan populyatsiya ta’rifi yosh oralig‘i, rivojlanish bosqichi hamda kutilayotgan simptomatik belgilarning aniqligi nuqtayi nazaridan yetarlicha aniq emas. Shu bois, samarali skriningni tashkil etish uchun populyatsiya mezonlarini yanada konkret va operatsion tarzda belgilash muhimdir. Mezon mazmunining rivojlanishga mosligi bilan aniqlangan natija o‘rtasida yaqin moslik bo‘lishi xato baholash qarorlarining oldini oladi, masalan, disleksiya xavfini aniqlash uchun maktabgacha yoshdagi bolalarga so‘zsiz tezlik bahosini berish yoki beshinchi sinf o‘quvchilariga harf nomi tezligi topshirig‘ini qo‘llash. Qiziqish uyg‘otgan populyatsiyani aniqlash ehtiyotkorlik bilan amalga oshirilishi kerak, bunda populyatsiya qanday tasvirlangani – simptomatika, etiologiya va vaqt o‘tishi bilan saqlanib qolish darajasi nuqtayi nazaridan to‘liqligiga e’tibor qaratish lozim.

BAHOLASH DOIRASI

Skriner tanlashda baholash doirasini aniqlash, ya'ni nimalar baholanayotgani va qanday baholanayotganini aniqlash ham kiradi. Baholash kamida quyidagi jihatlarga e'tibor berishni o'z ichiga olishi kerak:

a) qiziqish uyg'otgan populyatsiya ta'rifi, populyatsiyani ajratish uchun qo'llanilgan baholash natijasi o'rtasidagi moslik;

b) skrinerning mahalliy kontekstga mos kelish-kelmasligi, ya'ni u ko'nikmalarning avtomatizmini (masalan, o'quv dasturiga asoslangan baholashlardagi vaqt cheklovi) yoki faqat aniqlikni (masalan, kompyuterga moslashtirilgan aniq baholash tizimlari) baholashiga qarab;

c) baholashda bitta yoki bir nechta baholov vositalarini birlashtirish zaruriyati darajasi.

Matnni tushunishga oid baholovchi vositalar – Gray Oral Reading Test (GORT), Qualitative Reading Inventory–3 (QRI), Woodcock-Johnson Passage Comprehension–3 (WJPC) va Peabody Individual Achievement Test (PIAT)[29] – standartlashtirilgan, normaga asoslangan testlar deb qaralsa ham, ulardan har biri orqali matnni tushunishida qiynalayotgan o'quvchilar turlicha aniqlanishi mumkin.

Keenan va Meenan 995 nafar bola namunasi asosida o'tkazgan tadqiqotda, har bir baholovchi vosita bo'yicha eng past 10 %lik natijaga erishgan o'quvchilarning faqat 39% dan 56% gacha qismi testlar juftligida bir xil natijani ko'rsatgan. Masalan, WJPC bo'yicha 10 %lik past natijaga ega o'quvchilarning atigi 39% qismi GORT bo'yicha ham shunday natijani ko'rsatgan.

Nafaqat matnni tushunishda nuqsoni bo'lgan o'quvchilar (S-RCD) tashxisida qo'llanilgan natijaviy baholash vositasiga qarab aniqlanishda farq bo'lishi mumkin, balki skriner bilan natijaning o'zaro munosabati ham rol o'ynaydi. Katting va Skarboroh shuni aniqladiki, dekodlash va og'zaki til ko'rsatkichlari mustaqil o'zgaruvchilar sifatida qo'llanganda, har xil standartlashtirilgan matnni tushunishi testlarida tushunishni izohlovchi farqlarning hajmi har xil bo'lgan. Masalan, Veshler Individual Achievement Test bilan 72% farq izohlangan bo'lsa, Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test bilan bu ko'rsatkich 67% ni, GORT bilan esa 49% ni tashkil etgan.

Skriner va natijaviy baholovchi vositalarda o'qish ko'nikmalarini qanday baholashi dizayniga qarab farq qiladi va bu skrining baholovlarini kerakli populyatsiya uchun tanlashda juda muhim. Chunki bu uchlik – qiziqish populyatsiyasi, natija va skriner o'rtasidagi moslik kim xavf ostida deb aniqlanishini belgilab beradi.

[29] Gray Oral Reading Test (GORT) – Grayning og'zaki o'qish testi; Qualitative Reading Inventory–3 (QRI) – sifatli o'qish inventari (3-nashr); Vudkok-Jonsonning matnni tushunish testi (3-nashr); Peabody Individual Achievement Test – Pibodi shaxsiy yutuqlar testi.

TEZLIK VA QUVVATGA ASOSLANGAN MEZONLAR

Tezlikka asoslangan mezonlar (masalan, tezlik va aniqlikni baholaydigan o'quv dasturiga asoslangan mezonlar – CBM) va quvvatga asoslangan mezonlar (masalan, kompyuterga moslashuvchan mezonlar – CAA) o'rtasidagi farqlar bo'yicha tadqiqotlar endigina boshlangan. O'qishga oid CBMlar universal skrining psixometrik xususiyatlari (ishonchlilik va haqiqiylik) yuqori. Yaqinda esa CAAlar skrining sohasida keng tarqala boshladi, chunki ular shaxsiy darajadagi aniqlikda ishonchliroq natijalar beradi va aniqlikka asoslangan mezonlarni avtomatlashtirish darajasidan qat'i nazar amalga oshiradi.

CAAlar uchun muhim jihat shundaki, ular har bir test ishtirokchisi uchun individual aniqlik ko'rsatkichlarini (precision estimates) beradi, ya'ni natijaning isHonchliligi har bir o'quvchi uchun ma'lum bo'ladi. CBMda esa bu ko'rsatkich butun guruh uchun bir xil deb taxmin qilinadi. Skrining nuqtayi nazaridan olib qaralganda, CAAning CBMga nisbatan afzalligi – talaba darajasidagi ishonchlilikni maksimal darajada ta'minlashidir, bu esa natijada katta korrelyatsiya koeffitsiyentlari va tasniflash aniqligini ta'minlaydi.

CBM va CAAni bevosita solishtirgan holda ularning bashorat qilish imkoniyatlarini baholagan tadqiqotlar kam. Shapiro AIMSweb Mathematics CBM va STAR-Math CAAning Pensilvaniyaning shtat baholash tizimi (PSSA) natijalariga nisbatan bashorat kuchini solishtirishgan. Ularning topilmalariga ko'ra, AIMSweb Concepts and Applications va PSSA o'rtasidagi juft korrelyatsiyalar 3-, 4- va 5-sinflarda mos ravishda r=0.61, 0.24 va 0.49 ni tashkil qilgan. AIMSweb Computation-PSSA korrelyatsiyasi r=0.61, 0.75 va 0.74, STAR-Math-PSSA korrelyatsiyasi esa r=0.82, 0.88 va 0.70 bo'lgan. Bu ko'rsatkichlar o'rtasida rasmiy statistik taqqoslash o'tkazilmagan, shuningdek, mezon vositalarining kontentlari, e'tibor markazlari va skriner-natija muvofiqligi hisobga olinishi kerak, ammo STAR-Math bilan PSSA o'rtasidagi kuchli bog'liqlik ehtimoliy sabablaridan biri shundaki, CAAlar talaba darajasidagi aniqlikni hisobga oladi, bu esa yuqoriroq korrelyatsiyalarni aniqlash imkonini beradi.

Tijoriy jihatdan ko'proq CAA skrinerlari mavjud bo'la boshlagani sayin, ularning tanlangan populyatsiyalardagi universal skriningdagi foydaliligiga ko'proq e'tibor qaratish zarur bo'ladi.

BIR MEZONLI YOKI KO'P MEZONLI SKRINING

Bitta yoki bir nechta skrinerlardan foydalanish orqali keng qamrovli o'qish xavfini baholash masalasi yangilik emas. Skrining jarayonidagi asosiy maqsad – ortiqcha aniqlash (overidentification) va kam aniqlash (underidentification) holatlarini imkon qadar kamaytirishdir, shunda skrining natijalari aniqroq

bo‘ladi. Biroq bu ikki xatoni bir vaqtning o‘zida minimallashtirib bo‘lmaydi – bu test tuzuvchilarning qaysi xatoni kamaytirishga ustuvorlik berishiga bog‘liq.

Oldingi tadqiqotlar shuni ko‘rsatadiki, bir o‘zgaruvchili skrining juda ko‘p noto‘g‘ri ijobiy holatlar (false positives) ishlab chiqaradi. Aksincha, bir nechta skrinerlardan foydalanish orqali amalga oshirilgan ko‘p mezonli skrining modellar, masalan, ikki bosqichli skrining, to‘rt bosqichli skrining va gibrid modellar, nafaqat bir nechta baholashlarni jalb qilganligi sababli balki skrinerlar asosida kutilayotgan o‘sishni (estimated growth) ham hisobga olgan holda yuqori tasniflash aniqligi va klassifikatsiyaning uzoq muddatli barqarorligini ta’minlay oladi.

Dastlabki so‘z o‘qish qobiliyatiga ega bo‘lgan odatiy o‘quvchilarga nisbatan til nuqsoni yoki disleksiya xavfini baholashga oid mavjud bir necha skrining tadqiqotlaridan birida, Adlof va boshqalar ikkinchi sinf o‘quvchilari guruhida so‘z o‘qish va eshitib tushunish ko‘nikmalaridan iborat birgalikdagi test to‘plami til buzilish xavfini aniqlashda deyarli faqat so‘z o‘qish testidan foydalanish bilan teng aniqlovchanlik darajasiga ega ekanligini ko‘rsatdi (AUC=0.79 ga nisbatan AUC=0.78). Shuningdek, disleksiya xavfi bo‘yicha esa, faqat so‘z o‘qish (AUC=0.86) birgalikdagi test to‘plamidan (AUC=0.85) yaxshiroq natija bergan.

Biroq bir nechta skrinerlarni birlashtirish g‘oyasi xavf kalkulyatorlarining yaratilishiga olib keldi. Masalan:

* Katts beshta bolalar bog‘chasi darajasidagi mezonni birlashtirib, ikkinchi sinfdagi xavf ehtimolini hisoblash algoritmini yaratgan;

* Petsher bir nechta o‘quv dasturiga asoslangan mezonlardan foydalangan holda EARS (Earlier Assessment for Reading Success) risk kalkulyatorini ishlab chiqqan.

Har ikkala risk kalkulyatorda ham probabilistik ballar uchun AUC, sezgirlik va xususiylik ko‘rsatkichlari bir nechta mezonlar birlashtirilgan holatda alohida mezonlarga qaraganda yuqoriroq bo‘lgan.

Shuningdek, faqat bevosita o‘quv ko‘nikmalaridan emas, bir nechta manbalardan olingan ko‘rsatkichlardan (masalan, o‘qituvchi baholari) ham foydalanish tasniflash aniqligini oshirishi mumkin. Masalan, Kompton quyidagilar asosida skrining baholashini olib borgan:

— O‘quvchi darajasidagi universal skrining mezonlar
— Tier 1 va Tier 2 kuzatuv ma’lumotlari;
— Standartlashtirilgan testlar (so‘z o‘qish va eshitib tushunish);
— O‘qituvchi va repetitor baholari (diqqat, xatti-harakat).

Ularning tadqiqot natijasida, faqat skrinerlar asosidagi modelning AUC ko‘rsatkichi 0.88 bo‘lsa, qo‘shimcha baholar kiritilgach bu ko‘rsatkich 0.92 gacha ko‘tarilgan. Biroq bu o‘sishda aynan o‘qituvchi baholari nechog‘lik ta’sir qilgani aniq emas, chunki ayrim tadqiqotlar kuzatuv grafigi (slope) o‘zi mustaqil holda juda kuchli bashoratlovchi ekanligini ko‘rsatgan.

Yakunda bir o‘zgaruvchili va ko‘p o‘zgaruvchili skrining o‘rtasidagi qarama-qarshilik e’tibordan chetda qolmasligi kerak. Aksariyat skrinerlar alohida

topshiriqlar sifatida ishlab chiqiladi va baholashlar yakka tartibda o‘tkaziladi. Shu sababli bir nechta ballarni birlashtirish orqali yaxshiroq natija olinadimi yoki yo‘qmi, bu empirik sinov orqali aniqlanishi kerak. Ayniqsa bir nechta manbadan olingan baholar (masalan, o‘qituvchi baholari) ko‘rib chiqilganda, bu baholarning bevosita mezonlarga nisbatan qo‘shimcha foydasini aniq baholash zarur.

ISHONCHLILIK

Ishonchlilikning eng asosiy ta’rifi – baholash natijalari to‘plamining barqarorligi, ya’ni bir xil sharoitda takroran o‘tkazilganda bir xil yoki o‘xshash natijalarni bera olishi. Biroq psixometriyada bu ta’rif yuzaki bo‘lib ko‘rinishi mumkin, chunki ishonchlilikni baholashning bir necha usullari mavjud. Skrining vositalari uchun ko‘p hollarda quyidagi shakllardagi ishonchlilik ko‘rsatkichlari keltiriladi:

* ichki muvofiqlik (internal consistency)
* muqobil shakllar o‘rtasidagi ishonchlilik (alternate form)
* takroriy test (test–retest)
* ikki yarimga bo‘lish (split-half)
* baholovchilararo ishonchlilik (inter-rater).

Skriner baholarining turini va miqdoriy darajasini sinchkovlik bilan baholash muhimdir, chunki ishonchlilikning barcha turlari bir xil darajada ishonarli emas.

ICHKI MUVOFIQLIK (*Internal Consistency*)

Ichki muvofiqlik — bu baholash vositasidagi elementlar (savollar yoki topshiriqlar) o‘zaro qanchalik mustahkam bog‘langanini ko‘rsatuvchi ko‘rsatkich. Ushbu ko‘rsatkich yordamida baholash vositasining mantiqiy izchilligi va ishonchliligi haqida xulosa chiqarish mumkin. Shuningdek, ichki muvofiqlik baholash natijalarining korrelyatsiya darajasi hamda tasniflash aniqligiga (masalan, skrining natijasi bilan haqiqiy holat o‘rtasidagi moslik) qanday ta’sir ko‘rsatishini aniqlash imkonini beradi. Bu masala avvalroq “tezlik–kuch” mezonlari bo‘limida ham muhokama qilingan.

So‘nggi tadqiqotlarda *Cronbach* alfasining qiymati haqida fikrlar bo‘lingan:

* Ba’zilar alfaning cheklangan statistik shartlarda oson bajarilishi sababli uni rad etishni taklif qilgan;

* Boshqalar esa modellashtirilgan sharoitlarda alfaning ishonchli natijalar berishini ko‘rsatgan.

Shu bois, *Cronbach* alfasidan tashqari omega total, koeffitsiyent H yoki eng past pastki chegara (GLB – greatest lower bound) kabi boshqa statistikalar ham tavsiya qilinadi.

Baholash mezoni:

* Ilmiy tadqiqotlar uchun ichki muvofiqlik kamida 0.80 bo‘lishi kerak;

* Klinik qarorlar (masalan, tashxis qo‘yish) uchun esa bu ko‘rsatkich 0.90 yoki undan yuqori bo‘lishi lozim.

MUQOBIL SHAKLLAR ISHONCHLILIGI

Muqobil shakllar ishonchliligi, ba'zan parallel shakllar ishonchliligi deb ham ataladi. Skrinerlar bo'yicha tayyorlanadigan texnik hisobotlarda ushbu ko'rsatkich ko'pincha alohida ta'kidlanadi. U bir xil testning ikki turli versiyasi o'rtasidagi ballar izchilligi yoki korrelyatsiyasi darajasi sifatida tavsiflanadi. Bunday ishonchlilik turi guruhlar o'rtasida yoki bir guruh ichida bir nechta ma'lumot to'plash bosqichlarida testning turli shakllaridan foydalanishning mosligi va barqarorligini baholashda muhim ahamiyat kasb etadi. Muqobil shakllar ishonchliligini baholashdagi kuchli jihat shundaki, agar bu isbot yetarlicha kuchli bo'lsa, amaliyotchilar tajriba ta'siri yoki oldindan tanishlik ta'siri (ya'ni, oldin aynan shu stimulyatorni ko'rganligi sababli topshiriqni to'g'ri bajara olish ehtimoli)ga qarshi turishlari mumkin bo'ladi.

Biroq muqobil shakllar ishonchliligining ehtimoliy zaif tomoni shundaki, qabul qilinadigan daraja uchun talab yuqori bo'lishi kerak. Bunda har xil shakllar orasidagi ballar farqlari haqiqiy qobiliyatdagi o'zgarishlar bilan bog'liq bo'lishi va test shaklining o'zgarishi sababli yuzaga kelmasligi kerak. Masalan:

* 0.70 ko'rsatkich yuqori korrelyatsiyani bildirsa ham, bu ikki shakl o'rtasida faqat 49% umumiy dispersiya mavjudligini anglatadi.

* 0.90 ko'rsatkich ballar o'rtasida juda yuqori moslikni bildiradi, ammo shakllar orasidagi farqning qariyb 20% izohlanmay qoladi.

Bu izohlanmagan dispersiya miqdori o'zi bilan shakllar ekvivalentligi muammosini bildiravermaydi, biroq bu so'nggi o'n yillik skrining tadqiqotlarida vujudga kelgan kengroq kontekstual muammoga, ya'ni shakllar orasidagi tengsizlikni aniqlash, qachon va qanday tuzatish kerakligi masalasiga ishora qiladi (Francis va boshqalar, 2008).

QAYTA SINOVNING ISHONCHLILIGI

Ballarning uzoq muddatli izchilligi odatda skriner qisqa oraliqli ikkita vaqt nuqtasida qo'llanilganda qayd etiladi. Qayta sinov ishonchliligi foydali bo'lishi mumkin bo'lgan holat – bu test juda qisqa vaqt oralig'ida (masalan, bir hafta) qayta o'tkazilib, ballar nisbiy tartibining vaqt o'tishi bilan o'zgarmasligini ko'rsatishda ishlatiladi. Bu ishonchlilik shaklining ikki cheklovli jihati mavjud:

1. Vaqt omili
2. Rivojlanish ko'rsatmalari omili

Birinchisi, retest ishonchliligini baholash uchun testlar o'rtasida qancha vaqt o'tishi bilan bog'liqdir. National Center on Intensive Intervention tomonidan baholangan ko'plab skrinerlarning tahlili shuni ko'rsatadiki, qayta test oralig'i bir hafta, ikki hafta yoki to'rt hafta bo'lgan holatlar mavjud. Testlar orasidagi vaqt ortgani sayin yetilish (maturation) ta'siri korrelyatsiya kuchiga ko'proq ta'sir ko'rsatadi. Ikkinchidan, nazariy rivojlanish ko'rsatmasi ham qayta sinov bahosini tahlil qilishda muhimdir. Ya'ni qayta test oralig'ini hisobga olishdan tashqari,

tadqiqotchi namunadagi shaxslar bir hafta, ikki hafta yoki to'rt hafta oralig'ida farqli darajada o'zgarishini kutadimi? Agar individual farqlar vaqt o'tishi bilan o'zgarishi kutilsa, past retest ishonchliligi aynan shu ko'rsatmaning natijasi bo'lishi mumkin.

IKKI QISMGA BO'LIB TEKSHIRISHNING ISHONCHLILIGI

Ikki qismga bo'lib tekshirishning ishonchliligi — bu skrinerning bir qismi (masalan, toq bandlar) bilan boshqa qismi (masalan, juft bandlar) o'rtasidagi korrelyatsiya darajasini aniqlash orqali baholash vositasining ichki izchilligini o'lchovchi usuldir. Garchi bu yondashuv muqobil shakllar ishonchliligiga ma'lum ma'noda o'rinbosar bo'la olsa-da, uning chegaralari mavjud. Xususan, testni ikki qismga ajratish tartibini o'zgartirish (manipulyatsiya qilish) orqali baholash natijalariga ta'sir ko'rsatish ehtimoli mavjud bo'lgani sababli, bu usul natijalarning to'liq ishonchliligini kafolatlamaydi.

MUTAXASSISLARARO ISHONCHLI TEKSHIRUV

Yakuniy baholanishi zarur bo'lgan ishonchlilik turi — bu mutaxassislararo ishonchli tekshiruv (yoki interrater reliability) bo'lib, u ma'lum bir xatti-harakat yoki natijaga berilgan ballar ikki yoki undan ortiq baholovchilar tomonidan qay darajada izchil baholanganini ko'rsatadi. Mutaxassislararo ishonchli tekshiruv, ayniqsa, o'qituvchilarning o'quvchi xatti-harakatlarini baholash jarayonida, shuningdek og'zaki til ko'nikmalarini kuzatuv asosida aniqlash va baholashda muhim ahamiyat kasb etadi. Ushbu ishonchlilik shakli baholash jarayonining subyektivlik darajasini kamaytirish va natijalarning obyektivligini ta'minlashga xizmat qiladi. Hatto to'g'ridan to'g'ri o'quvchini baholash kontekstida ham mutaxassislararo ishonchli tekshiruv foydali bo'lishi mumkin. Bu orqali skriner ballaridagi o'zgarishlar administratsiya yoki baholashdagi xatoliklar tufayli yuzaga kelganini tushunish mumkin bo'ladi. Kammings og'zaki o'qish tezligi bo'yicha testlarni ballashdagi xatolari bilan bog'liq tahlilni o'tkazib, ballardagi 16% ga farq qiluvchi mezonlar o'rtasidagi tafovutlar tufayli yuzaga kelganini aniqladi. Bunday topilmalar skriner administratsiyalarini kalibrlash va ballashdagi xatolarni kamaytirish hamda noto'g'ri identifikatsiyani kamaytirish zarurligini ko'rsatadi.

Skriner tanlashda ishonchlilik turlari o'rtasidagi o'zaro ta'sir – bu muvozanat va baholash maqsadi bilan bog'liq bo'lib, har bir tur uchun hisobot statistikalarini baholash ehtiyojiga asoslanadi. Agar kimdir ijtimoiy himoya raqami, tug'ilgan sana va bo'y kabi indekslar to'plamini olsa, yig'ilgan ma'lumotlar zo'r qayta sinov ishonchliligini ko'rsatadi, lekin yomon ichki izchillikka ega bo'ladi. Aksincha, stress yoki xavotir darajasini baholovchi test yaxshi ichki izchillikka, lekin yomon qayta sinov ishonchliligiga ega bo'lishi mumkin.

Qaysi ishonchlilik shakli skriner uchun eng muhim ekanligi baholash ko'lamiga ajralmas tarzda bog'liq. O'quv dasturiga asoslangan baholash (CBM Curriculum-based measurement) skrinerlari vaqt bilan cheklangan baholash bo'lib, bandlar darajasida ma'lumot bermaydi shuning uchun ichki izchillik baholari mavjud emas. Buning o'rniga CBMlar odatda muqobil shakl va qayta sinov ishonchliligini hisobot qiladi. Kompyuter moslashuvini baholash (CAA Computer adaptive assessment) skrinerlari shakllar o'rtasida tenglikni o'z ichiga oladi. Shunga ko'ra, CAA ishonchliligi odatda marginal ishonchlilik (ichki izchillikka o'xshash) va qayta sinov ishonchliligi orqali hisobot qilinadi.

Yaroqlilik – baholanayotgan narsa o'zida nimani baholash kerak deb da'vo qilayotgan bo'lsa, aynan shu baholanyaptimi yo yo'qmi degan savolga javobdir. Masalan, so'z o'qish testi aynan so'z o'qish ko'nikmasini baholashi lozim, reseptiv lug'at boyligini emas.

Yaroqlilikka tarixiy yondashuvda yaroqlilikning uchta mustaqil shakli mavjud deb hisoblangan:

* Mazmuniy (content) yaroqlilik — odatda ekspertlar tomonidan test mazmunining belgilangan maqsadga mosligi haqidagi izchil qarorlar bilan asoslanadi.

* Mezonli (criterion) yaroqlilik — test balli bilan natija balli o'rtasidagi oddiy korrelyatsiya.

* Konstruktiv (construct) yaroqlilik — bu ballarning talqini va ishlatilishini anglatadi (Messik, 1995).

Messik (1989) barcha yaroqlilik shakllarini konstrukt yaroqliligining yagona va izchil tizimi sifatida qayta ko'rib chiqishni taklif qilgan. Bu tizimda test (shu jumladan skriner) yaroqliligini baholash uchun zarur bo'lgan olti asosiy yo'nalish mavjud.

Mazmuniy yaroqlilik bo'yicha dalillar quyidagi jihatlarni o'z ichiga oladi:

• Mazmunning dolzarbligi;

• Umumiy vakillik darajasi (masalan, test bandlari yoki stimullar mazkur sohaning asosiy jihatlarini qamrab olganligi);

• Bandlar yoki stimullarning sifati.

Mazmuniy yaroqlilik ayniqsa test (skriner) ishlab chiqish bosqichida muhim ahamiyat kasb etadi. U baholash ko'lamining ishonchliligi va natijalarning talqini uchun asos yaratadi. Ya'ni agar ma'lum bir soha mazmuniy yaroqlilik nuqtayi nazaridan baholangan bo'lsa, testda aks ettirilayotgan tushunchalar aniq belgilangan, bandlar bu sohani to'liq va to'g'ri ifodalagan hamda mazkur soha baholash uchun dolzarb deb topilgan bo'lsa, unda test natijalarini talqin qilish va ularni amalda qo'llash mantiqan asoslangan va ishonchli tarzda himoya qilinishi mumkin (Sireci, 1998).

Mazmunga oid yaroqlilik umumiy nazariy asoslar mavjudligi bilan tavsiflanadi, ya'ni test bandlariga javob bermoqda izchillikni tushuntirish uchun nazariy asoslar bo'lishi kerak. Buni isbotlash uchun quyidagilar ishlatiladi:

* Rovinelli va Hambleton (1976) tomonidan taqdim etilgan test bandlari va tasnifga mos ravishda baholovchilarning fikrlari;

* Lavshe (1975) metodologiyasi asosida test bandlarini muvaffaqiyatli bajarish uchun zarur ko'nikma yoki bilim kerakligini baholash;

* Anderson va Gerbing (1991) tomonidan bandni uning nazariy sohasiga mos deb hisoblagan baholovchilarning foizi ko'rsatkichi.

Tuzilmaviy yaroqlilik test tuzilmasi bilan konstrukt sohasi qanchalik mos kelishini tekshiradi va bu ko'pincha faktor tahlili (eksploratoriy yoki konfirme) yordamida aniqlanadi.

Umumlashtirilish. Bu yaroqlilik test natijalarining turli topshiriqlar, namuna va vaqt oralig'ida umumlashtirilishi bilan bog'liq. Buni aniqlash uchun quyidagilarga e'tibor beriladi:

* Populyatsiya va uning chegaralari;

* Namuna vakilligi;

* Tadqiqot dizayni, ma'lumotlar yig'ish va tahlil metodologiyasi;

* Xatoliklar va cheklovlar (masalan, tanlov va axborot xatolari);

* Takroriy tadqiqotlar natijalari.

Tashqi muvofiqlik miqdoriy dalillar bilan bog'liq bo'lib, bu umumlashuvchi, farqlovchi va bashoratchi shakllarni o'z ichiga oladi. Umumlashuvchi muvofiqlik, bir-biri bilan bog'liq bo'lishi kerak bo'lgan ballar haqiqatan ham bir-biri bilan bog'liq bo'lgan darajani o'lchaydi. Masalan, bosh harf alifbo harflarini bilish mezoni kichik harf alifbo harflarini bilish mezoni bilan bog'liq bo'lishi kerak. Tadqiqotchi tomonidan yaratilgan, lug'at boyligini baholovchi – Peabody rasmli lug'at testidir. Bu standartlashtirilgan tizim lug'at boyligini baholaydi. Muvofiqlik va nomuvofiqlik aniqlash chog'ida to'plangan ballar tashqi ta'sirlar bilan bog'liq bo'lmasligi kerak. Masalan, alifbo harflarini bilish mezoni odamning shakarli ichimliklarni iste'mol qilishi bilan bog'liq emas.

Oqibat (Consequential). Eng ko'p muhokama qilinadigan muvofiqlik shakllaridan biri bu oqibatli muvofiqlikdir va disleksiya xavfini aniqlash bo'yicha skrining sohasida bu skrinerlarni baholashda asosiy mezon bo'lishi ajablanarli emas. Javobgarlik testlari, skrining qonunchiligi, individuallashtirilgan ta'lim dasturi (IEP) ta'minoti va xavf ostidagi o'quvchilar uchun o'quv va pedagogik aralashuv yordamlari birlashganligi sababli, skriner ishlab chiquvchilari va foydalanuvchilar zimmasiga xavf ostida va xavf ostida emas deb tasniflashning oqibatlarini, ayniqsa to'g'ri qarorlar va qaror xatolari yuz berganida nima sodir bo'lishini diqqat bilan hisobga olish vazifasi yuklatiladi. Baholash natijalaridagi yorliqlar (masalan, yuqori xavf, o'rtacha xavf, past xavf) baholanayotgan narsaning aniq va to'g'ri tavsiflari bo'lishi muhimdir va baholash ishlab chiquvchilari hamda test foydalanuvchilari tanlangan skrinerdan foydalanishning mumkin bo'lgan va haqiqiy oqibatlarini iloji boricha aniq tavsiflashlari kerak.

KLASSIFIKATSIYA ANIQLIGI

Tasniflash aniqligi atrofidagi til va o'quvchilarni xavf ostida deb to'g'ri yoki noto'g'ri aniqlash jarayoni ishonchlilik va muvofiqlikdagi kabi xilma-xildir. Tasniflash aniqligi bu mos keluvchi va bashoratchi muvofiqlik shakli bo'lib, unda shaxslar namunasi qanday qilib ikki natija guruhidan biriga tushishini ko'rib chiqiladi (ta'lim kontekstida, natijada belgilangan chegara nuqtasida yoki undan yuqorida natijaga ega bo'lganlar va skrinerda chegara nuqtasidan past natijaga ega bo'lganlar). Tibbiy adabiyotda, klassik ikki natija guruhi – bu natijaga ko'ra muvaffaqiyatsiz bo'lganlar yoki natijani bajarganlar bo'lib, ular ikki skriner guruhi (ya'ni, skrinerda xavf ostida yoki xavf ostida emas) asosida ajratiladi.

8.1-jadvalda tasvirlanganidek, to'rt hujayra skriner va natijani baholash mezonida o'quvchi ko'rsatkichlarini tavsiflaydi:

A hujayrasidagi shaxslar *Haqiqiy musbatlar* deb ataladi, chunki ular skrinerda xavf ostida deb aniqlangan va natijada belgilangan chegara darajasidan past natija ko'rsatgan (masalan, standartlashtirilgan o'qish testining 20 %lik ko'rsatkichidan past);

B hujayrasidagi shaxslar *Yolg'on musbatlar* deb ataladi, chunki ular skrinerda xavf ostida deb tasniflangan, ammo yakunda natijada belgilangan chegara darajasida yoki undan yuqorida natija ko'rsatgan (masalan, o'qish testining 20 %lik ko'rsatkichidan yuqorida);

C hujayrasidagi shaxslar *Soxta salbiylar* bo'lib, ular skrinerda xavf ostida emas deb aniqlangan, lekin natijada belgilangan chegara darajasidan past natija ko'rsatgan;

D hujayrasidagi shaxslar esa *Chin salbiylar* bo'lib, ular skrinerda xavf ostida emas deb aniqlangan va natijada belgilangan chegara darajasida yoki undan yuqorida natija ko'rsatgan.

Buni tibbiy nuqtayi nazardan yanada tushunarsiz qilib aytganda, haqiqiy musbatlar bu skriner orqali to'g'ri aniqlangan aslida kasal bo'lgan odamlar; haqiqiy salbiylar bu skriner orqali to'g'ri aniqlangan aslida sog'lom bo'lgan odamlar; yolg'on musbatlar bu aslida sog'lom bo'lgan, lekin skriner ularni kasal deb ko'rsatgan odamlar; soxta salbiylar esa aslida kasal bo'lgan, lekin skriner ularni sog'lom deb ko'rsatgan odamlar. Bu hujayra sonlari tasniflash aniqligining qo'shimcha ko'rsatkichlarini, masalan, sezgirlik, o'ziga xoslik, salbiy va musbat bashorat qiymatlari hamda umumiy to'g'ri tasniflashni hisoblash uchun ishlatilishi mumkin.

8.1-jadval.

2×2 namunaviy shartli jadval

Skrining / Natija	Muvaffaqiyatsiz	Muvaffaqiyatli
Xavf ostida	A: To'g'ri pozitiv	B: Noto'g'ri musbat pozitiv
Xavf ostida emas	C: Noto'g'ri negativ	D: To'g'ri negativ

Skrinerni sezgirligi bu natijaga ega bo'lgan (20 %lik ko'rsatkichdan past natija ko'rsatgan) shaxslarni to'g'ri aniqlash ulushidir va A hujayra/(A hujayra + C hujayra) formulasi orqali hisoblanadi. Skrinerni o'ziga xosligi bu natijaga ega bo'lmagan (masalan, 20 %lik ko'rsatkichga teng yoki undan yuqori natija ko'rsatgan) shaxslarni to'g'ri aniqlash ulushidir va D hujayra/(D hujayra + B hujayra) formulasi orqali hisoblanadi. Sezgirlik va o'ziga xoslik > 0.80 bo'lishi ko'pincha maqsadga muvofiq hisoblanadi, biroq sezgirlikni oshirish o'ziga xoslik hisobiga yoki aksincha bo'lishi mumkinligi sababli bunga erishish qiyin bo'lishi mumkin (qarang: Streiner, 2003 umumiy sharhi uchun). Musbat va salbiy bashorat qiymatlari skrinerni xossalaridir, ular skrinerda xavf ostida deb aniqlanganlarning barchasi bo'yicha (musbat bashorat qiymati) yoki skrinerda xavf ostida emas, deb aniqlanganlarning barchasi bo'yicha (salbiy bashorat qiymati) chegara nuqtalarining aniqligini ko'rsatadi.

SKRINERLARDAN FOYDALANISH BO'YICHA MUHIM JIHATLAR

Skrinerlardan olingan ma'lumotlar ularni qo'llash mo'ljallangan kontekstdan ajratib ko'rilmasligi kerak. Shuning uchun shaxs yoki guruh skrinerlarning asosiy jihatlarini ko'rib chiqayotganda, mahalliy kontekstda skrinerlardan samarali foydalanishni qo'llab-quvvatlaydigan asosiy savollar to'plamiga javob berilishi muhimdir.

SKRINING VOSITASINI TANLASHDA KIMLAR ISHTIROK ETISHI KERAK?

Skrining vositasini tanlash, undan foydalanish va olingan ma'lumotlarni talqin qilish jarayoni faqat bitta shaxs zimmasiga yuklanmasligi kerak. Chunki bu jarayon bir nechta mutaxassislarning tajriba va qarashlarini talab qiladi. Amaliyotchilar, o'qituvchilar, maktab ijtimoiy xodimlari hamda ma'murlar skrining natijalaridan xizmat ko'rsatishda qanday foydalanish, ota-onalarga ma'lumotni qanday yetkazish va vositani samarali qo'llash uchun zarur resurslarni aniqlash borasida muhim fikrlar berishadi. Shu sababli skrining vositasini tanlash va undan olingan ma'lumotlarni talqin qilish haqidagi qarorlar turli mutaxassislarning bilim va tajribasini birlashtirgan jamoa tomonidan qabul qilinishi lozim. Bunday yondashuv qaror qabul qilishda kengroq va asosli nuqtayi nazarni ta'minlaydi, bu esa skrining jarayonining ishonchliligi va samaradorligini oshiradi.

SKRINING TIZIMINI REJALASHTIRISHDA EHTIYOJ VA USTUVOR YO'NALISHLARNI ANIQLASH

Skrining vositasi qo'llanilishi lozim bo'lgan har bir joy o'ziga xosdir. Ballardan foydalanishda bir xil yondashuvni qo'llash hududdagi nogiron o'quvchilar sonining ko'pligi kabi omillarni e'tibordan chetda qoldiradi. Jamoa shakllantirilganda, u ehtiyojlarni aniqlash va ustuvorliklarni belgilashga birgalikda qaray

oladi. Ustuvorliklarni aniqlashda jamoalar ma'lumotlar qanday savollarga javob berishini kutayotganlarini (masalan, qaysi o'quvchilar disleksiya xavfiga ega?) va qanday qarorlar qabul qilishni rejalashtirayotganlarini (masalan, o'quvchilarni pedagogik aralashuv qo'llab-quvvatlovlariga tayinlash) o'zlariga so'rashlari kerak. O'qish, matematika, xulq, yozish, ijtimoiy-emotsional o'rganish bo'yicha skrining vositalari hamda bevosita baholash yoki mezonlarning mavjudligi, sinflar, mazmun sohalari va o'ziga xos ehtiyojlar bo'yicha skrining ustuvorliklarini ehtiyotkorlik bilan ko'rib chiqishni talab qiladi.

Bundan tashqari, mahalliy xizmat ko'rsatish modeli, imkon qadar, tuzatish uchun asosiy vosita sifatida ko'rib chiqilishi kerak. Masalan, o'qish bo'yicha ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimlarining va disleksiya bo'yicha skrining talablari keng miqyosda shtat va tuman darajasida qabul qilinishi maktablarda disleksiya bo'yicha skrining jarayonlarining keng tatbiq etilishiga olib keldi, bu orqali o'quvchilarga 2- yoki 3-bosqichdagi pedagogik aralashuvlar orqali xizmat ko'rsatilishi mumkin. Bu kontekstlarda amaliyotchilar skrining ma'lumotlaridan xavfni basho-rat qilish, o'quvchilarni qo'shimcha yoki intensiv qo'llab-quvvatlovlarga ajratish hamda maktablaridagi o'quv va pedagogik aralashuv qo'llab-quvvatlovlarining samaradorligini baholash uchun foydalanishlari mumkin.

MA'LUMOTLARIMIZ NIMA DEYDI?

Aksariyat skrining vositalarida normativ yoki mezon asosidagi natijalarni bildiruvchi asosiy ball turlari mavjud. Skrining ballari asosida tuzilgan foizlik reytinglar shaxsning boshqa o'quvchilar bilan taqqoslangan holda, ya'ni normativ populyatsiya doirasida qanchalik yaxshi natija ko'rsatganini bildiradi. Bu reyting tartibi amaliyotchilarga o'z hududlaridagi nogiron shaxslar ulushini milliy ko'rsatkichlar bilan solishtirishda yordam berishi mumkin. Masalan, agar bir maktabda o'quvchilarning 20% i o'ninchi foizlikda yoki undan past bo'lsa, bu taxminan milliy ko'rsatmalarning ikki barobarini (normativ jihatdan o'quvchilarning 10% i o'ninchi foizlikda yoki undan pastda bo'ladi) tashkil etadi, bu esa yuqoriroq xavf darajasini bildiradi. Foizlik reytinglar amaliyotchilarga qaysi o'quvchilarga qo'shimcha yoki intensiv o'qish bo'yicha yordam ko'rsatish ustuvorligini aniqlashda yordam berishi mumkin.

Skrining vositalari, shuningdek, ko'pincha o'quvchi ballari tushgan ball oralig'iga asoslangan holda xavf toifasini belgilaydigan mezonli turdagi ballardan foydalanadi. MTSS/RTI kabi oldini olishga qaratilgan model doiralarida normativ ko'rsatma shundan iboratki, o'quvchilarning taxminan 80% i past xavfli hisoblanadi va shuning uchun umumiy sinf darslaridan foyda ko'radi, 15% i qo'shimcha qisqa muddatli xizmatlarga muhtoj bo'ladi, va 5% i darajaga moslashtirilgan intensiv xizmatlarga ehtiyoj sezadi. Skrining vositalarining xavf darajalari uchun belgilangan mezonlari bilan o'quv yordami o'rtasidagi moslik barcha hududlarda bir xilda bo'lmasligi mumkin. Shu sababli "Kimlar ishtirok etishi kerak?" degan

savol mavjud resurslar va turli xavf toifalaridagi o'quvchilar ulushini muvozanatlashni tushunishda, ayniqsa aniqlash va xizmat ko'rsatishda mavjud bo'lgan zaiflik omillari va tengsizliklarni hisobga olgan holda, alohida ahamiyat kasb etadi.

Skrining ballarining bir cheklovlaridan biri shundaki, ular ko'pincha vaqt o'tishi davomida hududiy natijalarni ko'rsatadigan uzuna va yig'ilgan hisobkitoblarni o'z ichiga olmaydi. Ya'ni o'quv yili davomida doimiy ravishda skrining o'tkazish o'qituvchilar va amaliyotchilarga o'quvchining vaqt o'tishi bilan qanday o'zgarayotganini ko'rishga yordam beradi. Individual o'quvchining o'sish ko'rsatkichlari korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarini qo'llab-quvvatlashi mumkin. Masalan, bir maktabda kuzda o'tkazilgan dastlabki skriningda "ba'zi xavf" toifasida bo'lgan o'quvchilarning 20% i, qish vaqti skrining chog'ida bu ko'rsatkich 15% ni tashkil qilgan bo'lsa, 5% lik xavf kamayishi kuzatilgan bo'ladi.

Bu yerda biz Reading First dasturi davomida bir qator shtatlarda qo'llanilgan ikki turdagi indeksni yana bir bor eslatib o'tamiz:

Asosiy ta'lim samaradorligi (Effectiveness of Core Instruction – ECI) va Pedagogik aralashuv samaradorligi (Effectiveness of Intervention – EI).

ASOSIY TA'LIM SAMARADORLIGI

Asosiy ta'lim samaradorligi indeksi (ECI) – bu "xavfi past" yoki "darajaga mos" deb baholangan o'quvchilarning navbatdagi yarim yillik baholashda ham shu darajani saqlab qolganlik foizini ko'rsatuvchi ko'rsatkichdir.

Mazkur indeks asosiy ta'lim jarayoni yoki uning qo'llanishi o'quvchilarning o'quv ehtiyojlarini qay darajada qondirayotganini, ya'ni ularning belgilangan darajadagi natijalarni saqlab qolish qobiliyatini aniqlash imkonini beradi.

Asosiy ta'lim samaradorligi (ECI) quyidagi formula asosida hisoblanadi:

a) kuzgi skriningda "xavfi past" yoki "darajaga mos" toifasida bo'lgan o'quvchilar sonini aniqlash;

b) shu o'quvchilarning qanchasi qishki skriningda ham ayni toifada bo'lganini aniqlash;

(c) b) bandidagi sonni a) bandidagi songa bo'lish.

Masalan, kuzda 10 nafar o'quvchi "xavfi past" bo'lsa va ulardan 8 nafari qishda ham shu darajada qolsa, unda ECI=8/10=80%, ya'ni kuzda "xavfi past" toifasida bo'lgan o'quvchilarning 80% i qishda ham shu holatda qolgan.

PEDAGOGIK ARALASHUV SAMARADORLIGI

Pedagogik aralashuv samaradorligi (EI) o'qituvchilar va amaliyotchilarga kuzgi baholashda "ayrim xavflar" yoki "xavf ostida" toifalariga kiritilgan o'quvchilarning keyingi skrining davrida qanday yaxshilanishlar ko'rsatganini bildiradi. Kuzgi baholashdagi "ayrim xavflar" va "xavf ostida" bo'lgan o'quvchilarning javoblarini kuzatish orqali ikki turdagi Pedagogik aralashuv samaradorligi (EI) natijasini hisoblash mumkin.

Strategik pedagogik aralashuv samaradorligi (EI-S) – kuzgi skriningda "ba'zi xavf" toifasida bo'lgan o'quvchilarning qishda "past xavf" toifasiga o'tganlari foizini ko'rsatadi. Hisoblash bosqichlari:

a) kuzgi skriningda "ayrim xavf ostida" bo'lgan o'quvchilar sonini aniqlash;

b) qishki skriningda ularning necha nafari "xavfi past" toifasida bo'lganini aniqlash;

c) b) dagi sonni a) dagi songa bo'lish.

Katta qiymat ko'proq o'quvchining "ayrim xavf ostida" dan "xavfi past" toifasiga o'tganini anglatadi.

Intensiv pedagogik aralashuv samaradorligi (EI-I) — kuzgi skriningda "xavf ostida" bo'lgan o'quvchilarning qishda "ayrim xavf ostida" yoki "xavfi past" toifasiga o'tganlari ulushini bildiradi. Hisoblash bosqichlari:

a) kuzgi skriningda "xavf ostida" bo'lgan o'quvchilar sonini aniqlash;

b) qishki skriningda ularning nechta nafari "ayrim xavf ostida" yoki "xavfi past" toifalariga o'tganini aniqlash;

c) b) dagi sonni a) dagi songa bo'lish.

Katta qiymat ko'proq o'quvchining "xavf ostida" toifasidan xavf darajasi pastroq bo'lgan guruhga o'tganini bildiradi.

Ta'limning samaradorligi (ECI) va Pedagogik aralashuv samaradorligi (EI) indekslari o'qituvchilar va amaliyotchilarga dastlabki holat va vaqt o'tishi bilan yuz bergan o'zgarishlarni hisobga olgan holda qarorlar qabul qilishda o'z mezon ballaridan yangi yo'llar bilan foydalanish imkonini beradi. Vaqt davomida skrining ma'lumotlaridan foydalanishni qo'llab-quvvatlovchi boshqa resurslar, indekslar va e'tiborli jihatlar ham mavjud.

KIMLAR BILAN MASLAHATLASHISHIMIZ KERAK?

Yana bir muhim masala: ballarni talqin qilish va ular asosida hududiy foydalanishni qo'llab-quvvatlaydigan yana kimlarni jarayonga jalb qilish kerakligini aniqlashimiz kerak. Agar birinchi savol hududiy xodimlar xilma-xilligini jamlashga qaratilgan bo'lsa, bu savol zaruratga qarab savollar yoki qo'llab-quvvatlash uchun doirani kengaytirishga yo'naltirilgan.

Texnik savollar bo'yicha skrining vositalari ishlab chiqaruvchilari bilan bog'lanish yaxshi boshlanish nuqtasi bo'lishi mumkin. Quyidagi tashkilotlar skrining bilan bog'liq resurs va yordamlarni taqdim etishga sodiqdir:

National Center on Intensive Interventions (NCII) – https://intensiveintervention.org/

National Center for Systemic Improvement (NCSI) – https://ncsi.wested.org/

National Center on Improving Literacy (NCIL) – https://improvingliteracy.org/

Intensiv pedagogik aralashuvlar milliy markazi (NCII) texnik sifatga doir baholashlar va boshqaruv bo'yicha ma'lumotlar bilan mustaqil baholangan akademik va xulq-atvor skrining vositalari to'plamini saqlaydi. Milliy tizimli takomillashtirish markazi (NCSI) davlatlar va tumanlarga ma'lumotlar savodxonligi va ilmiy izlanishga asoslangan amaliyotlarni o'rgatish va mustahkamlash orqali nogiron o'quvchilar natijalarini maksimal darajada yaxshilashga qaratilgan universal, yo'naltirilgan va intensiv texnik yordamni taqdim etadi. Savodxonlikni oshirish milliy markazi (NCIL) savodxonlikni yaxshilash, universal skriningni tushunish va oilalar hamda maktablar uchun amalga oshirish vositalarini taqdim etishga yo'naltirilgan vositalar va resurslarni taqdim etadi. Bu tashkilotlardan tashqari, skriningni hududiylashtirish va ma'lumotlardan qanday foydalanishni qo'llab-quvvatlash uchun olimlardan ham foydalanish mumkin, va ular odatda amaliyotchilar bilan hamkorlik qilishga tayyor. Ilm-fan doirasida "jamoaviy fan" yondashuviga bo'lgan talab ortib borayotgan bir paytda, amaliyotchilar va olimlarning hamkorligi ta'limda bolalar rivoji va inson salohiyatining yuksalishiga xizmat qiladigan yuksak maqsadlarga olib kelishi mumkin.

QAYERGA QARAB HARAKATLANISHIMIZ KERAK?

Skrining kelajakda sifatsiz ta'lim natijalariga duchor bo'lish xavfi bo'lgan shaxslarni aniqlash uchun foydali mexanizm ekanligi keng qabul qilingan haqiqatdir. Ammo skrining jarayonida skrining vositasini tanlash uchun zarur bo'lgan ko'plab asosiy omillarni tahlil qilish va baholashda murakkabliklar yuzaga kelishi mumkin. Bu bo'limda biz amaliyotchilar skrining o'tkaziladigan har bir hududda olib borilishi lozim bo'lgan suhbatlarni tartibga solish uchun foydalanishi mumkin bo'lgan boshlang'ich nuqtalarni taklif etdik. Skrining vositalarining qanday validatsiyadan o'tgani va ularning texnik sifatini bataf-sil ko'rib chiqish orqali amaliyotchilar hudud ichidagi va tashqarisidagi hamkorlar – olimlar bilan mazmunli suhbatlar olib borishlari va o'quv jarayonini qo'llab-quvvatlashga eng mos skrining vositasini tanlash va undan foydalanish imkoniyatiga ega bo'ladilar.

Shunga qaramay, bu omillarni ko'rib chiqish bilan birga, mavjud holatlar va kelajakda skrining usullari va amaliyotlarini rivojlantirish imkoniyatlari ustida ham fikr yuritish lozim. Skrining uchun tibbiy modelga asoslangan "chegaraviy modellardan" foydalanish VanDerHeyden tomonidan ilgari surilgan bo'lib, bunda qaror qabul qilishda test ostonasi va muolaja ostonasini aniqlash zarurati ta'kidlanadi. Bu yondashuv skriningni o'tkazish va pedagogik aralashuvni boshlash qarorlarini statistik ehtimollar va foyda-xatarlarga asoslanib qabul qilishni ko'zda tutadi.

Shuningdek, Klingbeil va Vagner tomonidan ilgari surilgan bayes yondashuvlari mavjud bo'lib, ular tarqalish ehtimollari va skrining mezonlari haqida yaxshiroq axborotdan foydalanishga imkon beradi. Bundan tashqari, ko'p o'zgaruvchili skrining modellari ichida ballar o'rtasidagi statistik moderatsiyani kiritish orqali aniqlikni oshirish mumkinligi ham tadqiqotchilar tomonidan o'rganilgan. Masalan, Petsher va katts tadqiqotida harflar tovushi, o'qituvchi tomonidan baholangan

bolalar xulqi va ota-onalar tomonidan qayd etilgan salbiy bolalik tajribalari asosida AUC (aniqlik ko'rsatkichi) 0.88 bo'lgan bo'lsa, ballar orasidagi juft ta'sirlar kiritilishi natijasida AUC 0.96 ga yetgan.

Skriningda qanday ballarni aniqlash usullaridan tashqari, biz bu ballardan foydalanishdagi taxminlarimizni ham anglashimiz zarur. Biz ko'pincha o'qituvchilar va amaliyotchilar barcha o'quvchilarga xizmat ko'rsatish uchun zarur bo'lgan bilim, tajriba va madaniy kompetensiyaga ega deb hisoblaymiz. Biroq samarali ta'lim yoki pedagogik aralashuvga doir mavjud dalillar, ayniqsa, yuqori darajada kambag'allik kuzatiladigan maktablar, nogiron o'quvchilar, ikki tilli o'quvchilar yoki rangli o'quvchilar uchun yetarli bo'lmasligi mumkin. Shu boisdan, vositalar qanday yaratilishi (masalan, raqamli vositalar hamma joyda mavjud yoki foydalanishga yaroqli emas bo'lishi mumkin) va qanday ishlatilishi (masalan, nutqni tanish texnologiyasi til o'zgaruvchanligiga asoslanib baholashda xatolik qilishi) haqidagi ekologik omillarni hisobga olish zarur. Bu va boshqa omillar skrining, pedagogik aralashuvlar va ta'limni barcha o'quvchilar uchun tenglashtirish yo'lida oldinga siljishimizda albatta hisobga olinishi kerak.

Moliyalashtirish eslatmasi. Bu ish qisman *National Center on Improving Literacy* va *Chan Zuckerberg Initiative* tomonidan moliyalashtirilgan. Bu yerda keltirilgan materiallarning bir qismi ilmiy tahrirdan o'tmagan quyidagi hisobotning ilovasida foydalanilgan: Petsher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B., Gaab, N., Fletcher, J. M., & Jonson, E. (2019). *Screening for Dyslexia*. improvingliteracy.org.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S., & Petscher, Y. (2017). Identifying children at risk for language impairment or dyslexia with group-administered measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3507–3522.

2. Anastopoulos, A. D., Beal, K. K., Reid, R. J., Reid, R., Power, T. J., & DuPaul, G. J. (2018). Impact of child and informant gender on parent and teacher ratings of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Assessment*, 30(10), 1390–1394.

3. Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1991). Predicting the performance of measures in a confirmatory factor analysis with a pretest assessment of their substantive validities. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 732–740.

4. Bailey, T., Ruedel, K., & Petscher, Y. (April, 2017). Data analysis strategies for using general outcome measures to evaluate program impact. Paper presented at the Annual Council for Exceptional Children Convention, Boston, MA.

5. Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J., & Gersten, R. (2015). Evaluation of response to intervention practices for elementary school reading. NCEE 2016–4000. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

6. British Dyslexia Association. (2007). Definition of dyslexia. www.actiondyslexia.co.uk/view-article/Defining-Dyslexia

7. Cassidy, B. (2019). Cassidy urges full implementation of First Step Act dyslexia screening. www.cassidy.senate.gov/newsroom/pressreleases/cassidy-urges-full-implementation-of-first-step-act-dyslexia-screening

8. Catts, H., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 32(1), 38–50.

9. Catts, H. W., & Petscher, Y. (in press). A cumulative risk and resilience model of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. https://edarxiv.org/g57ph/

10. Chakrabartty, S. N. (2013). Best split-half and maximum reliability. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 3(1), 1–8.

11. Cizek, G. J., Rosenberg, S. L., & Koons, H. H. (2008). Sources of validity evidence for educational and psychological tests. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 397–412.

12. Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bouton, B., Gilbert, J. K., Barquero, L. A., … Crouch, R. C. (2010). Selecting at-risk first-grade readers for early intervention: Eliminating false positives and exploring the promise of a two-stage gated screening process. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 327.

13. Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bryant, J. D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 394.

14. Compton, D. L., Gilbert, J. K., Jenkins, J. R., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Cho, E., … Bouton, B. (2012). Accelerating chronically unresponsive children to tier 3 instruction: What level of data is necessary to ensure selection accuracy? *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 204–216.

15. Connor, C. M. (2019). Using technology and assessment to personalize instruction: Preventing reading problems. *Prevention Science*, 20(1).

16. Cummings, K. D., Biancarosa, G., Schaper, A., & Reed, D. K. (2014). Examiner error in curriculum-based measurement of oral reading. *Journal of School Psychology*, 52(4), 361–375.

17. Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277–299.

18. Edwards, A. A., Joyner, K. J., & Schatschneider, C. (2021). A simulation study on the performance of different reliability estimation methods. *Educational and Psychological Measurement*, 81(6), 1089–1117.

19. Fien, H., Chard, D. J., & Baker, S. K. (2021). Can the evidence revolution and Multi-Tiered Systems of Support improve education equity and reading achievement? *Reading Research Quarterly*, 56, S105–S118.

20. Francis, D. J., Santi, K. L., Barr, C., Fletcher, J. M., Varisco, A., & Foorman, B. R. (2008). Form effects on the estimation of students' oral reading fluency using DIBELS. *Journal of School Psychology*, 46(3), 315–342.

21. Gearin, B., Petscher, Y., Stanley, C., Nelson, N. J., & Fien, H. (2021). Document analysis of state dyslexia legislation suggests likely heterogeneous effects on student and school outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 0731948721991549.

22. Gilbert, J. K., Compton, D. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2012). Early screening for risk of reading disabilities: Recommendations for a four-step screening system. *Assessment for Effective Intervention*, 38(1), 6–14.

23. Glover, T. A., & Albers, C. A. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45(2), 117–135.

24. Johnson, E. S., Jenkins, J. R., & Petscher, Y. (2010). Improving the accuracy of a direct route screening process. *Assessment for Effective Intervention*, 35(3), 131–140.

25. Johnson, E. S., Jenkins, J. R., Petscher, Y., & Catts, H. W. (2009). How can we improve the accuracy of screening instruments? *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(4), 174–185.

26. Keenan, J. M., & Meenan, C. E. (2014). Test differences in diagnosing reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 125–135.

27. Kim, Y. S., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 652.

28. Klingbeil, D. A., Van Norman, E. R., & Nelson, P. M. (2020). Using interval likelihood ratios in gated screening: A direct replication study. *Assessment for Effective Intervention*, 1534508420953894.

29. Klingbeil, D. A., Van Norman, E. R., Nelson, P. M., & Birr, C. (2019). Interval likelihood ratios: Applications for gated screening in schools. *Journal of School Psychology*, 76, 107–123.

30. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.

31. Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.

32. McCree, R. R., Kurtz, J. E., Yamagata, S., & Terracciano, A. (2011). Internal consistency, retest reliability, and their implications for personality scale validity. *Personality and Social Psychology Review*, 15(1), 28–50.

33. McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412.

34. Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). New York: Macmillan.

35. Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741.

36. Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities.

37. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343–353.

38. National Center on Intensive Interventions. (2019). *Tool chart users guide*. Washington, DC: American Institutes for Research.

39. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (McGraw-Hill Series in Psychology)* (Vol. 3). New York: McGraw-Hill.

40. Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., ... Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly*, 55, S267–S282.

41. Petscher, Y., & Catts, H. (2021). Screening for dyslexia: Intersections among cognitive, linguistic, and biopsychosocial factors. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14611308

42. Petscher, Y., Cummings, K. D., Biancarosa, G., & Fien, H. (2013). Advanced (measurement) applications of curriculum-based measurement in reading. *Assessment for Effective Intervention*, 38(2), 71–75.

43. Petscher, Y., & Patton Terry, N. (in press). Cross-cultural considerations for screening and identification. In N. Gaab, L. Siegel, A. Linzarini, & R. Merkley (Eds.), *Learning differences/exceptional learner*. UNESCO MGIEP.

44. Petscher, Y., Truckenmiller, A., & Zhou, C. (2016). The earlier assessment for reading success [EARS: Web application software]. Tallahassee, FL: Florida State University.

45. Rovinelli, R. J., & Hambleton, R. K. (1976, April 19–23). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 60th, San Francisco, California.

46. Schatschneider, C., Wagner, R. K., & Crawford, E. C. (2008). The importance of measuring growth in response to intervention models: Testing a core assumption. *Learning and Individual Differences*, 18(3), 308–315.

47. Schatschneider, C., Wagner, R. K., Hart, S. A., & Tighe, E. L. (2016). Using

48. Simulations to investigate the longitudinal stability of alternative schemes for classifying and identifying children with reading disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 20(1), 34–48.

49. Schelbe, L., Pryce, J., Petscher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B., & Gaab, N. (2021). Dyslexia in the context of social work: Screening and early intervention. https://psyarxiv.com/v6fzu/

50. Shapiro, E. S., Dennis, M. S., & Fu, Q. (2015). Comparing computer adaptive and curriculum-based measures of math in progress monitoring. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 470.

51. Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45(1–3), 83–117.

52. Solari, E. J., Terry, N. P., Gaab, N., Hogan, T. P., Nelson, N. J., Pentimonti, J. M., ... Sayko, S. (2020). Translational science: A road map for the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 55, S347–S360.

53. Streiner, D. L. (2003). Diagnosing tests: Using and misusing diagnostic and screening tests. *Journal of Personality Assessment*, 81(3), 209–219.

54. Terry, N. P., Petscher, Y., Gaab, N., & Hart, S. (2021). Researchers translating the science of reading: Widening the lens of translational science through team science. *The Reading League Journal*, 2(1), 46.

55. Tonnessen, F. E. (1997). How can we best define "dyslexia"? *Dyslexia*, 3, 78–92.

56. VanDerHeyden, A. M. (2013). Universal screening may not be for everyone: Using a threshold model as a smarter way to determine risk. *School Psychology Review*, 42(4), 402–414.

57. Van der Linden, W. J., & Glas, C. A. (Eds.). (2000). *Computerized adaptive testing: Theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.

58. Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G., & Beal, B. (2020). The prevalence of Dyslexia: A new approach to its estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 354–365.

59. Wainer, H., Dorans, N. J., Flaugher, R., Green, B. F., & Mislevy, R. J. (2000). *Computerized adaptive testing: A primer*. Routledge.

60. World Health Organization. (2013). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Author.

61. Yeo, S., Fearrington, J. Y., & Christ, T. J. (2012). Relation between CBM-R and CBM-mR slopes: An application of latent growth modeling. *Assessment for Effective Intervention*, 37(3), 147–158.

62. Zumeta, R. O., Compton, D. L., & Fuchs, L. S. (2012). Using word identification fluency to monitor first-grade reading development. *Exceptional Children*, 78(2), 201–22

9. TYUTORLAR KASBIY FAOLIYATINI QO'LLAB-QUVVATLASH, MAVJUD QIYINCHILIKLAR VA SAMARADORLIKKA OID QARASHLAR

Salli K. Fluhler, Kristofer J. Lemons
Yasmina E. Haddad, Kesey Shovin
Gay Martin, Loren LeJyun, Emili Gurvits

DOI: 10.4324/9781003156888-9

2017-yilda Amerika Qo'shma Shtatlaridagi davlat maktablarida 6 milliondan ortiq bola va o'smirlar maxsus ta'lim xizmatlaridan foydalangan. Ularga 389 456 nafar maxsus ta'lim o'qituvchilari va 458 676 nafar yordamchi xodimlar xizmat ko'rsatgan (AQSH Ta'lim Departamenti, 2020). So'nggi o'n yil ichida nogironligi bo'lgan o'quvchilarga yordam beruvchi yordamchi xodimlar soni sezilarli darajada oshgan — ilgari bu ko'rsatkich 390 ming to'liq stavkali xodimni tashkil etgan (AQSH Ta'lim Departamenti, 2008). Maxsus pedagog kadrlar tarkibidagi bu o'zgarishlar yordamchi xodimlarga kasbiy rivojlanish (PD) va uzluksiz murabbiylikni taqdim etishning eng yaxshi usullarini tushunish zaruratini aniq ko'rsatib beradi. Yordamchi xodimlar – bu maxsus ta'limni qo'llab-quvvatlovchi xodimlar bo'lib, odatda ular o'rta maktab diplomiga ega bo'lishadi yoki oliy ta'lim muassasasidan olingan kredit soatlari, yoki assotsiatsiyalashgan daraja yoki bakalavr darajasiga ega bo'lishadi (Ta'lim Statistikasi bo'yicha Milliy Markaz, 2007; Brock & Anderson, 2020).

Ko'plab yordamchi xodimlar maktab okrugi tomonidan taqdim etilgan kasbiy rivojlanish (PD) shaklida qo'shimcha tayyorgarlikdan ham o'tgan. Karter o'z tadqiqotlariga kiritilgan yordamchi xodimlarning 97% i nogiron o'quvchilarga yakka tartibda ta'lim berganliklarini bildirganlarini aniqladi. Ko'pincha ko'rsatiladigan boshqa vazifalarga kichik guruh yoki katta guruhga dars o'tish, kotibiy ishlar, ma'lumot to'plash yoki kuzatuv olib borish, tanaffus yoki tushlik vaqtida nazorat qilish, va maxsus ta'lim o'qituvchisini dars berishda qo'llab-quvvatlash kiradi. Bundan tashqari, yordamchi xodimlar qo'shimcha ta'limiy rollarni bajarish uchun jalb qilinganda, bu maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilariga nogiron o'quvchilar bilan asosiy o'quv vaqtlarini maksimal darajada samarali o'tkazishda yordam berishi mumkin.

Maktab okruglarining nogiron o'quvchilarni qo'llab-quvvatlash uchun yordamchi xodimlarga bo'lgan ishonchi oshgani tufayli, Har bir o'quvchi muvaffaqiyatga erishadi qonuni (ESSA, 2015) yordamchi xodimlar quyidagi yo'llar bilan malaka ko'rsatishlari kerakligini belgiladi:

a) oliy ta'lim muassasasida kamida ikki yillik ta'limni tamomlagan bo'lish (assotsiatsiyalashgan daraja);

b) rasmiy davlat yoki mahalliy baholash vositasi orqali bilim va ko'nikmalarning qat'iy mezonlariga javob berishini ko'rsatish.

Har bir o'quvchi muvaffaqiyatga erishadi qonuni (ESSA), shuningdek, yordamchi xodimlar uchun maqbul rollarni belgilaydi, ya'ni ular to'g'ridan to'g'ri o'qituvchi nazorati ostida yakka tartibda dars berish, sinfni boshqarishda yordam berish yoki ta'limiy qo'llab-quvvatlovchi xizmatlarni taqdim etish uchun to'g'ri ishlatilishi mumkinligini ko'rsatadi.

Hozirda davlat maktablarida ishlayotgan yordamchi xodimlar soniga asoslanib, ularning nogironligi bo'lgan o'quvchilarga *individual ta'lim rejasi* ta'lim dasturi (IEP) maqsadlariga Erkin va mos ta'lim asosida (FAPE), Nogiron Shaxslar ta'limi to'g'risidagi qonunda (IDEA, 2004) ko'rsatilganidek, erishishda yordam bera oladigan muhim maktab xodimlari ekani ayon bo'ladi. Biroq avvalgi tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, yordamchi xodimlar odatda juda kam xizmatgacha tayyorgarlik olishadi va xizmat davomida taqdim etilgan ta'lim esa, odatda, talabga muvofiqlik va qiyin xatti-harakatlarni boshqarishga yo'naltirilgan bo'ladi. Bu bobning maqsadi yordamchi xodimlarni qo'llab-quvvatlashga qaratilgan mavjud tadqiqotlarni ko'rib chiqish, biz intellektual rivojlanishda nuqsoni (IDDs) bo'lgan o'quvchilarga o'qish va matematika bo'yicha pedagogik aralashuv dasturlarini taqdim etayotgan yordamchi xodimlarga doimiy kasbiy rivojlanish va murabbiylik taqdim etgan tadqiqotdan natijalarni yoritish, va amaldagi amaliyot hamda kelajakdagi tadqiqotlar uchun xulosalarni bayon etishdan iborat.

TADQIQOTLARNING BUGUNGI HOLATI

Bir nechta tadqiqot guruhlari yordamchi xodimlarning vazifalari va ular uchun mo'ljallangan kasbiy rivojlanishni (PD) o'rganib chiqqan. Masalan, Giangreko 1991-yildan 2000-yilgacha bo'lgan adabiyotlarni ko'rib chiqib, yordamchi xodimlarning nogiron o'quvchilarga ko'rsatgan yordam turlari bilan bog'liq ma'lumotlarni tahlil qilgan. Mualliflar shuni aniqladilarki, yordamchi xodimlarning ish tavsiflari ko'pincha noaniq belgilangan bo'lib, kutilyotgan vazifalar aniq ko'rsatilmagan, bu esa ishdagi mas'uliyatlar borasida chalkashliklarga olib kelgan. Bundan tashqari, va ehtimol ajablanarli emaski, yordamchi xodimlarning rollari va mas'uliyatlari juda keng farqlanadi va ko'pincha ular etarli tayyorgarlikka ega bo'lmagan vazifalarni o'z ichiga olgan (masalan, murakkab yordamga muhtoj o'quvchilarni qo'llab-quvvatlash, cheklangan nazorat ostida nogiron o'quvchilarga asosiy o'qituvchi sifatida biriktirilgan vaziyatlar). Bu holat ijobiy tomonga siljiyotgani quvonarli, chunki yordamchi xodimlarning nogiron o'quvchilarga yordam ko'rsatish bo'yicha mas'uliyati ortib bormoqda.

Brokk va Anderson 2012-yildan 2019-yilgacha nashr etilgan tajriba tadqiqotlarini ko'rib chiqib, intellektual rivojlanishda nuqsoni (IDD) bo'lgan o'quvchilar bilan ishlaydigan yordamchi xodimlarni tayyorlash samaradorligi baholangan ishlarga e'tibor qaratgan. Mualliflar shuni aniqladilarki, yordamchi xodimlar tayyorgarligiga bag'ishlangan tajriba tadqiqotlarining soni vaqt o'tishi bilan oshgan va 2013-yildan 2019-yilgacha har yili o'rtacha uchdan oltitagacha tadqiqot chop etilgan. Brokk va Anderson, shuningdek, so'nggi tadqiqotlar yordamchi xodimlarni yuqori sifatli ta'lim berishga samarali tayyorlash mumkinligi g'oyasini yana bir bor tasdiqlaganini aniqladilar. Mualliflar yordamchi xodimlarni samarali tayyorlashda qo'llaniladigan bir nechta xususiyatlarni aniqladilar, jumladan, faoliyat bo'yicha fikr-mulohaza, bajarilishni tekshirish ro'yxatlari, namoyish qilish, rejalashtirish va rolli o'yinlardan foydalanish. Mualliflar yordamchi xodimlar tayyorgarligi guruh bo'lib yuzma-yuz, onlayn yoki aralash (onlayn/yuzma-yuz) shakllarda samarali tarzda o'tkazilishi mumkinligini taklif etdilar. Tadqiqotda ishtirok etgan yordamchi xodimlar tizimli ta'lim, funksiyaga asoslangan pedagogik aralashuvlar, videotasvirli modellashtirish va eslatmalar, tengdosh yordamga asoslangan pedagogik aralashuvlar hamda ijtimoiy tarmoq pedagogik aralashuvlariga e'tibor qaratganlar. Mualliflar yordamchi xodimlar tomonidan tadqiqotlarda qo'llangan pedagogik aralashuvlar xilma-xilligini ta'kidladilar.

TADQIQOT KONTEKSTI

Yordamchi xodimlardan nogiron o'quvchilarga ta'limiy yordam ko'rsatish bo'yicha kutilayotgan talablar ortgani va Ta'lim fanlari institutining Maxsus ta'lim tadqiqotlari Milliy markazi tomonidan 2017-yildagi Dastur so'rovlarida tadqiqot takliflari o'qituvchilar va boshqa ta'limiy xodimlar natijalariga qaratilishi talab qilinganligi sababli, bizning tadqiqot guruhimiz yordamchi xodimlarga intellektual rivojlanishda nuqsoni (IDD) bo'lgan boshlang'ich va o'rta maktab o'quvchilariga o'qish yoki matematika bo'yicha pedagogik aralashuvlarni o'rgatishga oid bilim va ko'nikmalarini oshirish uchun mo'ljallangan kasbiy rivojlanish (PD) dasturining samaradorligini baholashga qaratilgan sinov loyihasini taklif qildi va moliyalashtirishni oldi (https://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=2209).

O'qish sohasida biz ikki xil PD shartini qo'lladik. Birinchi – an'anaviy o'qishga yo'naltirilgan PD (T-PD), yordamchi xodimlarga o'qish bo'yicha pedagogik aralashuvga oid asosiy tayyorgarlikni va ta'lim bo'yicha murabbiy (doimiy yordam ko'rsatadigan universitet xodimi) bilan pedagogik aralashuv videolarini ko'rib chiqish bo'yicha har haftalik PD sessiyalarini o'z ichiga olgan. Yordamchi xodimlarga haftalik maqsadlar va yordam ham taqdim etilgan. Ikkinchi PD sharti – kengaytirilgan o'qishga yo'naltirilgan PD (E-PD) bo'lib, bu T-PDga qo'shimcha tayyorlov modullari va murabbiylikni qo'shgan holda o'qish rivojlanishini chuqurroq tushunish, aniq dars berish va xatti-harakatlarni boshqarishga qaratilgan. Muayyan ma'noda, biz E-PD shartini yordamchi xodimlarga biz ulardan foydalanishni so'ragan ta'limiy amaliyotlar ortidagi "nima uchun"ni tushunishga va belgilangan o'qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan tashqarida ularning ko'nikmalar doirasini kengaytirishga yordam berish maqsadida ishlab chiqdik. Uchinchi shart – bu o'qish bo'yicha holatlarda nazorat guruhi (BAU)

bo‘lib, u yordamchi xodimlarga intensiv matematikaga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar doirasida tayyorgarlik va yordamni taqdim etgan. Samaradorlik sinovi ikki to‘liq o‘quv yilida ishtirok etuvchi har bir para-o‘quvchi juftligi bilan uchta kohortani qamrab oladigan tarzda loyihalashtirilgan.

O‘qish shartlarida qo‘llangan murabbiylik modeli ta’lim bo‘yicha murabbiylar tomonidan taqdim etilgan har haftalik doimiy yordamni o‘z ichiga olgan bo‘lib, bu natijadorlik bo‘yicha fikr-mulohaza, belgilangan maqsadlar va yordamni ishlab chiqish va kuzatib borish hamda pedagogik aralashuv komponentlarini namoyish qilish imkoniyatlarini o‘z ichiga olgan. Har hafta, ta’lim murabbiylari har bir yordamchi xodim tomonidan yozib olingan kamida bitta pedagogik aralashuv sessiyasini tomosha qilgan. Murabbiylar amalga oshirish sadoqati, yaxshilanishi mumkin bo‘lgan jihatlar va ilgari berilgan fikr-mulohazalarga nisbatan ijobiy o‘zgarishlar bo‘yicha fikr-mulohazaga e’tibor qaratgan. Murabbiylik sessiyalari davomida ta’lim murabbiylari videoda kuzatilgan ijobiy ta’limiy xatti-harakatlar haqida aniq maqtov bayonotlarini berishdan boshlagan. Keyinchalik, murabbiylar pedagogik aralashuvni amalga oshirish bo‘yicha sadoqat haqida fikr bildirgan, bu esa yaxshilanishi mumkin bo‘lgan uchtagacha muayyan amalga oshirish bosqichlarini aniqlashni o‘z ichiga olgan. Bunday hollarda ta’lim murabbiylari amalga oshirishni qanday yaxshilash bo‘yicha aniq ko‘rsatmalar bergan (bir bosqichni modellashtirish, yordamchini mashg‘ulot videosining muayyan qismini ko‘rishga yo‘naltirish). Murabbiylik sessiyalari shuningdek, o‘quvchining pedagogik aralashuv orqali rivojlanishiga oid ma’lumotlarni muhokama qilish imkonini ham bergan. Agar o‘quvchi kutilganidek javob bermayotgan bo‘lsa, ta’lim murabbiyi javobni yaxshilash g‘oyalarini muhokama qilgan (motivatsiya strategiyalari, xatti-harakatlarni boshqarish). So‘ng, murabbiy yordamchi xodim bilan navbatdagi murabbiylik sessiyasigacha ustida ishlanadigan ustuvor maqsadlar va harakat rejasini muhokama qilgan. Ta’lim murabbiyi sessiyani ijobiy fikr-mulohazalarni yana bir bor ta’kidlab, yordamchi xodimni korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni samarali yetkazishda davom etishga undab yakunlagan.

E-PD shartidagi yordamchi xodimlarga o‘zlarining ta’lim murabbiylari bilan tomosha qilgan qo‘shimcha mashg‘ulot modullari mazmunini muhokama qilish uchun vaqt ajratilgan.

BAU holatida bo‘lgani sababli, matematika shartidagi yordamchi xodimlar uchun murabbiylik o‘qish shartlaridagi modelga mos bo‘lgan, faqat har hafta ustuvor maqsadlar belgilash va unga oid elektron xat orqali aloqada bo‘lish istisno qilingan.

2020-yilning bahorida COVID-19 pandemiyasi loyihaning bir qancha faoliyatlariga, jumladan, yordamchi xodimlarning pedagogik aralashuvni amalga oshirishi va bizning o‘quvchi baholash ma’lumotlarimizning ko‘p qismini yig‘ish imkoniyatimizga ta’sir ko‘rsatdi. Rejalashtirilgan faoliyatlarning buzilishi sababli, bizning tadqiqot guruhimiz loyihada ishtirok etgan yordamchi xodimlar bilan sifatli intervyular o‘tkazish imkoniyatiga ega bo‘ldi. Biz intervyular davomida ularning maktablardagi tajribalari va rollari, oldingi tayyorgarligi, malakasi va loyihadagi umumiy tajribalari haqida so‘rashni rejalashtirdik. Biz ishtirokchi yordamchi xodimlarning javoblari olib borilayotgan tadqiqotimiz va amaliy faoliyatimizga ma’lumot berishi hamda kelajakdagi tadqiqot ehtiyojlarini yoritib berishi mumkin deb taxmin qildik.

Sifatli intervyular uchun umumiy tadqiqot savollari:

1. Yordamchi xodimlar ish tajribalarini, shu jumladan, qiyinchiliklarini qanday tasvirlaydilar?
2. Yordamchi xodimlar qanday kasbiy rivojlanish imkoniyatlarini olishgan?
3. Yordamchi xodimlarga ularni qo‘llab-quvvatlovchi o‘qituvchilar tomonidan qanday yordam ko‘rsatilgan?
4. Yordamchi xodimlarning tadqiqotdagi tajribalari qanday bo‘lgan, shu jumladan, ishtirok motivatsiyasi, loyihada ishtirok etish tajribasi va yuzaga kelgan qiyinchiliklar?
5. Yordamchi xodimlar bu tadqiqotning o‘zlari va o‘quvchilari uchun ta’sirini qanday baholaydilar?

USLUB VA ISHTIROKCHILAR

2020-yil mart oyida 55 nafar yordamchi xodim kengaytirilgan samaradorlik sinovida ishtirok etdi. Ularga elektron pochta orqali sifatli suhbatlarda qatnashish taklifi yuborildi. Amerika Qo‘shma Shtatlarining janubiy va janubi-g‘arbiy hududlaridagi uchta shtatdan jami 47 nafar yordamchi xodim ishtirok etishga rozilik bildirdi. Suhbatlar Zoom platformasi orqali o‘tkazildi. Maktablarning yopilishi sababli, tadqiqot talablari to‘liq bajarilmagan bo‘lsa-da, yordamchi xodimlarga dastlab rejalashtirilgan 600 dollar miqdoridagi stipendiya taqdim etildi va ular intervyularda ishtirok etishga taklif qilindi. Ushbu chora o‘tkazilmay qolgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sessiyalarining o‘rnini qoplashga qaratilgan edi.

47 nafar ishtirokchi yordamchi xodimlarning aksariyati ayol bo‘lgan (n=45; 96%). Ta’limiy tayyorgarlik darajalariga ko‘ra, yordamchi xodimlar quyidagilarga ega bo‘lgan: o‘rta maktab diplomi (n=8; 17%); ikki yillik kollej darajasi (assotsiatsiya darajasi) (n=6; 13%); kasb-hunar, texnik yoki professional tayyorgarlik (n=3; 6%); ba’zi bakalavriat kreditlari (n=15; 32%); bakalavriat darajasi (n=13; 28%); va ayrim magistratura kreditlari (n=2; 4%).

Yordamchi xodimlar irqiy tarkibiga ko‘ra quyidagicha bo‘lgan: qora tanlilar (n=8; 17%), oq tanlilar (n=37; 79%), osiyoliklar (n=1; 2%). Pedagogik aralashuvni amalga oshirganlarning 9% i o‘z etnik kelib chiqishini ispan (hispanik) deb bildirgan. Yordamchi xodimlar davolovchi guruhlar orasida teng taqsimlangan: an’anaviy o‘qishga yo‘naltirilgan PD (T-PD)=16, kengaytirilgan o‘qishga yo‘naltirilgan PD (E-PD)=16, holatdagi nazorat guruhi (BAU)=15.

SUHBAT O‘TKAZISH TARTIBLARI

Suhbatlar instruktor-murabbiylar tomonidan o‘tkazilgan. Ular yarim tuzilgan shaklda bo‘lib, 14–15 ta savoldan iborat bo‘lgan (E-PD holatida qo‘shimcha sharoitga oid bitta savol qo‘shilgan). Suhbatlarning davomiyligi 6 daqiqadan 93 daqiqagacha o‘zgarib turgan. Barcha suhbatlar instruktor-murabbiylar tomonidan yozib olinib, so‘ng matnga ko‘chirib chiqilgan.

KODLASH TARTIBLARI

Kodlash tartiblarini ishlab chiqish takroriy jarayon orqali amalga oshirilgan. Avval tadqiqot guruhining uch a’zosi paraslarning suhbat savollariga bergan javoblarini ifodalovchi kodlarni ishlab chiqishni boshlash uchun tasodifiy tanlangan bir matnni ko‘rib chiqqan. Keyin tadqiqot guruhi dastlabki kodlarni ko‘rib chiqish uchun yig‘ilib, kodlar bo‘yicha dastlabki kelishuvga erishgan. Uchinchi bosqichda tadqiqot guruhining ikki a’zosi dastlabki kodlar ro‘yxatidan foydalanib, qo‘shimcha uchta matnni kodlagan. Har bir matn kodlangandan so‘ng, jamoa yana yig‘ilib, kodlash tartiblari bo‘yicha takroriy kelishuvga erishgan. Bu jarayonda kodlar ro‘yxatiga o‘zgartirishlar kiritilgan va avval kodlangan matnlar kerakli hollarda qayta kodlangan. Ikki tadqiqotchi yakuniy kodlar ro‘yxatini ishlab chiqish va ishonchlilikni ta’minlashdan oldin yettita matnni kodlagan.

Keyin tadqiqotchilar uchinchi kodlovchini kodlar ro‘yxatidan foydalanishga va matnlarni kodlashga tayyorlashgan. Tayyorlov jarayoni bir soatlik tanishtiruvni o‘z ichiga olgan bo‘lib, unda kodlar, kodlar ro‘yxati va kodlash jarayoni tushuntirilgan. Uchinchi kodlovchi mustaqil ishlash huquqini olish uchun “oltin standart” matnlar bo‘yicha kamida 90% ishonchlilik darajasiga erishgan; jami matnlarning 31% (n=14) ishonchlilik uchun kodlangan. Ishonchlilik Kurasaki (2000) tomonidan taklif etilgan tartib asosida aniqlangan: ikki kodlovchi bir matnni mustaqil kodlagach, yetakchi kodlovchi bitta kodlangan birlikni (matndagi bir qatorda) tanlab, keyingi 9 qatordagi barcha kodlarni taqqoslagan, jami 10 qatorlik kodlangan segmentni ko‘rib chiqqan. Yetakchi kodlovchi matnning dastlabki 10 qatoridan boshlanib, 10 qatorni tekshirgan, so‘ngra 30 qatordan keyin yana bir bo‘lakni tanlab ishonchlilikni baholagan. Masalan, yetakchi kodlovchi 7–17-qatorlarni va keyin 47–57-qatorlarni kodlagan, shunday qilib matn oxirigacha davom etgan.

Uch nafar kodlovchi har hafta yig‘ilib, matnlarni mustaqil kodlagan va kerakli o‘zgartirishlar bo‘yicha kelishuvga erishgan. Har bir yig‘ilishdan so‘ng kodlar ro‘yxati yangilangan, va ilgari kodlangan matnlar kerakli hollarda qayta kodlangan. Barcha matnlar to‘liq kodlangach, barcha kodlangan matnlar aks ettirilgan ma’lumotlar bazasi yaratilgan. Bu ma’lumotlar bazasi har bir matnda kamida bir marta uchragan kodlarni aks ettirgan. Bu baza tadqiqotchilarga kodlangan ma’lumotlarda umumiy mavzular va tendensiyalarni aniqlash imkonini bergan. Natijalar ma’lum bir kodni ifodalagan bayonotlarni bergan yordamchi xodimlarning foizi sifatida keltirilgan.

NATIJALAR

Suhbatning dastlabki bir nechta savollari yordamchi xodimlarning umumiy ishi va tajribalari haqida edi. Ishtirok etgan yordamchi xodimlarning ko‘pchiligi o‘z ishidan mamnunligini bildirgan (n=42; 89.36%) hamda maktab xodimlari va o‘quvchilar bilan ijobiy munosabatlarga ega ekanligini ta’kidlagan (n=35; 74.47%). Yordamchi xodimlar maktabda turli rollarda ishlaganini ma’lum qilgan-lar, jumladan birga ishlovchi qo‘llab-quvvatlovchi sifatida (n=10; 21.28%), o‘qituvchilarga yordam berish (n=4; 8.51%), kichik guruh (n=3; 6.38%) yoki katta guruh (n=2; 4.26%) darslarini o‘tkazish. Ijobiy tomoni shundaki, yordamchi xodimlarning faqat oz qismi (n=6; 12.77%) hozirgi lavozimidan norozilik bildirgan.

Biroq yordamchi xodimlar ishda duch kelgan qiyinchiliklarni ham tilga olganlar. Ularning aksariyati bu qiyinchiliklar o‘quvchilar bilan bog‘liq bo‘lganini bildirgan (n=25; 53.19%), kichik qismi esa kattalar bilan o‘zaro munosabatlarga oid muammolar (ya’ni o‘qituvchi, maktab xodimlari, ota-onalar) haqida so‘z yuritgan (n=4; 8.51%). Ko‘plab yordamchi xodimlar ishlarining xususiyatlari tufayli muammolarga duch kelganini bildirgan (n=21; 44.68%). Bu xususiyatlarga doimiy bandlik, bo‘sh vaqtning yo‘qligi, inklyuziv muhitda yordam ko‘rsatish, vazifalar yoki jadvaldagi to‘satdan o‘zgarishlar, va katta ish hajmi kiradi. Yana 18 nafar yordamchi xodim boshqa muammolar haqida gapirgan (38.30%); bu muammolar faqat bitta xodim tomonidan tilga olingan va boshqa kodlash toifalari bilan birlashtirib bo‘lmaydi (o‘rinbosar kerakligi, o‘quvchilarning holatidan afsuslanish, ota-onaning yordam bermasligi, maoshning kamligi).

Ko‘plab yordamchi xodimlar o‘z lavozimlariga tayyor emasliklarini bildirganlar (n=16; 34.04%) yoki o‘z lavozimlarida hurmat, qadrlash va/yoki tenglik yetishmasligini his qilishgan (n=13; 27.66%). Ba’zilar qiyinchiliklarga qaramay, ijobiy munosabat bildirganlar (n=13; 27.66%), faqat bitta yordamchi xodim lavozimidagi qiyinchiliklarga salbiy munosabat bildirgan (2.13%).

Yordamchi xodimlardan ular bu kasbiy rivojlanish (PD) tadqiqotida qatnashishdan oldin olgan PD va tayyorgarliklari haqida so‘raldi. Ular avval o‘quv mazmuni bo‘yicha PD olganini bildirganlar (n=5; 10.64%), xulq-atvorni boshqarish bo‘yicha PD (n=12; 25.53%), aniqlanmagan PD (n=29; 61.70%) yoki boshqa sohalardagi PD (n=7; 14.89%). Biroq, ozchilikdan ko‘proq (n=26; 55.32%) yordamchi xodimlar ilgari hech qanday PD yoki tayyorgarlik olmaganini bildirganlar. Ba’zi yordamchi xodimlar ilgari taqdim etilgan PD bo‘yicha ijobiy (n=4; 8.51%) yoki salbiy (n=4; 8.51%) fikr bildirganlar. Shuningdek, PDning yili yoki uning qanday tezlikda o‘tkazilgani haqida ham izohlar berilgan (n=18; 38.30%).

Ko‘plab yordamchi xodimlar keng miqyosdagi tajriba sinovlari boshlanishidan avval o‘qituvchilardan yordam olganini bildirganlar (n=19; 42.22%). Ayniqsa, 14 nafar yordamchi materiallar bilan yordam olganini (31.11%), 6 nafar yordamchi ko‘nikmalarni rivojlantirish bo‘yicha yordam olganini (13.33%), va 5 nafar yordamchi shaxsiy yoki ijtimoiy-emotsional yordam olganini (11.11%) bildirgan-

lar. Kichik, ammo muhim guruh (n=9; 20%) o'qituvchilardan ilgari yordam olmaganini bildirgan yoki ilgari ko'rsatilgan yordamga nisbatan betaraf munosabat bildirgan (n=4; 8.89%). Betaraf munosabat bildirganlar aniq yordam yo'qligini aytmagan, lekin ular aniq qo'llab-quvvatlashni ham sezmagan (masalan, yordam ko'rsatilgan, lekin ular yordam so'ramagan).

Yordamchi xodimlarning ko'pchiligi (n=30; 66.67%) o'zlarini qo'llab-quvvatlangan his qilganini bildirgan, kichik guruh esa (n=5; 11.11%) aynan o'qituvchilardan yordam olmaganini bildirgan.

Intervyuning qolgan savollari yordamchi xodimlarning kasbiy rivojlanish (PD) bo'yicha o'tkazilgan tadqiqotda qatnashishlari va tajribalari bilan bog'liq edi, bu savollar avvalo ularning tadqiqotda qatnashish motivatsiyasidan boshlandi. Yordamchi xodimlarning aksariyati tadqiqotda qatnashish sababi sifatida bitta muayyan o'quvchiga yoki umuman o'quvchilarga yordam berish istagini ko'rsatgan (n=37; 78.72%). Ko'plab yordamchi xodimlar o'z ustida ishlash (ya'ni, o'rganish, yangi ko'nikmalarni rivojlantirish, mavjud ko'nikmalarni takomillashtirish, yangi uslublarni o'zlashtirish) imkoniyatidan ilhomlangan (n=19; 40.43%). Qatnashishga boshqa turtki bergan omillar qatorida o'qituvchi, maktab ma'muriyati yoki boshqa maktab xodimlari tomonidan rag'batlantirilganlik (n=11; 23.40%), loyihaning tavsifiga asoslanib umumiy qiziqish (n=9; 19.15%), maktab xodimlari tomonidan qatnashish buyrug'i (n=2; 4.26%) va qatnashish uchun berilgan to'lov motivatsiyasi (n=1; 2.13%) kiradi.

Tadqiqotda ishtirok etish tajribasi haqida so'ralganda, yordamchi xodimlarning umumiy javoblari loyihada ijobiy tajriba bo'lganini ko'rsatdi (o'qish = 25; 78.13%; matematika = 13; 100%). Ayniqsa, ular quyidagilar bilan bog'liq ijobiy tajribalarni tilga olishdi: trening (o'qish = 8; 25%; matematika = 5; 38.46%), foydalanilgan o'quv dasturi (ya'ni, o'qish yoki matematika dasturi) (o'qish = 19; 59.38%; matematika = 10; 76.92%), o'quv murabbiylari (o'qish = 9; 28.13%; matematika = 6; 46.15%), va o'quvchilar natijalari (o'qish = 21; 65.63%; matematika = 10; 76.92%). O'qish sharoitida qatnashgan yordamchi xodimlarning barchasi tadqiqot davomida taqdim etilgan materiallardan kelajakda foydalanishda davom etishlarini bildirganlar (n=32; 100%), va matematika sharoitida qatnashganlarning deyarli barchasi ham shunday niyatda bo'lgan (n=14; 93.33%).

Tadqiqotda qo'llanilgan PD modellarining tuzilmasi sababli, yordamchi xodimlardan o'quv murabbiylari tomonidan taqdim etilgan doimiy yordam haqida so'raldi. O'qish va matematika sharoitlaridagi yordamchi xodimlarning ko'pchiligi murabbiylar tomonidan berilgan fikr-mulohaza va murabbiylik eng foydali yordam bo'lganini bildirgan (o'qish = 24; 75%; matematika = 11; 73.33%). Qiziq tomoni shundaki, yordamchi xodimlar murabbiylar tomonidan ko'rsatilgan eng foydali ikkinchi turdagi yordam sifatida ijtimoiy va emotsional qo'llab-quvvatlashni qayd etganlar (o'qish = 17; 53.13%; matematika = 7; 46.67%).

Yordamchi xodimlar tomonidan tez-tez tilga olingan boshqa foydali yordamlar quyidagilarni o'z ichiga olgan: motivatsiya va ruhlantirish (o'qish = 11; 34.38%; matematika = 4; 26.67%), ko'nikmalarni rivojlantirishga yordam (o'qish = 9; 28.13%; matematika = 2; 13.33%) va o'quv murabbiyining tezkor javoblari (o'qish = 10; 31.25%; matematika = 6; 40%).

Yordamchi xodimlar loyiha talablariga javob berishda duch kelgan muammolar haqida ham hisobot berishdi; bu muammolar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirish hamda korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mashg'ulotlarini yozib olish va yuklash jarayonlariga tegishli edi. Kutilganidek, barcha tadqiqot sharoitlarida yordamchi xodimlar tomonidan eng ko'p tilga olingan muammolardan biri – korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirish uchun vaqt topish bilan bog'liq muammolar bo'ldi (o'qish = 46.88%; matematika = 8; 53.33%).

Ko'plab yordamchi xodimlar boshqa maktab majburiyatlari (masalan, boshqa sinflarda o'qituvchilik qilish, maqsadli o'quvchidan tashqari boshqa o'quvchilarga yordam ko'rsatish, dars jadvalining qat'iyligi yoki to'satdan o'zgarishi) sababli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni bajara olmasliklarini aytishdi (o'qish = 19; 59.38%; matematika = 11; 73.33%). O'qish va matematika sharoitlaridagi yordamchi xodimlarning ko'pchiligi o'quvchilar bilan bog'liq muammolar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirishda to'siq bo'lganini qayd etdi (o'qish = 17; 53.13%; matematika = 7; 46.67%).

Qayd etilgan boshqa muammolar quyidagilardan iborat bo'lgan: korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar uchun mos jismoniy makonning mavjud emasligi (o'qish = 7; 21.88%; matematika = 3; 20%), ishlatilgan texnologiyalar bilan bog'liq muammolar (o'qish = 2; 6.25%; matematika = 4; 26.67%) va shaxsiy ichki muammolar (masalan, yozib olinayotganidan o'zini noqulay his qilish, yozish orqali baholanish, umumiy o'ziga ishonchsizlik; o'qish = 6; 18.75%; matematika = 6; 40%).

Intervyuning so'nggi qismida yordamchi xodimlardan PD tadqiqotida qatnashish natijasida o'zlarida va o'quvchilarida sezgan o'zgarishlar haqida so'raldi. Umuman olganda, yordamchi xodimlar bilim va ko'nikmalardagi o'sishni sezganliklarini bildirishdi (o'qish = 23; 71.88%; matematika = 8; 53.33%) hamda o'zlarining umumiy samaradorligini oshganini qayd etishdi (o'qish = 21; 65.53%; matematika = 7; 46.67%).

Yordamchi xodimlar ijtimoiy va emotsional o'zgarishlarni ham sezganlar (o'qish = 9; 28.13%; matematika = 6; 40%). bu o'zgarishlar o'ziga ishonch, sabr, baxtliroq bo'lish, o'quvchilarning ijtimoiy-emotsional holatini yaxshiroq tushunish va unga javob bera olishni o'z ichiga olgan. Yordamchi xodimlarning kichik bir qismi loyiha doirasida o'quvchi, o'qituvchi yoki maktab xodimlari bilan bo'lgan munosabatlarida ijobiy o'zgarishlarni bildirgan (o'qish = 4; 12.50%; matematika = 3; 20%). Afsuski, yordamchi xodimlarning kichik bir guruhi hech qanday

sezilarli o'zgarishni sezmaganini ta'kidladi (o'qish = 3; 9.38%; matematika = 1; 6.67%).

Yordamchi xodimlardan, shuningdek, yirik tadqiqot loyihasida qatnashish natijasida o'z o'quvchilarida kuzatgan o'zgarishlar haqida xabar berishlari so'raldi. O'qish sharoitidagi yordamchi xodimlarning aksariyati o'quvchilarining o'qish ko'nikmalarida o'sish kuzatganini bildirdi (n = 20; 62.50%). Matematika sharoitidagi yordamchi xodimlarning ko'pchiligi esa o'quvchilarining matematika ko'nikmalarida o'sish bo'lganini qayd etdi (n = 9; 60%).

Yordamchi xodimlar o'quvchilarning xatti-harakatlarida (o'qish = 8; 25%; matematika = 4; 26.67%) va ijtimoiy-emotsional ko'nikmalarida o'zgarishlar haqida izohlar berishdi. Katta ustunlik bilan, yordamchi xodimlarning ko'pchiligi o'quvchilarning ijtimoiy-emotsional ko'nikmalarida o'zgarishlar bo'lganini kuzatgan (o'qish = 19; 59.38%; matematika = 12; 80%). Ijtimoiy-emotsional o'zgarishlarga o'quvchilarning ishonchi, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan zavqlanishi, mashg'ulotlarda qatnashishga ishtiyoqi yoki tayyorligi, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga nisbatan hayajoni kabilar kiradi.

Ko'plab yordamchi xodimlar o'quvchilarda boshqa o'zgarishlar — suhbatlashish ko'nikmalari, muloqot va loyiha o'quvchi uchun umumiy jihatdan ijobiy tajriba bo'lganini bildirgan (o'qish = 11; 34.38%; matematika = 6; 40%). Yordamchi xodimlar, shuningdek, o'quvchi bilan muloqot qiluvchi boshqa shaxslar ham o'quvchida o'zgarishlarni sezganini bildirganini aytishgan (o'qish = 17; 53.13%; matematika = 9; 60%). Afsuski, yordamchi xodimlarning kichik bir qismi o'quvchisida hech qanday sezilarli o'zgarish bo'lmaganini bildirgan (o'qish = 3; 9.38%; matematika = 1; 6.67%).

MULOHAZA

Bizning tadqiqot guruhimiz intensiv o'qish yoki matematikaga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirish bo'yicha yordamchi xodimlarning bilim va ko'nikmalarini oshirishga mo'ljallangan kasbiy rivojlanish (PD) dasturini baholash uchun tasodifiy nazoratli sinov o'tkazayotgan edi. 2020-yil bahorida COVID-19 pandemiyasi tufayli loyiha faoliyatlarimiz to'xtatilganida, biz bu tadqiqotda ishtirok etayotgan 47 nafar yordamchi xodim bilan sifatli suhbatlar o'tkazdik. Bu sifatli tadqiqotning maqsadi yordamchi xodimlardan ularning maktablardagi tajribalari va roli, ularga ko'rsatilgan o'quv yordamlari hamda PD tadqiqot loyihasida ishtirok etish jarayoni va natijalari haqidagi fikrlarini so'rash edi.

Yordamchi xodimlardan (paralardan) ularning tajribalari haqida so'ralganda, ularning aksariyati ishidan mamnunligi va maktabdagi boshqa xodimlar hamda o'quvchilar bilan ijobiy munosabatlarga ega ekanliklarini bildirganlari quvonarlidir. Aniq bajarayotgan rollari haqida fikr bildirgan yordamchi pedagoglarning orasida nogiron o'quvchilarga individual yordam ko'rsatish eng ko'p tilga olin-

gan rol bo'lgan. Bu Carter tomonidan o'tkazilgan tadqiqot natijalarini tasdiqlaydi, unda tadqiqotda qatnashgan yordamchi pedagoglarning 97 foizi nogiron o'quvchilarga individual ta'lim berganini bildirgan. Bundan tashqari, boshqa aniq rollar ham ilgari olib borilgan tadqiqotlarni hamda ESSAdagi umumiy lavozim tavsifini tasdiqlaydi.

Ba'zi yordamchi pedagoglarning fikrlarida ishga qoniqmaslik ohanglari ham kuzatilgan, ular o'z ishidan "ko'proq narsa" kutganliklarini bildirgan. Masalan, Ms. Pine yordamchi xodim sifatidagi tajribasini quyidagicha ta'riflagan: "Biz ko'p narsa qilmaymiz, masalan, bizni ko'p narsaga qo'shishmaydi, va ba'zi yordamchilar bundan rozi, ular shunchaki kelib biror ishni qilishni xohlashadi. Lekin bu, men shunchaki shunday bo'lishini xohlayman – men muhim bo'lishni xohlayman." Yordamchi pedagoglarning ayrimlari hurmat, qadrlanish yoki tenglik yetmasligidan shikoyat qilgan. Ms. Pine bu boradagi his-tuyg'ularini quyidagicha izohlagan: "Hamma narsa yaxshi, lekin bu meni o'qituvchi bo'lishni istashga undadi, chunki ko'p hollarda men shunday his qilaman – bu hamkasblarimga tegishli emas, ular buni atay qilmaydi – lekin bu: 'sen o'qituvchi emassan' degan fikr. Ya'ni, sen ahamiyatga egasan, lekin aslida unday emas degan tuyg'u." Bu topilmalar bir-biri bilan bog'liq bo'lishi mumkin. Yordamchi pedagoglarning o'zlarini "ahamiyatli" deb his qilishni istashi yoki fikrlarini eshitilishini xohlashi, agar ular eshitilmayotgan yoki qadrlanmayotganini his qilsalar, ishga qoniqmaslikka olib kelishi mumkin. Garchi bu bizning tadqiqot savollarimizga to'g'ridan to'g'ri tegishli bo'lmasa-da, ko'plab yordamchi pedagoglar bu PD tadqiqotida qatnashish imkoniyatini olganlaridan va bu loyiha aynan ular uchun yordam ko'rsatishga qaratilganidan minnatdorliklarini bildirganlar.

Bir necha yordamchi pedagoglar o'z ishlariga tayyor emasliklarini bildirganlar. Bu holat turli sabablarga ko'ra yuzaga kelgan bo'lishi mumkin, jumladan, maktab va tumanlar bo'ylab farqlanadigan noaniq lavozim tavsiflari yoki zaruriy yoki yetarli tayyorgarliksiz rol va mas'uliyatlarni bajarishga majbur bo'lishlari. Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, yordamchi pedagoglarga taqdim etiladigan tayyorgarlikning aksariyati "ish jarayonida o'rgatish" shaklida bo'lib, bu tayyorgarlik sifati jihatidan farq qilishi, tasodifiy bo'lishi va tayyor emaslik hissiga olib kelishi mumkin.

KASBIY RIVOJLANISH

Yordamchi pedagoglar katta tadqiqot loyihasida ishtirok etishdan oldin o'z lavozimlariga tayyorgarlik yetishmasligi va trening bo'lmaganini bildirdilar. Bu yangilik emas, masalan, Giangreko tomonidan aniqlanganidek, yordamchi pedagog lavozim tavsiflari ko'pincha noaniq bo'lib, aniq ko'rsatmalar belgilanmagan, bu esa yordamchi pedagoglarni qo'llab-quvvatlash, ularga yetarli tayyorgarlik imkoniyatlarini taqdim etish va ularning vazifa hamda mas'uliyatlarini aniq belgilash zaruriyatini yana bir bor ko'rsatadi. Yordamchi pedagoglar ishtirok etgan

treninglarning aksariyati juda umumiy bo'lgan. Hisobot berilgan maqsadli kasbiy rivojlanish imkoniyatlari orasida xulq-atvorni boshqarishga oid maxsus treninglar eng ko'p qayd etilgan. Bu, ehtimol, bu yordamchi pedagoglar uchun belgilangan rollarning asosiy yo'nalishini ko'rsatadi. Bu, shuningdek, yordamchi pedagoglar eng ko'p o'quvchilarga oid xulq-atvor bilan bog'liq muammolarni asosiy muammo sifatida ko'rsatganlari bilan ham bog'liq bo'lishi mumkin, boshqacha aytganda, maktablar bunday yo'naltirilgan kasbiy rivojlanishni aynan yordamchi pedagoglar uchun eng dolzarb ehtiyoj bo'lgani sababli taqdim etayotgan bo'lishi mumkin.

Kam sonli yordamchi pedagoglar o'quv mazmuniga oid kasbiy rivojlanish va trening olganliklarini bildirdilar (n=5; 10.64%). Bu biroz xavotirli, chunki yordamchi pedagoglar tomonidan eng ko'p bajarilgan rol aynan birma-bir ta'lim berish bo'lgan. Yuqori sifatli birma-bir ta'limni ta'minlash uchun yordamchi pedagoglar aynan shu yo'nalish bo'yicha trening va tayyorgarlikka ega bo'lishlari zarur. Bu holat yordamchi pedagoglar bildirgan roli bilan shu rolga tayyorgarlik (o'quv mazmuniga oid kasbiy rivojlanish) o'rtasidagi uzilish mavjudligini ko'rsatmoqda. Agar yordamchi pedagoglar birma-bir ta'lim berish rolini bajarish ehtimoli yuqori bo'lsa, ularga bu ishni to'g'ri bajarish uchun (aniq mazmunga yo'naltirilgan trening bilan) tayyorgarlik berilishi, va bu jarayon maxsus ta'lim bo'yicha sertifikatlangan o'qituvchi nazorati ostida amalga oshirilishi kerak.

Bu tashvishga bog'liq yana bir muhim masala — yordamchi pedagoglar uchun past ish haqi. Ko'pincha maktab tumani byudjetlarining cheklanganligi sababli yordamchi pedagoglar o'quv yili boshidagi kasbiy rivojlanishga jalb qilinmaydi, shuningdek, ko'pchilik tumanlarda yordamchi pedagoglar soatbay juda past haq oladilar, bu esa ularning ishi og'irligi va ahamiyatiga nisbatan mutlaqo yetarli emas. Kengroq kasbiy rivojlanish loyihasida yordamchi pedagoglar loyiha bilan bog'liq mukofot pullarining kechikishi sababli stress, hafsalasi pir bo'lishi va norozilik hislarini bildirgan holatlar bir necha bor qayd etilgan. Bir yordamchi pedagog o'zining uyali telefon to'lovini to'lash uchun stipendiyaga tayanib turganligi sababli o'zining instruktor murabbiyi bilan bog'langanida yig'lab yuborgan — universitet tomonidan to'lovni amalga oshirishdagi kechikish uni moliyaviy qiyinchilikka olib kelgan. Shubhasiz, biz bu muhim ta'lim xodimlarini yaxshiroq qo'llab-quvvatlash uchun siyosat va to'lov jarayonlarimizni qayta ko'rib chiqishimiz kerak.

PEDAGOGIK QO'LLAB-QUVVATLASH STRATEGIYALARI

Ko'plab yordamchi pedagoglar rahbar o'qituvchilardan zarur qo'llab-quvvatlov olganliklarini ta'kidlaganlar. Biroq ayrimlari bu borada qo'llab-quvvatlov yetarli bo'lmaganini yoki o'zlarini betaraf deb hisoblaganini bildirgan. Betaraflik bildirgan ishtirokchilar esa turli sabablarga ko'ra yordam so'ramaganliklarini qayd etgan. Bu natija qiziqarli, chunki maxsus ta'lim o'qituvchisining roli yordamchi pedagoglarni qo'llab-quvvatlashni ham o'z ichiga oladi, biroq ayrim yordamchi pedagoglar o'zlariga rahbarlik qilayotgan o'qituvchilar bu yordamni taqdim etishga juda band deb o'ylagani sababli yordam so'rashmayotgan bo'lishi mumkin. Bu holat o'qituvchi va yordamchi pedagoglar o'rtasida rollar va mas'uliyatlar borasidagi aloqa yetishmasligini ko'rsatishi mumkin. Bundan tashqari, bu holat maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z yordamchi pedagoglarini yetarlicha qo'llab-quvvatlashga juda band ekanliklarini, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari yordamchi pedagoglarni qanday qo'llab-quvvatlash bo'yicha yetarli tayyorgarlik olmayotganliklarini va yordamchi pedagoglar o'z ehtiyojlari bo'yicha fikr bildirish imkonini beradigan o'zini himoya qilish bo'yicha trening olmaganliklarini ham ko'rsatishi mumkin. Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari va yordamchi pedagoglar o'rtasidagi hamkorlik munosabatlarini kuchaytirish maktab tumanlari uchun asosiy ustuvor yo'nalish bo'lib qolmoqda.

Yordamchi pedagoglar o'qituvchilardan olgan yordamlar orasida eng ko'p tilga olingani bu o'quv materiallari bo'yicha yordam bo'lgan (masalan, o'qituvchilar yordamchi pedagoglar uchun dars o'tish uchun zarur resurslarni taqdim etganlar). Bunga qarama-qarshi ravishda, yordamchi pedagoglarning to'rtdan biridan kamrog'i ko'nikmalarni rivojlantirish bo'yicha yordam olganliklarini bildirgan. Garchi o'qituvchilar yordamchi pedagoglariga tegishli o'quv materiallarini taqdim etishlari kerak bo'lsa-da, ular shuningdek ko'nikmalarni rivojlantirishda ham yordam berishlari zarur. Iqtidorli bolalar bilan ishlash bo'yicha kengashning (Council for Exceptional Children) maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari tayyorlash bo'yicha boshlang'ich standartlarida maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari "yordamchi pedagog (parapedagog)lar, repetitorlar va ko'ngillilarga yo'l-yo'riq va ko'rsatma bera olishlari kerak" deb belgilangan. Bu fikr mantiqan to'g'ri (ya'ni, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari o'z sinfidagi yordamchi pedagoglarga yo'l-yo'riq berishlari kerak), biroq bu maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari bu kabi yordamni taqdim etishga yetarlicha tayyorgarlikka egami, ularda bu yordamni ko'rsatish uchun yetarli vaqt bormi, va tuman darajasida bunday yordamni ko'rsatishi yoki ta'minlashi kerak bo'lgan boshqa xodimlar mavjudmi, degan savollarni tug'diradi. Maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilarining o'z qaramog'idagi yordamchi pedagoglar tayyorlangan va qo'llab-quvvatlangan bo'lishini ta'minlashdagi aniq mas'uliyatlari bo'yicha tushuncha berish o'qituvchilar, yordamchi pedagoglar va tuman xodimlariga aniq yo'nalish ko'rsatishda foydali bo'ladi.

PD TADQIQOT LOYIHASI TAJRIBASI

Yordamchi pedagoglar o'qish va matematika sharoitidagi yordamchi pedagoglar bo'lishidan qat'i nazar, tadqiqot loyihasida ijobiy tajribaga ega bo'lganliklarini bildirganlari quvonarli holatdir. Ba'zi yordamchi pedagoglar loyihadagi ijobiy tajribaga hissa qo'shgan maxsus komponentlarni tilga oldilar. O'qish sharo-

itidagi yordamchi pedagoglar o'zlarining ijobiy tajribasiga sabab sifatida ko'pincha ijobiy o'quvchi natijalarini qayd etdilar. Shuningdek, yordamchi pedagoglar o'quv dasturi, o'quv murabbiyi va taqdim etilgan treningni ham ijobiy tajribaga sabab sifatida tilga oldilar. Xuddi shunday, matematika sharoitidagi yordamchi pedagoglar ham eng ko'p hollarda ijobiy o'quvchi natijalari va o'quv dasturini tilga oldilar, keyin esa o'quv murabbiyi va treningni esladilar. Bu holat yordamchi pedagoglar uchun aynan o'zlariga mo'ljallangan trening va qo'llab-quvvatlov taqdim etilganiga nisbatan minnatdorchiliklarini bildirganliklarini tasdiqlaydi.

Qaysi tadqiqot sharoitida bo'lishidan qat'i nazar, ijobiy o'quvchi natijalarining ko'p tilga olinishi ajablanarli emas, chunki bu yordamchi pedagoglar o'z o'quvchilarining muvaffaqiyatli bo'lishlarini istashlarini ko'rsatadi. Bu holat yordamchi pedagoglar tomonidan bizning katta tadqiqot loyihamizda qatnashishga motivatsiya sifatida bildirilgan maqsad – o'quvchilarga yordam berish yoki ularni qo'llab-quvvatlash (n=37; 78.72%) bilan hamohangdir. Yordamchi pedagoglar taqdim etilgan va foydalanilgan o'quv dasturi bilan bog'liq ijobiy tajribalarga ega bo'lganliklarini bilish ham ijobiy holatdir.

Ishtirokchilarning o'quv murabbiylari bilan umumiy ijobiy tajribaga ega bo'lganliklari haqidagi topilmalar bilan mos ravishda, aksariyat yordamchi pedagoglar fikricha, eng foydali yordam bu – olingan fikr-mulohaza va murabbiylik bo'lgan, ijtimoiy va emotsional qo'llab-quvvatlash esa ikkinchi eng foydali yordam bo'lgan. Yordamchi pedagoglar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar davomida o'z holatlari bo'yicha doimiy qiziqib turgan kishining bo'lishi va suhbatdoshga ega bo'lishni qadrlagan bo'lishlari mumkin. Bu holat o'quv murabbiylari tomonidan berilgan ijtimoiy va emotsional qo'llab-quvvatlash darajasining yuqoriligi bilan ham bog'liq bo'lishi mumkin. O'quv murabbiyiga ega bo'lish va ijtimoiy-emotsional qo'llab-quvvatlash his qilinishi yordamchi pedagoglarda o'zlariga hurmat bilan munosabatda bo'linayotgani va ularning fikri muhim ekani haqidagi tuyg'uni uyg'otgan bo'lishi mumkin. Yordamchi pedagoglar o'quv murabbiylarining javob berish tezligiga minnatdorchilik bildirdilar va murabbiylarning SMS va elektron pochta xabarlariga tezda javob berishganini ta'kidladilar; bu holatlar ham yordamchi pedagoglar o'zlarini muhim his qilganliklarini va murabbiylar doimo ularni qo'llab-quvvatlashga tayyor bo'lganliklarini ko'rsatadi.

Tadqiqotdagi barcha sharoitlarda qatnashgan yordamchi pedagoglar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni haftasiga to'rt marta o'tkazishlari so'ralgan edi, biroq o'rtacha hisobda yordamchi pedagoglar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni haftasiga ikki marta o'tkazganliklari aniqlandi. Shunga muvofiq, yordamchi pedagoglar tomonidan loyiha talablariga javob berishda ko'rsatilgan eng keng tarqalgan muammo – korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni o'tkazishga vaqt yetishmasligi bo'lgan. O'qish va matematika sharoitlaridagi yordamchi pedagoglarning deyarli yarmi bu holatni to'siq deb bilgan, seans vaqtlaridagi farqlarga qaramay (o'qish = taxminan 45 daqiqa, matematika = taxminan 30 daqiqa). Bu

"vaqt" muammosi boshqa keng tarqalgan muammo bilan bog'liq bo'lishi mumkin, ya'ni boshqa maktab vazifalari, bu esa korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni kerakli miqdorda o'tkazishga xalaqit bergan. Bu muammo afsuski ajablanarli emas, chunki oldingi tadqiqotlarda tyutorlarning kun davomida bajaradigan turli xil vazifalari va mas'uliyatlari haqida batafsil ma'lumot berilgan. Bu vazifalar kengroq ish tavsifiga kiritilgan bo'lishi mumkin bo'lsa-da, yordamchi pedagoglar ko'pincha o'zlarining asosiy – nogiron o'quvchilarga yordam berish vazifasidan ajratilib, maktabdagi boshqa vazifalarni bajarishga jalb etiladi. Mazkur holat yordamchi pedagog tadqiqot loyihalarini rejalashtirishda inobatga olinishi lozim bo'lgan muhim masaladir.

PD TADQIQOTIDAN KEYINGI SAMARADORLIK

Yordamchi pedagoglardan o'zlarida tadqiqotda ishtirok etish natijasida kuzatgan o'zgarishlari haqida so'ralgan natijalar ijobiy va kutilgan holatdir. Yordamchi pedagoglarga ta'lim berishni o'rgatishdagi asosiy maqsadimiz bilim va ko'nikmalardagi o'sishga ta'sir qilish edi. Umumiy samaradorlikdagi o'zgarishlar haqida berilgan fikrlar ham ruhlantiruvchi hisoblanadi. Bu bayonotlar ishtirokchilarning trening va amaliyot orqali o'rganganlarini boshqa xizmat ko'rsatayotgan o'quvchilarga qo'llay olish qobiliyatlariga bo'lgan ishonchlarini aks ettirdi.

O'zining ijtimoiy va emotsional o'zgarishlari haqida hisobot bergan o'qish va matematika sharoitidagi yordamchi pedagoglar ulushi o'rtasida kichik, ammo ahamiyatli farq kuzatildi. Matematika sharoitidagi yordamchi pedagoglar ijtimoiy va emotsional ko'nikmalaridagi o'zgarishlarni o'qish sharoitidagilarga qaraganda ko'proq qayd etdilar. O'qish sharoitidagi yordamchi pedagoglar o'z bilim, ko'nikma va umumiy samaradorliklariga oid maqsadlar va aniq fikr-mulohazalarni olgan bo'lishi tufayli bu sohalardagi o'zgarishlarga ko'proq e'tibor qaratgan bo'lishlari mumkin. Boshqa tomondan, matematika sharoitidagi yordamchi pedagoglar maqsadlarga oid fikr-mulohaza olmaganliklari sababli boshdan kechirgan o'zgarishlarni kengroq kontekstdan baholagan bo'lishlari mumkin.

Afsuski, ba'zi yordamchi pedagoglar o'zlarida sezilarli o'zgarish bo'lmaganini aniq bayon etdilar. Intervyular PD tadqiqotining ikkinchi yilida o'tkazilgan bo'lib, ba'zi yordamchi pedagoglar loyihada bir yildan ortiq qatnashgan, boshqalari esa COVID sababli tadqiqot faoliyatlari to'xtatilishidan bir necha hafta avvalgina loyiha ishtirokchisiga aylangan edi. Yordamchi pedagoglarning o'zlarida o'zgarishlarni sezishlari uchun qancha vaqt kerakligi haqida aniq tadqiqotlar mavjud bo'lmagani sababli, ayrim ishtirokchilar o'zgarishlarni qayd etish uchun yetarlicha trening olmagan bo'lishlari mumkin.

Bundan tashqari, ayrim yordamchi pedagoglar aralashuvlar haqida kuchli ko'nikma va asosiy bilimlarga ega holda tadqiqotda ishtirok etgan bo'lishi mumkin, bu esa kuzatilgan o'zgarishlarning kamligiga sabab bo'lgan bo'lishi ehtimoldan xoli emas.

Yordamchi pedagoglardan o‘zlarining o‘quvchilaridagi kontentga oid yutuqlar asosida kuzatgan o‘zgarishlari haqida so‘ralgan natijalar kutilgan edi. Bu ijobiy va muhim holatdir, chunki yordamchi pedagog mutaxassislarining umumiy vazifasi nogiron o‘quvchini kontentga oid yoki ijtimoiy-emotsional har qanday ko‘nikmalarda qo‘llab-quvvatlashdir. Biroq oz sonli yordamchi pedagoglar o‘z o‘quvchisida sezilarli o‘zgarish bo‘lmaganini aniq aytib o‘tdilar. Bu holat intervyu paytidagi tadqiqotda ishtirok etish muddatiga bog‘liq bo‘lishi mumkin. Bundan tashqari, o‘quvchi taraqqiyoti boshlang‘ich darajadagi ko‘nikmalarga nisbatan o‘lchangan bo‘lishi ham ehtimoldan xoli emas. Masalan, boshlang‘ich ko‘nikmalari ancha past bo‘lgan o‘quvchilar bilan juftlashtirilgan yordamchi pedagoglar bu o‘quvchilarning ko‘nikmalari sekinroq rivojlanayotganini, kundalik faoliyatlari davomida boshqa o‘quvchilarga qaraganda, ko‘proq sezgan bo‘lishlari mumkin.

CHEKLOVLAR

Bu tadqiqotda hisobga olinishi lozim bo‘lgan bir nechta cheklovlar mavjud. Birinchidan, intervyu o‘tkazilgan yordamchi pedagoglar katta tadqiqot loyihasida hamda keyingi intervyuda ishtirok etishni ixtiyoriy ravishda tanlaganlar. Ishtirok etishni tanlagan yordamchi pedagoglar odatdagidan farq qiluvchi subguruhni ifodalashi mumkin. Ikkinchidan, yordamchi pedagoglar bilan munosabatga ega bo‘lgan instruktor-murabbiylar intervyularni o‘tkazgan. Bu usul intervyu oluvchi va intervyu beruvchi o‘rtasida ishonchli munosabatni kuchaytirgan bo‘lishi mumkin bo‘lsa-da, ayniqsa, instruktor-murabbiy yordami haqidagi savollarga javob berishda, potentsial tarafkashlikka sabab bo‘lgan bo‘lishi mumkin. Uchinchidan, intervyular ko‘plab yordamchi pedagoglar katta tadqiqotning boshlang‘ich yoki o‘rta bosqichlarida bo‘lgan vaqtda o‘tkazilgan, shuning uchun agar barcha yordamchi pedagoglar ikki to‘liq yillik ishtirokni yakunlagan bo‘lganida, natijalar boshqacha bo‘lishi mumkin edi.

AMALIYOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

Bu tadqiqot natijalari shuni ko‘rsatadiki, yordamchi pedagoglar maxsus ta’lim jamoasining nihoyatda samarali a’zolari bo‘lishi mumkin. Biroq ularning roli va mas’uliyatlari aniq belgilanishi lozim. Ma’murlar va maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari yordamchi pedagoglar bilan birgalikda rol va mas’uliyatlarni aniqlab olishlari kerak. Keyin esa boshlang‘ich tayyorgarlik va doimiy murabbiylik bo‘yicha reja ishlab chiqilishi va amalga oshirilishi zarur. Bizning tadqiqotimizda yordamchi pedagoglar eng foydali deb hisoblagan jihatlardan biri aynan doimiy fikr-mulohaza ko‘rsatmalariga asoslanib, bu kasbiy rivojlanish (PD) modellashtirish, bajarilishni tekshiruvchi ro‘yxat (implementation checklist) va uzluksiz fikr-mulohazani o‘z ichiga olishi kerak.

Bundan tashqari, tadqiqotimiz natijalariga asoslanib aytish mumkinki, maxsus ta’lim o‘qituvchisi tomonidan hissiy qo‘llab-quvvatlash, ruhlantirish va maqtov

berilishi ham samarali bo‘lishi mumkin. 9.1-jadvalda bizning tadqiqotimizda instruktor-murabbiylar tomonidan doimiy fikr-mulohaza berishda ishlatilgan shaklning moslashtirilgan modeli keltirilgan bo‘lib, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilari tomonidan kuzatuvdan keyingi fikr-mulohaza seanslarini tuzishda foydalanilishi mumkin. Nihoyat, maxsus ta’lim sohasi o‘qituvchilarining aksariyati yordamchi pedagoglarni qo‘llab-quvvatlashga tayyor emasliklarini bildirganlar. Shubhasizki, maxsus va umumiy ta’limdagi bo‘lajak hamda amaldagi o‘qituvchilarga taqdim etiladigan kasbiy rivojlanish kurslarida bu mavzuga ajratilgan mashg‘ulot vaqti sezilarli darajada oshirilishi kerak.

9.1-jadvalda

Murabbiylik shakli

Ism:	**Aralashuv:**	**Talaba(lar):**	**Sana:**
1-bo‘lim: Ijobiy fikrlar			
Uchrashuvni ijobiy ohangda boshlang. Kuzatilgan ijobiy instruksion xatti-harakatlar bo‘yicha kamida 3 ta aniq maqtov bayonotini yozing.			
1. 2. 3.		*Uchrashuv eslatmalari*	
2-bo‘lim: Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bajarilishi va talaba ma’lumotlari			
Yordamchi pedagog aralashuvini qanday bajargani, qaysi jihatlar yaxshi bajarilgani va qayerda o‘sish uchun imkoniyat borligi haqida yozing. Bu bayonotlar dars davomida instruksion yetkazib berish, talaba(lar)ning ishtiroki va xulq-atvorni boshqarishni qamrab olishi mumkin. Bundan tashqari (agar mavjud bo‘lsa) talaba ma’lumotlari haqida yozing. 3-bo‘limga o‘tishdan oldin bu bo‘limni ko‘rib chiqing.			
		Uchrashuv eslatmalari	
3-bo‘lim: Ustuvor maqsadlar va harakatlar			
2-bo‘limda yozgan ma’lumotlaringiz asosida pedagogik aralashuvni yaxshilash uchun 3 tagacha ustuvor maqsad yozing. Har biri uchun yordamchi pedagog bu maqsadga erishishi uchun amal qilinadigan bir harakat elementini yozing. Masalan, siz unga model ko‘rsatishingiz yoki mustaqil foydalanishi mumkin bo‘lgan manbaga yo‘naltirishingiz mumkin.			
1. 2. 3.		*Uchrashuv eslatmalari*	
4-bo‘lim: Yakuniy qism			
Uchrashuvni ijobiy ohangda yakunlang (masalan: Qilayotgan mehnatingiz uchun chin dildan minnatdorman…). Keyingi uchrashuv / rejalashtirilgan kuzatuv (sana, vaqt, guruh va hokazo) haqida yozing.			
1. 2.		Keyingi uchrashuv / kuzatuv	

KELGUSIDAGI TADQIQOTLAR UCHUN TAVSIYALAR

Topilgan natijalarga asoslanib, biz kelgusidagi tadqiqotlar uchun bir nechta istiqbolli yo'nalishlar mavjud deb hisoblaymiz. Birinchidan, namunamiz nisbatan kichik bo'lgani sababli, tadqiqotimizni takrorlash va kengaytirish muhimdir. Ikkinchidan, yordamchi pedagog mutaxassislar qo'shimcha trening va qo'llab-quvvatlashga ehtiyoj bildirganliklarini inobatga olib, ular uchun eng samarali va tejamli yetkazib berish modellarini o'rganish muhimdir. Masalan, maxsus pedagogning yordamchi pedagog uchun asosiy resurs bo'lishi tuman darajasidagi qo'llab-quvvatlash (masalan, "trenerni o'rgatish" modeli) bilan solishtirganda samaraliroqmi yoki yo'qmi? Uchinchidan, yordamchi pedagog mutaxassislarning muvaffaqiyatli bo'lishlari uchun qancha qo'llab-quvvatlash kerakligini yaxshiroq tushunishimiz kerak. Bizning malaka oshirish (PD) tadqiqotimizda biz haftasiga bir marta fikr-mulohaza bildirganmiz. Bu yetarlimi, ortiqchami yoki kammi, balki bu yordamchi pedagog mutaxassisning mahorat darajasiga qarab farqlanadi. Bu sohadagi tadqiqotlar PD va murabbiylikni har bir yordamchi pedagog mutaxassisning ehtiyojlariga moslashtirishga yordam beradi. To'rtinchidan, optimal jadval tuzilmalari va ish yuklamalarini o'rganish foydali bo'ladi, chunki yordamchi pedagog mutaxassislar ko'pincha samarali ishlash uchun yetarli vaqtlari yo'qligidan va ish kuni davomida doimiy chalg'itilishlaridan shikoyat qilganlar. Beshinchidan, alohida talabalar bilan bog'liq xulq-atvor muammolari yordamchi pedagog mutaxassislarning samarali pedagogik aralashuv o'tkazish qobiliyatiga nisbatan xavotirlarini keltirib chiqarayotgani aniq. Yordamchi pedagog mutaxassislarning xulq-atvorni boshqarish ko'nikmalarini oshirish bo'yicha samarali usullarni o'rganish bo'yicha qo'shimcha tadqiqotlar foydali bo'ladi. Nihoyat, maxsus va umumiy pedagoglarni xizmatga kirishdan oldin va xizmat davomida tayyorlashning eng samarali usullarini aniqlashga qaratilgan tadqiqotlar, yordamchi pedagog mutaxassislarni samarali qo'llab-quvvatlash uchun pedagoglarni qanday tayyorlashimiz kerakligini yaxshiroq tushunishimizga yordam beradi. Biz mavjud va kelgusi tadqiqotchilarni nogiron o'quvchilarga IEP maqsadlariga erishishda yordam berish orqali ularning oliy ta'limga o'tishda muvaffaqiyatli bo'lishlarini ta'minlash uchun yordamchi pedagog mutaxassislarning samaradorligini oshirishga xizmat qiluvchi bu muhim sohalarni o'rganishda davom etishga chorlaymiz.

Qo'shimcha mutolaa va manbalar:

Maxsus son: Maktablarda yordamchi pedagog mutaxassislarni tayyorlash va qo'llab-quvvatlashning hozirgi holati va kelajakdagi yo'nalishlari — *Psychology in the Schools*, 58-jild, 4-son. Havola: https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15206807/2021/58/4

Qo'llanma: Nogiron o'quvchilar bilan ishlovchi o'qituvchilar uchun yordamchi pedagog mutaxassislar bilan ishlash bo'yicha manba — Texas Education Agency tomonidan. Havola: https://projects.esc20.net/upload/shared/20984_Paraprofessional_English_Updated_508.pdf

Muallif izohi. Bu maqolada bayon qilingan tadqiqot AQSH Ta'lim Departamenti huzuridagi Ta'lim Ilm-fani Instituti tomonidan R324A190240 grant raqami orqali qo'llab-quvvatlangan. Maqoladagi hech narsa moliyalashtiruvchi agentliklarning pozitsiyasi yoki siyosatini aks ettirishi shart emas va ular tomonidan rasmiy ma'qullash sifatida talqin qilinmasligi lozim.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Breton, W. (2010). Special education paraprofessionals: Perceptions of preservice preparation, supervision, and ongoing development training. *International Journal of Special Education, 25*(1), 34–45. https://eric.ed.gov/?id=EJ890564

2. Brock, M. E., & Anderson, E. J. (2020). Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say? *Psychology in the Schools, 58*(4), 702–722. https://doi.org/10.1002/pits.22386

3. Brock, M. E., & Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 38*, 211–221. https://doi.org/10.1177/154079691303800401

4. Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education, 49*(1), 39–51. https://doi.org/10.1177/0022466913501882

5. Carter, E. W., O'Rourke, L., Sisco, L. G., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education, 30*(6), 344–359. https://doi.org/10.1177/0741932508324399

6. Causton-Theoharis, J. N., Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Vadasy, P. F. (2007). The "Sous-Chefs" of literacy instruction. *TEACHING Exceptional Children, 40*(1), 56–62. https://doi.org/10.1177/004005990704000107

7. Council for Exceptional Children. (2020). Initial preparation standards: Standard 6.6. https://exceptionalchildren.org/standards/initial-specialeducation-preparation-standards

8. Educational Testing Service. (n.d.). ParaPro Assessment. www.ets.org/parapro/

9. Every Student Succeeds Act, 20 U.S.C § 6301 (2015). www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf

10. Fisher, M., & Pleasants, S. L. (2011). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education, 33*, 287–297. https://doi.org/10.1177/0741932510397762

11. Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M., & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children, 68*, 45–63. https://doi.org/10.1177/001440290106800103

12. Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P., & Fialka, J. (2005). "Be careful what you wish for …": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *TEACHING Exceptional Children. 37*(5), 28–34. https://doi.org/10.1177/004005990503700504

13. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 20 U.S.C. § 1400 (2004).

14. Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods, 12*, 179–194. https://doi.org/10.1177/1525822X0001200301

15. National Center for Education Statistics. (2007). Description and employment criteria of instructional paraprofessionals (Issue Brief). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/pubs2007/2007008.pdf

16. Reddy, L. A., Alperin, A., & Glover, T. A. (2021). A critical review of the professional development literature for paraprofessionals supporting students with externalizing behavior disorders. *Psychology in the Schools, 58*(4), 742–763. https://doi.org/10.1002/pits.22381

17. Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education, 35*(1), 54–62. https://doi.org/10.1177/002246690103500106

18. Sobeck, E. E., Douglas, S. N., Chopra, R., & Morano, S. (2021). Paraeducator supervision in pre-service teacher preparation programs: Results of a national survey. *The Journal of Special Education, 49*(1), 669–685. https://doi.org/10.1002/pits.22383

19. Steckelberg, A. L., Vasa, S. F., Kemp, S. E., Arthaud, T. J., Asselin, S. B., Swain, K., & Fennick, E. (2007). A Web-based training model for preparing teachers to supervise paraeducators. *Teacher Education and Special Education, 30*(1), 52–55. https://doi.org/10.1177/088840640703000106

20. U.S. Department of Education. (2008). 33rd annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2011: Special Education teachers and paraprofessionals employed to serve students ages 6 through 21 under IDEA, Part B. https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2011/parts-b-c/33rdidea-arc.pdf

21. U.S. Department of Education. (2020). 42nd annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2020: Special Education teachers and paraprofessionals employed to serve students ages 6 through 21 under IDEA, Part B. https://sites.ed.gov/idea/files/42nd-arc-for-idea.pdf

22. Zoom Video Communications, Inc. (2020). ZOOM cloud meetings (Version 4.6.9)

10. NOGIRONLIGI BO‘LGAN (YOZISHDA QIYNALADIGAN) O‘QUVCHILAR UCHUN YOZISH KO‘NIKMALARINI O‘RGATISH: HOZIRGI TADQIQOTLAR VA ULAR ASOSIDAGI ILMIY HAMDA AMALIY TAVSIYALAR

Erin FitsPatrik.
Robin Parks Ennis, Debra Makyoun

2003-yilda Yozish mahorati bo‘yicha Milliy komissiya yozish ko‘nikmasini “e’tibordan chetda qolgan ‘R’” sifatida baholab, Amerika ta’lim tizimi “imkoniyatlar va iqtisodiy o‘sish dvigateli sifatidagi salohiyatini to‘liq ro‘yobga chiqarishi uchun yozish sohasida inqilob zarurligini” ta’kidlagan 44 sahifalik hisobotni e’lon qilgan (3-bet). Ushbu hisobotda maktablarda yozish mahoratini rivojlantirish masalasiga jiddiy e’tibor qaratish zarurligi ilgari surilgan. Oradan o‘n yil o‘tib, mazkur g‘oya *Common Core State Standards* dasturining joriy etilishi munosabati bilan yana dolzarb ahamiyat kasb etgan. Hisobot yakunida quyidagi umidbaxsh xulosa keltirilgan: “Garchi standartlar ijobiy o‘zgarishni kafolatlamasa-da, ular bunday o‘zgarish uchun imkoniyat oynasini yaratadi, agar ular o‘qituvchilar, administratorlar va siyosat yurituvchilarni mavjud yondashuvlarni qayta ko‘rib chiqishga, kam samarali usullardan voz kechib, yozish mahoratini o‘qitishning samaraliroq yo‘llariga o‘tishga undasa.”

Oradan yana deyarli o‘n yil o‘tib, yana bir bor qalamga olamizki, umuman olganda, yozish mahorati mamlakatimiz maktablarida yanada katta e’tibor talab qiladi va xususan, nogiron o‘quvchilar yozma muloqotga yetarli e’tibor berilmayotgani tufayli salbiy ta’sirga uchramoqda.

Demokratik jamiyatda sezilarli, o‘tkazilishi mumkin bo‘lgan, ifoda vositasi sifatidagi muloqotning qiymatini ortiqcha baholash qiyin. Ijtimoiy-iqtisodiy tabaqa, geografiya, vaqt taqsimoti va nogironlik kabi to‘siqlar bir-birimiz bilan muloqot qilishimizga to‘sqinlik qilishi mumkin. Yozish mahorati, ko‘chiriladigan va bir vaqtda bo‘lmagan tabiati sababli, bu to‘siqlarni yengib o‘tishi va bu maydonlarga kirish imkonini berishi mumkin. Bu, ayniqsa, nogiron o‘quvchilar kabi jamoalar uchun muhimdir, chunki yozish mahorati jamoat joylarida o‘z nomidan himoya qilish vositasi hisoblanadi. Bu maktab maydonlari bo‘lishi mumkin, jamiyat yoki siyosat maydonida bo‘lishi mumkin. Masalan, Kissel Floridadagi Parkland shahrida maktab otishmasi qurboni bo‘lgan. Hayoti xavf ostida qolgan va tengdoshlarining hayoti olib qo‘yilgan talabalar sharafiga birmuncha o‘zgarish kiritish uchun yozish mahorati foydalanganliklarini tushuntirib berdi. Nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarga – odatda ehtiyojlari boshqalar ovozi orqali ma’lum qilinadigan, shuning uchun e’tibordan chetda qolishi yoki yetarli darajada ko‘rib chiqilmasligi mumkin bo‘lgan ijtimoiy guruhga yuqori sifatli yozish mahorati bo‘yicha ta’lim imkoniyati taqdim etilishi zarur. Bu toifa o‘quvchilar ko‘proq o‘zini namo-

yon qilish va himoya qilish darajasi bilan yaxshiroq hayot natijalariga erishganlar. Shunday ekan, yozish mahorati bo'yicha ta'limning yo'qligi yoki sifatsizligi ijtimoiy-iqtisodiy harakatchanlikni oshirish vositasi bo'lgan kuchli vositani tizimli tarzda olib tashlash, ayniqsa, mamlakatimizning eng zaif o'quvchilari uchun, zamonaviy davrning fuqarolik huquqlari inqirozidir.

NOGIRONLIGI BO'LGAN O'QUVCHILARNING YOZISH KO'NIKMALARI BO'YICHA KO'RSATKICHLARI

Yozish mahoratini samarali o'rgatishga ijtimoiy-siyosiy ehtiyojlardan tashqari, maktablar barcha o'quvchilar uchun yuqori maqsadlar qo'yish va yetarli darajadagi qo'llab-quvvatlashni ta'minlash bo'yicha qonuniy majburiyatga egadir. AQSHda e'lon qilingan eng so'nggi milliy yozish mahoratini baholash natijalari shuni ko'rsatdiki, boshlang'ich, o'rta va yuqori maktablarda o'qiyotgan o'quvchilarning deyarli to'rtdan uchi va nogiron o'quvchilarning 95% i yozish mahorati bo'yicha yetarli darajaga erisha olmagan.

Yozish mahorati – bu bir nechta ko'nikmalar va kognitiv jarayonlarni bir vaqtning o'zida qo'llashni talab qiladigan murakkab kompetensiyadir. Tadqiqotlar doimiy ravishda shuni ko'rsatadiki, nogiron o'quvchilar yozish mahorati bo'yicha rivojlanayotgan tengdoshlariga nisbatan pastroq natijalar ko'rsatadi. Bu o'quvchilar uchun xos bo'lgan qiyinchiliklar quyidagilarni o'z ichiga oladi: g'oyalarni samarali ilgari surish, rejalashtirish, tashkil etish, matnni ko'chirish va tahrirlash, shuningdek, imlo, grammatika va tinish belgilariga oid jumla va so'z darajasidagi cheklangan ko'nikmalar. Bu o'quvchilar ko'pincha janr haqidagi bilimning yetishmasligini namoyon etadilar, bu esa o'z navbatida past sifatli va to'liq bo'lmagan insholarga olib keladi. Nogiron o'quvchilar o'z-o'zini boshqarishda ham muammolarga duch keladilar, bu esa yozish mahorati kabi murakkab va intellektual jihatdan talabchan faoliyatdagi ko'rsatkichlariga bevosita ta'sir ko'rsatadi.

Bu bobda biz yozish mahorati sohasida olib borilayotgan ishlarni qo'llab-quvvatlovchi asosiy nazariy yondashuvlarni ko'rib chiqamiz. Keyin, yozish mahorati bo'yicha ta'limning tarixiy kontekstini tahlil qilamiz. So'ngra, tadqiqot dizaynlari va natijalarini hisobga olgan holda, hozirgi tadqiqot holatini o'rganamiz va ularning ilmiy izlanishlar hamda amaliyotga bo'lgan ta'sirini ko'rib chiqamiz. Nihoyat, amaliyotchilarni qo'llab-quvvatlash uchun qo'shimcha o'qishlar hamda bepul yoki arzon resurslar bilan bobni yakunlaymiz.

NAZARIY ASOS

1986-yilda *Juel, Griffiz* va *Goff* yozish mahoratining oddiy modelini taklif qilib, yozish mahorati imlosi va g'oya (fikrlar va tushunchalarni shakllantirish) dan iborat deb ta'rifladilar. Ular bu modelni ilg'or savodxonlik bo'yicha uzun muddatli ma'lumotlarga asosladilar va har bir jihat ichidagi murakkablikni tan

oldilar. Miya skanerlari asosidagi tadqiqotlardan ilhomlanib, Berninger va Vinn yozish mahoratining unchalik oddiy bo'lmagan modelini (Not-So-Simple-View of Writing) ishlab chiqdilar. Bu modelda imlo va g'oyadan tashqari, ishchi xotira va e'tiborning yozish mahoratiga samarali ta'siri chuqurroq anglatilgan.

Maxsus ta'limdagi yozish mahoratiga oid pedagogik aralashuv tadqiqotlarining aksariyati yozish mahoratining kognitiv nazariyalariga asoslanadi. Bu esa yozish mahoratining rivojlanishiga ijtimoiy, madaniy va tarixiy ta'sirlarni deyarli hisobga olmaydi. Sotsiomadaniy nazariyalar esa savodli yozuvchi bo'lishdagi nevrologik jarayonlarni yetarli darajada aks ettira olmaydi. 2018-yilda Graham yozish mahoratining yangi modelini – "Jamiyatdagi yozuvchi(lar)" (Writer(s)-Within-Community) modelini taklif qildi. U yozish mahorati rivojlanishining kognitiv jarayonini ijtimoiy kontekst ichiga joylashtiradi. Biz yozish mahoratini o'rganar ekanmiz, bu tajribalar biz ta'lim olayotgan jamoaga bog'liq bo'ladi, masalan, hukumat buyruqlari (masalan, standartlashtirilgan yozish mahorati testlari), o'qituvchi ko'rsatmalari (masalan, mavzular) va hamkorlar (masalan, tengdoshlar fikr-mulohazasi). Flover va Hayes yozish mahorati jarayonining modelini taklif qilib, unda "vazifa muhiti"ni (task environment) o'z ichiga olgan va yozuvchilarga hamda ular yaratadigan matnga atrof-muhit yoki ijtimoiy motivatsiyalar qanday ta'sir qilishini tan olgan. Biroq Graham ijtimoiy kontekstni boshqalar qilmagan tarzda tushuntiradi va murakkablashtiradi hamda o'z modelini yozish mahorati jarayoni va rivojlanishini yanada chuqurroq anglash uchun yangi bir yondashuv sifatida taklif qiladi. Graham yozish mahorati ijtimoiy xarakterga ega va muayyan kontekstda joylashgan. U ishtirokchilarning a'zolik maqomi, xususiyatlari va resurslari – moddiy hamda kognitiv – bilan bog'liq, shuningdek, yozish mahorati jamoasining tarixi va yaratilgan identitetlar, rollar va o'zaro muloqot shakllari bilan ham belgilanadi, deb ta'kidlaydi. Bundan tashqari, "Jamoyatdagi yozuvchi(lar)" modeli ishtirokchilarni yozuvchi hamda auditoriya a'zolari sifatida belgilaydi. Bu esa yozma so'zning muloqotdagi kuchini va haqiqiy maqsadlarga erishishdagi rolini ta'kidlaydi. Oldinga qarab, yozish mahorati bo'yicha tadqiqotchilar o'z ishlarini tanqidiy nazariya, ijtimoiy-madaniy nazariya, ijtimoiy adolat nazariyasi va boshqa yondashuvlar bilan boyitib, psixologik jarayonlarni AQSHdagi madaniyat, tarix va irqning murakkab kontekstida ko'rib chiqishlari zarur bo'ladi.

YOZISH KO'NIKMALARI BO'YICHA O'QITISHDA NIMA SAMARALI?

Tarixan yozish ko'nikmalarini o'qitishga oid tadqiqotlar o'qish sohasidagi izlanishlarga nisbatan kamroq rivojlangan bo'lgan. Dastlabki tadqiqotlar, asosan, o'quvchilarning yozma mahsulotlarini tahlil qilishga yo'naltirilgan bo'lib, yozish mahorati qanday shakllanishi jarayoniga e'tibor yetarli darajada qaratilmagan.

Vaqt o'tishi bilan yozish bo'yicha tadqiqotlar kengayib, yozish jarayonining psixologik va pedagogik jihatlarini o'rganishga ham e'tibor kuchaydi. Xususan,

yozish jarayonini tushunish, ya'ni rejalashtirish, qoralama yozish va tahrirlash bosqichlarini o'z ichiga olgan kompleks faoliyat sifatida talqin etila boshlandi.

Qiynalayotgan yozuvchilar yozish mahoratining bir yoki bir nechta bosqichlarida muammoga duch kelishlari mumkin va bu bosqichlar hamda butun jarayonni qamrab olgan pedagogik aralashuv tadqiqotlari ijobiy natijalarni ko'rsatgan. Ikkinchi e'tibor sohasi – bu o'quvchilarning yozish mahorati haqidagi tushunchasi, shu jumladan, janr bo'yicha bilimlar bo'lib, bu yozish mahorati natijalarini oldindan belgilovchi omil sifatida aniqlangan. Uchinchi – yozish mahoratining mexanik jihatlari, shu jumladan imlo, qo'l yozuvi, grammatika, gap tuzish va boshqa tegishli vazifalar, kompozitsiyaga ta'sir qiladi. Bu sohalarda ta'lim zarur, biroq imkon qadar bu kompozitsiya kontekstida taqdim etilishi lozim. Oxirgi tadqiqot sohasi o'quvchilarning yozish mahoratiga bo'lgan motivatsiyasi va o'ziga ishonchiga taalluqlidir. Yuqorida muhokama qilingan turli tarkibiy qismlarni hisobga olgan holda, nogiron o'quvchilarda yozish mahoratiga bo'lgan motivatsiyaning yo'qligi ajablanarli emas.

Yaqinda *What Works Clearinghouse* (WWC – hisob-kitob markazi nima uchun ishlaydi) yozish mahorati bo'yicha o'qitish sohasi uchun boshlang'ich va yuqori sinf o'quvchilari uchun ikki amaliy qo'llanmani nashr etdi. Bu amaliy qo'llanmalar Ta'lim fanlari instituti tomonidan qo'llab-quvvatlangan bo'lib, maqsadli sohada o'qituvchilar uchun eng yaxshi amaliyotlarni taklif etadi, tavsiyalar tadqiqotlar bilan asoslangan va WWC hamda ekspertlar guruhi tomonidan ishlab chiqilgan.

Graham boshlang'ich sinf o'quvchilari uchun yozish mahorati bo'yicha amaliy qo'llanmasida (2012a), ular to'rtta tavsiyani keltirgan, bu tavsiyalarni qo'llab-quvvatlovchi dalillar minimal, o'rta yoki kuchli bo'lgan. 1-tavsiyada o'quvchilarga har kuni yozish mahorati uchun vaqt ajratish nazarda tutilgan, chunki tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, yozish mahorati jarayonida har kuni qatnashish yozish mahorati ko'rsatkichlarini yaxshilaydi. Ekspertlar guruhi bu amaliyot muhimligini tan olsa-da, bu tavsiyani qo'llab-quvvatlovchi dalillar kam, chunki yozish mahoratiga ajratilgan vaqtning ta'sirini to'g'ridan to'g'ri baholagan tadqiqotlar kam. 2-tavsiyada o'quvchilarga (a) yozish mahorati jarayonidan foydalanishni (b) turli maqsadlar uchun o'rgatish nazarda tutilgan. Bu ikkala element ham yozish mahorati natijalarini yaxshilash bo'yicha kuchli dalillarga ega. Bu tadqiqotlarning aksariyati yozish mahorati jarayonini maqsadli janrlarda aniq o'rgatish uchun o'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish (SRSD) asosida qurilgan. O'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish bu murakkab akademik o'qitishni boshqaradigan jarayon va metakognitiv o'zgaruvchilar uchun kuchli umumiy asos, model, bosqichma-bosqich ta'lim, fikr-mulohaza va strategik yo'riqnoma taqdim etadigan olti bosqichli o'quv asosidir.

3-tavsiyada o'quvchilarga yozish mahorati jarayonining tarkibiy ko'nikmalarini, jumladan, qo'l yozuvi, imlo, gap tuzish va so'z protsessoridan foydalanishni o'rgatish tavsiya etiladi. Bu tavsiyaning foydaliligini o'rta darajadagi dalillar qo'llab-quvvatlaydi; ko'plab tadqiqotlar bu asosiy ko'nikmalarni rivojlantirish zarurligini ko'rsatgan, natijalar esa kontekstda o'qitish eng foydali ekanligini taklif qilgan. Nihoyat, 4-tavsiyada jalb qiluvchi yozish mahorati hamjamiyatini yaratish nazarda tutilgan. Bu tavsiyani qo'llab-quvvatlovchi dalillar faqat minimal darajada bo'lsa-da, tengdoshlar tomonidan tahrirlash va yozish mahorati mashg'ulotlarida ishtirok etish kabi faoliyatlar o'quvchi natijalariga ijobiy ta'sir ko'rsatishi mumkin.

2016-yilda Graham yuqori sinf o'quvchilari uchun yozish mahorati bo'yicha 3 ta tavsiyani keltirdi. 1-tavsiyada (a) tegishli yozish mahorati strategiyalarini aniq o'rgatish va (b) yozish mahorati jarayonini o'rgatishda "Model-amalga oshirish-tahlil" siklidan foydalanish nazarda tutilgan. Bu tavsiyaning ikkala jihatini ham kuchli dalillar qo'llab-quvvatlaydi va ular yozish mahorati janrlariga mos ravishda aniq strategiyalarni o'rgatishning foydasini ko'rsatgan. Ikkinchi komponent – bu modellashtirish ("Men qilaman" – o'qituvchi namoyish qiladi), mashq qilish ("Biz qilamiz" – o'quvchi o'qituvchi yoki tengdosh bilan bajaradi) va tahlil qilish ("Sen qilasan" – o'quvchi o'z yozish mahoratini baholaydi; Pressley & Harris, 2006; Rupley va boshq., 2009). Bu yondashuvdan foydalangan tadqiqotlar maqsadli strategik ta'lim orqali javobgarlikni bosqichma-bosqich topshirishni baholagan. 2-tavsiyada yozish mahorati va o'qishni birlashtirish orqali asosiy yozish mahorati elementlarini ta'kidlash nazarda tutilgan, chunki o'qish va yozish mahorati kognitiv jarayonlarni baham ko'radi va ular birgalikda rivojlantirilishi mumkin: metabilim, sohaga oid bilim, matn xususiyatlari va amaliy bilim. Bu tavsiyani qo'llab-quvvatlaydigan o'rta darajadagi dalillar mavjud bo'lib, tadqiqotchilar akademik lug'at va test tuzilmalari orqali o'quvchilarning o'qish va yozish mahoratiini qo'llab-quvvatlash ta'sirini baholagan. 3-tavsiyada o'quvchilarning yozish mahorati baholaridan ta'lim va fikr-mulohazalarni shakllantirish uchun foydalanish nazarda tutilgan. Bu tavsiyani qo'llab-quvvatlaydigan dalillar faqat minimal darajada bo'lib, aksariyat tadqiqotlar norasmiy baholashning o'z ta'sirini bevosita baholamagan, biroq mualliflar o'quvchilarga yozish mahoratiga vaqt berish va fikr-mulohazalar asosida tahrir qilish natijasida yozish mahorati ko'rsatkichlari yaxshilanganini aniqlaganlar.

Bu ikki WWC yozish mahorati qo'llanmasi nashr etilgandan beri, bu sohalardagi qo'shimcha tadqiqotlar bu tavsiya etilgan amaliyotlarni yanada mustahkamlagan; bu keyingi "Tadqiqotning joriy holati" bo'limida muhokama qilinadi. Shuningdek, bu tavsiyalarning ko'pchiligi yozish mahorati bo'yicha ta'lim uchun dalillarga asoslangan amaliyot bo'lgan o'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish (*SRSD – Self-regulated strategy*) development korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarida aks etganini ta'kidlash kerak. O'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish strategiyalarni o'zlashtirish va o'zini boshqarishni (ya'ni, maqsad qo'yish, o'zini kuzatish, o'ziga yo'naltirish, o'zini mukofotlash) aniq ta'lim orqali birlashtiruvchi oltita bosqichdan iborat yagona asoslangan tizimni tashkil qiladi:

boshlang‘ich manba ma’luotlarini rivojlantirish, strategiyani muhokama qilish, strategiyani modellashtirish, strategiyani yod olish, strategiyani qo‘llab-quvvatlash va mustaqil mashqlar. 2017-yilda WWC o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish bo‘yicha yagona holatli dizayndagi tadqiqotlarni baholadi va bu amaliyotning o‘quv qobiliyatida nuqsoni bo‘lgan o‘quvchilar uchun foydaliligini aniqladi; 7 yoshdan 16 yoshgacha bo‘lgan 43 o‘quvchini qamrab olgan 10 ta tadqiqot yagona holatli dizayn mezonlariga javob bergan. Bu tadqiqotlarning to‘qqiztasi (17 eksperiment) yozish mahorati yutuqlariga qaratilgan bo‘lib, ularning 88% i ijobiy, 0% i esa salbiy ta’sir ko‘rsatgan. Yozish mahorati yutuqlari sohasida, o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish WWC mezonlariga ko‘ra “potensial ijobiy ta’sirga ega” amaliyot sifatida e’tirof etilgan, ya’ni bu amaliyotning ijobiy ta’siri bo‘yicha kuchli dalillar mavjud va qarama-qarshi dalillar yo‘q.

TADQIQOTLARNING BUGUNGI HOLATI

So‘nggi besh yil (2016–2021) davomida yozish mahorati bo‘yicha olib borilgan tadqiqotlarni ko‘rib chiqish, bu sohaga bag‘ishlangan tadqiqotchilar tomonidan amalga oshirilgan ishlarning hayratlanarli darajada keng ko‘lamli ekanligini ko‘rsatadi; bu bobda ularning barchasini yoritish imkonsiz. Bu bobdagi asosiy e’tiborimiz yozish mahorati bo‘yicha ta’limga doir ikkita WWC amaliy qo‘llanmasidan kelib chiqadigan tavsiyalarni kengaytiruvchi natijalarga qaratilgan. Bu bo‘limda o‘qish va yozish mahoratini birlashtirib o‘rgatish, mazmunli sohalarda yozish mahorati bo‘yicha ta’lim, texnologiyalardan (shu jumladan, fikr-mulohaza va intellektual repetitorlik tizimlari) keng foydalanish, emotsional va xulq-atvori bilan bog‘liq muammolari bo‘lgan o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlash hamda hayot sifatini yaxshilash maqsadida o‘z-o‘zini himoya qilish uchun yozish mahoratidan foydalanish masalalari muhokama qilinadi.

O‘QISH VA YOZISH KO‘NIKMALARINI INTEGRATSIYALASH

Meta-tahlillar o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning yozish mahorati natijalariga va yozish mahoratiga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning o‘qish natijalariga ta’sirini o‘rgangan. 2011-yilda Graham va Hebert yozish mahorati bo‘yicha ta’limning o‘qishga ta’sirini baholagan. Ular yozish mahorati ko‘nikmalarini (masalan, gap tuzilishi) o‘rgatish, yozish mahorati uchun vaqtni oshirish (masalan, har bir dars oxirida besh daqiqa) va material haqida yozish mahorati (masalan, xulosa qilish) o‘qish tushunilishini yaxshilaganini aniqlagan. Bu topilmalar, asosan, maktab muhitidagi odatiy yozish mahorati mashg‘ulotlaridan ko‘ra tizimli ga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga tayanadi. Shu sababli, bu masalani chuqurroq o‘rganish uchun Coker 50 ta sinfda 391 nafar birinchi sinf o‘quvchilari ishtirokida odatiy yozish mahorati

bo‘yicha ta’limning o‘qish yutuqlariga ta’sirini baholadi. Coker yozish mahorati amaliyotining o‘quvchilarning o‘qish yutuqlariga ijobiy ta’sir ko‘rsatganini aniqladi. Shuningdek, ular o‘quvchilarning boshlang‘ich o‘qish yutuqlari va mavjud o‘qish ta’limi bilan izohlab bo‘lmaydigan darajada o‘quvchilarning o‘qish natijalarini izohlab beruvchi aniq kompozitsion ta’lim va yozish mahorati bilan shug‘ullanish imkoniyatlarini aniqladilar. Aksincha, holatni baholagan holda, 2018-yilda Graham o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlarning yozish mahoratiga ta’siri bo‘yicha meta-tahlil e’lon qildi. Graham va boshqalarning taxminicha, o‘qishni o‘rgatish umumiy sifat, yozilgan so‘zlar soni va imlo bo‘yicha yozish mahorati natijalarini kuchaytirgan va bu ta’sir vaqt o‘tishi bilan saqlanib qolgan.

Yaqinda yuqori sinfdagi yozish mahoratida qiynalayotgan o‘quvchilar bilan (davlatning yozish mahorati testi borasida baholashidan o‘ta olmagan va yozish mahorati bo‘yicha standartlashtirilgan baholashda 25-persentil[30]dan past ball olgan, ammo nogiron deb aniqlanmagan yoki hali aniqlanmagan o‘quvchilar) olib borilgan tadqiqotlarda o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish ta’limining integratsiyasi, shu jumladan chuqur o‘qish (matnni muallif maqsadini hisobga olgan holda diqqat bilan o‘qish, asosiy misollar va g‘oyalarni qayd etish, tushunishni o‘z-o‘zidan nazorat qilish uchun qayta o‘qish, savollar berish, tafsilotlarni hisobga olish, tegishli mazmunni ajratib ko‘rsatish va yozib olish) va ishontiruvchi yozish mahorati o‘rganilgan. O‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yakunida o‘quvchilarning yozish mahorati sifati yaxshilangani, jumladan ko‘proq janr elementlari (masalan, mavzu, sabablar, tushuntirishlar) mavjudligi va rejalashtirishdagi murakkablik ortgani aniqlangan.

Fitspatrik va Makyoun tomonidan olib borilgan ikki tadqiqot – biri o‘rta maktabning 5-sinfida o‘quv muammolari bo‘lgan 8 nafar o‘quvchi va boshqa o‘qituvchi tomonidan aniqlangan qiynalayotgan yozuvchilar bilan, ikkinchisi esa maxsus ta’lim sinfida o‘qiyotgan 6 nafar o‘rta maktab o‘quvchilari bilan ilmiy mavzularga oid ikkita manba matn asosida informatsion janrda yozish mahoratini o‘rganishni o‘rganib chiqdi. Har ikkala tadqiqotda ham o‘quvchilarning umumiy sifat, kiritilgan janr elementlari soni va strategiyalardan foydalanish ko‘rsatkichlari yaxshilangan. O‘qituvchilar va o‘quvchilar bu pedagogik aralashuvni ijtimoiy ahamiyatli deb topishgan.

O‘qish va yozish mahoratini integratsiyalash bo‘yicha mavjud bilimlarga tayanib, tadqiqotchilar turli aholi qatlamlari va turli muhitlardagi ta’sirini o‘rganishda davom etmoqdalar, bu esa o‘quvchilar natijalarini maksimal darajada oshirishga yordam beradi.

[30] Protsentil (ingl. persentile) – statistik atama, “belgilangan ehtimollik (foiz) bilan tasodifiy kattalik oshib ketmaydigan qiymat”ni anglatadi.

MAZMUNLI SOHALARDA YOZISH KO‘NIKMALARI

Yozish mahorati bo‘yicha ta’lim hali ham mazmunli sohalar bo‘yicha ta’lim (masalan, matematika yoki fan bo‘yicha ta’lim) bilan uyg‘unlashtirilgan holda olib borilmoqda va meta-tahlillarga ko‘ra, bu ko‘pincha nogiron o‘quvchilarni ham qamrab olgan holda barcha o‘quvchilar guruhlari bo‘yicha amalga oshiriladi. 2020-yilda Graham 1-sinfdan 12-sinfgacha bo‘lgan o‘quvchilar bilan o‘tkazilgan 56 ta eksperimentni o‘z ichiga olgan meta-tahlilni e’lon qildilar, bu tadqiqotlar o‘quvchilarning fan, ijtimoiy fanlar va matematika bo‘yicha yozish mahorati orqali mazkur sohalardagi bilimlari yaxshilanadimi, degan savolga javob izlagan. Ular kontentga javoban yozish mahorati barcha baholangan mazmunli sohalarda (matematika, ijtimoiy fanlar va fan) va barcha sinf darajalarida o‘rganishni oshirganini aniqladi; ta’lim, faoliyat yoki baholashning o‘ziga xos xususiyatlari bu ta’sirga ta’sir ko‘rsatmagan.

Yaqinda tadqiqotchilar turli o‘quvchilar ehtiyojini qondirish uchun aniq yozish mahorati bo‘yicha ta’limni mazmunli soha ta’limi bilan uyg‘unlashtirishda muvaffaqiyatga erishganlar. Garwood turar-joyda davolanadigan muassasada ishlaydigan bir fan o‘qituvchisiga, emotsional yoki xulq-atvori buzilgan, og‘ir travma boshidan o‘tkazgan 11 nafar o‘rta maktab o‘quvchisiga ishontiruvchi yozish mahorati janri asosida fan bo‘yicha o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish dasturini joriy etishni o‘rgatdilar. Natijalar barcha o‘quvchilar bo‘yicha ishontiruvchi janr elementlari (masalan, mavzular, sabablar, tushuntirishlar) va yozish mahorati sifati bo‘yicha o‘sishni ko‘rsatdi.

Mazmunli yozish mahorati va texnologiyani birlashtirgan holda, Hitchcock TeenACE for writing deb nomlangan texnologiyaga asoslangan yozish mahoratiga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarini sinovdan o‘tkazdilar. TeenACE korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yozish mahorati uchun o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish bilan birgalikda rejalashtirish va yozish mahoratida foydalaniladigan multimedia texnologiyasini (PowerPoint) o‘z ichiga olgan. Bu tadqiqotda darslarni sinf o‘qituvchilari Gavayi shtatining chekka hududlaridagi 5–8-sinfda o‘qiydigan madaniy va lingvistik jihatdan turli 46 nafar o‘quvchi bilan o‘tkazgan, ularning 75% i bepul yoki arzonlashtirilgan tushlik huquqiga ega edi. Umumiy va maxsus ta’lim o‘quvchilari fotosuratlar, videolar kabi multimedia materiallarini o‘z ichiga olgan fan hisobotlarini yozish mahoratini o‘rgandilar. O‘quvchilar izlanish olib borish, yozib olish, ma’lumotni tartibga solish, qora qoralama yozish mahorati, o‘zlarini yozilgan matnni o‘qiyotgan holatda yozib olish, yozilganlarini tinglash, baholash va qayta ishlashni o‘rgandilar. Natijalar fan hisobotlarini yozish mahoratida sezilarli o‘sishni ko‘rsatdi.

TEXNOLOGIYA

Yozish topshiriqlarining katta qismi elektron qurilmalarda amalga oshiriladi; elektron pochta, matnli xabarlar, messenjerlar va ijtimoiy tarmoqlarda postlar – bularning barchasi yozma muloqot shakllaridir. Bu bo‘lim o‘quvchilarning yozish mahorati faoliyatini qo‘llab-quvvatlashda texnologiyadan foydalanishga bag‘ishlangan so‘nggi tadqiqotlarni o‘z ichiga oladi. Nutqdan matnga o‘tkazish yoki nutqni tanish texnologiyasi maxsus ta’limda 20 yildan ortiq vaqt davomida vosita sifatida ishlatib kelinmoqda, bu o‘quvchilarga o‘z ovozlari orqali yozma matn yaratish imkonini beradi. Vaqt o‘tishi bilan texnologiya yaxshilandi, bu esa uni ishonchliroq va aniqroq yozish vositasiga aylantirdi. Nutqni tanish texnologiyasi o‘quvchilarga imlo va yozishdagi mexanik muammolarni chetlab o‘tishga yordam beradi. Shuningdek, bu texnologiya yozish jarayonidagi murakkab bosqichlarga e’tiborni jamlashga imkon berib, g‘oyalarni yo‘qotib qo‘yishning oldini oladi, chunki baland ovozda gapirish ko‘proq samarali hisoblanadi.

Texnologiya va yozish mahoratini uyg‘unlashtirgan eng so‘nggi tadqiqotlardan biri Smiz (*Smith)* tomonidan o‘tkazilgan. Tadqiqotda 6-sinfda dars beradigan uch nafar o‘qituvchiga ishontiruvchi yozish mahorati bo‘yicha o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish (SRSD)ni joriy etish o‘rgatilgan; nogiron o‘quvchilar (o‘rganish qiyinchiliklari, diqqat yetishmovchiligi, emotsional va xulq-atvor buzilishlari, intellektual nuqsonlar va autizm) umumiy ta’limdagi tengdoshlari bilan birga ishtirok etgan. O‘quvchilarga ikki texnologik vosita bilan ishlash o‘rgatilgan: Inspiration – raqamli g‘oya xaritasi tuzish ilovasi va Co-Writer – nutqdan matnga va matndan nutqqa aylantiruvchi ilova bo‘lib, u so‘zlarni bashorat qilish va lug‘atlar bilan ishlash funksiyalariga ega. O‘qituvchilar amaliyotga asoslangan kasbiy rivojlanish darslarini rejalashtirish va yozishni oldindan rejalashtirish vositalaridan foydalangan holda o‘tgan. Natijalar shuni ko‘rsatdiki, o‘quvchilarning yozgan so‘zlari soni, to‘g‘ri yozilgan so‘zlar soni hamda yozishdagi to‘g‘ri ketma-ketlik darajasi sezilarli darajada oshgan.

TEXNOLOGIYAGA ASOSLANGAN FIKR-MULOHAZA

Vilson avtomatlashtirilgan fikr-mulohazalarning o‘quvchilar yozish mahorati natijalariga ta’sirini o‘rgandilar. Avtomatlashtirilgan fikr-mulohaza orqali o‘quvchilar yozish mahoratini yaxshilashi mumkin bo‘lgan turli jihatlar, masalan, tuzilma, g‘oyalar, gap qurilishi, so‘z boyligi va grammatikaga oid izohlar oladilar. Tadqiqot natijalariga ko‘ra, avtomatlashtirilgan fikr-mulohazalarga binoan amalga oshirilgan tahrirlar yozish mahorati natijalarini yaxshilagan, biroq bu natijalar vaqt o‘tishi bilan susaygan. Mualliflar nogiron yoki boshqa qiyinchiliklarga duch kelayotgan o‘quvchilar uchun avtomatik baholash vositalaridan olingan fikr-mulohazalarni sifatli yozish mahorati ta’limi bilan birgalikda qo‘llash kerakligini ta’kidlaydi.

Yana bir tadqiqotda Vilson avtomatik esse baholash orqali fikr-mulohaza berilganda o‘quvchilarning yozish mahorati ko‘rsatkichlaridagi o‘sishni o‘rgandi; nogiron o‘quvchilar dastlab past sifatli esse yozgan, ammo bir necha marta tahrirdan so‘ng tezroq rivojlanib, odatiy rivojlanayotgan tengdoshlari darajasiga chiqqan. Wilson ta’lim sifati va texnologiyaga kirish imkoniyati o‘quvchi natijalariga ta’sir qilganini aniqladi.

O‘quvchilarning tahrirlash faoliyatini yaxshilashda istiqbolli yondashuvlardan biri – asinxron audio fikr-mulohaza. Nogiron o‘quvchilar ko‘pincha o‘z ishlarini mazmunli tarzda qayta ko‘rib chiqmaydi. Aniq ko‘rsatmalar asosidagi tahrir bo‘yicha pedagogik aralashuvlar yozish mahorati sifatining oshishiga olib kelishi mumkin. Asinxron audio fikr-mulohaza hissiy yoki xulq-atvor buzilishlari bo‘lgan o‘rta maktab o‘quvchilari va boshlang‘ich sinfda o‘qiydigan, yozishda qiynalayotgan o‘quvchilar bilan sinovdan o‘tkazilgan. Har bir tadqiqotda o‘qituvchilarga Notability nomli iPad ilovasi orqali tizimli audio fikr-mulohazalar yozib olish o‘rgatilgan. O‘quvchilar bu audio fikr-mulohazalarni tinglab, o‘z matnlariga tahrirlar kiritgan. Har ikki tadqiqotda ham birinchi va tahrirlangan nusxalar o‘rtasida yozish mahorati sifati oshgan va bu pedagogik aralashuv o‘qituvchilar hamda o‘quvchilar tomonidan samarali deb topilgan.

INTELLEKTUAL REPETITOR TIZIMI

Ba’zi tadqiqotchilar yozish mahorati bo‘yicha o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish ta’limini qo‘llab-quvvatlash uchun moslanuvchan veb-asosidagi repetitor tizimdan foydalanishni sinovdan o‘tkazmoqda. Bu dastur ***We Write*** deb nomlanadi va 2018-yilda Vijekumar, Harris, Graham, Makyoun va Ovens tomonidan ishlab chiqilgan. Dasturchilar guruhi bilan birgalikda tadqiqotchilar o‘quvchilar o‘qituvchi boshchiligidagi mashg‘ulotlardan so‘ng bajaradigan integratsiyalashgan veb-asosidagi yozish mahorati darslarini ishlab chiqdilar. Bu darslar turli nazoratlar, o‘quvchi namoyishlari va viktorinalarni o‘z ichiga oladi hamda o‘quvchi natijalariga darhol fikr-mulohaza beradi.

Agar o‘quvchi mahoratni yetarli darajada namoyon qila olmasa, kerakli ko‘nikma bo‘yicha dars takroran beriladi. Kompyuter darslari nazariyani qayta ko‘rib chiqish, mustaqil mashq qilish, fikr-mulohaza olish va asosiy ko‘nikmalarni mustahkamlash uchun dars davomlarini o‘z ichiga oladi.

36 nafar 3–5-sinflarda dars beradigan o‘qituvchilar (18 ta eksperimental, 18 ta nazorat guruhi) ishtirok etgan kutish ro‘yxatiga asoslangan tasodifiy nazoratli sinov o‘tkazildi. Dastlabki ma’lumotlar tahliliga ko‘ra, o‘qituvchi boshchiligidagi va kompyuterga asoslangan darslardan iborat bu dastur o‘quvchilarning yozish mahorati natijalariga ijobiy ta’sir ko‘rsatgan.

YOZISH KO‘NIKMALARI, MOTIVATSIYA *HAMDA* O‘ZINI BOSHQARISH *BILAN BOG‘LIQ* QIYINCHILIKLARGA EGA O‘QUVCHILAR

Yozish mahoratining murakkab tabiatini (ko‘plab quyi ko‘nikmalarning birlashuvi) hisobga olganda, bu sohada qiynalayotgan o‘quvchilar motivatsiya va o‘zini boshqarish muammolari bilan yuzlashishi mumkin. Xuddi shuningdek ko‘plab hissiy va xulq-atvor buzilishlariga ega o‘quvchilarda ularning yozma ifodasi va yozish salohiyatiga ta’sir ko‘rsatadigan til nuqsonlari ham bo‘ladi. Shu sababli, xulq-atvor bilan bog‘liq muammolarga ega o‘quvchilar yozish ko‘nikmalarini rivojlantirishda ayniqsa qiyinchiliklarga duch kelishlari mumkin. Bu toifadagi o‘quvchilar bilan olib borilgan yozish mahorati tadqiqotlari, asosan, ularning muvaffaqiyatga erishishini ta’minlash maqsadida yozish mahorati va xulq-atvorni birgalikda ko‘rib chiqqan.

Yozish mahorati bo‘yicha ta’lim o‘quvchilarning akademik va axloqiy muvaffaqiyatini qo‘llab-quvvatlash uchun turli o‘qituvchilik strategiyalarini qo‘llash imkonini beradi, masalan:

* tanlov berish (ya’ni o‘quvchilarga nima haqida yozish mahoratini, qayerda yozish mahoratini yoki javobni qaysi shaklda tuzishni tanlash imkonini berish);
* yuqori ehtimollikdagi so‘rovlar ketma-ketligi (masalan, mustaqil yozish mahoratidan avval yozish mahorati haqida suhbatlashish yoki sherik bilan yozish mahorati kabi afzalroq vazifalarni bajarish orqali qiyin topshiriqqa tayyorlash);
* akademik ishtirokni oshirish uchun javob berish imkoniyatlarini ko‘paytirish (masalan, rejalashtirish jarayonida o‘quvchilarga fikrlar bo‘yicha brainstorming qilish yoki o‘qituvchi namoyishi davomida yozish mahorati bosqichlarini aniqlashda qatnashish imkonini berish).

Barcha o‘quvchilarning sifatli yozish mahorati ta’limida ishtirok etishini ta’minlash juda muhimdir. Muqobil ta’lim muassasalarida, jumladan, yashash muassasalari va voyaga yetmaganlar adliya muassasalarida xizmat ko‘rsatilayotgan o‘quvchilar, ko‘pincha, sifatli, dalillarga asoslangan ta’limdan bebahra qolishadi, chunki e’tibor asosan xulq-atvorni tuzatishga qaratilgan bo‘ladi. Biroq, yaqinda o‘tkazilgan tadqiqotlar shuni ko‘rsatdiki, ayniqsa, o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish (SRSD) kabi yozish mahorati bo‘yicha ta’lim xizmati, agar u ishonch bilan va axloqiy qo‘llab-quvvatlov bilan birga amalga oshirilsa, bu sharoitda xizmat olayotgan o‘quvchilarning yozish mahorati natijalariga ijobiy ta’sir ko‘rsatishi mumkin. Bu ish, shuningdek, bu muassasalarda ishlaydigan o‘qituvchilar dalillarga asoslangan yozish mahorati amaliyotini yuqori aniqlikda amalga oshira olishlarini ham ko‘rsatdi.

O‘ZINI HIMOYA QILISH UCHUN YOZISH KO‘NIKMALARI

Ko‘rib chiqilgan dolzarb tadqiqotlarning yakuniy mavzusi, ayniqsa, yozish mahoratini rivojlantirish va nogiron o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlash nuqtayi nazaridan muhim ahamiyat kasb etadi. Ushbu tadqiqotlar yozish ko‘nikmasidan turli va mazmunli maqsadlarda foydalanish imkoniyatlarini kengaytiradi.

Kuenka-Karlino tomonidan olib borilgan tadqiqotda maxsus ta’lim o‘qituvchisi va yordamchi xodim 9 nafar o‘rta maktab o‘quvchisiga o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish orqali argumentativ yozish mahoratini o‘rgatishga tayyorlangan. Keyinchalik ushbu o‘quvchilar o‘tish yig‘ilishlarida o‘zlarini himoya qilish maqsadida insho yozganlar.

Jozvik va Kuenka-Karlino esa qishloq hududlarida yashovchi, o‘rganish qobiliyatida nuqsoni bo‘lgan hamda ingliz tilini ikkinchi til sifatida o‘rganuvchi o‘quvchilarning yozish ko‘nikmalarini rivojlantirish va o‘zini himoya qilish kompetensiyasini shakllantirish maqsadida o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish orqali yozish ta’limining samaradorligini yoritganlar. Har ikki tadqiqot natijalari o‘quvchilarning yozish mahorati va o‘zini faol himoya qilish borasidagi xabardorligini sezilarli darajada oshganini ko‘rsatgan.

AMALIYOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

Bu bobda biz nogiron turli xil o‘quvchilar bilan samarali yozish mahoratini bo‘yicha ta’limni amalga oshirish uchun bir qator asosiy amaliyotlarni bayon qildik. Biz amaliyotchilarga hozirda nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarning ehtiyojlarini qondirishda o‘zlarini ishonchsiz his qiladigan har qanday sohada kasbiy rivojlanishga intilishni tavsiya qilamiz. Quyidagi takliflarni taqdim etamiz.

DALILLARGA ASOSLANGAN AMALIYOTLARNI JORIY ETING

O‘qituvchilar sinfda imkon qadar dalillarga asoslangan amaliyotlardan foydalanishga intilishlari kerak. Dalillarga asoslangan amaliyotlar bu bob oxirida keltirilgan bir nechta onlayn manbalarda, jumladan, WWC, IRIS modullari va CEEDAR markazida topilishi mumkin. Ko‘pgina amaliyotga yo‘naltirilgan jurnallar o‘qituvchilarning dalillarga asoslangan amaliyotlarni joriy etishlarini qo‘llab-quvvatlash uchun ishlab chiqilgan, masalan, Teaching Exceptional Children, Beyond Behavior, Intervention in School and Clinic va Preventing School Failure. Bu jurnallarning aksariyati o‘qituvchilarga davlat kutubxonasi almashuvlari orqali bepul taqdim etiladi.

O‘qituvchilar, shuningdek, yozish sohasida dalillarga asoslangan amaliyot bo‘yicha amaliyotga asoslangan kasbiy rivojlanish (PBPD)ni izlashlari mumkin. amaliyotga asoslangan kasbiy rivojlanish mazmuniy bilimlar, pedagogika, ham-

korlik va yangi o‘zlashtirilgan ko‘nikmalarni mutaxassis fikr-mulohazalari bilan muhitda mashq qilishga e’tibor qaratadi. Amaliyotga asoslangan kasbiy rivojlanish ning olti xususiyati quyidagilardan iborat:

a) kasbdoshlar bilan ishlash;
b) o‘qituvchining ta’limiy kontekstiga javoban individual ta’lim rejasi yordam;
c) mutaxassis bahosi va fikri;
d) aniq modellashtirish va bajarish imkoniyatlari;
e) sinfda ishlatiladigan materiallar bilan bir xil materiallar;
f) turli kontekstlar / situatsiyalar uchun differensiallashtirish bo‘yicha yo‘riqnoma.

Tadqiqotchilar amaliyotga asoslangan kasbiy rivojlanishdan so‘ng o‘qituvchilar dalillarga asoslangan amaliyotlarni yuqori aniqlikda va kasbiy rivojlanish tajribasi bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi ishlar bilan taqdim etishlarini ko‘rsatishgan.

YOZISH MAHORATIGA O‘QUVCHI VAQTINI USTUVORLASHTIRING

Datchuk tomonidan o‘tkazilgan 18 ta yakka holatli tadqiqot tahlili yozishdagi yutuqlar vaqt o‘tishi bilan asta-sekin oshib borishini ko‘rsatgan. Ko‘plab tadqiqotchilar yozish kabi murakkab ko‘nikmalarni egallash uzoq muddatli va tizimli mashg‘ulotlarni talab qilishini ta’kidlaganlar.

Amaliyotda esa o‘qituvchilar uchun yozish mahoratini o‘rgatish uchun yetarli vaqt ajratish ko‘pincha murakkab masala hisoblanadi. Shu bois, o‘qituvchilarga har kuni qisqa, ammo muntazam yozish mashqlarini o‘quv jarayoniga kiritish, o‘quvchilarni yozish faoliyatiga doimiy ravishda jalb etib borish tavsiya etiladi. Bundan tashqari, yozish ko‘nikmalarini chuqurlashtirish maqsadida yozish bo‘yicha kengaytirilgan o‘quv birliklarini rejalashtirib, ularga aniq metodik ko‘rsatmalar asosida vaqt ajratish muhimdir.

BAHOLASH VA FIKR BILDIRISH

Yuqorida muhokama qilinganidek, yozish mahorati bo‘yicha ta’limning muhim qismi bu – o‘quvchining yozish mahoratini baholash va o‘z vaqtida mutaxassis fikrini taqdim etishdir. O‘qituvchilar o‘quvchilarning o‘z yozish mahoratini baholash jarayoniga jalb etishlari zarur (masalan, janr elementlarini grafik ko‘rinishda ko‘rsatish, akademik lug‘atdagi so‘zlarni sanash) va o‘quvchilar yozish mahoratini qanday yaxshilashi mumkinligi haqida suhbat olib borishlari lozim. O‘z-o‘zini baholash va maqsad qo‘yish kabi oddiy harakatlar boshqa pedagogik aralashuvlarga qo‘shimcha tarzda o‘quvchi yozish mahorati natijalariga chuqur ta’sir ko‘rsatishi mumkin.

O‘QISH VA YOZISH KO‘NIKMALARINING O‘ZARO BOG‘LIQLIGI HAMDA UNI MUSTAHKAMLASH

O‘qish va yozish mahorati ta’limi o‘rtasidagi bog‘liqlik ravshan va ikkalasini alohida o‘qitish ularni birgalikda yondashilganda yanada mustahkamlanadi. Fonika va imlo o‘rtasidagi o‘zaro aloqadan tortib, janr doirasida o‘qish tushunchasi va yozish o‘rtasidagi o‘zaro bog‘liqlikkacha, o‘quvchilar o‘rganadigan deyarli har bir qabul qilinadigan kommunikativ ko‘nikmaga yozma, ifodali kommunikativ ko‘nikma mos keladi. Bu aloqalarni mustahkamlash o‘qish va yozish mahoratini ham yaxshilaydi.

TADQIQOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

Yozish mahorati bo‘yicha ta’lim sohasida keng ma’noda samarali ishlaydigan usullar bo‘yicha mustahkam asos mavjud. Biroq bu usullarni o‘qituvchilarga keng miqyosda yetkazishning ishonchli usuli hali topilmadi. Yozish mahorati odatda kelajakdagi o‘qituvchilarni tayyorlash dasturlariga kiritilmaydi va o‘qituvchilar uchun oson kirish mumkin bo‘lgan, tayyor o‘quv dasturi mavjud emas. Yozish mahorati bo‘yicha hech bir alohida pedagogik aralashuv keng qamrovli yozish mahorati dasturini ushlab tura olmaydi. Yozish murakkabdir va yozish mahorati bo‘yicha ta’lim ham murakkab bo‘lishi kerak. Xuddi o‘qish bo‘yicha ta’limda bo‘lgani kabi, o‘qituvchilarni yuqori sifatli yozish mahorati bo‘yicha ta’lim berishga tayyorlash uchun mablag‘, davomli kasbiy rivojlanish va uni o‘quvchilar bilan amalga oshirish uchun vaqt ajratish, shuningdek, bir nechta nazariy asoslar bilan ishlash talab etiladi.

MASSHTABNI KENGAYTIRISH

Yozish mahorati bo‘yicha pedagogik aralashuvlar takomillashgani sari bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni masshtabda kengaytirishga intilish kerak. Masalan, o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish mukammal yechim yoki to‘liq yozish mahorati o‘quv dasturi bo‘lmasa-da, bu yozish mahoratiga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar kuchli ta’sir ko‘rsatkichlariga ega sifatida tan olingan va uning samaradorligi turli kontekstlar, o‘quvchilar va nogironlik turlari bo‘yicha isbotlangan. Bu dalillar o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqishni masshtabni kengaytirish uchun mos nomzodga aylantiradi. O‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish bo‘yicha dastlabki tadqiqotlarning aksariyati tadqiqotchilar tomonidan amalga oshirilgan, biroq taxminan 2008-yildan boshlab tadqiqotchilar ko‘proq o‘z-o‘zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqishni o‘qituvchilarning qo‘liga topshirib, professional rivojlanish va yozish mahorati bo‘yicha ta’lim samaradorligini sinovdan o‘tkazishga e’tibor qaratganlar. Katta hajmdagi tadqiqotlar o‘tkazish tizimli darajadagi loyihalashni va barqarorlik hamda amalga oshirish imkonini uzoq muddatda hisobga olishni talab etadi. Yozish mahorati bo‘yicha tadqiqotchilar maktablar kabi oldindan aytib bo‘lmaydigan kontekstlarda kuchli ilmiy asoslangan tadqiqotlar o‘tkazishning, bunda esa o‘quv muhitidagi barcha ishtirokchilarga iloji boricha kamroq bezovta yetkazuvchi yondashuvlarni ko‘zda tutgan holda, amalga oshirish fanini (implementation science) e’tiborga olishlari lozim. Yozish mahorati bo‘yicha boshqa turdagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlar uchun ham daliliy asoslar shakllangani sari, ularni ham keng miqyosda joriy etish zarur bo‘ladi.

LOYIHALASH BO‘YICHA MULOHAZALAR

Tasodifiy nazoratli sinovlar qimmatga tushadi va tadqiqotchilar ko‘pincha bu tadqiqotlar uchun sifat ko‘rsatkichlarini yetarli darajada bajara olmaydilar, bu esa ishtirokchilarning demografik ko‘rsatkichlarini aniq bayon etishga to‘sqinlik qiladi, natijada ma’lumotlarni ma’lum guruhlar (masalan, nogiron o‘quvchilar) uchun ajratib ko‘rsatish imkoniyati bo‘lmaydi. Talabalarning yozish mahorati ishlash natijalarini baholashda eng keng tarqalgan eksperimental loyihalar yagona-holat (single-case) va kvazi-eksperimental tadqiqotlardir. Maktab muhitida bosqichlarga ajratilgan (tiered) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ta’sirini tahlil qilishning yana bir amaliy usuli bu – RDD (regressiya uzilish dizaynlari)dan foydalanishdir. RDDlarda belgilangan chegara ballida majburlovchi o‘zgaruvchi qo‘llaniladi va bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga muhtoj o‘quvchilarni aniqlashga xizmat qiladi (Yakob va boshq., 2012), masalan, 20% o‘quvchilar 2- yoki 3-bosqichga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlariga muhtoj sifatida ajratiladi. Bu usul pedagogik aralashuvga muhtoj deb topilgan barcha o‘quvchilarning amaliyotlarda ishtirok etishiga imkon beradi va kutish ro‘yxati yoki nazorat guruhi kerak bo‘lmaydi. Agar yakuniy baholashda regressiya chiziqlarida sezilarli uzilish (o‘zgarish) kuzatilsa, pedagogik aralashuv samarali deb hisoblanadi. WWC (2014) RDDni kuchli sababiy xulosalarni qo‘llab-quvvatlovchi kvazi-eksperimental dizayn sifatida tan oladi. Nogiron va nogironlik xavfi ostida bo‘lgan o‘quvchilar bilan ishlashda RDD dizaynining ishonchliligi va amaliy qobiliyatiga qaramay, bu usul maxsus ta’lim adabiyotlarida, jumladan yozish mahoratiga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlarida keng qo‘llanilmagan. Kelajakdagi tadqiqotchilar Ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi doirasida akademik darajadagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlarni amalga oshirishda bu dizayndan foydalanishni o‘rganishlari kerak. AQSH Ta’lim Departamenti xabariga ko‘ra, nogiron o‘quvchilarning 67,35% kunning 80% dan ortiq qismini umumta’lim sinflarida o‘tkazadi va yana 18,86% o‘quvchi bu sinflarda kunning 40% dan 79% gacha bo‘lgan qismini o‘tkazadi. Shuning uchun yozish mahorati bo‘yicha katta va murakkab tadqiqotlar aynan umumta’lim muhitida o‘tkazilishi va bu tadqiqotlarga turli xil nogiron o‘quvchilar jalb etilishi tabiiy, chunki aksariyat o‘quvchilar yozish mahorati bo‘yicha ta’limni aynan shu yerda olishadi. Bunday hollarda, tadqiqotchilar o‘quvchilar ichidagi subguruhlar natijalarini ham aniq bayon qilishlari lozim, bu sohani ma’lumot bilan ta’minlash uchun muhimdir.

KELAJAKDAGI TADQIQOTLAR

Kelajakdagi tadqiqotlar yozish mahorati bo'yicha standartlashtirilgan baholashlarni kengaytirishni, jumladan turli yozish mahorati topshiriqlari (masalan, erta yozish ko'nikmalari, bir nechta manba matnlari asosida turli sinf bosqichlarida yozish mahorati) va jihatlarini (masalan, motivatsiya, o'z-o'zini baholash, fikrlash tarzini) baholash uchun yangi baholash vositalarini yaratish va ularni tasdiqlashni ko'zda tutishi kerak. Tadqiqotchilar umumta'lim muhitida qo'llanilgan avtomatlashtirilgan insholarni baholash vositalari bo'yicha so'nggi topilmalarni nogiron o'quvchilarga qo'llab ko'rishlari va bu vositalarni bu o'quvchilar bilan yirik tadqiqotlarni samaraliroq tashkil qilish imkonini berish-bermasligini baholashlari kerak. Kelajakdagi tadqiqotlar potentsial samarali pedagogik aralashuvlarni sinovdan o'tkazishni davom ettirishga qaratilishi, shu bilan birga bu pedagogik aralashuvlar mavjud o'quv dasturi va maktab jadvaliga qanday integratsiyalash mumkinligini ham ko'rib chiqishi zarur. O'quvchilarga o'z yozish ko'nikmalarini o'z hayotiga va boshqalarnikiga ijobiy ta'sir ko'rsatadigan masalalarga (masalan, o'zini himoya qilish, faollik) qo'llashda ko'proq tajriba orttirish foydali bo'ladi. O'qituvchilar muntazam ravishda haddan tashqari band ekanliklarini va kam resurs bilan ko'proq ish qilishga majbur bo'layotganliklarini bildiradilar, shu sababli tadqiqotlarda ishtirok etish har doim ham ustuvor bo'lmaydi. O'qituvchilar ehtiyojlari va amaliyotdagi to'siqlarni hisobga oluvchi, ma'muriyat ishtirokini o'z ichiga oluvchi va tizimli irqchilik hamda yozish mahorati orqali o'zgarish kiritish nazariyalari bilan bog'liq bir nechta nazariyalar asosida yaratilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlar yozish mahorati tadqiqotlarini rivojlantirishda hal qiluvchi ahamiyatga ega bo'ladi.

Practice Guides
Elementary Writing: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/17
Secondary Writing: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/22

IRIS Modules
Improving Persuasive Writing Performance: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/pow/
Written Expression Grades 2–5: Case Study Unit: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wpcontent/uploads/pdf_case_studies/ics_writex.pdf

Websites
SRSD Writing to Learn: https://srsdonline.org/
CEEDAR Center: https://ceedar.education.ufl.edu/cems/writing/
What Works Clearinghouse: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/
Intervention Central: www.interventioncentral.org
Reading Rockets: www.readingrockets.org
Kaizena: www.kaizena.com

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Alevriadou, A., & Giaouri, S. (2015). The impact of executive functions in the written language process: Some evidence from children with writing disabilities. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools, 25*, 24–37. https://doi.org/10.1017/jgc.2015.3

2. Bak, N., & Asaro-Saddler, K. (2013). SRSD for students with emotional behavioral disorders. *Beyond Behavior, 22*(3), 46–53. https://doi.org/10.1177/107429561302200307

3. Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a learning profession: Handbook for policy and practice* (pp. 3–31). Jossey-Boss.

4. Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 11–23). Guilford Press.

5. Berninger, V., Rutberg, J., Abbott, R., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology, 44*(1), 3–30. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003

6. Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). The Guilford Press.

7. Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*, 929–954. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x

8. Coker, D. L., Jennings, A. S., Farley-Ripple, E., MacArthur, C. A., & Graham, S. (2018). The type of writing instruction and practice matters: The direct and indirect effects of writing instruction and student practice on reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 110*(4), 502–517. https://doi.org/10.1037/edu0000232

9. Cuenca-Carlino, Y., Mustian, A. L., Allen, R. D., & Whitley, S. F. (2019). Writing for my future: Transition-focused self-advocacy of secondary students with EBD. *Remedial & Special Education, 40*(2), 83–96. https://doi.org/10.1177/0741932517751212

10. Ciullo, S., Mason, L. H., Judd, L., McKenna, J. W., & Brigham, F. J. (2021). Persuasive quick-writing about text: Intervention for students with learning disabilities. *Behavior Modification, 45*(1), 122–146. https://doi.org/10.1177/0145445519882894

11. Datchuk, S. M., Wagner, K., & Hier, B. O. (2020). Level and trend of writing sequences: A review and meta-analysis of writing interventions for students with disabilities. *Exceptional Children, 86*(2), 174–192. https://doi.org/10.1177/0014402919873311

12. De La Paz, S., Swanson, P., & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 448–460. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.448

13. Denton, P., Cope, S., & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy, 60*(1), 16–27. https://doi.org/10.5014/ajot.60.1.16

14. Ennis, R. P. (2015). Simultaneously addressing academic and behavioral needs of students with and at-risk for E/BD using self-regulated-strategy development. *Beyond Behavior, 24*, 3–9. https://doi.org/10.1177/107429561502400102

15. Ennis, R. P., Harris, K. R., Leyn, K. L., & Mason, L. H. (2014). Lessons learned implementing self-regulated strategy development with students with emotional and behavioral disorders in alternative educational settings. *Behavioral Disorders, 40*, 68–77. https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.1.68

16. Ennis, R. P., & Jolivette, K. (2014a). Using SRSD for persuasive writing to increase the writing and self-determination skills of students with E/BD in health class. *Behavioral Disorders, 40*, 26–36. https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.1.26

17. Ennis, R. P., & Jolivette, K. (2014b). Existing research and future directions for self-regulated strategy development with students with and at-risk for E/BD. *Journal of Special Education, 48*, 32–45. https://doi.org/10.1177/0022466912454682

18. Every Student Succeeds Act of 2015, Pub. L. No. 114–95 § 114, Stat. 1177 (2015–2016).

19. Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K., & Graham, S. (2015). Professional development in self-regulated strategy development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 17–27. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.05.004

20. FitzPatrick, E., & McKeown, D. (2020). Meeting the needs of middle school writers in a special education classroom: SRSD for the informational genre citing text-based evidence. *Education and Treatment of Children, 43*, 71–84. https://doi.org/10.1007/s43494-020-00006-2

21. FitzPatrick, E., & McKeown, D. (2021). Writing from multiple source texts: SRSD for fifth grade learners in inclusive settings. *Learning Disabilities Research and Practice, 37*(2), 188–200. https://doi.org/10.1111/ldrp.12257

22. N., Wilson, J., & MacSuga-Gage, A. (2014). Writing performance of students with emotional and/or behavioral disabilities. *Behavioral Disorders, 40*, 3–14. https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.1.3

23. Garcia-Sanchez, J. N., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly, 29*, 181–211. https://doi.org/10.2307/30035506

24. Gardner, T. J. (2008). Speech recognition for students with disabilities in writing. *Physical Disabilities: Education and Related Services, 26*(2), 43–53.

25. Garwood, J. D., Werts, M. G., Mason, L. H., Harris, B., Austin, M. B., Ciullo, S., Magner, K., Koppenhaver, D. A., & Shin, M. (2019). Improving persuasive science writing for secondary students with emotional and behavioral disorders educated in residential treatment facilities. *Behavioral Disorders, 44*(4), 227–240. https://doi.org/10.1177/0198742918809341

26. Graham, S. (2006a). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). Guilford Press.

27. Graham, S. (2006b). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Lawrence Erlbaum.

28. Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 258–279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

29. Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S35–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.332

30. Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012a). Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012–4058). *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.*

31. Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K., Kim, J., Lyskawa, J., Olson, C. B., & Smither Wulsin, C. (2016). Teaching secondary students to write effectively (NCEE 2017–4002). *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.*

32. Graham, S., Collins, A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children, 83*(2), 199–218. https://doi.org/10.1177/0014402916664070

33. Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research, 24*, 58–68. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.01277.x

34. Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 74–84.

35. Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207–241. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001

36. Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710–744. https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

37. Graham, S., Kiuhara, S. A., Harris, K. R., & Fishman, E. (2017). The relationship between strategic behavior, motivation, and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal, 118*, 82–104. https://doi.org/10.1086/693009

38. Graham, S., Kiuhara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 90*(2), 179–226. https://doi.org/10.3102/0034654320914744

39. Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018a). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 279–304. https://doi.org/10.1002/rrq.194

40. Graham, L., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018b). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research, 88*(2), 243–284. https://doi.org/10.3102/0034654317746927

41. Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012b). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Education Psychology, 104*, 879–896. https://doi.org/10.1037/a0029185

42. Harris, K. R., Graham, S., Fiske, S. T., Murphy, K., Mayer, R., Worrell, F., Levine, F., & Newcombe, N. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 77–84. https://doi.org/10.1177/2372732215624216

43. Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C., Reid, R., & Mason, L. (2011). Self-regulated learning processes and children's writing. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.

44. Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Brookes.

45. Harris, K. R., Leyn, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for SRSD in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education, 63*, 103–119. https://doi.org/10.1177/0022487111429005

46. Harris, K. R., Ray, A., Graham, S., & Houston, J. (2019). Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th grade students experiencing writing difficulties. *Reading & Writing, 32*(6), 1459–1482. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9910-1

47. Hayes, J. R. (1996). A new model of cognition and affect in writing. In M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1–27). Erlbaum.

48. Hitchcock, C. H., Rao, K., Chuan, C. C., & Yuen, J. W. L. (2016). TeenACE for science using multimedia tools and scaffolds to support writing. *Rural Special Education Quarterly, 35*(2), 10–23. https://doi.org/10.1177/875687051603500203

49. Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004)

50. Jacob, R. T., Zhu, P., Somers, M.-A., & Bloom, H. (2012). *A practical guide to regression discontinuity*. MDRC. https://www.mdrc.org/publication/practical-guide-regressiondiscontinuity

51. Jozwik, S., & Cuenca-Carlino, Y. (2020). Promoting self-advocacy through persuasive writing for English Learners with learning disabilities. *Rural Special Education Quarterly, 39*(2), 82–90. https://doi.org/10.1177/8756870519892883

52. Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology, 78*, 243–255. https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243

53. Kim, J., Olson, C., Scarcella, R., Kramer, J., Pearson, M., van Dyk, D., & Land, R. (2011). A randomized experiment of a cognitive strategies approach to text-based analytical writing for mainstreamed Latino ELLs in grades 6 to 12. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 4*, 231–263. https://doi.org/10.1080/19345747.2010.523513

54. Kissel, B. T., Whittingham, C. E., Tropp Laman, T., & Miller, E. T. (2019). Student activists and authors: Contemporary youth voices as classroom texts. *English Journal, 108*(4), 76–82.

55. Kopke, R. A., Hawkins, L. K., Troia, G. A., & Olinghouse, N. G. (2014). The neglected "R" in a time of Common Core. *The Reading Teacher, 67*(6), 445–453. https://doi.org/10.1002/trtr.1227

56. Leseaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal, 51*(6), 1159–1194. https://doi.org/10.3102/0002831214532165

57. MacArthur, C. A., Schwartz, S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classes. *Learning Disabilities Research and Practice, 6*(4), 201–210.

58. Mason, L. H., Kubina, R. M., Valasa, L. L., & Cramer, A. M. (2010). Evaluating effective writing instruction for adolescent students in an emotional and behavior support setting. *Behavioral Disorders, 35*, 140–156. https://doi.org/10.1177/019874291003500205

59. McKeown, D., Brindle, M., Harris, K. R., Graham, S., & Collins, A. A. (2016). Illuminating growth and struggles using mixed methods: Practice-based professional development and coaching for differentiating SRSD instruction in writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*, 1105–1140. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9627-y

60. McKeown, D., Brindle, M., Harris, K. R., Sandmel, K., Steinbrecher, T., Graham, S., Leyn, K., & Oakes, W. (2019). Teachers' voices: Understanding effective practice-based professional development for elementary teachers on SRSD in writing. *American Educational Research Journal, 56*, 753–791. https://doi.org/10.3102/0002831218804146

61. McKeown, D., FitzPatrick, E., Ennis, R., & Potter, A. (2020). Writing is revising: Improving student writing through individualized asynchronous audio feedback. *Education and Treatment of Children, 43*, 35–48. https://doi.org/10.1007/s43494-020-00004-4

62. McKeown, D., Kimball, K., & Ledford, J. (2015). Effects of asynchronous audio feedback on the story revision practices of students with emotional/behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 38*, 541–564. https://doi.org/10.1353/etc.2015.0020

63. National Center for Education Statistics. (2002). *National assessment of educational progress: Writing assessment*. Institute of Education Sciences, U.S. Dept. of Education.

64. National Center for Education Statistics. (2011). *National Assessment of Educational Progress: Writing assessment*. Institute of Education Sciences, U.S. Dept. of Education.

65. Poplin, M., Gray, R., Larsen, S., Banikowski, A., & Mehring, T. (1980). A comparison of the components of written expression abilities in learning disabled and non-disabled students at three grade levels. *Learning Disability Quarterly, 3*, 46–53. https://doi.org/10.2307/1510674

66. Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265–286). Lawrence Erlbaum.

67. Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbances. *Journal of Special Education, 38*, 130–143. https://doi.org/10.1177/00224669040380030101

68. Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*, 879–906. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879

69. Rowe, D., Alverson, C., Unruh, D., Fowler, C., Kellems, R., & Test, D. (2015). A Delphi study to operationalize evidence-based predictors in secondary transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38*(2), 113–126. https://doi.org/10.1177/2165143414526429

70. Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, M. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit instruction. *Reading & Writing Quarterly, 25*, 125–138. https://doi.org/10.1080/10573560802683523

71. Ryoo, J. H., & Pullen, P. C. (2017). Regression discontinuity design for longitudinal data, cross-sectional data, and intervention research. In J. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (2nd ed., pp. 137–150). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781315517698-13

72. Saddler, B., Behforooz, B., & Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education, 42*, 79–90. https://doi.org/10.1177/0022466907310371

73. Smith, S. J., Lowrey, K., Rowland, A. L., & Frey, B. (2020). Effective technology supported writing strategies for learners with disabilities. *Inclusion, 8*(1), 58–73. https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.1.58

74. Thistlewaite, D., & Campbell, D. (1960). Regression discontinuity analysis: An alternative to the ex-post facto experiment. *Journal of Educational Psychology, 51*, 309–317. https://doi.org/10.1037/h0044319

75. Troia, G. A. (2007). Research in Writing Instruction: What We Know and What We Need to Know. In M. Pressley, A. K. Billman, K. H. Perry, K. E. Reffitt, & J. M. Reynolds (Eds.), *Shaping literacy achievement: Research we have, research we need* (pp. 129–156). Guilford Press.

76. U.S. Department of Education. (2019). *Number and percent of students ages 6 through 21 served under IDEA, Part B, by educational environment and state*. https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/static-tables/index.html#partb-cc

77. What Works Clearinghouse, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. (2014). *Standards handbook version 4.0*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_standards_handbook_v4.pdf

78. What Works Clearinghouse, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. (2017, November). *Students with a specific learning disability intervention report: Self-regulated strategy development*. https://whatworks.ed.gov/

79. Wijekumar, K., Harris, K. R., Graham, S., McKeown, D., Lei, P. W., & Meyer, B. J. F. (2018). *Efficacy trial: We-Write teacher led & computer-supported intervention, 4th- & 5th-grade students*. Institute of Education Sciences (CFDA No: 84.305A; Award: R305A180212)

80. Wilson, J., Olinghouse, N. G., & Andrada, G. N. (2014). Does automated feedback improve writing quality? *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(1), 93–118.

81. Wilson, W. (2017). Associated effects of automated essay evaluation software on growth in writing quality for students with and without disabilities. *Reading & Writing, 30*(4), 691–718. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9695-z

11. MATEMATIKA FANINI O'ZLASHTIRISHGA QIYNALADIGAN O'QUVCHILAR UCHUN MATEMATIK PEDAGOGIK ARALASHUVLAR

Sara R. Pauell, Samanha E. Bos

DOI: 10.4324/9781003156888-11

Matematika ko'plab o'quvchilar uchun murakkab fan hisoblanadi. 2019-yilda faqat 41% 4-sinf, 34% 8-sinf va 12-sinf o'quvchilarining 25% i muhim matematik mazmun bo'yicha yetarli darajadagi natija ko'rsatdi. Shunday ekan, o'quvchilarning ehtiyojlarini qondirish uchun samarali matematika o'qitish usullari va pedagogik aralashuvlariga bo'lgan talab yuqori. Matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar qatoriga rasmiy ravishda o'rganishda nuqson tashxisi qo'yilgan o'quvchilar, shuningdek, rasmiy aniqlanmagan, ammo matematika bo'yicha qiynalayotgan o'quvchilar kiradi. Maqsadli pedagogik aralashuvlarsiz, Matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar holatidagi ko'plab o'quvchilar ta'lim davrida va undan keyin ham matematikada qiynalishda davom etadilar.

Boshlang'ich va o'rta ta'lim bosqichlarida bo'lgan matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar tizimli va maqsadli matematika pedagogik aralashuvlaridan foyda ko'rishlari mumkin. Pedagogik aralashuvga javob (RTI) va ko'p bosqichli yordam tizimlari matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilarni aniqlash va zarur yordam xizmatlarini ko'rsatish uchun ikkita doiraviy yondashuvni taqdim etadi. Bu tizimlar doirasida, 1-bosqich (ya'ni, umumiy ta'lim) sifati yetarli bo'lmagan o'quvchilar kichik guruhli, maqsadli 2-bosqich yordamini olishlari mumkin. 2-bosqich doirasida o'quvchilar matematikaga oid dalillarga asoslangan pedagogik aralashuvni oladilar va natijalarni yaxshilash uchun bu pedagogik aralashuv samaradorligini baholashda doimiy rivojlanish monitoringi olib boriladi. Pedagogik aralashuvga javob va Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi doirasida, qo'shimcha yordamga muhtoj bo'lgan matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar 3-bosqichda ishtirok etadilar (Fuchs va boshq., 2018). 3-bosqichda o'quvchilar odatda 2-bosqichdagi bilan o'xshash pedagogik aralashuvlarni oladilar, ammo kuchliroq intensivlik va individuallashtirish bilan.

Bu bobda biz matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar uchun matematika bo'yicha pedagogik aralashuvni loyihalash va yetkazib berishga e'tibor qaratamiz. Biz 2- va 3-bosqichlar doirasidagi pedagogik aralashuvlarga e'tibor qaratamiz, biroq ko'plab pedagogik aralashuv komponentlari matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar holatida bo'lmagan o'quvchilarni o'qitishda ham samarali ekanligi tan olinadi. Biz pedagoglar uchun amaliy qo'llanma va tadqiqotchilar uchun adabiyotlar bazasidagi kuchli va zaif tomonlarning umumiy ko'rinishini taqdim etamiz. Avvaliga samarali matematika bo'yicha pedagogik aralashuvlarini loyihalash bo'yicha takliflarni keltiramiz. So'ng har bir komponentga oid joriy tadqiqot misollari va daliliy asoslarini taqdim etish orqali matematika bo'yicha pedagogik aralashuvni yetkazish bo'yicha muhim komponentlarga qisqacha umumiy sharh beramiz. Yakunda ko'p komponentli pedagogik aralashuvlar va tadqiqotlar bazasidagi cheklovlar haqida muhokama yuritamiz va keyingi o'n yillikda amalga oshirilishi lozim bo'lgan tadqiqotlar uchun takliflar beramiz.

MATEMATIKA FANINI O'ZLASHTIRISH BO'YICHA PEDAGOGIK ARALASHUVNI LOYIHALASH

Bu bo'limda biz matematika fanini o'zlashtirishda qiyinchilikka duch keladigan o'quvchilar uchun matematika fanini o'zlashtirishda pedagogik aralashuvni qanday loyihalashni muhokama qilamiz. Matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar uchun 2- yoki 3-bosqichdagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalda qo'llashdan oldin bir nechta bosqichlar talab etiladi. Avvalo pedagoglar yoki tadqiqotchilar o'quvchilar o'zlashtirishi kerak bo'lgan muhim matematik mazmunni aniqlashlari kerak. 2- yoki 3-bosqichdagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning asosiy e'tibori o'quvchilar 1-bosqichda yetarli bosqichda o'zlashtira olmagan asosiy matematik bilimlarga qaratilishi lozim. Milliy matematika o'qituvchilari kengashi (2006) ta'riflaganidek, o'quvchilar butun sonlar va ratsional sonlar bilan bog'liq son, amallar va algebraik mulohazalar bo'yicha, shuningdek, geometriya va baholash bo'yicha kuchli poydevorga ega bo'lishlari kerak. O'quvchilarning asosiy ko'nikmalarini rivojlantirishga katta ehtiyoj mavjudligi sababli, ko'plab matematikaga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari amallar yoki masalani yechishga qaratilgan. Pedagoglar o'quvchilarni baholab, ularning matematik kuchli va zaif tomonlarini aniqlashlari, keyin esa bu ma'lumotlardan muhim mazmunning ko'lami va ketma-ketligini ishlab chiqishda foydalanishlari kerak. Muhim matematik mazmun aniqlangandan so'ng pedagoglar yoki tadqiqotchilar bu mazmunni o'qitish uchun eng mos dalillarga asoslangan amaliyotlarni aniqlashlari kerak. Dalillarga asoslangan amaliyot yuqori sifatli tadqiqotlar bilan qo'llab-quvvatlangan bo'ladi. Matematika sohasida biz ikki xil dalillarga asoslangan amaliyotlarga duch kelamiz. Pedagoglar pedagogik aralashuvni amalga oshirish uchun barcha zarur materiallarni o'z ichiga olgan paketlangan dasturlar sifatidagi dalillarga asoslangan pedagogik aralashuvlardan foydalanishlari mumkin. Shuningdek, pedagoglar manipulyativlar yordamida matematikani o'rgatish yoki inkremental takrorlash usullari orqali hozirjavoblikni shakllantirish kabi dalillarga asoslangan strategiyalardan foydalanishlari mumkin. Dalillarga asoslangan strategiyalar ko'pincha paketlangan pedagogik aralashuvlar tarkibida ishlatiladi, lekin mustaqil ravishda ham qo'llanilishi mumkin.

Muhim matematik mazmun va uni o'qitish uchun mos dalillarga asoslangan amaliyotlar aniqlangach, pedagoglar yoki tadqiqotchilar ta'limiy platformani yaratishlari kerak. Ta'limiy platforma har bir 2- yoki 3-bosqichdagi matematika pedagogik aralashuv darsida foydalaniladigan dalillarga asoslangan amaliyotlar majmuasidan iborat bo'ladi. Ko'plab matematika fanini o'zlashtirishda pedagogik aralashuvga oid umumlashtirmalarni ko'rib chiqqach, biz ta'limiy platformaga kiritilishi kerak bo'lgan beshta komponentni aniqladik: aniq o'qitish, aniqlik bilan ifodalangan matematik til, ko'p formatli tasvirlar, hozirjavoblik va so'zli masalalarni yechish. Biz bu komponentlarning har birini keyingi bo'limda muhokama qilamiz.

MATEMATIKA FANINI O'ZLASHTIRISHDA PEDAGOGIK ARALASHUV

Bu bo'limda biz dalillarga asoslangan beshta komponentga e'tibor qaratamiz, ular matematika fanini o'zlashtirishda pedagogik aralashuvni amalga oshirish pedagoglar uchun muhim. Bu komponentlarni tanlashimizga sabab – ularning matematika fanini o'zlashtirishda pedagogik aralashuv doirasida foydalanish uchun mustahkam daliliy asosga ega bo'lishidir. Tadqiqotchilar bu amaliyotlarni tadqiqot guruhlari yoki pedagoglar tomonidan amalga oshiriladigan pedagogik aralashuvni loyihalashda kiritishlari kerak.

O'QITISHNING ANIQ TAMOYILLARI: BU NIMA VA NIMA UCHUN MUHIM?

O'qitishning aniq tamoyillari – ta'lim usuli bo'lib, pedagog tomonidan boshqariladi va o'quvchilarning mustaqil o'rganishini rivojlantirish uchun mo'ljallangan maqsadli va bosqichma-bosqich o'rgatishni o'z ichiga oladi. Akademik pedagogik aralashuvlar, shu jumladan, matematika fanini o'zlashtirishda pedagogik aralashuvning asosiy poydevori sifatida tasvirlangan o'qitishning aniq tamoyillari, matematika fanini o'zlashtirishda qiynalayotgan o'quvchilar uchun matematika fanidan ijobiy natijalarini qo'lga kiritishda yuqori samarali usul hisoblanadi. Garchi ko'p qirrali bo'lsa-da, aniq o'qitish odatda quyidagi uchta asosiy bosqichga ajratiladigan bir nechta elementlarni o'z ichiga oladi: modellashtirish, mashq va yordam.

O'QITISHNING ANIQ TAMOYILLARIGA ASOSLANGAN O'QITISH

O'qitishning aniq tamoyillariga oid asosiy jihat modellashtirish bosqichida sodir bo'ladi. Yuqori sifatli modellashtirish aniq matematik til va bir nechta misollar orqali materialga puxta tushuntirish berishni o'z ichiga oladi. Maqsadli misollar yordamida matematik mavzuga aniq va ixcham izohlar o'quvchilarning

matematika faniga oid tushunchalarini rivojlantirishiga xizmat qiladi. Rejalashtirilgan misollardan foydalanish o'quvchilarga matematik mavzularni chuqurroq tushunishga yordam beradi.

O'qitishning aniq tamoyillaridan o'rin olgan keyingi bosqich – o'quvchilar mashqi. Mashqning ikki asosiy shakli mavjud: bosqichma-bosqich, pedagog yordamida bajariladigan mashq va mustaqil mashq. Pedagog yordamida bajariladigan mashq davomida pedagoglar o'quvchilarda yuzaga kelishi mumkin bo'lgan noto'g'ri tushunchalarni inobatga olib, aniq fikr bildirishi kerak. O'quvchilar o'zida ishonch va tushunchani orttirgan sari, pedagoglar ularni mustaqil mashq tomon yo'naltirishlari lozim. Mustaqil mashq, o'quvchilar faoliyatni yuqori aniqlikda bajara olishiga mos keladi. Bu protsedural va kontseptual bilimlarning uzoq muddatli saqlanishini qo'llab-quvvatlaydi.

Modellashtirish va mashq bajarish bosqichlari davomida pedagoglar o'quvchilarga berilayotgan bilim sifatini yuqori bosqichga chiqarish uchun bir qator yordamchi amaliyotlarni qo'shishlari kerak. Modellashtirish va mashq bajarish jarayonlarining barchasida pedagoglar va o'quvchilar aniq va maxsus matematik tildan foydalanishlari kerak. Modellashtirish va mashq bajarish bosqichida pedagoglar o'quvchilarning hozirjavob bo'lishlarini rag'batlantirishlari va o'quvchilarga o'z matematik fikrlash qobiliyatini ifodalash uchun bir nechta imkoniyatlar taqdim etishlari lozim. Tez va aniq fikr-mulohaza bildirish – o'quvchilarning to'g'ri protsedural va kontseptual matematik bilimlarni rivojlantirishda juda muhimdir. Yakuniy natijani maksimal darajada ta'minlash uchun pedagoglar dars oldidan misollar va materiallarni tayyorlab, pedagogik aralashuv materialini o'rganib chiqish orqali tezkor sur'atni saqlab turishlari kerak.

TADQIQOTLAR NIMA DEYDI?

O'qitishning aniq tamoyillari tez-tez 1-sinfdan 12-sinfgacha bo'lgan sinflarda o'quvchilarning matematik natijalarini yaxshilashda samarali usul sifatida tilga olinadi. Bundan tashqari matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar ham bunday muammosi yo'qlar ham o'qitishning aniq tamoyillariga asoslangan ta'limdan foyda ko'rganlar. O'qitish aniq tamoyillari matematika fanidan pedagogik aralashuvlarning asosiy komponenti bo'lib qolmoqda.

MATEMATIK TIL NIMA VA BU TIL NIMA UCHUN MUHIM?

Barcha o'quvchilar matematika tilini o'rganuvchilardir. O'quvchilar matematika haqida gapirish va tinglash yoki matematika bo'yicha o'qish va yozish mahorati uchun matematika tilidan foydalanishlari mumkin. Matematika tilining muhim jihatlaridan biri bu – matematik lug'at. O'quvchilar ko'pincha matematik lug'at bilan bog'liq qiyinchiliklarga duch kelishadi, chunki atamalar soni juda

ko‘p. Masalan, birinchi sinfda o‘quvchilar 100 dan ortiq matematik atamalarni o‘rganishlari kerak bo‘ladi; 7-sinfda esa o‘quvchilar 450 dan ortiq turli matematik atamalar bilan ishlashlari mumkin. Bundan tashqari o‘quvchilar matematik atamani ingliz tilidagi umumiy so‘z bilan adashtirishlari mumkin (masalan, “difference” – ayirish amali va “difference between two countries” (ikki davlat o‘rtasidagi farq) yoki turli matematik ma’nolarga ega atamalarni chalkashtirishlari mumkin (masalan, figuraning “base” qismi va darajadagi “base”) matematikada qo‘llaniladigan atamalar bilan ishlashda tajribaga ega bo‘lmasliklari mumkin. Matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilar bunday muammosi bo‘lmagan tengdoshlariga qaraganda matematikaga oid lug‘atni tushunishda katta qiyinchiliklarga duch keladi.

MATEMATIK TILNI O‘QITISH

Matematika tiliga e’tibor qaratishga oid tadqiqotlar bazasi cheklangan, ammo bir nechta takliflarni berish mumkin. Avvalo, mashq qilish muhim. O‘quvchilar yangi lug‘atga duch kelishlari, atamalarni va ularning ta’riflarini tanib olishni mashq qilishlari kerak. Ikkinchidan, bir qancha tadqiqotchilar matematika lug‘atidagi qiyin atamalarni aniq o‘rgatishni taklif qilganlar, shu bilan birga, matematika doirasida pedagogik aralashuv asoslangan holda matematik lug‘atni kiritish ham ularni o‘zlashtirishga yordam berishi mumkin. Uchinchidan, o‘quvchilar bilan birgalikda kitoblarni ovoz chiqarib o‘qish (ovozli o‘qish yoki dialog o‘qish) ularning matematik lug‘atini o‘zlashtirishlariga yordam beradi, ayniqsa, juda yosh o‘quvchilar uchun. To‘rtinchidan, o‘quvchilar grafiklar orqali matematika fanidan lug‘at boyligini rivojlantirishdan foyda ko‘rishi mumkin. Bu takliflar foydali bo‘lsa-da, ularning amaliyotdagi samaradorligi bo‘yicha tadqiqot bazasini kengaytirish zarur.

TADQIQOTLAR

Matematik lug‘atga oid tadqiqotlarning aksariyati o‘quvchilarning matematik lug‘atga oid savollarga qanday javob berishlarini o‘rganishga qaratilgan. Bunday tadqiqotlar boshlang‘ich sinf va yuqori sinflarda amalga oshirilgan. Tadqiqotlar bo‘yicha ko‘plab o‘quvchilar, ayniqsa, matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilar matematik lug‘atga oid savollarga javob berishda qiynaladilar. Qizig‘i shundaki, tadqiqotchilar matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan va yagona ona tiliga ega o‘quvchilar o‘rtasida unchalik katta farqni aniqlamaganlar. Matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilar uchun samarali pedagogik aralashuvlar bo‘yicha matematik lug‘at sohasi yetarlicha o‘rganilmagan bo‘lib, faqat bir nechta tadqiqotlar bu guruhga qaratilgan. Biz tadqiqotchilarga matematik lug‘atni mustaqil tarzda ham, pedagogik aralashuvlar ichida ham o‘rgatishga ko‘proq e’tibor qaratishni tavsiya qilamiz.

BIR NECHTA TASVIRLAR VA ULARNING AHAMIYATI

Bir nechta tasvirlar deganda matematik tushunchalarni namoyish etishda konkret manipulyativlar, tasviriy ifodalar (masalan, chizmalar, rasmlar yoki grafiklar) va mavhum yozuvlar uyg‘unlashtirilishi tushuniladi. Bir nechta tasvirlardan foydalanish CRA (konkret–tasviriy–mavhum) yoki CSA (konkret–yarim konkret–mavhum) modeli deb ham ataladi. Ko‘pgina matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilar son tushunchasi yoki algebra kabi ilg‘or matematik tushunchalarning asosiy mazmunini rivojlantirishda qiynaladilar. Konkret manipulyativlar va tasviriy ifodalarni mavhum yozuvlar bilan birgalikda qo‘llash orqali o‘quvchilar o‘z tushunchalarini yanada mustahkamlab, raqamlar va matematika bilan bog‘liq fundamental bilimlarni egallashlari osonlashadi.

BIR NECHTA TASVIRLAR BILAN O‘QITISH

Konkret tasvirlar ko‘pincha manipulyativlar deb ataladi, chunki ular o‘quvchilarga o‘z matematik tushunchalarini shakllantirish jarayonida buyumlarni ushlab ko‘rish va ularni harakatlantirish imkonini beradi. Eng mashhur konkret tasvirlarga ikki rangli sanagichlar, geotaxtalar, o‘nlik bloklar, kasr plastinkalar kiradi. Ammo o‘qituvchilar oddiy kundalik buyumlar – stakan va loviya, tugmalar, hatto yeguliklardan ham foydalanishlari mumkin. Konkret tasvirlardan foydalanishda eng muhim jihat bu – matematik tushunchalarni manipulyativlarga moslashtirishdir. Chizilgan tasvirlar – konkret chizmalarni o‘z ichiga oladi, masalan, ikki rangli sanagichlar uchun qizil va sariq doiralar. Chizilgan tasvirlarga grafiklar va jadvallar kiradi. Chizilgan tasvirlar virtual shaklda ham taqdim etilishi mumkin. Chizilgan tasvirlar konkret manipulyativlardan oldin, keyin yoki ular bilan birgalikda kiritilishi mumkin, chunki bu uch ifoda turining orasida qat’iy ketma-ketlik mavjud emas. Agar o‘quvchilar yuqori darajadagi testlarda manipulyativlardan foydalana olmasalar, o‘qituvchilar tasviriy va/yoki mavhum ifodalardan foydalanishni rag‘batlantirishlari kerak. Mavhum tasvirlar bu o‘quvchilar matematik masalalarni yechish uchun talqin etishlari kerak bo‘lgan arab raqamlari va matematik belgilarni bildiradi. O‘quvchilar konkret va chizilgan tasvirlardan foydalanganlarida matematik tushucha yoki matematik tushunchani anglatadigan jumboqli shakl yoxud mavhum yozuvlar ham kiritilishi kerak. Ilg‘or matematik bilimlarni samarali o‘zlashtirish uchun o‘quvchilar son tushunchasini va jumboqli matematikani tushunish qobiliyatini rivojlantirishlari lozim.

TADQIQOTLAR TAHLILI

Boshlang‘ich sinflarda bir nechta tasvirlardan foydalanishni qo‘llab-quvvatlovchi kuchli tadqiqotlar bazasi mavjud. Yuqori sinf o‘quvchilari bilan ishlashda individual va virtual manipulyativlarning samaradorligi ham tasdiqlangan. O‘qituvchilar ko‘pincha bir nechta tasvirlardan matematika fanini o‘zlashtirishda pe-

dagogic aralashuvning boshqa samarali komponentlari, masalan, aniq o'qitish bilan birgalikda foydalanadilar. Bir nechta tasvirlardan foydalanish – o'quvchilarga matematikani tushunish va o'zlashtirish jarayonlarini anglashni rivojlantirishda kuchli vosita bo'lib xizmat qiladi.

MISOLLAR VA ULARNI HISOBLASH BO'YICHA HOZIRJAVOBLIK VA UNING AHAMIYATI

Matematikada misollar va ularni hisoblash bo'yicha hozirjavoblik – bu sonlar va amallar, o'rin qiymati, geometriya, baholash, algebra va statistika sohalarida matematik masalalarni yechishda asosiy poydevordir. Hozirjavoblik ko'pincha matematik misollarni darhol eslab qolish deb talqin qilinadi. Masalan, o'quvchi, ayniqsa, ikkinchi sinfdan keyin, 8 ga 7 ni qo'shganda javob 15 ga teng bo'lishini barmoq yoki sanash usullarini ishlatmasdan bilishi kerak. Misollar bo'yicha hozirjavoblik ko'p xonali hisoblashni ancha yengillashtiradi. Matematika fanini o'zlashtirishda qiynaladigan o'quvchilar ko'p hollarda misollarni eslab qolishda bunday muammosi bo'lmagan o'quvchilarga qaraganda sustroq natijalarni ko'rsatadi. Xuddi shuningdek, matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar hisoblashda ham qiynaladilar. Bu ikki qusur matematik misollarni yechishni sekinlashtiradi, ko'pgina matematik vazifalarni qiyinlashtiradi va murakkab matematik tenglamalar bilan ishlashda qiyinchiliklarga olib keladi.

HOZIRJAVOBLIK VA HISOBLASHNI O'RGATISH

Bizning misollar bo'yicha hozirjavoblik ta'rifimizga – qo'shish, ayirish, ko'paytirish va bo'lish bo'yicha jami 390 ta matematik misolni o'z ichiga oladi. Qo'shish misollari (n = 100) bir xonali qo'shiluvchilarni (masalan, 1 + 4 = 5; 9 + 8 = 17), ayirish misollari (n = 100) bir xonali ayiriluvchi va ayirma (masalan, 8 – 5 = 3; 14 – 7 = 7), ko'paytirish misollari (n = 100) bir xonali ko'paytiruvchilarni (masalan, 3 × 8 = 24; 8 × 7 = 56) va bo'lish misollari (n = 90) bir xonali bo'luvchi va bo'linmalarni (masalan, 8 ÷ 2 = 4; 45 ÷ 9 = 5) o'z ichiga oladi. Matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilarni misollar bo'yicha ravonligini oshirish uchun o'qituvchilar va tadqiqotchilar matematik amallar tushunchasini aniq o'qitish va yodlashni osonlashtiradigan mashg'ulotlarni ko'rib chiqishlari kerak. Ilmiy asoslangan mashg'ulotlarga quyidagilar kiradi: masalalar, yechish-ko'chirish-taqqoslash, bosqichli takrorlash.

Hisoblash – butun sonlar bilan ko'p xonali qo'shish, ayirish, ko'paytirish va bo'lish, shuningdek, kasrlar va o'nlik kasrlar kabi ratsional sonlarga doir amallarni o'z ichiga oladi. Matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar ko'pincha hisoblashda matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilarga qaraganda ko'proq xatoga yo'l qo'yadilar, bunga noto'g'ri amalni qo'llash (ko'paytirish belgisi bo'lgan masalada qo'shish), noto'g'ri hisoblash (masalan, 8 + 4 ni 13 deb yechish) yoki o'rin qiymatiga oid xatolar (masalan, qayta guruhlash) kiradi. Hisoblashda masalaning asosini o'qitishning aniq tamoyillariga ko'ra, protseduraviy algoritmni mashq qilish – muhimdir.

TADQIQOTLAR NIMA DEYDI?

Mualliflar misollar va ularni hisoblash bo'yicha hozirjavoblikka oid tadqiqotlarning ko'p qismini boshlang'ich sinflarda olib borishgan, chunki bu sinflarda qo'shish va ayirish, keyinchalik esa ko'paytirish va bo'lish o'rgatiladi. Gersten ta'kidlaganidek, matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar har bir matematik aralashuv mashg'ulotida hozirjavoblik mashqlarini olishlari kerak. Misollar va ularni hisoblashda, ayniqsa, bir nechta tasvirlardan foydalanish, aniq modellashtirish va mashqlar orqali oldindan o'qitish o'quvchilarning misollar va hisoblash natijalarini yaxshilaydi.

SO'ZGA DOIR MASALALARNI YECHISH VA UNING AHAMIYATI

O'quvchilar o'zlarining matematik salohiyatini, ayniqsa, bob va bo'lim testlarida, shuningdek yuqori darajadagi testlarda namoyish etishlari uchun ular so'zga doir masalalarni tuzish va yechishlari kerak. Aslida, yuqori darajadagi matematik savollarning 95% dan ortig'i so'zga oid masalalarni yechishni talab qiladi. Testlardan tashqari, o'quvchilar darsda va undan tashqarida matematika bilan shug'ullanish uchun masala yechish malakasini rivojlantirishlari kerak. Matematika fanini o'zlashtirishi qiyin o'quvchilar bunday muammosi bo'lmagan tengdoshlariga qaraganda so'zga doir masalalarni yechishda ko'proq qiynaladilar.

Yaxshiyamki, tadqiqotchilar matematika fanini o'zlashtirishi qiyin o'quvchilar uchun so'zga oid masalalar natijalarini yaxshilashga borasida bir nechta samarali amaliyotlarni aniqlaganlar. Ulardan biri – o'quvchilarni masala yechish jarayonida yo'naltirish uchun metakognitiv strategiyadan foydalanish. Masalan, Montague va uning jamoasi yetti bosqichli jarayonni ishlab chiqqan: O'qish, qayta ifodalash, tasavvur qilish, taxmin qilish, baholash, hisoblash va tekshirish. Freeman-Green o'quvchilarga SOLVE strategiyasini o'rgatishgan: masalani o'rganish, misollar ketma-ketligini tashkillashtirish, reja tuzish, matemtik amallar bilan rejani tekshirish va javobni baholash. Yana bir amaliyot – so'zga oid masalalarda taqdim etilgan ma'lumotlarni tashkil etish uchun grafiklardan foydalanish. Van Garderen matematika fanini o'zlashtirishi qiyin o'quvchilarga diagrammalar orqali so'zga oid masalalarni yechishda yordam bergan.

So'zga oid masalalarni yechish bo'yicha yana bir samarali amaliyot – bunday masalalarning sxemalarini tanib olishni o'rgatishdir. Sxema bu – o'quvchilarga masalani ilgari yechilgan masalaga o'xshashligini tan olish imkonini beruvchi umumiy tuzilmadir. Sxemaviy o'qitish o'z ijobiy natijalarni – boshlang'ich sinflarda qo'shish sxemalari va yuqori sinflarda ko'paytma sxemalarida namoyish etgan. O'qituvchilar ko'pincha bu sxemalarni bir nechta tasvirlar yoki o'qitishning

aniq tamoyillari orqali tushuntiradilar. Bu uslubda o'quvchilar muammolarni real kontekstlarda texnologiya orqali o'rganadilar.

TADQIQOTLAR TAHLILI

Boshlang'ich sinflarda bir qator tadqiqotlar mualliflari so'zga oid masalalarni yechish bo'yicha pedagogik aralashuvda ishtirok etgan matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar uchun natijalar yaxshilanganini qayd etgan. Tadqiqotchilar o'rta maktab ham shunga o'xshash ijobiy ta'sirlarni namoyon etishgan. Masalan, Dennis va Knayt 11-sinfdagi matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar bilan ishlashgan. Tadqiqotlar davomida ular grafiklar bilan ishlashda metakognitiv strategiyadan foydalanishgan va pedagogik aralashuv usulini keng qo'llaganlar. O'quvchilar turli so'zga oid masalalarni ifodalash uchun turli tasvirlardan (masalan, model chizmalar) foydalanganlar. Bu pedagogik aralashuv paketi barcha o'quvchilar uchun so'zga oid masalalarni yechish borasida natijalarni yaxshilagan. Tadqiqotlar davomida o'qituvchilar so'zga oid masalalarni yechishda pedagogik aralashuvni uzoq muddat (masalan, haftasiga uchta mash-g'ulot bilan kamida 10 hafta) davomida olib borganlar va ular ko'pincha aralash strategiyalardan (masalan, sxemalarga asoslangan metakognitiv strategiyalar yoki grafik tashkilotchilar bilan o'qitishning aniq tamoyillaridan) foydalanganlar.

TADQIQOTLARDAGI BO'SHLIQLAR VA KEYINGI O'N YILLIK UCHUN MAXSUS TAVSIYALAR

Matematika bo'yicha pedagogik aralashuvlar sohasida matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar uchun o'qitishning aniq tamoyillari, matematik til, tasvirlar, hozirjavoblik va hisoblash mashqlari hamda so'zli masalalarni yechish kabi muhim komponentlarning samaradorligini qo'llab-quvvatlovchi tadqiqot bazasi jadal rivojlanmoqda. Biroq bu komponentlarning har biri o'quvchilarning matematik tushunchalarni egallashida qanday noyob rol o'ynashi borasida hali ko'plab noma'lum jihatlar mavjud.

KO'P KOMPONENTLI PEDAGOGIK ARALASHUVLAR

Aksariyat matematika bo'yicha pedagogik aralashuvlar bir nechta ilmiy asoslangan komponentlarni, ayniqsa, aniq o'qitish, matematik til va ko'p tasvirlardan foydalanishni o'z ichiga oladi. Natijada, har bir komponentning alohida hissasini aniqlash qiyinlashadi. Har bir ilmiy asoslangan amaliyot matematika fanini o'rganishga har xil usulda hissa qo'shgani sababli komponentlarni alohida sinovdan o'tkazish qiyin va ko'pincha amalda qo'llash mumkin emas. Masalan, matematik jihatdan aniq tilni o'z ichiga olmagan ta'limni sinab ko'rish o'qitishda jiddiy kamchiliklarga olib keladi. Rivojlanayotgan statistik modellashtirish usullari orqali tadqiqotchilar endi ilmiy asoslangan komponentlarni chiqarib tashlamasdan ham

ishlay olishi mumkin, biroq bunday komponentlar juda batafsil tarzda tavsiflanishi kerak. Zero statistika bo'yicha shug'ullanadiganlar har bir komponentning noyob hissasini ajratib ko'rsata olsin.

KELAJAKDAGI TADQIQOTLAR UCHUN IMKONIYATLAR

Matematika bo'yicha pedagogik aralashuvlarni qo'llab-quvvatlovchi tadqiqot bazasi rivojlanayotgan bo'lsa-da, matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilarga eng samarali yordam ko'rsatish yo'llari borasida hanuz javobsiz qolayotgan savollar ko'p. Aytib o'tilganidek, aksariyat pedagogik aralashuvlar bir nechta komponentlardan iborat. Bu o'quvchilarning ijobiy natijalarini oshiradi. Pedagogik aralashuvlarning alohida komponentlari ta'siri, masalan, faqat so'zga oid masalalarni yechishda muhim savollar, shuningdek, har bir komponentning eng samarali variantlari bo'yicha savollar yuzaga chiqmoqda. Masalan, ko'p tasvirlarga tegishli ilmiy asosni tahlil qilganda, Jitendra, Nelson ko'p tasvirlar o'quvchilar natijalarini yaxshilaganini aniqladilar, ammo qaysi element yoki elementlar kombinatsiyasi eng yaxshi natijani bergani noaniq bo'lib qolgan. Har bir ilmiy asoslangan amaliyotning eng samarali elementlarini aniqlash va bu komponentlar sinflar yoki o'quvchilar populyatsiyalariga qarab farqlanadimi-yo'qmi, shular bo'yicha qo'shimcha tadqiqotlar zarur. Ilmiy asoslangan pedagogik aralashuvlarning asosiy elementlarini aniqlashdan tashqari, tadqiqotchilar matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilarning ehtiyojlarini qamrab oladigan madaniy jihatdan mos ta'limni ishlab chiqishlari lozim. Qo'shma Shtatlar tobora internatsional jamiyatga aylanib borayotganligi bois maxsus ta'lim juda zarur. U madaniyati har xil va bir qancha til egasi bo'lgan o'quvchilar, ayniqsa, matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar ehtiyojlarini ham qamrab olishi kerak. Bu o'quvchilar ham matematik til va aniq o'qitishga asoslangan ta'limdan foyda ko'radilar, biroq o'zlashtirishni qo'llab-quvvatlash uchun madaniy jihatdan zaruriy o'qitish misollariga ham ehtiyoj sezishlari mumkin.

Bundan tashqari, o'quvchilarning matematika bo'yicha o'rganish trayektoriyalari yuqori boshlang'ich va yuqori sinflarga o'tishda sekinlashadi. Bu esa o'qitishdagi jiddiy o'zgarishlarga olib keladigan pedagogik aralashuvlarni ishlab chiqishni yanada qiyinlashtiradi. O'quvchilar yuqori sinflarga o'tgani sari, matematik tushunchalar yanada qiyinlashadi. Ular oldida keng qamrovli bilimlarni o'z ichiga olgan raqamlar bilan bemalol ishlay olish vazifasi ko'ndalang qo'yiladi. Bunday vazifalar, ayniqsa, matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar uchun murakkablik tug'diradi. O'rta va yuqori sinf o'quvchilari uchun matematik bilimlarni rivojlantirishga yo'naltirilgan ta'limga katta ehtiyoj mavjud, chunki bu ular bilan olib borilgan tadqiqotlar oz. Vaholanki, yuqori sinf o'quvchilari boshlang'ich sinflardagilarga qaraganda ko'proq yordamga muhtoj.

Nihoyat, o‘quvchilardan matematika fanini ijtimoiy va madaniy o‘zgarishlarni aks ettiruvchi yangi usullarda o‘rganish talab qilinayotgan bir davrda, pedagogik aralashuvlar ham bu o‘zgarishlarga moslashishi kerak. Masalan, hozirda matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilarning aksariyati matematik ta’limni umumta’lim maktablarida, ya’ni inklyuziv modellarda olmoqda. Bunday ta’lim dargohlarida faoliyat olib borayotgan o‘qituvchilardan nafaqat matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilar, balki bunday muammosi bo‘lmagan o‘quvchilarga xizmat ko‘rsatish kutiladi. Kelajakdagi pedagogik aralashuvlar matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilar ham, bunday muammosi bo‘lmagan tengdoshlarini ham inklyuziv muhitda qo‘llab-quvvatlay oladigan darajada moslashuvchan bo‘lishi kerak. Ta’limni inklyuziv model asosida olayotgan o‘quvchilarga qo‘shimcha ravishda, ko‘plab o‘quvchilar matematika fanini onlayn platformalar orqali yoki texnologik vositalar yordamida o‘rganmoqdalar. Maktablar internetga ulanish imkoniyatlarini kengaytirayotgan bir paytda, maxsus ta’lim mavjud onlayn yoki virtual imkoniyatlardan foydalanishi kerak.

Matematika bo‘yicha pedagogik aralashuvlarni ishlab chiqishda kelajakdagi tadqiqotchilar so‘nggi yigirma yillikda olib borilgan keng tadqiqotlarga o‘z hissalarini qo‘sha olishadi. Biroq o‘qituvchilar matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilar ning matematik rivojlanishini qo‘llab-quvvatlashdagi qiyinchiliklar murakkab va keng bo‘lib qoladi. Tadqiqotchilar va o‘qituvchilar matematika fanini o‘zlashtirishga qiynaladigan o‘quvchilarning aniq ehtiyojlarini, shuningdek, bu ehtiyojlarni qondirishning eng samarali komponentlarini yanada chuqurroq tushunib borgan sari, ular barcha o‘quvchilarning matematika bo‘yicha ko‘rsatkichlari va umumiy muvaffaqiyatini oshirishga yaxshiroq tayyor bo‘ladilar.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI

1. Alfieri, L., Brooks, P., Aldrich, N., & Tenebaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1–18. https://doi.org/10.1037/a0021017

2. Alghamdi, A., Jitendra, A. K., & Lein, A. E. (2020). Teaching students with mathematics disabilities to solve multiplication and division word problems: The role of schema-based instruction. *ZDM Mathematics Education*, 52, 125–137. https://doi.org/10.1007/s11858-019-01078-0

3. Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. The Guilford Press.

4. Becker, A., McLaughlin, T., Weber, K. P., & Gower, J. (2009). The effects of copy, cover and compare with and without additional error drill on multiplication fact fluency and accuracy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 747–760. https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1368

5.

6. *Bliss, S. L., Skinner, C. H., McCallum, E., Saecker, L. B., Rowland-Bryant, E., & Brown, K. S. (2010). A comparison of taped problems with and without a brief post-treatment assessment on multiplication fluency. Journal of Behavioral Education, 19, 156–168. https://doi.org/10.1007/s10864-010-9106-5*

7. Bottge, B. A., Heinrichs, M., Mehta, Z. D., Rueda, E., Hung, Y.-H., & Dannker, J. (2004). Teaching mathematical problem solving to middle school students in math, technology education, and special education classrooms. *Research in Middle Level Education*, 27(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658161

8. Bouck, E. C., Long, H., & Park, J. (2020). Using a virtual number line and corrective feedback to teach addition of integers to middle school students with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(1), 99–116. https://doi.org/10.1007/s10882-020-09735-z

9. Bouck, E. C., & Park, J. (2018). A systematic review of the literature on mathematics manipulatives to support students with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 41(1), 65–106. https://doi.org/10.1353/etc.2018.0003

10. Bruun, F., Diaz, J. M., & Bykes, V. J. (2015). The language of mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 21(9), 530–536. https://doi.org/10.5951/teacchilmath.21.9.0530

11. Bryant, D. P., Bryant, B. R., Roberts, G., Vaughn, S., Pfannenstiel, K. H., Porterfield, J., & Gersten, R. (2011). Early numeracy intervention program for first-grade students with mathematics difficulties. *Exceptional Children*, 78(1), 7–23. https://doi.org/10.1177/001440291107800101

12. Burns, M. K., Kanive, R., & DeGrande, M. (2012). Effect of a computer-delivered math fact intervention as a supplemental intervention for math in third and fourth grades. *Remedial and Special Education*, 33(3), 184–191. https://doi.org/10.1177/0741932510381652

13. Burns, M. K., Ysseldyke, J., Nelson, P. M., & Kanive, R. (2015). Number of repetitions required to retain single-digit multiplication math facts for elementary students. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 398–405. https://doi.org/10.1037/spq0000097

14. Chodura, S., Kuhn, J.-T., & Holling, H. (2015). Interventions for children with mathematical difficulties: A meta-analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 129–144. https://doi.org/10.1027/2151-2604.a000211

15. Cirino, P. T., Fuchs, L. S., Elias, J. T., Powell, S. R., & Schumacher, R. F. (2015). Cognitive and mathematical profiles for different forms of learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 156–175. https://doi.org/10.1177/0022219413494239

16. Clarke, B., Doabler, C. T., Smolkowski, K., Baker, S. K., Fien, H., & Cary, M. S. (2014). Examining the efficacy of a Tier 2 kindergarten mathematics intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 152–165.

17. Codding, R. S., Burns, M. K., & Lukito, G. (2011). Meta-analysis of mathematics basic-fact fluency interventions: A component analysis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 26(1), 36–47. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00323.x

18. Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71–82. https://doi.org/10.1177/0022466911420877

19. Cook, S. C., Collins, L. W., Morin, L. L., & Riccomini, P. J. (2020). Schema-based instruction for mathematical word problem solving: An evidence-based review for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(2), 75–87. https://doi.org/10.1177/0731948718823080

20. Dennis, M. S., Knight, J., & Jerman, O. (2016). Teaching high school students with learning disabilities to use model drawing strategy to solve fraction and percentage word problems. *Preventing School Failure*, 60(1), 10–21. https://doi.org/10.1080/1045988x.2014.954514

21. Dennis, M. S., Sharp, E., Chovanes, J., Thomas, A., Burns, R. M., Custer, B., & Park, J. (2016). A meta-analysis of empirical research on teaching students with mathematics learning difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 31(3), 156–168. https://doi.org/10.1111/ldrp.12107

22. Dennis, M. S., Sorrells, A. M., & Falcomata, T. S. (2015). Effects of two interventions on solving basic fact problems by second graders with mathematics learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 95–112. https://doi.org/10.1177/0731948715595943

23. Doabler, C. T., Baker, S. K., Kosty, D., Smolkowski, K., Clarke, B., Miller, S. J., & Fien, H. (2015). Examining the association between explicit mathematics instruction and student mathematics achievement. *Elementary School Journal*, 115(3), 303–333. https://doi.org/10.1086/679969

24. Doabler, C. T., Nelson, N. J., & Clarke, B. (2016). Adapting evidence-based practices to meet the needs of English learners with mathematics difficulties. *Teaching Exceptional Children*, 48(6), 301–310. https://doi.org/10.1177/0040059916650638

25. Ennis, R. P., & Losinski, M. (2019). Interventions to improve fraction skills for students with disabilities: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 85(3), 367–386.

26. Flores, M. M., Hinton, V. M., & Burton, M. E. (2016). Teaching problem solving to students receiving tiered interventions using the concrete-representational-abstract sequence and schema-based instruction. *Preventing School Failure*, 60(4), 345–355.

27. Flores, M. M., Hinton, V. M., & Strozier, S. D. (2014). Teaching subtraction and multiplication with regrouping using the concrete-representational-abstract sequence and strategic instruction model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(2), 75–88. https://doi.org/10.1080*1045988x.2016.1164117

28. Forsyth, S. R., & Powell, S. R. (2017). Differences in the mathematics-vocabulary knowledge of fifth-grade students with and without learning difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(4), 231–245. https://doi.org/10.1111/ldrp.12144

29. Freeman-Green, S. M., O'Brien, C., Wood, C. L., & Hitt, S. B. (2015). Effects of the SOLVE strategy on the mathematical problem solving skills of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 30(2), 76–90. https://doi.org/10.1111/ldrp.12054

30. Fuchs, L. S., Bucka, N., Clarke, B., Dougherty, B., Jordan, N. C., Karp, K. S., & Woodward, J. (2021). *Assisting students struggling with mathematics: Intervention in the elementary grades*. U.S. Department of Education.

31. Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Malone, A. S. (2018). The taxonomy of intervention intensity. *Teaching Exceptional Children*, 50(4), 194–202. https://doi.org/10.1177/0040059918758166

32. Fuchs, L. S., Geary, D. C., Compton, D. L., Fuchs, D., Schatschneider, C., Hamlett, C. L., DeSelms, J., Seethaler, P. M., Wilson, J., Craddock, C. F., Bryant, J. D., Luther, K., & Changas, P. (2013). Effects of first-grade number knowledge tutoring with contrasting forms of practice. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 58–77. https://doi.org/10.1037/a0030127

33. Fuchs, L. S., Powell, S. R., Cirino, P. T., Schumacher, R. F., Marrin, S., Hamlett, C. L., Fuchs, D., Compton, D. L., & Changas, P. C. (2014). Does calculation or word-problem instruction provide a stronger route to pre-algebraic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 990–1006. https://doi.org/10.1037/a0036893

34. Fuchs, L. S., Powell, S. R., Hamlett, C. L., Fuchs, D., Cirino, P. T., & Fletcher, J. M. (2008). Remediating computational deficits at third grade: A randomized field trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(1), 2–32. https://doi.org/10.1080/19345740701692449

35. Fuchs, L. S., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., Fletcher, J. M., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Zumeta, R. O. (2009). Remediating number combination and word problem deficits among students with mathematics difficulties: A randomized control trial. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 561–576. https://doi.org/10.1037/a0014701

36. Fuchs, L. S., Schumacher, R. F., Long, J., Namkung, J., Malone, A. S., Wang, A., Hamlett, C. L., Jordan, N. C., Siegler, R. S., & Changas, P. (2016). Effects of intervention to improve at-risk fourth graders' understanding, calculations, and word problems with fractions. *The Elementary School Journal*, 116(4), 625–651. https://doi.org/10.1086/686303

37. Fuchs, L. S., Seethaler, P. M., Sterba, S. K., Craddock, C., Fuchs, D., Compton, D. L., Geary, D. C., & Changas, P. (2021). Closing the word-problem achievement gap in first grade: Schema-based word-problem intervention with

embedded language comprehension instruction. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 86–103. https://doi.org/10.1037/edu0000467

38. Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 206–223. https://doi.org/10.1037/a0025398

39. Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202–1242. https://doi.org/10.3102/0034654309334431

40. Griffin, C. C., Gagnon, J. C., Jossi, M. H., Ulrich, T. G., & Myers, J. A. (2018). Priming mathematics word problem structures in a rural elementary classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 37(3), 150–163. https://doi.org/10.1177/8756870418772164

41. Hassinger-Das, B., Jordan, N. C., & Dyson, N. (2015). Reading stories to learn math: Mathematics vocabulary instruction for children with early numeracy difficulties. *The Elementary School Journal*, 116(2), 242–264. https://doi.org/10.1086/683986

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

43. Hughes, E. M., Powell, S. R., & Lee, J.-Y. (2020). Development and psychometric report of a middle school mathematics vocabulary measure. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 226–234. https://doi.org/10.1177/1534508418820116

44. Hwang, J., Riccomini, P. J., Hwang, S. Y., & Morano, S. (2019). A systematic analysis of experimental studies targeting fractions for students with mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 34(1), 47–61. https://doi.org/10.1111/ldrp.12187

45. Jitendra, A. K., Lein, A. E., Im, S., Alghamdi, A. A., Hefte, S. B., & Mouanoutoua, J. (2018). Mathematical interventions for secondary students with learning disabilities and mathematics difficulties: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 84(2), 177–196. https://doi.org/10.1177.0014402917737467

46. Jitendra, A. K., Nelson, G., Pulles, S. M., Kiss, A. J., & Houseworth, J. (2016). Is mathematical representation of problems an evidence-based strategy for students with mathematics difficulties? *Exceptional Children*, 83(1), 8–25. https://doi.org/10.1177/0014402915625062

47. Jitendra, A. K., & Star, J. R. (2011). Meeting the needs of students with learning disabilities in inclusive mathematics classrooms: The role of schema-based instruction on mathematical problem-solving. *Theory Into Practice*, 50, 12–19. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534912

48. Kim, S. A. (2017). Culturally responsive mathematics interventions for culturally and linguistically diverse students. In E. C. Lopez, S. G. Nahari, & S. L. Proctor (Eds.), *Handbook of multicultural school psychology: An interdisciplinary perspective* (pp. 135–156). Routledge/Taylor & Francis Group.

49. Kingsdorf, S., & Krawec, J. (2014). Error analysis of mathematical word problem solving across students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(2), 66–74. https://doi.org/10.1111/ldrp.12029

50. Krawec, J., Huang, J., Montague, M., Kressler, B., & Melia de Alba, A. (2012). The effects of cognitive strategy instruction on knowledge of math problem-solving processes of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 36(2), 80–92. https://doi.org/10.1177/0731948712463368

51. Mancl, D. B., Miller, S. P., & Kennedy, M. (2012). Using the concrete-representational-abstract sequence with integrated strategy instruction to teach subtraction with regrouping to students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(4), 152–166. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00363.x

52. Marin, K. A. (2018). Routinizing mathematics vocabulary: The vocab grid. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 23(7), 395–398. https://doi.org/10.5951/mathteachmiddscho.23.7.0395

53. Martin, R. B., Cirino, P. T., Barnes, M. A., Ewing-Cobbs, L., Fuchs, L. S., Stuebing, K. K., & Fletcher, J. M. (2013). Prediction and stability of mathematics skill and difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 428–443. https://doi.org/10.1177/0022219411436214

54. McVancel, S. M., Missall, K. N., & Bruhn, A. L. (2018). Examining incremental rehearsal: Multiplication fluency with fifth-grade students with math IEP goals. *Contemporary School Psychology*, 22(3), 220–232. https://doi.org/10.1007/s40688-018-0178-x

55. Montague, M., Enders, C., & Dietz, S. (2011). Effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 262–272. https://doi.org/10.1177/0731948711421762

56. Namkung, J. M., & Bricko, N. (2021). The effects of algebraic equation solving intervention for students with mathematics learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 54(2), 111–123. https://doi.org/10.1177/0022219420930814

57. National Center for Education Statistics. (2019). *The nation's report card.* www.nationsreportcard.gov/

58. National Council of Teachers of Mathematics. (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through Grade 8 mathematics.* Author.

59. National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards mathematics.* Authors.

60. Nelson, G., & Powell, S. R. (2018a). A systematic review of longitudinal studies of mathematics difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 51(6), 523–539. https://doi.org/10.1177/0022219417714773

61. Nelson, G., & Powell, S. R. (2018b). Computation error analysis: Students with mathematics difficulty compared to typically achieving students. *Assessment for Effective Intervention*, 43(3), 144–156. https://doi.org/10.1177/1534508417745627

62. O'Shea, A., Booth, J. L., Barbieri, C., McGinn, K. M., Young, L. K., & Oyer, M. H. (2017). Algebra performance and motivation differences for students with learning disabilities and students of varying achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 80–96. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.003

63. Parmar, R. S., & DeSimone, J. R. (2006). Facilitating teacher collaboration in middle school mathematics classrooms with special-needs students. In M. Montague and A. Jitendra (Eds.), *Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties* (pp. 154–174). Guilford Press.

64. Peltier, C., Morin, K. L., Bouck, E. C., Lingo, M. E., Pulos, J. M., Scheffler, F. A., Suk, A., Mathews, L. A., Sinclair, T. E., & Deardorff, M. E. (2020). A meta-analysis of single-case research using mathematics manipulatives with students at risk or identified with a disability. *The Journal of Special Education*, 54(1), 3–15. https://doi.org/10.1177/0022466919844516

65. Peltier, C., Sinclair, T. E., Pulos, J. M., & Suk, A. (2020). Effects of schema-based instruction on immediate, generalized, and combined structured word problems. *The Journal of Special Education*, 54(2), 101–112. https://doi.org/10.1177/0022466919883397

66. Petersen-Brown, S., Lundberg, A. R., Ray, J. E., Dela Paz, I. N., Riss, C. L., & Panahon, C. J. (2019). Applying spaced practice in the schools to teach math vocabulary. *Psychology in the Schools*, 56(6), 977–991. https://doi.org/10.1002/pits.22248

67. Powell, S. R., Berry, K. A., Fall, A.-M., Roberts, G., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2021). Alternative paths to improved word-problem performance: An advantage for embedding pre-algebraic reasoning instruction within word-problem intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 898–910. https://doi.org/10.1037/edu0000513

68. Powell, S. R., Berry, K. A., & Tran, L. M. (2020). Performance differences on a measure of mathematics vocabulary for English Learners and non-English Learners with and without mathematics difficulty. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 36(2), 124–141. https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1677538

69. Powell, S. R., Doabler, C. T., Akinola, O., Therrien, W. J., Maddox, S. A., & Hess, K. E. (2020). A synthesis of elementary mathematics interventions:

Comparisons of students with mathematics difficulty with and without comorbid reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 244–276. https://doi.org/10.1177/0022219419881646

70. Powell, S. R., Driver, M. K., Roberts, G., & Fall, A.-M. (2017). An analysis of the mathematics vocabulary knowledge of third- and fifth-grade students: Connections to general vocabulary and mathematics computation. *Learning and Individual Differences, 57*, 22–32. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.011

71. Powell, S. R., Fuchs, L. S., Cirino, P. T., Fuchs, D., Compton, D. L., & Changas, P. C. (2015). Effects of a multitier support system on calculation, word problem, and pre-algebraic learning among at-risk learners. *Exceptional Children, 81*(4), 443–470.

72. Powell, S. R., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2013). Reaching the mountaintop: Addressing the Common Core Standards in mathematics for students with mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 28*(1), 38–48. https://doi.org/10.1177/0014402914563702

73. Powell, S. R., Namkung, J. M., & Lin, X. (in press). An investigation of using keywords to solve word problems. *The Elementary School Journal*. https://doi.org/10.1086/717888

74. Powell, S. R., & Nelson, G. (2017). An investigation of the mathematics-vocabulary knowledge of first-grade students. *The Elementary School Journal, 117*(4), 664–686. https://doi.org/10.1086/691604

75. Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A., & Gold, Z. S. (2017). Casual connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 10*(1), 116–137. https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1204639

76. Riccomini, P. J., Smith, G. W., Hughes, E. M., & Fries, K. M. (2015). The language of mathematics: The importance of teaching and learning mathematical vocabulary. *Reading and Writing Quarterly, 31*(3), 235–252. https://doi.org/10.1080/10473569.2015.1030995

77. Riccomini, P. J., Stocker Jr., J. D., & Morano, S. (2017). Implementing an effective mathematics fact fluency practice activity. *Teaching Exceptional Children, 49*(5), 318–327. https://doi.org/10.1177/0040059916684053

78. Rubenstein, R. N., & Thompson, D. R. (2002). Understanding and supporting children's mathematical vocabulary development. *Teaching Children Mathematics, 9*, 107–112. https://doi.org/10.5951/tcm.9.2.0107

79. Satsangi, R., & Bouck, E. C. (2015). Using virtual manipulative instruction to teach the concepts of area and perimeter to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 38*(3), 174–186. https://doi.org/10.1177/0731948714550101

80. Satsangi, R., Bouck, E. C., Taber-Doughty, T., Bofferding, L., & Roberts, C. A. (2016). Comparing the effectiveness of virtual and concrete manipulatives to

teach algebra to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 39*(4), 240–253. https://doi.org/10.1177/0731948716649754

81. Schumacher, R. F., Zumeta Edmonds, R., & Arden, S. V. (2017). Examining implementation of intensive intervention in mathematics. *Learning Disabilities Research and Practice, 32*(3), 189–199. https://doi.org/10.1111/ldrp.12141

82. Shin, M., Bryant, D. P., Bryant, B. R., McKenna, J. W., Hou, F., & Ok, M. W. (2017). Virtual manipulatives: Tools for teaching mathematics to students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 52*(3), 148–153. https://doi.org/10.1177/1053451216644830

83. Shumate, L., Campbell-Whatley, G. D., & Lo, Y. (2012). Infusing culturally responsive instruction to improve mathematics performance of Latino students with specific learning disabilities. *Exceptionality, 20*, 39–57. https://doi.org/10.1080/09362835.2012.640905

84. Stevens, E. A., Rodgers, M. A., & Powell, S. R. (2018). Mathematics interventions for upper elementary and secondary students: A meta-analysis of research. *Remedial and Special Education, 39*(6), 327–340. https://doi.org/10.1177/0741932517731887

85. Strickland, T. K. (2017). Using the CRA-I strategy to develop conceptual and procedural knowledge of quadratic expressions. *Teaching Exceptional Children, 49*(2), 115–125. https://doi.org/10.1177/0040059916673353

86. Strickland, T. K., & Maccini, P. (2012). The effects of the concrete-representational-abstract integration strategy on the ability of students with learning disabilities to multiply linear expressions within area problems. *Remedial and Special Education, 34*(3), 142–153. https://doi.org/10.1177/0741932512441712

87. Tournaki, N., Bae, Y. S., & Kerekes, J. (2008). Rekenrek: A manipulative used to teach addition and subtraction to students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6*(2), 41–59. https://doi.org/10.1177/00222194030360050601

88. Van Garderen, D. (2007). Teaching students with LD to use diagrams to solve mathematical word problems. *Journal of Learning Disabilities, 40*(6), 540–553. https://doi.org/10.1177/00222194070400060501

89. Vukovic, R. K., Fuchs, L. S., Geary, D. C., Jordan, N. C., Gersten, R., & Siegler, R. S. (2014). Sources of individual differences in children's understanding of fractions. *Child Development, 85*(4), 1461–1476. https://doi.org/10.1111/cdev.12218

90. Watt, S. J., & Therrien, W. J. (2016). Examining a preteaching framework to improve fraction computation outcome among struggling learners. *Preventing School Failure, 60*(4), 311–319. https://doi.org/10.1080/1045988x.2016.1147011

91. Wei, X., Lenz, K. B., & Blackorby, J. (2013). Math growth trajectories of students with disabilities: Disability category, gender, racial, and socioeconomic status differences from ages 7 to 17. *Remedial and Special Education, 34*(3), 154–165. https://doi.org/10.1177/0741932512448253

92. Xin, Y. P. (2008). The effect of schema-based instruction in solving mathematics word problems: An emphasis on prealgebraic conceptualization of multiplicative relations. *Journal for Research in Mathematics Education, 39*(5), 526–551. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.39.5.0526

93. Xin, Y. P., & Zhang, D. (2009). Exploring a conceptual model-based approach to teaching situated word problems. *The Journal of Educational Research, 102*(6), 427–441. https://doi.org/10.3200/joer.102.6.427-442

94. Zhang, D., & Xin, Y. P. (2012). A follow-up meta-analysis for word-problem-solving interventions for students with mathematics difficulties. *The Journal of Educational Research, 105*, 303–318. https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627397

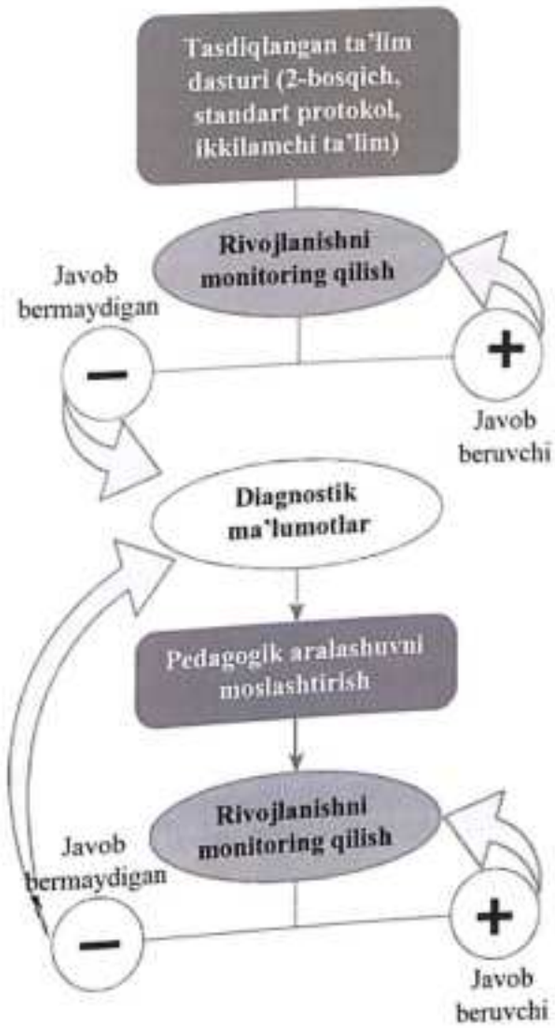
12. MATEMATIKA FANINI O‘ZLASHTIRISHGA QIYNALADIGAN O‘QUVCHILAR UCHUN BAHOLASH

Erika S. Lembke, Jessica Rodriges
Staysi Hirt, Jiyung Hvang
Elizabet R. Tomas

Baholash ta’limda ko‘pincha o‘quv jarayonida vaqt oladi, deb tanqid ostiga olinadi. Biroq baholash – o‘qitish jarayonining muhim tarkibiy qismi deb qarash kerak. Ayniqsa, matematika bo‘yicha qiyinchilikka duch kelayotgan o‘quvchilar (akademik ko‘rsatkichlar asosida matematikani o‘zlashtirishda qiynalish xavfi ostida deb aniqlangan yoki matematikaga oid o‘zlashtirishda o‘ziga xos nuqsoni aniqlangan o‘quvchilar) uchun baholash o‘qituvchilarga o‘quvchilarning qaysi sohalarni o‘zlashtirganini va qaysi sohalarda hali ham qiyinchilikka duch kelayotganini tushunishga yordam berishda muhimdir. Muayyan qiyin jihatlarni aniqlash va yo‘naltirilgan ta’limni taqdim etish, so‘nggi o‘n yillikda adabiyotda ko‘proq e’tirof etilgan ma’lumotlarga asoslangan individuallashtirish (DBI) modelining muhim qismlaridir. Bu asosan Milliy intensiv ta’lim markazi (NCII) tomonidan amalga oshirilgan ishlar orqali amalga oshirilgan. DBI bu o‘qituvchilarga o‘z o‘quvchilari uchun ta’limni kuchaytirishda yordam beruvchi modeldir (12.1-rasmga qarang). Bunda ma’lumotlar muayyan ko‘nikmalarga yo‘naltirilgan holda foydalaniladi, so‘ng esa mavjud ta’lim takomillashtiriladi, o‘zgartiriladi yoki moslashtiriladi, bu esa o‘quvchi uchun o‘quv tartibini yaxshilaydi. Ma’lumot to‘plash davom etadi, shunda o‘qituvchilar kuchaytirish o‘quvchining o‘zlashtirishiga qanday ta’sir qilayotganini ko‘rishi mumkin bo‘ladi.

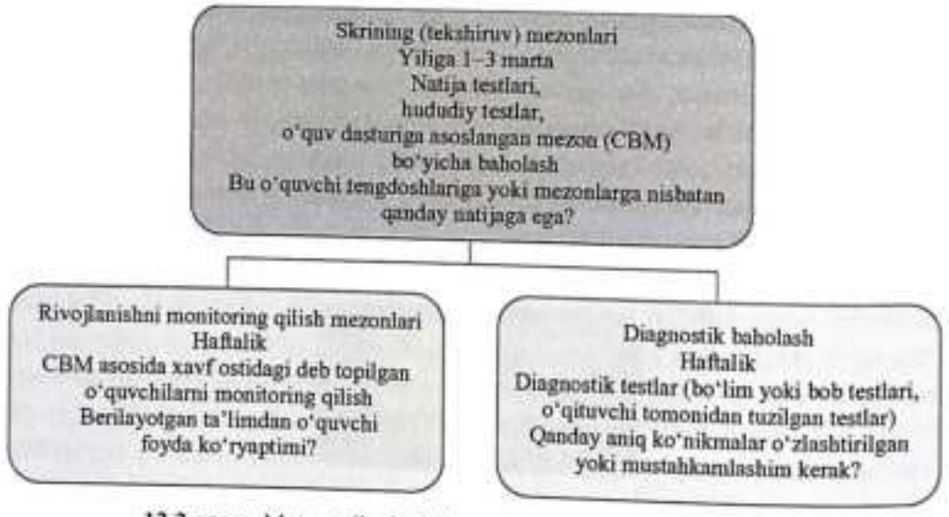
Matematikada DBI modelida qo‘llaniladigan asosiy baholash turlari quyidagilardan iborat: saralash, taraqqiyotni monitoring qilish va diagnostik baholash. 12.2-rasm bu uchta baholash turi qanday qilib birgalikda o‘quvchining matematika fanidagi natijalarining to‘liq manzarasini hosil qilishini ko‘rsatadi. Bu rasmda universal saralash bu xavf ostidagi o‘quvchilarni aniqlash uchun umumiy asos bo‘lib xizmat qiladi, shundan so‘ng doimiy taraqqiyot monitoringi va diagnostik baholash birgalikda o‘quvchining ta’lim yoki pedagogik aralashuvga oid javobini hujjatlashtirish va qanday o‘zgartirishlar kerakligini aniqlash uchun qo‘llaniladi. Keyingi qadamda biz bu baholash turlarining har birini va ular Ma’lumotlarga asoslangan individuallashtirish (DBI) tizimi 2- va 3-bosqichlarda qo‘llaniladigan ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi doirasida qanday ishlashini muhokama qilamiz. Bu orqali o‘qituvchilarga darajalar bo‘yicha harakat qilish va ta’limni kuchaytirish to‘g‘risida qaror qabul qilishda yordam beriladi.

DBI modelida o‘qituvchilar matematikaga oid universal saralash mezonlaridan foydalanib, o‘quvchilarning universal ta’limga bo‘lgan javobini baholashlari, matematikada qo‘shimcha yordamga muhtoj o‘quvchilarni aniqlashi va talab etiladigan yordam darajasiga doir umumiy ma’lumotni olishi mumkin. Saralashda baholash muhimdir, chunki agar matematikada xavf ostidagi o‘quvchilarga tegishli ta’lim taqdim etilmasa, ular keyingi yillarda ham past natijalar ko‘rsatishda davom etishlari mumkin. Xavf ostida bo‘lishi mumkin bo‘lgan o‘quvchilarni tezda aniqlash uchun tadqiqotchilar baholashni texnik jihatdan ishonchli, qisqa, oson amalga oshiriladigan bo‘lishini ta’minlaydilar va buni o‘quv yilida muntazam ravishda o‘tkazishni tavsiya etadilar.



12.1-rasm. DBI jarayonining umumiy ko‘rinishi (NCII, 2013).

Manba: Intensiv ta’lim bo‘yicha milliy markaz [NCII]. (2013). Ma’lumotlarga asoslangan individualizatsiya: intensiv ta’lim doirasi. Vashington, Kolumbiya okrugi: AQSH ta’lim departamenti, Maxsus ta’lim bo‘limi: https://www.intensiveintervention.org/sites/default/files/DBI_Framework.pdf



12.2-rasm. Matematikada DBI modeli bo'yicha baholash turlari.

SKRINING MEZONLARI

Boshlang'ich sinflarda matematik skrining mezonlarining ko'pi sonlash malakasining quyidagi to'rt tarkibiy qismlaridan biriga qaratilgan bo'ladi:

a) strategik sanash;
b) kattalikni taqqoslash;
c) arifmetik misollarni yoddan chiqarish;
d) oddiy so'zli masalalarni yechish qobiliyati.

Masalan, arifmetik misollarning ishonchli skrining mezoni raqamlar haqidagi tushunchalar bilan bog'liq kelajakda matematikani o'zlashtirihda qiyinchiliklarga duch bo'lish xavfi bor o'quvchilarni aniqlashda qo'llanilishi mumkin. Biroq bunday mezonlarning cheklovlari shundan iboratki, ular to'liq diagnostik profilni taqdim etmaydi va matematik tarkibning keng doirasini baholaydigan skrininglarga nisbatan prognoz aniqligi pastroq bo'lishi mumkin.

Skrining mezonlarining ikkinchi yondashuvi sifatida yagona ko'nikmaga emas, balki matematik malakaning bir nechta jihatlarini baholash ko'zda tutiladi. O'rta bosqich skrining mezonlari odatda aynan shu yondashuvni qo'llaydi; masalan, Measures of Academic Progress (MAP) quyidagilarni qamrab oladi:

a) hisoblash va masala yechish;
b) sonlar tushunchasi;
c) geometriya;
d) baholash;
e) ma'lumotlar, statistika va ehtimollik;
f) algebraga xos tushunchalar.

Nazariy jihatdan bir nechta malaka mezonlari matematik ko'rsatkichlar haqida aniqroq tasavvur beradi, biroq tushunchalarning keng doirasi sababli bunday mezonlarning samarasi odatda uzoq va oz bo'ladi. Bir qator tadqiqotchilar kuzda va bahorda bolalar bog'chasida yagona va ko'p malakaviy mezonlarni solishtirdilar. Natijalar har ikkala skrining yondashuvi va aniqlikda o'xshash natijalar – kelajakda konseptual matematik qiyinchiliklarni bashorat qilishda foydali ekanligini ko'rsatdi. Rodrigues to'rtinchi sinf o'quvchilari uchun kasrlar mavzusiga oid yagona va ko'p malakaviy skrinerlarning aniqligini baholadi. Natijalar – xavf holatini aniqlashdagi mezonlar kombinatsiyasidan foydalanishni – eng aniq skriner sifatida qo'llab-quvvatladi. Bundan tashqari tadqiqotchilar mezondagi bandlar sonini qisqartirish orqali mezonlar kombinatsiyasining samaradorligi va amaliyligini oshirishlari mumkin.

Skrining bo'yicha uchinchi yondashuv bu skrining mezonini o'quv dasturi standartlariga moslashtirish bo'lib, bu o'quv dasturiga asoslangan baholash (CBA) deb ataladi. CBAning bir turi bu qisqa, oson qo'llash imkoniyati va kuchli texnik asoslanganlik bilan tavsiflanadigan o'quv dasturiga asoslangan mezon (CBM) hisoblanadi. CBMlar standartlashtirilgan, samarali bo'lib, ta'limiy qarorlar qabul qilishda foydali ma'lumot beradi. Biroq CBMlar odatda o'quvchilar yil davomida o'rganadigan bilim va ko'nikmalarni qamrab olganligi bois dastlabki ballar juda past bo'lishi mumkin. Bu o'quvchilarni xavf ostidagi deb tasniflashga xatolikka yo'l qo'yishi mumkin. Shunga qaramay, bu ma'lumotlar o'quv yilidagi bosqichma-bosqich o'sishni ko'rsatishda foydalidir. Texnik jihatdan asosli skrining mezonini tanlashda bir nechta asosiy omillarni inobatga olish zarur: mezonning mazmunga oid dalillari, mezon bilan bog'liq dalillar va tasniflash aniqligi. Mazmunga oid dalillar bu baholanayotgan matematik mazmun (bilim va ko'nikmalar) ni bildiradi, mezon bilan bog'liq dalillar esa skrinerning keyingi natija mezonlari bo'yicha natijalarni qanchalik aniq bashorat qilinishi mumkinligini bildiradi. Tasniflashning aniqligi esa skriner o'quvchilarni xavf ostida deb qanchalik aniq tasniflashining muayyan darajasidir.

TADQIQOTDAGI BO'SHLIQLAR VA TAVSIYALAR

Skrining baholash amaliyotlari ishonchli emas. Ularni qaysi o'quvchiga pedagogik aralashuv kerakligini aniqlashda qo'llash murakkab hisoblanadi. Mos ballarni aniqlash, bir martalik mezonlar va tasniflashdagi xatoliklar skrining maqsadiga erishishga to'sqinlik qilishi mumkin. Kelgusi tadqiqotlar diagnostik jihatdan aniq skrinerlarni tavsiya qilishni qo'llab-quvvatlash uchun skrining mezonlarini qat'iy tahlil qilishni davom ettirishi kerak. Bundan tashqari tadqiqotchilar skrining mezonlarini yanada samarali va amaliy qilish uchun ularni qisqartirish yo'llarini o'rganishlari mumkin. Kelajakdagi tadqiqotlar uchun so'nggi tavsiya bu o'rta ta'lim bosqichida skrinerlarni ishlab chiqish va tahlil qilishga e'tiborni kuchaytirishdir.

AKADEMIK RIVOJLANISHNI MONITORING QILISH

Individual o'quvchining akademik rivojlanishini kuzatish maxsus ta'lim sohasida uzoq vaqtdan beri muhim maqsad bo'lib kelgan. DBI modelida akademik rivojlanishni monitoring qilishning maqsadi – o'quvchilarning ta'limga javobini muntazam baholash va o'quvchilar faoliyati haqidagi fikr-mulohazalarni taqdim etish orqali o'qituvchilarga o'z vaqtida va uzluksiz qarorlar qabul qilish imkonini berishdir. Aynan DBI modeli doirasida dalillar shuni ko'rsatadiki, agar rivojlanishni monitoring qilish matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar uchun kuchaytirilgan pedagogik aralashuv va ta'limni moslashtirishga javobni baholash uchun qo'llanilsa, o'quvchilarning matematik ko'rsatkichlarida sezilarli yaxshilanishlarni namoyon etadi.

O'QUVCHINING O'ZLASHTIRISHDAGI RIVOJLANISHINI MONITORING QILISH MEZONLARINING TURLARI VA CBM LARNI ISHLAB CHIQISH

O'quvchining o'zlashtirishdagi rivojlanishini monitoring qilish uchun keng tarqalgan vositalardan biri bu – umumiy natijani baholash. Bu baholash turi – o'quvching o'sishi va ko'nikmalarining rivojlanishini ko'rib chiqadigan formativen baholash vositasidir. Aytish joizki, mazkur mezon o'quvchining yillik o'quv dasturidagi umumiy malakasini aks ettiradi. GOM tarkibiga CBM kiradi, u akademik rivojlanishni monitoring qilishning asosiy usuli sifatida qaraladi, shuningdek, o'quvchi qobiliyatini baholashni ham o'z ichiga oladi. CBM bu o'qituvchilar tomonidan tez-tez va takroran o'quvchilarning o'qish, matematika, imlo va yozishdagi asosiy ko'nikmalarining o'sishini baholash uchun foydalaniladigan sodda, tez, oson qo'llaniladigan, ishonchli va haqiqiy baholash usullaridir.

Umuman olganda, CBM tadqiqotlari uch bosqichli uzluksizlik doirasida tavsiflanadi. 1-bosqich tadqiqotlari baholashlarning mustahkam ko'rsatkichlari – texnik asoslanganligini o'rganishni o'z ichiga oladi. Bu bosqichdagi tadqiqotlar mezonlarning ishonchliligi va baholash bilan bog'liqligi, ballarning kelajakdagi natijalarni yoki yutuqlarni qanchalik belgilay olishini o'rganishga qaratilgan. 2-bosqich tadqiqotlari esa doimiy monitoring qilish ma'lumotlaridan – texnik xususiyatlarini o'rganadi. Bu bosqichdagi tadqiqotlar o'quvchining o'sishini qay darajada aks ettirishini tahlil qiladi. 3-bosqich tadqiqotlari mezonlarning ta'limga foydasini o'rganadigan tadqiqotlarni o'z ichiga oladi. Bu amaliy tadqiqotlar o'qituvchilarning mezonlardan foydalanishga asoslangan ta'limga foydali qarorlar va moslashtirishlar o'quvchilar yutuqlarini yaxshilashga olib kelishini aniqlashga qaratilgan.

MATEMATIKA BO'YICHA O'QUVCHINING RIVOJLANISHINI MONITORING QILISH VA UNING MUVAFFAQIYATINI BAHOLASH

Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, o'qituvchilarning CBM ma'lumotlaridan foydalanishi matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar va xavf ostidagi o'quvchilarning yutuqlarini qo'llab-quvvatlaydi. Boshlang'ich bosqichda Bryant birinchi sinfda matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar uchun tez-tez monitoring bilan olib borilgan ta'lim ta'sirini o'rgandilar. Natijalar shuni ko'rsatdiki, rivojlanishni monitoring qilish ma'lumotlariga asoslanib ta'limga tegishli moslashtirishlar – o'qituvchining tajriba-sinov guruhidagi o'quvchilari taqqoslangan guruhdagi o'quvchilarga qaraganda yaxshiroq natijalarga erishgan. Matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'rta maktab o'quvchilari bilan o'tkazilgan tadqiqot shuni ko'rsatdiki, rivojlanishni monitoring qilish (algebra bo'yicha rivojlanishni monitoring qilish vositasi) va doimiy tyutorlik o'quvchilarning algebra bo'yiha natijalarini yaxshilagan. Monitoring qilish, shuningdek, o'rta ta'lim bosqichida algebrani o'rganishda ijobiy o'zgarishlarga olib kelgan. Bundan tashqari *Calhoon* va *Fuchs* tengdoshlar bilan repetitorlik pedagogik aralashuv va matematika CBMning o'rta maktabda matematikadan nogironligi bo'lgan o'quvchilar o'rtasida matematika kompetensiyasini oshirishga ta'sirini o'rgandilar. Natijalar shuni ko'rsatdiki, pedagogik aralashuv va CBM nazorat guruhidagi o'quvchilarga qaraganda o'quvchilarning hisoblash ko'nikmalarini sezilarli darajada yaxshilagan.

TADQIQOT BO'SHLIQLARI VA TAVSIYALAR

O'quvchilarning akademik rivojlanishini monitoring qilishdan samarali foydalanishga oid tadqiqot adabiyotidagi bir nechta bo'shliqlar kelgusi tadqiqotlar yo'nalishini belgilashga yordam beradi. Tadqiqotlar, asosan, 1-bosqich yoki 2-bosqichga qaratilgan bo'lib, ular 3-bosqichni amalga oshirish uchun zarur bo'lgan bosqichlardir. CBM asosida o'qituvchilarning ta'limga oid moslashtirishlarni baholovchi 3-bosqich tadqiqotlariga e'tiborni kuchaytirish matematik yutuqlarga ta'sir qiluvchi aniq ta'limga oid qarorlarni aniqlash orqali sohaga hissa qo'shishi mumkin. Bir nechta matematik mezonlar (masalan, MBSP Computation, Algebra Progress Monitoring) CBM ma'lumotlaridan foydalanish o'quvchilar yutuqlarini yaxshilashga yordam berishini tasdiqlovchi dalillarga ega. O'rta maktab darajasida akademik rivojlanishni monitoring qilish vositalari bo'yicha ayrim ishlar bajarilganligini alohida ta'kidlash joiz, biroq bu borada hali keng qamrovli tadqiqotlarga ehtiyoj bor.

DIAGNOSTIK BAHOLASH

Diagnostik mezonlar – bu baholash modelining o'quvchi uchun birlashtiruvchi asos hisoblanadi. Bu mezonlar, rasmiy yoki o'qituvchi tomonidan ishlab chiqilgan bo'lishidan qat'i nazar, o'quvchining matematika bo'yicha qanday ko'nikmalarga

ega yoki ega emasligini aniqlovchi ma'lumotlarni taqdim etadi. Diagnostik baholash vaqtida beriladigan savollar quyidagi savollarga javob izlaydi: Nega o'quvchi past natija ko'rsatmoqda? O'quvchining berilgan mavzu mohiyatini to'g'ri tushunganiga oid qanday jihatlar bor? O'quvchining odatdagi xato tushunchalari qanday va u nimalardan iborat? Bu o'quvchi uchun qanday mazmun yoki ta'lim dizayni elementlari – ta'lim dasturiga kiritilishi kerak?

DIAGNOSTIK MEZON TURLARI

Matematikadagi umumiy diagnostik mezonlarga cheklangan rasmiy baholashlar, masalan, Diagnostik onlayn matematika testi (Diagnostic Online Mathematics Assessment – DOMA) va norasmiy baholashlarning keng ro'yxati, masalan xatolarni tahlil qilish, suhbatlar, o'qituvchining bahosi, testlar, sinf yoki hudud doirasida ishlab chiqilgan umumiy formativen mezonlar kiradi. DOMA bu onlayn, keng qamrovli diagnostik baholash hisoblanadi. DOMA-Pre-Algebra bu moslashuvchan test bo'lib, o'quvchilarning javoblariga asoslanib topshiriqlar qiyinligi, saralash va mazmunini sozlaydi. Shu orqali o'rta maktab o'quvchilarining algebradan tayyorgarligiga oid 14 ta konstruksiyadagi kuchli va zaif tomonlarini samarali aniqlaydi. Baholanuvchining algebradan tayyorgarligiga oid tushunchalar Matematika o'qituvchilarining milliy kengashi tomonidan belgilanadigan talablarga mos keladi. Norasmiy baholashlar, masalan xatolarni tahlil qilish – bu o'quvchining ish namunalaridan foydalanib misollarni yechishda qanday xato va kamchiliklar mavjudligini aniqlashning bir usuli. O'qituvchi o'quvchilarga bir xil mazmunga ega bo'lgan aniq masalalar to'plamini beradi (masalan, ikki xonali sonlarni qo'shishda o'nlikdan birlikka o'tish bilan bog'liq misollar). U topshiriqlarni qog'ozda yechishni so'raydi, bu jarayonda o'qituvchi kuzatadi. O'quvchi zarur vaqtni belgilaydi. Qo'shimcha ma'lumot uchun o'qituvchi o'quvchidan misollarni yechish bosqichlarini baland ovozda aytib berishni so'rashi mumkin. Misollar to'plami yechilgach, o'qituvchi javoblarni baholaydi va xatolarni aniqlaydi. Xatolarning ham bir qancha turlari mavjud. Ularga tasodifiy xatolar – "slips" yoki doimiy xatolar – "bugs" kiradi. O'qituvchi har bir hisoblash usuli uchun xato turini aniqlashi, u doimiymi yoki yo'qligini belgilashi va o'quvchi nima sababdan bu xatoni qilayotganini tushunishi kerak; o'quvchining qaysi misol yoki masala turida bu xatoga yo'l qo'yayotganini aniqlash uchun qo'shimcha savollar beriladi. Xatolarga tasodifiy javoblar, hisoblashdagi xatoliklar, o'nlikdan birlikka o'tishdagi xatoliklar, noto'g'ri strategiyalardan foydalanish kirishi mumkin. O'qituvchi xatolarni aniqlagach, ularni to'g'rilash bo'yicha qayta o'qitish yoki pedagogic aralashuvni amalga oshiradi va shu turdagi masalalar ustida ishlashni davom ettiradi.

O'qituvchining shaxsiy baholashi, masalan testlar, dars oxirida beriladigan qisqa savollar yoki misollar yoki umumiy formativen baholashlar (CFAlar) ko'plab o'qituvchilarning kundalik amaliyotiga kiradi. Bu baholash mezonlari samarali, chunki ular ayni o'rgatilgan ko'nikmalarga oid juda tezkor ma'lumotlarni taqdim etadi. O'qituvchi bu fikr-mulohazalarga asoslanib o'z vaqtida ta'limni o'zgartirishi yoki qo'shimcha mashg'ulotga muhtoj bo'lgan o'quvchilar bilan individual ishlashi mumkin.

TADQIQOT BO'SHLIQLARI VA TAVSIYALAR

Matematikadagi diagnostik mezonlar bo'yicha tadqiqotlar skrining va akademik rivojlanishni monitoring qilish sohalariga qaraganda cheklangan. Ketterlin-Geller va Yovanoff 2009-yildagi maqolalarida turli diagnostik baholash turlarini tavsiflaydi va adabiyotlarni ko'rib chiqadilar. Biroq diagnostik mezonlarni o'rganishga qaratilgan tadqiqotlar hanuz kam. Diagnostik mezonlar bilan bog'liq amaliy misollardan biri bu – ularni yaratishga ketadigan vaqt. Tayyor holatda mavjud bo'lgan (masalan, DOMA)lardan tashqari, aksariyat diagnostik baholashlar o'qituvchilar tomonidan yaratiladi. Ko'plab tumanlarda o'qituvchilar jamoalari yozgi ta'til davrida soatlab vaqt ajratib, matematika standartlariga mos umumiy formativen baholashlarni yaratdilar. Yoki maktab jamoalari matematikaning har bir bo'limi uchun qo'llaniladigan mezonlarni ishlab chiqadilar. Har bir o'qituvchi matematikaning bo'limlariga mos ravishda o'z testlarini ishlab chiqishi mumkin. Diagnostik mezonlarni yaratish ko'p vaqt talab qilishi mumkin. Tadqiqotlar bu jarayonni qisqartirish usullarni aniqlashga yordam berishi mumkin.

Diagnostik baholashlar bilan bog'liq tadqiqot bo'shlig'ining yana bir jihati bu baholashni o'tkazish, va undan foydalanishning izchilligini ta'minlashdir. Agar baholash har safar bir xil tarzda, bir xil vaqt cheklovlari va bir xil ko'rsatmalar bilan o'tkazilmasa, natijalar o'quvchi ko'rsatkichlari bilan emas, balki baholash jarayonining o'ziga bog'liq ravishda o'zgaradi. Ma'lumotlarni tahlil qilish ham muammo tug'dirishi mumkin. Agar jamoalar yoki individual o'qituvchilar ma'lumotlarni to'playotgan bo'lsalar, biroq bu ma'lumotlarni qaydlariga kiritmayotgan va vizual tahlil qilmayotgan bo'lsalar, bu ma'lumotlarning foydasi yo'qolishi mumkin. Ammo agar bu muammolar bartaraf etilsa, diagnostik ma'lumotlar individual o'quvchilar uchun ta'limni kuchaytirishda keyingi qadamlarga oid muhim bog'lovchi ma'lumotni taqdim eta oladi.

BAHOLASH MEZONI MA'LUMOTLARIDAN QARORLAR QABUL QILISHDA FOYDALANISH

DBI jarayonida to'plangan baholash ma'lumotlari – o'quvchilarining akademik rivojlanishidagi muammolarni hal qilishda qo'l keladi. Baholash mezonlari ma'lumotlaridan foydalanish – bu borada eng muhim bosqichlardan biri bo'lishi mumkin. Bir necha haftalik pedagogik aralashuvni amalga oshirish va ma'lumotlarni to'plashdan so'ng, administratorlar, o'qituvchilar va maxsus xizmat xodimlaridan iborat jamoa har bir o'quvchining rivojlanishini muhokama qilish uchun yig'iladi. Ma'lumotlarni to'plash muhim bo'lsa-da, bu ma'lumotlardan foydala-

nish undan ham muhimroqdir. Ko'pincha, ma'lumotlar to'planadi, biroq keyinchalik undan foydalanilmaydi. Invidual o'qituvchilar o'quvchining akademik rivojlanishini monitoring qilish ma'lumotlariga qarab uning rivojlanishini baholash bo'yicha qarorlar qabul qilishlari mumkin, biroq hamkasblar bilan yoki kichik jamoalarda uchrashuvlar va hamkorlikka asoslangan yondashuv ancha samaralidir. Jamoalar uchrashganida, ular grafik shakldagi ma'lumotlar, hozirda olib borilayotgan ta'lim va pedagogik aralashuvni tahlil qiladilar hamda o'zgarish kerakmi yoki yo'qligini muhokama qiladilar. Masalan, o'quvchining ma'lumotlar tendensiyasi yil oxiridagi mezonlar yoki me'yorlarga asoslangan belgilangan ko'rsatkich chizig'idan past bo'lsa, ta'limni o'zgartirish zarur bo'lishi mumkin. So'ng jamoa ta'limga qanday turdagi o'zgarish kiritilishi kerakligini aniqlaydi. Bu amaldagi dasturning biroz takomillashuvi yoki tubdan o'zgarishiga olib kelishi mumkin. Aynan shu nuqtada pedagogik yondashuvni kuchaytirish amalga oshiriladi. Jamoa potentsial o'zgarishlarni qo'llab-quvvatlovchi dalillarni, o'zgarish jarayonida o'qituvchini kim qo'llab-quvvatlashini va jamoa o'quvchining pedagogik aralashuvga qanday javob berayotganini muhokama qilish uchun qachon yana yig'ilishini aniqlaydi.

Qaror qabul qilish odatda o'quvchining akademik rivojlanishni monitoring qilish bo'yicha ma'lumotlar tendensiyasini dastlabki skrining natijasida belgilangan maqsad bilan solishtirishni o'z ichiga oladi. Kamida to'rt hafta davomida har haftalik ma'lumotlar to'plangach, grafik shakldagi ma'lumotlar vizual tarzda tahlil qilinadi. Agar o'quvchining akademik rivojlanishni monitoring qilish ma'lumotlari tendensiyasi belgilangan ko'rsatkich chizig'idan past bo'lsa, ta'limga o'zgartirish kiritish zarur bo'ladi. Agar ma'lumotlar tendensiyasi belgilangan ko'rsatkich bilan bir xil yoki unga juda yaqin bo'lsa, amaldagi ta'lim tartibi davom ettiriladi. Agar ma'lumotlar tendensiyasi belgilangan ko'rsatkich chizig'idan yuqori bo'lsa, amaldagi ta'lim davom ettiriladi, biroq agar bu ijobiy tendensiya davom etsa, vaqt o'tishi bilan qo'llab-quvvatlash darajasi yoki pedagogik aralashuvning intensivligi kamaytirilishi mumkin. Bu qaror qabul qilish jarayoni yil davomida o'qituvchi har bir o'quvchi bilan DBI jarayonini amalga oshirar ekan, davom etadi.

AMALIY HOLAT MISOLI

Bu bo'lim kontekstualizatsiyalangan amaliy tadqiqot holatida DBI jarayoni va matematik mezonlarni aks ettiradi. Xususan, amaliy tadqiqot holatida DBI modeli, matematik mezonlar va intensiv matematika ehtiyojlariga ega o'quvchi uchun amaliy tadqiqot olib borayotgan magistratura talabasi tomonidan ta'limiy qarorlar o'rganiladi.

MISSIS SMIT HAQIDA

Missis Smit – o'rta maktabda algebra fani o'qituvchisi bo'lib, AQSHning o'rta g'arbiy qismidagi katta shaharning hududiy jamoasida faoliyat ko'rsatadi. Missis Smit mahalliy universitetda matematik mezonlarga oid magistratura darajasidagi

kursni o'tadi. Uning kursdagi topshiriqlaridan biri bu – matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar (oltinchi sinflar) uchun baholash amaliyotini (skrinerlar, akademik rivojlanishni monitoring qilish va diagnostik mezonlar) o'rganishga qaratilgan amaliy tadqiqot loyihasini amalga oshirishdir.

Missis Smit o'zining oltinchi sinfidagi barcha o'quvchilarini matematika fanini o'zlahtirishda qiynalish xavfi ostida yoki bunday qiyinchiliklarga ega bo'lganlarni aniqlash uchun tuman bo'yicha universal skriner (STAR Math)[31] yordamida baholashga qaror qiladi. U universal skrining ma'lumotlaridan qaror qabul qilishda foydalanishni rejalashtiradi. Ma'lumotlarni tahlil qilayotganida, savol beradi:

* Xavf ostidagi o'quvchilar bormi yoki past natija ko'rsatyaptimi?
* Qaysi o'quvchilarga pedagogik aralashuv kerak?
* Qanday darajadagi o'quvchilarga intensivlikdagi pedagogik aralashuv zarur?

Missis Smit universal skrining ma'lumotlari diagnostik ma'lumot taqdim etishga mo'ljallanmaganligini tushunadi. U universal skrinerlarni talqin qilganda, baholash ballari pasayganda, matematikada qiyinchilik xavfi ortishini biladi.

Missis Smit universal skrining ma'lumotlarini tahlil qiladi va skrining ballari hamda bu ballarning STAR uchun milliy me'yorlar bilan solishtirilishi asosida uch nafar o'quvchini pedagogik aralashuvga muhtoj deb aniqlaydi. U shuni qayd etadiki, bu o'quvchilardan hech biri ayni paytda individual ta'lim rejasi (IEP) orqali maxsus ta'lim olmagan. Keyingi tahlildan so'ng u bir o'quvchi intensiv pedagogik aralashuvga muhtoj bo'lishi mumkin degan xulosaga keladi. Bu o'quvchi nafaqat hozirgi vaqtdagi skrining ma'lumotlariga ko'ra tengdoshlariga nisbatan xavf ostida hisoblanadi, balki ilgari o'tkazilgan ikki skrining davrida ham shunday natija ko'rsatgan. Bundan tashqari bu o'quvchi so'nggi bir necha oyda akademik rivojlanishni monitoring qilish mezonlaridan o'tayotgani, lekin uning monitoring ballari yo'nalishi belgilangan ko'rsatkihga nisbatan pastligi aniqlanadi.

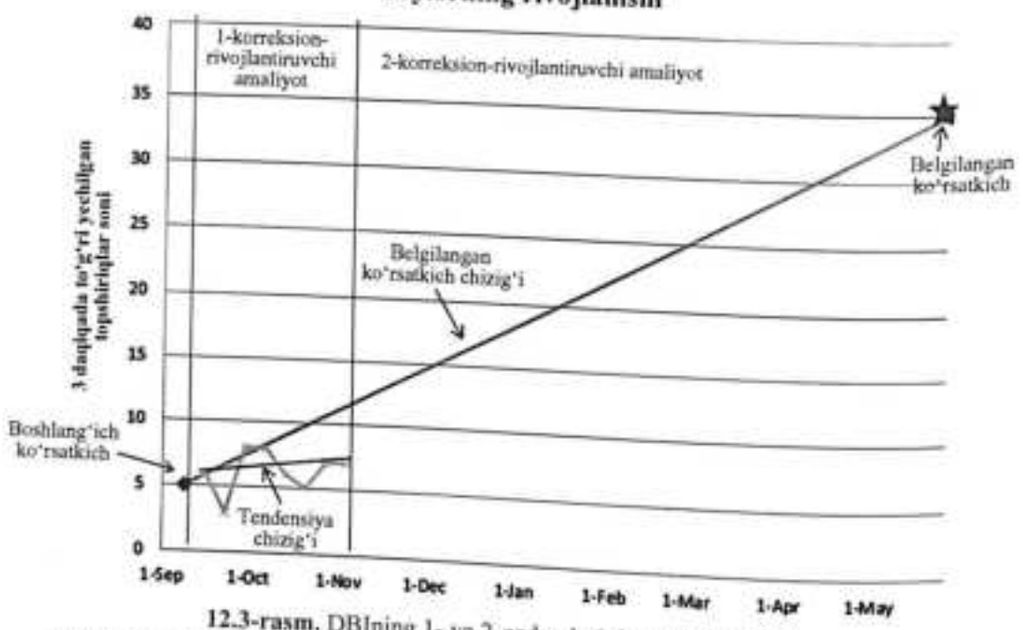
Missis Smit o'quvchining o'zlashtirishiga oid ma'lumotlarni bolaning maktabdagi matematika o'qituvchisi bilan bo'lishadi. Bu amaliy tadqiqot loyihasi maxsus ta'limga muhtoj o'quvchilarni tanlashda o'qituvchilarga yordam beradi. O'qituvchi Miss Smitga amaliy tadqiqotni matematik mezonlarda faol qatnashuvchi va ijobiy xulq-atvorga o'quvchi bilan sinab ko'rishni tavsiya qiladi. Bu esa mutaxassislardan akademik yo'nalishga e'tibor qaratish kerakligini ko'rsatadi.

Missis Smit ishtirokchi o'quvchini tuman bo'yicha universal STAR[32] diagnostik skrining mezoni vositasi bo'yicha matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchi deb topilgan oltinchi sinf o'quvchisini (Teylor) deb qayd qilgan. So'nggi uch oy davomida Missis Smitning matematika darsida Teylor kichik gu-

[31] STAR (Standardized Test for the Assessment of Reading/Math) – o'quvchilarning bilim darajasini aniqlashga mo'ljallangan diagnostik baholash tizimi.

[32] STAR (Standardized Test for the Assessment of Reading/Math) – o'quvchilarning bilim darajasini aniqlashga mo'ljallangan diagnostik baholash tizimi.

ruh tarkibida haftasiga uch marta, har safar 20 daqiqadan tasdiqlangan, kompyuterga asoslangan ta'lim bo'yicha qo'shimcha mashg'ulotlarda ishtirok etib kelgan.



12.3-rasm. DBIning 1- va 2-qadamlarini amalga oshirish.

Izoh. Bu rasm tasdiqlangan o'quv dasturiga asoslangan baholash (CBM) (ya'ni, kompyuterlashtirilgan tizim) yordamida boshlang'ich ma'lumotlarni (1-qadam) va boshlang'ich mezon(lar)ga asoslangan aniqlangan maqsadni (2-qadam) aks ettiradi.

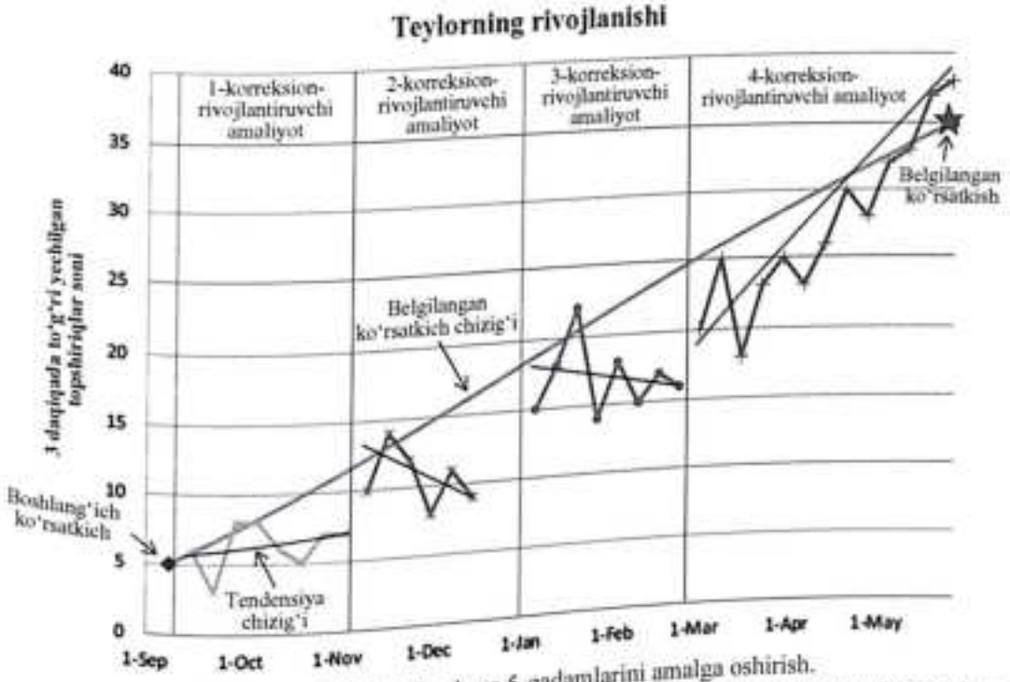
Izoh. Teylorning holati tarixini tahlil qilgan va muhokama qilgan paytda, Missis Smit quyidagi yo'naltiruvchi savollarni ko'rib chiqdi:

* Teylorning akademik qiyinchiliklari qanaqa?
* Teylor qanday akademik korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni olgan?
* Teylor korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni olganidan keyin qanday akademik natijalarga erishgan?

Missis Smit keyin qaror qabul qilish jarayonida o'ziga yo'l ko'rsatish uchun DBIni amalga oshirishning beshta asosiy qadamidan foydalanadi (12.1-rasm). Avvalo, Missis Smit 2-darajadagi tasdiqlangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar dasturi mavjudligini aniqlaydi (1-qadam). Ikkinchidan, u tez-tez baholash ma'lumotlarini taqdim etadigan akademik rivojlanishni monitoring qilish baholashini tanlaydi (2-qadam). Missis Smit Teylor har hafta kompyuterda algebra bo'yicha rivojlanishni monitoring qilish topshirig'ini bajarishiga qaror qiladi. U kompyuterlashtirilgan tizimdagi belgilangan mezonlar va boshlang'ich median ball asosida Teylor uchun muayyan ko'rsatkich belgilaydi (12.3-rasm). So'ng

Missis Smit har haftalik ballarni grafik shaklida chizadi va Teylor ta'lim va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan foyda ko'rayaptimi, yo'qmi, aniqlash uchun ma'lumotlarni tahlil qiladi.

Ikki haftalik 8 haftalik ma'lumot yig'ish siklidan so'ng, Missis Smit Teylorning korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga nisbatan javobiga asoslanib qarorlar qabul qilishga tayyor bo'ladi (3-qadam; 12.4-rasm). U Teylorning rivojlanishi qaror qabul qilish qoidalariga ko'ra korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga befarqlik ko'rsatganini aniqlaydi.



12.4-rasm. DBIning 3-, 4- va 5-qadamlarini amalga oshirish.

Izoh. Bu rasm korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot (lar)ga javoblar va o'quvchining korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga javobiga asoslangan ta'limiy o'zgarishlarga asoslangan qarorlarni aks ettiradi. Unda uzluksiz rivojlanishni monitoring qilish ma'lumot nuqtalari (3-qadam) va bu ma'lumot nuqtalariga asoslangan tendensiya chiziqlari (4-qadam) keltirilgan.

Izoh. Missis Smit bu ma'lumotlar bo'yicha qaror qabul qilish qoidasiga ko'ra, agar oltidan sakkiztagacha ma'lumot nuqtasidan so'ng tendensiya chizig'i belgilangan ko'rsatkish chizig'idan past bo'lsa, u ta'limiy o'zgarishni amalga oshiradi. Missis Smit jarayondagi keyingi bosqichlarga o'tadi. U matematikadan baholash kursi davomida qarorlarni o'quvchining javobiga asoslanib qabul qilishni o'rgangan. Akademik rivojlanishni monitoring qilish ma'lumotlariga asoslanib, Missis Smit quyidagi qarorlardan birini qabul qiladi:

1. 2-darajadagi dastur va akademik rivojlanishni monitoring qilishni davom ettiradi;

2. Diagnostik ma'lumotlarni to'playdi.

Teylor 2-darajali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotga javob bermaganini hisobga olgan holda, Missis Smit taqdim etayotgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotda o'zgarish kiritish kerakligini biladi. Uning birinchi qadamlaridan biri – Teylorda qaysi ko'nikmalar yetmayotganini aniqlash uchun qo'shimcha diagnostik ma'lumotlarni to'plashdir. Masalan, u DOMA dan foydalanishi yoki matematik suhbat o'tkazishi, chizmalardagi farq va xatoliklarni aniqlash kabi bir qancha usullardan foydalanishi mumkin. Shuningdek, Teylorning amaliyot davridagi xatolari tahlilini qo'llashi mumkin.

Teylorning so'nggi amaliyot davridagi xatolari tahliliga va kompyuter monitoringidagi xatolarga asoslanib, Missis Smit kasrlar bo'yicha ko'proq hozirjavoblik mashqlarini tashkil qilish va vizual tasvirlar yordamida kasrlar bilan mashq qilishni kiritish zarurligini aniqlaydi (4-qadam). Missis Smit buni Teylor va boshqa bir nechta o'quvchidan iborat kichik guruhga 20 daqiqalik korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar vaqtida kompyuter ta'limi o'rniga yetkazishga qaror qiladi.

Missis Smit Teylorning akademik rivojlanishini monitoring qilishni davom ettiradi (5-qadam) va o'zining qaror qabul qilish qoidalaridan foydalanishda davom etadi. U tendensiya chizig'ini maqsad chizig'i bilan taqqoslaydi va kerak bo'lsa, pedagogik aralashuvda o'zgarish kiritadi. O'quv yili oxirlab borar ekan, Teylorning akademik rivojlanishi belgilangan ko'rsatkich chizig'idan yuqori ekanligini ko'rsatadi. Missis Smit Teylorning 7-sinfdagi tahsilini rejalashtirishda qanday dasturiy ehtiyojlar zarurligini o'ylaydi.

Xulosa qilib aytganda, bu holat tahlili Missis Smitning Teylor uchun ta'limni kuchaytirish maqsadida DBI modelining bosqichlari orqali harakat qilish jarayonini namoyon etadi. Bu bobda muhokama qilingan uchta matematika baholash turidan foydalanish Missis Smitga ta'limga oid qarorlar qabul qilish uchun muhim ma'lumotlar bilan ta'minladi.

KELAJAKDAGI TADQIQOTLAR VA AMALIY OQIBATLAR

So'nggi yigirma yil ichida xavf ostidagi o'quvchilar uchun matematik baholash bo'yicha tadqiqotlar sezilarli darajada kengaygan bo'lsa-da, hali ham tadqiqot va amaliy oqibatlar nuqtayi nazaridan ehtiyoj mavjud bo'lgan sohalar mavjud. Avvalo, o'rta ta'lim bosqichida matematik baholash uchun eng yaxshi amaliyotlarni aniqlash bo'yicha hali ham ishlar bajarilishi kerak. Qo'shma Shtatlarda o'rta sinflarda matematika bo'yicha universal skrining mezonlari va amaliyotlari bo'yicha tadqiqotlar kamroq; biroq pedagogik aralashuvga javob (RTI) amaliyotlariga oid so'rov natijalariga ko'ra, o'rta maktablarning 90% i matematika bo'yicha

universal skrining ma'lumotlaridan foydalanishini bildirgan. Bu esa mazkur soha yanada chuqur o'rganilishi zarurligini ko'rsatadi. Klingbeil yirik o'rta maktabda skrining tadqiqoti o'tkazib, diagnostik aniqlikni saqlagan holda yanada samarali yondashuvni taqdim qildi. Bu ma'lumotlardan skrining mezonidan foydalanish imkoniyati bo'yicha oldingi tadqiqotlar va texnik jihatdan yetarli darajadagi, keng mavjud bo'lgan o'rta bosqich skrining mezonlarining yetishmasligini inobatga olgan holda, mahalliy ballardan foydalanish kelajakdagi tadqiqotlarga arzigulik mavzudir.

Tuman va maktab rahbariyatini matematik mezonlar, ularni qanday tanlash va amalga oshirishdagi eng yaxshi amaliyotlardan xabardor qilishni davom ettirishga e'tibor qaratish kerak. Baholashlar bo'yicha tuman darajasida qabul qilinadigan qarorlar barcha sinflar, o'qituvchilar va eng muhimi, o'quvchilarga ta'sir qiladi. Administratorlarga eng yaxshi qarorlarni qabul qilishlari uchun zarur bo'lgan ma'lumot va resurslar taqdim etilishi lozim.

COVID pandemiyasidan keyin ta'lim sifatini ko'tarish va o'qituvchilarga qo'yilgan talablar o'zgarganligini hisobga olgan holda, kompyuter yoki veb-texnologiyalar orqali o'z vaqtida o'tkazilishi mumkin bo'lgan yuqori sifatli baholash vositalarini ishlab chiqishga qo'shimcha e'tibor qaratilishi kerak. Skrining, akademik rivojlanishni monitoring qilish va diagnostik baholashlarning veb-texnologiyalar orqali o'tkazilishi mumkin bo'lishi o'qituvchilar uchun vaqt tejaydi va qog'oz shaklidagi baholash uchun vaqt bo'lmaganda moslashuvchanlikni ta'minlaydi. Ayniqsa, o'rta ta'lim muassasalarida bu muhimdir, chunki matematikada katta ehtiyojlarga ega bo'lgan ko'plab o'quvchilar umumta'lim maktablarida dars oladi. Shuning uchun, oson qo'lga kiritiladigan vositalarga ega bo'lish o'qituvchilarga bu o'quvchilarni baholashni davom ettirish va ma'lumotlardan o'z vaqtida foydalanish imkonini beradi.

Matematik baholashning turli metodlarini va ularni ta'lim, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va fanni chuqurlashtirib o'tish bilan qanday integratsiya qilishni hisobga olgan holda o'qituvchilarga mavjud bo'lgan barcha ma'lumotlardan foydalanish bo'yicha yo'l-yo'riq ko'rsatishda doimiy qo'llab-quvvatlash zarur. Ma'lumotlarga asoslangan individuallashtirish – o'qituvchilar tomonidan ko'rsatiladigan yordamning markazida bo'lishi kerak.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Bryant, D. P., Bryant, B. R., Roberts, G., Vaughn, S., Pfannenstiel, K. H., Porterfield, J., & Gersten, R. (2011). Early numeracy intervention program for first-grade students with mathematics difficulties. *Exceptional Children, 78*(1), 7–23. https://doi.org/10.1177/001440291107800101

2. Calhoon, M. B., & Fuchs, L. S. (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance

of secondary students with disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(4), 235–245. https://doi.org/10.1177/07419325030240040601

3. Clarke, B., & Shinn, M. R. (2004). A preliminary investigation into the identification and development of early mathematics curriculum-based measurement. *School Psychology Review, 33*, 234–248. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086245

4. Clemens, N. H., Keller-Margulis, M. A., Scholten, T., & Yoon, M. (2016). Screening assessment within a multi-tiered system of support: Current practices, advances, and next steps. In *Handbook of response to intervention* (pp. 187–213). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_12

5. Cobb, C. (2003). Effective instruction begins with purposeful assessments. *The Reading Teacher, 57*(4), 386.

6. Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*, 219–232. https://doi.org/10.1177/001440298505200303

7. Deno, S. L. (1997). Whether thou goest … Perspectives on progress monitoring. In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui, & D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 77–99). Erlbaum.

8. Deno, S. L. (2005). Problem-solving assessment. In R. Chidsey-Brown (Ed.), *Problem-solving based assessment for education intervention* (pp. 10–38). New York, NY: Guilford Press.

9. Foegen, A. (2000). Technical adequacy of general outcome measures for middle school mathematics. *Diagnostique, 25*, 175–203. https://doi.org/10.1177/073724770002500301

10. Foegen, A. (2008). Algebra progress monitoring and interventions for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 31*(2), 65–78. https://doi.org/10.2307/20528818

11. Foegen, A., & Deno, S. L. (2001). Identifying growth indicators for low-achieving students in middle school mathematics. *The Journal of Special Education, 35*, 4–16. https://doi.org/10.1177/002246690103500102

12. Fuchs, L. S. (2004). The past, present, and future of curriculum-based measurement research. *School Psychology Review, 33*(2), 188–192. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086241

13. Geary, D. S., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 206–223. https://doi.org/10.1037/a0025398

14. Gersten, R., Clarke, B., Jordan, N. C., Newman-Gonchar, R., Haymond, K., & Wilkins, C. (2012). Universal screening in mathematics for the primary grades: Beginnings of a research base. *Exceptional Children, 78*(4), 423–445. https://doi.org/10.1177/001440291207800403

15. Jitendra, A. K., Dupuis, D. N., & Zaslofsky, A. F. (2014). Curriculum-based measurement and standards-based mathematics: Monitoring the arithmetic word problem-solving performance of third-grade students at risk for mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly, 37*(4), 241–251. https://doi.org/10.1177/0731948713516766

16. Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 850. https://doi.org/10.1037/a0014939

17. Jung, P. G., McMaster, K. L., Kunkel, A. K., Shin, J., & Stecker, P. M. (2018). Effects of data-based individualization for students with intensive learning needs: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice, 33*(3), 144–155. https://doi.org/10.1111/ldrp.12172

18. Ketterlin-Geller, L. R., Shivraj, P., Basaraba, D., & Schielack, J. (2019). Universal screening for algebra readiness in middle school: Why, what, and does it work? *Investigations in Mathematics Learning, 11*(2), 120–133. https://doi.org/10.1080/19477503.2017.1401033

19. Ketterlin-Geller, L. R., & Yovanoff, P. (2009). Diagnostic assessments in mathematics to support instructional decision making. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 14*(1), 16.

20. Klingbeil, D. A., Maurice, S. A., Van Norman, E. R., Nelson, P. M., Birr, C., Hanrahan, A. R., … Lopez, A. L. (2019). Improving mathematics screening in middle school. *School Psychology Review, 48*(4), 383–398. https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0084.V48-4

21. Lemons, C. J., Sinclair, A. C., Gesel, S., Gruner Gandhi, A., & Danielson, L. (2017). Supporting implementation of data-based individualization: Lessons learned from NCII's first five years. *National Center on Intensive Intervention.*

22. McMaster, K. L., Lembke, E. S., Shin, J., Poch, A. L., Smith, R. A., Jung, P.-G., Allen, A. A., & Wagner, K. (2020). Supporting teachers' use of data-based instruction to improve students' early writing skills. *Journal of Educational Psychology, 112*(1), 1–21. https://doi.org/10.1037/edu0000358

23. Montague, M., Penfield, R. D., Enders, C., & Huang, J. (2010). Curriculum-based measurement of math problem solving: A methodology and rationale for establishing equivalence of scores. *Journal of School Psychology, 48*(1), 39–52. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.08.002

24. National Center on Intensive Intervention [NCII]. (2013). Data-based individualization: A framework for intensive intervention. *Office of Special Education, U.S. Department of Education.* www.intensiveintervention.org/sites/default/files/DBI_Framework.pdf

25. Nelson, P. M., Van Norman, E. R., & Lackner, S. K. (2016). A comparison of methods to screen middle school students for reading and math difficulties. *School Psychology Review, 45*(3), 327–342. https://doi.org/10.17105/spr45-3.327-342

26. Northwest Evaluation Association. (2017). Linking the Wisconsin Forward Exam to NWEA MAP tests. www.nwea.org/resources/wisconsin-linking-study/

27. Powell, S. R., Lembke, E. S., Ketterlin-Geller, L. R., Petscher, Y., Hwang, J., Bos, S. E., … Hopkins, S. (2020). Data-based individualization in mathematics to support middle school teachers and their students with mathematics learning difficulty. *Studies in Educational Evaluation, 69*, 100897. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100897

28. Prewett, S., Mellard, D. F., Deshler, D. D., Allen, J., Alexander, R., & Stern, A. (2012). Response to intervention in middle schools: Practices and outcomes. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(3), 136–147. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00359.x

29. Purpura, D. J., Reid, E. E., Eiland, M. D., & Baroody, A. J. (2015). Using a brief preschool early numeracy skills screener to identify young children with mathematics difficulties. *School Psychology Review, 44*(1), 41–59. https://doi.org/10.17105/SPR44-1.41-59

30. Rodrigues, J., Jordan, N. C., & Hansen, N. (2019). Identifying fraction measures as screeners of mathematics risk status. *Journal of Learning Disabilities, 52*(6), 480–497. https://doi.org/10.1177/0022219419879684

31. P. M., & Fuchs, L. S. (2010). The predictive utility of kindergarten screening for math difficulty. *Exceptional Children, 77*(1), 37–59. https://doi.org/10.1177/001440291007700102

32. Shapiro, E. S., Edwards, L., & Zigmond, N. (2005). Progress monitoring of mathematics among students with learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention, 30*(2), 15–32. https://doi.org/10.1177/073724770503000203

33. Stecker, P. M., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). Progress monitoring as essential practice within response to intervention. *Rural Special Education Quarterly, 27*(4), 10–17. https://doi.org/10.1177/875687050802700403

34. VanDerHeyden, A. M., Codding, R. S., & Martin, R. (2017). Relative value of common screening measures in mathematics. *School Psychology Review, 46*(1), 65–87. https://doi.org/10.1080/02796015.2017.12087608

13. INGLIZ TILINI O‘RGANAYOTGAN VA O‘QISHDA QIYNALADIGAN O‘QUVCHILAR UCHUN AKADEMIK NATIJALARNI YAXSHILASHGA QARATILGAN, DALILLARGA ASOSLANGAN HAMDA MADANIY JIHATDAN MOSLASHTIRILGAN PEDAGOGIK STRATEGIYALAR

Ketrin Richards-Tyutor
Emili J. Solari

DOI: 10.4324/9781003156888-13

Maktablarimiz va maktab tizimidagi adolatsizliklar uzoq vaqtdan beri mavjud. Nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar, uch irq vakillari bo‘lgan o‘quvchilar va madaniyati har xil hamda boshqa-boshqa tillarda gaplashadigan o‘quvchilar, jumladan ingliz tilini o‘rganuvchilar maktablarimizda adolatsizliklarga duch kelayotganiga doir ma’lumotlar talay. Maktablarga ta’sir ko‘rsatgan va hanuz ta’sir qilishda davom etayotgan COVID-19 pandemiyasi bu adolatsizliklarni yanada oshkor etdi. Madaniyati har xil, boshqa-boshqa tillarda gaplashadigan va nogiron o‘quvchilar sifatli ta’lim, texnologiya va boshqa resurslar, masalan, ota-onalarning uyda bo‘lib ta’lim olishini yaratish uchun yetarli iqtisodiy mablag‘I yo imkoniyatining yo‘qligi bois bunday xizmatlarga ega emas yoxud bundan ham og‘ir holatlarini boshdan kechirishlari ehtimoli yuqori bo‘lishi mumkin. Mavjud dalillar shuni ko‘rsatadiki, nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar bevosita va aniq ta’limni talab qiladilar, shuningdek, intensiv ta‘limga ehtiyojmand, ya’ni ta’lim vaqti, me’yori va ko‘lamining ahamiyati bor. Pandemiya o‘qituvchilarga bu o‘quvchilarning ta’lim ehtiyojlarini yetarlicha qondirishni qiyinlashtirdi.

Ingliz tilini o‘rganuvchi aholining aksariyati qashshoqlikda yashaydi; so‘nggi ma’lumotlarga ko‘ra, ingliz tilini o‘rganuvchilarning 60% i federal qashshoqlik mezonidan pastda; shuningdek, pandemiya bu sharoitlarni yanada og‘irlashtirgani ham ma’lum qilinmoqda. Bundan tashqari, mamlakat chuqur ildiz otgan irqchilik bilan yuzlashayotir. Bu esa muhim va zarur bo‘lishiga qaramay, ijtimoiy jihatdan o‘quvchilar, jumladan, ingliz tilini o‘rganuvchilar va ularning oilalari uchun og‘ir. Shu munosabat bilan o‘qituvchilar va boshqa maktab xodimlari o‘qish bo‘yicha dalillarga asoslangan amaliyotlar bilan birgalikda madaniy jihatdan sezgir va barqaror ta’lim amaliyotlarini qanday amalga oshirish mumkinligini hisobga olishlari muhimligini ta’kidlaymiz.

Yuridik va kasbiy standartlar o‘ziga xos ehtiyojlarga ega barcha bolalar, jumladan, nogironligi aniqlangan va ingliz tilini o‘rganuvchi toifadagi bolalar uchun dalillarga asoslangan ta’lim muhimligini belgilab bergan. Biroq bu guruhga, ya’ni ingliz tilini o‘rganuvchi va shu bilan birga nogironligi bor yoki muayyan qusurlarga ega bolalarga xizmat ko‘rsatish bo‘yicha tadqiqot bazasi yetarlicha zo‘r

emas. Ingliz tilini o'rganuvchi nogironligi bo'lgan o'quvchilar bilan taqqoslaganda o'qitish yondashuvlarining samaradorligini namoyon etgan tadqiqotlar soni nisbatan kam.

Bu bobda maxsus ta'lim tadqiqotchilari va amaliyotchilari o'qish bo'yicha akademik korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni madaniy jihatdan keng qamrovli ta'lim amaliyotlarini amalga oshirish bilan birgalikda qanday qat'iy tarzda joriy etish mumkinligini ko'rib chiqish taklif etiladi, bu esa ingliz tilini o'rganuvchilar uchun yanada samarali pedagogik aralashuvlarni ta'minlashi mumkin. Bob davomida muhokamalar ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi (MTSS) modeli doirasida, xususan, 2- va 3- bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga qaratilgan.

Avvalo, ingliz tilini o'rganuvchilar uchun hozirgi akademik yutuqlar holati va o'qitish amaliyotlari ko'rib chiqiladi. Keyinchalik so'nggi besh yillikdagi tadqiqotlar tahlil qilinadi. Bu tadqiqotlarda o'qishda qiynaladigan ingliz tilini o'rganuvchilarga asosli (evidence-based) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari qo'llanilgan. Shuningdek, madaniy jihatdan mos o'qitish amaliyotlarining asosiy tamoyillari va bu amaliyotlar o'qishda qiynaladiganingliz tilini o'rganuvchilar uchun samarali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar elementlariga qanday uyg'unlasha olishi tasvirlanadi.

Yakunda Maxsus ta'lim bo'yicha Model demonstratsiya loyihalari doirasidagi yangi ishlar taqdim etiladi. Bu loyihalar o'qish bo'yicha asosli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va madaniy jihatdan mos hamda barqaror o'qitish amaliyotlarini o'z ichiga oladi. Bob amaliyot va kelgusidagi tadqiqotlar uchun xulosalar bilan yakunlanadi.

INGLIZ TILINI O'RGANUVCHILAR UCHUN HOZIRGI AKADEMIK YUTUQLAR VA AMALIYOT HOLATI

Qo'shma Shtatlarda taxminan 5 million o'quvchi ingliz tilini o'rganuvchi hisoblanadi. Ulardan 3,8 millioni ispan millatiga mansub bo'lib, bu jami sonning 76,5% ini tashkil etadi. Ingliz tilini o'rganuvchilar orasida eng keng tarqalgan ona tili ispan tili bo'lib, 74,8% i uni uydagi til sifatida ko'rsatgan. Mamlakat miqyosida maxsus ta'lim xizmatlarini oladigan o'quvchilarning 10% i ingliz tilini o'rganuvchilar hisoblanadi. Biroq bu ko'rsatkich shtatlar bo'yicha keskin farq qiladi. Masalan, Kaliforniyada 2015–2016-yillarda o'quvchilarning 23% i ingliz tilini o'rganuvchi bo'lgan, biroq ingliz tilini o'rganuvchilarning 31% i nogiron sifatida aniqlangan; G'arbiy Virjiniyada esa ingliz tilini o'rganuvchilarning atigi 7% i maxsus ta'lim xizmatlarini oladi.

Bundan tashqari milliy darajadagi ma'lumotlar hozirgi amaliyotlar ingliz tilini o'rganuvchilar va nogiron ingliz tilini o'rganuvchilar uchun o'qish bo'yicha natijalarni yaxshilamayotganini ko'rsatmoqda. Mavjud ma'lumotlarga ko'ra, bu

o'quvchilar o'z tengdoshlariga nisbatan barcha sinf bosqichlarida o'qish bilan bog'liq ko'rsatkichlarda sezilarli darajada past natija ko'rsatmoqdalar. So'nggi milliy ma'lumotlarga ko'ra (NAEP, 2019), to'rtinchi sinf o'quvchilari orasida ingliz tilini o'rganuvchilarning atigi 10% i o'qishda yetarli darajaga ega deb baholangan. Bu ko'rsatkich ingliz tilini o'rganmaydiganlar orasida 39% ga teng. Sakkizinchi sinfda esa bu raqamlar mos ravishda 4% va 36% ni tashkil qiladi. Ingliz tilini o'rganuvchilar bilan ingliz tilini o'rganmaydiganlar o'rtasidagi o'qishdagi yutuq farqi so'nggi yillarda oshmagan bo'lsa-da, eng muhimi, maktablardagi ta'lim harakatlari bu tafovutni so'nggi 30 yil ichida kamaytira olmagan. Nogironligi bo'lgan o'quvchilar uchun bu tafovutlar shunga o'xshash. To'rtinchi sinfda nogironligi bo'lgan o'quvchilarning atigi 12% i o'qishda yetarli darajaga ega bo'lsa, nogiron bo'lmagan o'quvchilar orasida bu ko'rsatkich 39 foizni tashkil etadi; sakkizinchi sinfda ham xuddi shunday holat kuzatiladi – 9% ga 37%. Shuningdek, nogironligi bo'lgan o'quvchilar bo'yicha biz bu yutuq farqini kichraytirish borasida ijobiy siljish qilmayapmiz.

Qo'shma Shtatlardagi maktablarda ingliz tilini o'rganuvchilarning ko'pchiligi bolaligidan maktabda ta'lim olgan, biroq hanuz ingliz tilini yetarli darajada o'zlashtirgan deb hisoblanmaydi. Bu o'quvchilar ko'pincha "uzoq muddatli ingliz tilini o'rganuvchilar" (LTEL) deb belgilanadi va biz amaliyotlarni ishlab chiqayotganimizda hamda akademik natijalarni hisobga olayotganimizda, ko'pchiligi o'rta maktablardagi o'quvchilar bo'lgan bu guruh ehtiyojlarini inobatga olishimiz zarur. Kaliforniyada, o'rta maktablardagi ingliz tilini o'rganuvchilarning 82% i ingliz tilini uzoq muddatdan buyon o'rganuvchilar hisoblanadi. Odatda bu o'quvchilar ikki tilli bo'lib, og'zaki ingliz tilini yetarli darajada biladilar. Biroq ularning akademik savodxonlik ko'nikmalari yetarli darajada rivojlanmagan bo'ladi. Ma'lumotlar shuni ko'rsatadiki, ingliz tilini uzoq muddatdan buyon o'rganuvchilar, ayniqsa, past darajadagi rivojlanish yo'nalishiga ega bo'ladi, masalan, ular bitiruv ko'rsatkichlari ingliz tilini o'rganmaydiganlar yoki ingliz tilini o'zlashtirgan ingliz tilini o'rganuvchilarnikiga nisbatan ancha past. Masalan, Arizonada ingliz tilini uzoq muddatdan buyon o'rganuvchilarning atigi 49% i o'rta maktabni tamomlagan, holbuki ularning tengdoshlarida bu ko'rsatkich ingliz tilini o'rganmaydiganlar uchun 85%, ingliz tilini uzoq muddatda o'zlashtirganlar uchun 81% va yaqinda qayta tasniflangan ingliz tilini o'rganuvchilar uchun 67% ni tashkil etgan. Bu ingliz tilini o'rganuvchilar uchun imkoniyatlar farqi keng va ko'pincha maktablarda qo'llanilayotgan hozirgi amaliyotlar bilan yanada kuchaytirilgan. Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, ingliz tilini uzoq muddatdan buyon o'rganuvchilar ko'pincha zarur ingliz tili qo'llab-quvvatlovini olmaydi, ba'zida o'zlashtiriladigan fanlar doirasini cheklovchi torayтirilgan o'quv dasturini oladi va noto'g'ri yoki umuman aniqlanmagan o'quv nogironliklari sababli noto'g'ri kurslarga yoziladi. Ingliz tilini uzoq muddatdan

buyon o‘rganuvchilar orasida nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar bo‘yicha ma’lumotlar kam bo‘lsa-da, biz shuni bilamizki, bir nechta omillar mavjud bo‘lib, ular imkoniyatlar farqini kuchaytirishi va natijada akademik yutuqlar tafovutini yanada oshirishi mumkin.

KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR BO‘YICHA TADQIQOTLARNING HOZIRGI HOLATI

Bu bo‘limda o‘qishdagi qiyinchiliklar va nogiron ingliz tilini o‘rganuvchilar uchun korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo‘yicha tadqiqotlarning hozirgi holatini ko‘rib chiqamiz. Biz so‘nggi besh yil ichida ingliz tilini o‘rganuvchilar uchun o‘tkazilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo‘yicha tadqiqotlarini ko‘rsatamiz, bu adabiyot sharhlari, tasodifiy nazoratli sinovlar, kvazi-eksperimental dizaynlar va yakka-subyekt tadqiqotlariga qaratilgan. Keyinchalik, madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika (CRSP) tamoyillarini va bu tamoyillar qanday qilib samarali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo‘yicha elementlar ustiga qo‘yilishi mumkinligini muhokama qilamiz. Nihoyat ingliz tilini o‘rganuvchilar uchun samarali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo‘yicha madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika bilan uyg‘unlashtiruvchi Ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimiga qaratilgan modelining presentatsion loyihalarini taqdim etamiz.

INGLIZ TILINI O‘RGANUVCHILARNI QO‘LLAB-QUVVATLOVCHI SAMARALI KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR

Bir nechta empirik tadqiqotlar va metatahlillar ingliz tilini o‘rganuvchilar uchun mo‘ljallangan o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari ilmiy asoslangan o‘qitish tamoyillariga muvofiq bo‘lganda, o‘quvchilarga ijobiy ta’sir ko‘rsatishini ko‘rsatgan. Bu sharhlar kuniga 20–40 daqiqa davomida kichik guruhda tizimli, aniq o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar samarali ekanini ko‘rsatgan. Biroq bu sharhlar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mazmuni bo‘yicha (oldindan tayyorlangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar dasturi yoki tadqiqotchilar tomonidan ishlab chiqilgan, barcha o‘qish ko‘nikmalarini o‘z ichiga oladi yoki faqat bir-ikkitasini) tadqiqotlar sonining kamligi va farqlari tufayli unchalik aniq emas. Ilgari chop etilgan adabiyot sharhlari ingliz tilini o‘rganuvchilar uchun o‘qishning ilk bosqichlaridagi aniq o‘qitish usullari fonemik ong, fonika va o‘qish tezligi kabi zarur ko‘nikmalarni rivojlantirishga yordam berishini ko‘rsatgan bo‘lsa-da, juda kam tadqiqotlar so‘z boyligi va matnni tushunishni o‘sishini o‘lchaydi. Asosiy o‘qish ko‘nikmalarining ahamiyatini bilgan holda biz shuni ham bilamizki, so‘z boyligi va o‘qilgan matnni tushunish ingliz tilini o‘rganuvchilarning umumiy akademik yutuqlari uchun juda muhimdir.

Adabiyot sharhlari, shuningdek, tadqiqotlarning asosiy qismi boshlang‘ich maktabdagi asosan bolalar bog‘chasidan uchinchi sinfgacha bo‘lgan yoshdagi ingliz tilini o‘rganuvchilarga qaratilganligini ta’kidlaydi, yuqori boshlang‘ich va o‘rta maktab o‘quvchilari uchun esa tadqiqotlar soni juda kam. O‘rta maktab bosqichida mavjud korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlarining yo‘qligi tashvishli holatdir, chunki biz bilamizki, o‘qishning asosiy maqsadi o‘quvchilarning matnni tushunishi, shunchaki so‘zlarni to‘g‘ri va tez o‘qish emas. Ingliz tilini o‘rganuvchilar uchun o‘qilgan matnni tushunish rivojining to‘liq rivojlanish trayektoriyasini bolalikdan o‘smirlik va katta yosh davrigacha yaxshiroq tushunish uchun qo‘shimcha tadqiqotlar zarur.

Biz 2015–2020-yillarda chop etilgan ingliz tilini o‘rganuvchilar uchun o‘qishga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlariga bag‘ishlangan maqolalarni izlaganimizda, 20 ta ilmiy ko‘rib chiqilgan tadqiqotni topdik. Bu 20 ta korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotidan faqat 4 tasi bizning mezonlarimizga mos keldi: ishtirokchilarning >50% i ingliz tilini o‘rganuvchi bo‘lishi va kamida ikkita o‘qish ko‘rsatkichi mavjud bo‘lishidir. Bu to‘rt tadqiqotdan atigi ikkitasi ijobiy effekt baholashiga ega bo‘lish mezoniga javob berdi. Biz bu to‘rtta tadqiqotni 13.1-jadvalda yoritamiz. Keyingi bo‘limda biz bu to‘rtta korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga doir tadqiqotining o‘ziga xos xususiyatlari va mezonlarimizga javob bermagan ba’zi tadqiqotlarning korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ishlab chiqishda foydali bo‘lishi mumkin bo‘lgan xususiyatlarini muhokama qilamiz.

13.1-jadval.

2015–2020-yillardagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlari

Tadqiqot	Ishtirokchilar tavsifi	Metodologiya / korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar	Savodxonlik ko'nikmalari	O'qitish usullari	Ingliz o'rganuvchilar uchun o'quv xususiyatlari	Natijalar / Effekt mezoni
Baker va boshq., 2016	1-sinf, ispan yoki ikkita guruhli dars, 100% ispan tilida so'zlashuvchi ingliz o'rganuvchilar, pseudo-so'z o'qish va og'zaki o'qish tezligida (ORF) benchmarkdan past	Tartib bo'yicha ajratilgan, keyin tasodifiy ajratilgan. O'tish darslari, loyiha asosida ishlab chiqilgan, 30 daqiqa, haftada 5 kun, 12 hafta davomida	PA, fonika, so'z o'qish, lug'at, gap o'qish	Aniq o'qitish, tayanch bilan o'qitish, javob berish imkoniyati, tuzatuvchi fikr	Ingliz tilidan ispan tiliga o'tkaziladigan va o'tkazilmaydigan narsalarni ochiq tushuntirish, akademik tilni tushuntirish orqali ko'nikmalarni o'zlashtirishni osonlashtirish	Soxta so'z o'qish, ORF, o'qish yutuqlari, ikki tilli og'zaki qobiliyat, yaqin baholashlar. Effekt mezonlari keltirilmagan, hech qanday sezilarli farq aniqlanmagan
Kastro-Olivo va boshq., 2018	Bolalar bog'chasi, 3 nafar ispan tilida so'zlashuvchi ingliz o'rganuvchilar (N = 3)	Bir nechta asoslar, bitta subyekt. Muvaffaqiyatga birinchi qadamlar (xulq komponenti), madaniy moslashtirilgan va to'g'ridan to'g'ri o'qitish, haftasiga 3 kun 20 daqiqa	Og'zaki til / lug'at, PA, fonika	Model yetakchiligida test	Ispan oilalari bilan ishlash bo'yicha eng yaxshi amaliyotlar bo'yicha o'qituvchi tayyorlash, ekologik modeldan foydalanish, talaba bilan o'zaro aloqalar ispan tilida yoki ikki tilli muhitda	Fonem segmentatsiyasi (DIBELS), soxta so'z o'qish (DIBELS), talaba yutuqlari. Effekt mezonlari keltirilmagan, kichikdan o'rtachagacha natijalar
Von va boshq., 2016	*O'qish darajasi bo'yicha ancha orqada qolgan 9–10-sinflar o'quvchilari, 89% ingliz tili o'rganuvchilar, 12% maxsus ta'limda*	*Tasodifiy nazoratli tadqiqot (RCT) RIA – O'smirlar uchun o'qish bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar*	*REWARDS dasturi, strategik hamkorlikda o'qish, so'zshunoslik, ravon o'qish, lug'at, tushunish (uch semestr davomida lug'at va tushunishga e'tibor qaratilgan)*	*Aniqlik bilan o'qitish, hamkorlikdagi o'qish, strategiyani o'rgatish*	*Hamkorlik va o'zaro aloqa, akademik lug'atga e'tibor, mazmunli fanlar bilan bog'lash*	So'z o'qish (TOWRE): Ko'rish orqali o'qish = 0.02 Fonemik dekodlash = 0.01 Lug'at (GMRT-4) = 0.41* Tushunish (GMRT-4) = 0.9 TOSREC = 0.18
Uilliams & Von, 2019	O'rganishda qiyinchiliklarga ega bo'lgan 9-sinf ingliz tili o'rganuvchilari	RCT – 4 guruh: RIA, RIA+DO, faqat DO, yoki odatdagi amaliyot (BAU)	REWARDS dasturi, strategik hamkorlikda o'qish, so'zshunoslik, ravon o'qish, lug'at, tushunish (uch semestr davomida lug'at va tushunishga e'tibor qaratilgan), fan va ijtimoiy fan mavzulari	Aniqlik bilan o'qitish, hamkorlikdagi o'qish, strategiyani o'rgatish	Hamkorlik va o'zaro aloqa, akademik lug'atga e'tibor, mazmunli fanlar bilan bog'lash	So'z o'qish (TOWRE): Ko'rish orqali o'qish = 0.08 Fonemik dekodlash = 0.10 Lug'at (GMRT-4) = 0.10; Proksimal = 0.41* Tushunish (GMRT-4) = 0.02 TOSREC = 0.10

Bizning mezonlarimizga javob bergan to'rtta tadqiqot natijalari o'qish yutuqlarining standartlashtirilgan baholashlarga ijobiy ta'sir ko'rsatmadi. Shunga qaramay, bu tadqiqotlardan olinadigan muhim saboqlar mavjud. Birinchi saboq shuki, Baker, Uilliams va Von *(Vaughn)* tadqiqotlarida tadqiqotchilar o'qishning yaqin (proksimal) va uzoq (distal) standartlashtirilgan baholashlardan foydalanganlar. Baker tadqiqotida yaqin baholashlarda sezilarli farqlar aniqlanmagan bo'lsa-da, bu pedagogik aralashuvning davomiyligi nisbatan qisqa bo'lgani, ya'ni korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar o'qish ko'rsatkichlaridagi yaxshilanishni aniqlash uchun yetarli bo'lmagan bo'lishi mumkinligini anglatadi. Von, Uilliams bilan tadqiqotlarida esa korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar talabalarning so'z boyligi bo'yicha yaqin baholashlarda o'sishga ta'sir qilgan. Pedagogik aralashuv mazmuni bilan bevosita bog'liq bo'lgan yaqinroq baholashlardan foydalanish pedagogik aralashuv samaradorligini tushunishda foydalidir.

So'nggi besh yil ichida yuqori sinf o'quvchilari bilan bir nechta tadqiqotlar o'tkazilganini ko'rish quvonarli, chunki ko'plab o'rta maktab ingliz o'rganuvchilari ingliz tilini uzoq muddatdan buyon o'rganuvchilar hisoblanadi. Ular past sinflardagi ingliz o'rganuvchilardan farqli ehtiyojlarga ega. Boshlang'ich izlanishda topilgan 20 ta tadqiqotdan 11 tasi to'rtinchi sinf va undan yuqori sinf o'quvchilari bilan o'tkazilgan. 13.1-jadvaldagi tadqiqotlardan ikkitasi o'rta maktab o'quvchilarini o'z ichiga oladi: Von, Uilliams va Von tadqiqotlaridir. Yuqorida ta'kidlanganidek, natijalar shuni ko'rsatdiki, o'quvchilar faqat so'z boyligi bo'yicha yaqin baholashlarda o'sishga erishgan. Har ikkala tadqiqotda ham pedagogik aralashuv asosida hamkorlikka asoslangan strategik o'qish usuli qo'llangan. Yaqin so'z boyligi baholashidan tashqari o'qish baholashlarida o'sish kichik bo'lgan bo'lsa-da, bevosita ta'lim va tengdoshlar bilan hamkorlikdagi o'qishni birlashtirgan pedagogik aralashuv elementlari ingliz o'rganuvchilar uchun samarali bo'lishi mumkin.

Ingliz o'rganuvchilar uchun pedagogik aralashuvga yana bir potentsial qo'shimcha – bu motivatsion strategiyalardir. Bu tahlilga kiritiladigan tadqiqotlarni boshlang'ich izlashda o'qishga bo'lgan motivatsiyani o'rgangan bir nechta tadqiqotlar uchradi. Ijobiy rag'batlantirish bu motivatsion strategiya bo'lib, bevosita ta'lim amaliyotining asosiy jihatlaridan biri bo'lsa-da, biz talabalarni ular uchun mazmunli bo'lgan usullar bilan pedagogik aralashuvga jalb qilishning boshqa motivatsion strategiyalari haqida ham jiddiy o'ylab ko'rishimiz kerak. Albatta, qiziqarli mavzular foydali bo'ladi va biz ijtimoiy fanlar hamda tabiiy fanlar o'quv dasturlarini ko'rib chiqib, qiziqarli mavzularni aniqlashimiz mumkin. Shuningdek, matn turlarini, amaliy o'rganish yondashuvlarini va hamkorlikda ishlashni motivatsion strategiyalar sifatida ko'rib chiqishimiz mumkin.

PEDAGOGIK ARALASHUVLARDA MADANIY JIHATDAN MOS VA QO'LLAB-QUVVATLOVCHI AMALIYOTLARDAN FOYDALANISH

Bu tadqiqotlarda qo'llanilgan pedagogik aralashuv amaliyotlarining ko'pchiligi, umuman olganda, pedagogik aralashuv tadqiqotlari, kognitiv va xulqatvor nazariyalariga asoslangan. O'quvchilarning yutuqlari bilan bog'liq bo'lgan sotsiomadaniy o'rganish nazariyalari elementlari ham dolzarbdir. Til va madaniyat sotsiomadaniy o'rganish nazariyalarining muhim tamoyillaridan hisoblanadi. Biroq bu nazariya va tamoyillar o'quv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ishlab chiqishda yoki nogiron o'quvchilar bilan olib borilgan tadqiqotlarda keng qo'llanilmagan. Madaniy jihatdan mos va qo'llab-quvvatlovchi pedagogik yondashuvlar sotsiomadaniy nazariyalarga asoslangan bo'lib, ular maxsus ta'lim sohasiga, ayniqsa, ingliz tilini o'rganuvchilar uchun o'qish bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ishlab chiqishda qo'shimcha tushuncha va yo'l-yo'riqlarni taqdim etish imkoniyatiga ega. Madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika bu o'qituvchilar "amalga oshiradigan" amaliyotlar ro'yxati yoki tekshirish varag'i emas, balki ta'lim va o'rganish, shuningdek, o'quvchilar, oilalar va jamiyatlar haqidagi e'tiqodlar va qadriyatlar majmuasidir. Madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika o'qituvchilarga o'quvchilarning madaniy va lingvistik resurslarini qadrlash va ularni rivojlanish manbai sifatida ko'rishga undaydi va shu bilan birga o'quvchilarning akademik yutuqlarini oshirishga urg'u beradi. Madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogikaning muhim elementlaridan biri shuki, o'quvchining tajribalari, avvalgi bilimlari va qiziqishlari ta'limni qo'llab-quvvatlash uchun ishlatiladi, bolaning kamchiliklari yoki qiyinchiliklariga emas, balki ijobiy jihatlariga e'tibor qaratiladi. Madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika (shuningdek, umumiy sotsiomadaniy nazariya) ta'kidlaydiki, madaniyat bolaning o'rganishi, rivojlanishi va idrokiga ta'sir qiladi, shuning uchun madaniyat ta'lim amaliyotlarini belgilashda hisobga olinishi kerak. Madaniy nuqtayi nazardan dolzarb yondashuv orqali ta'lim berish o'quvchilarga intellektual, ijtimoiy, hissiy va siyosiy jihatdan kuch bag'ishlashi mumkin, ya'ni madaniy manbalarni bilim, ko'nikma va munosabatlarni shakllantirish uchun vosita sifatida qo'llaydi. Madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogikaning bir nechta asosiy xususiyatlari mavjud. 13.2-jadvalda har bir xususiyat, uning ta'rifi va bu xususiyat korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarda qanday ahamiyat kasb etishi bayon etilgan. Aceves va Orosco bu elementlarning har birini batafsilroq tavsiflaydilar va bu xususiyatlarning ilmiy asosiga oid ma'lumotlarni ham taqdim etadilar.

13.2-jadval:

Madaniy jihatdan moslashtirilgan o'qitishning asosiy xususiyatlari

Xususiyat	Tavsif	Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga aloqadorligi
O'quv jarayoniga jalb qilish	Talabalarni ularning madaniyati, uy tili va yashash tajribalari orqali jalb qilish.	korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar davomida uy tilidan foydalanish orqali uy tili va ingliz tili o'rtasida bog'liqliklar yaratish; o'quvchilarning kuchli tomonlarini hisobga olib tanlangan juftliklar yoki guruhlar bilan ishlash.
Madaniy, til va irqiy identitet	Madaniyat, til va irq o'quvchilarning shaxsiyatni shakllantiradi va o'quv jarayoniga ta'sir qiladi.	Talabalarni madaniy va lingvistik xohishlarini hisobga olgan holda ularga mos teskari aloqa berish.
Multimadaniy xabardorlik	Shaxsiy identitet, madaniy qadriyatlar, e'tiqodlar va xatoliklar haqida tanqidiy mulohaza yuritish orqali o'zini va boshqalarni yaxshiroq tushunish.	Ko'p madaniyatlarda modellashtirish va kuzatish o'qitish va o'rganish amaliyotidir; korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mashg'ulotlarini tez-tez tahlil qilish, talabalar javobini va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarda noonglik (bilmasdan) yuz beradigan xatoliklarni aniqlash.
Yuksak orzu-umidlar	Talabalarga aniq va ravshan orzu-umidlar bildirish va ularning o'rganishga qodirligiga ishonch bildirish.	Talabalarning orzu-umidlarga javob berishini ta'minlash uchun zarur tayanchlarni ko'rsatish; uy tilida qo'llab-quvvatlash berish va uy tili bilan ingliz tili o'rtasidagi farqlar va o'xshashliklarni ko'rsatish.
Tanqidiy fikrlash	Yuqori darajadagi fikrlash va tanqidiy izlanishni talabalar madaniy va lingvistik tajribalari bilan integratsiyalash.	O'qish bo'yicha asosiy ko'nikmalar bilan birga yuqori darajadagi tushunish va chuqur lug'at boyligini rivojlantirishni muvozanatlashtirish; o'quvchilarga asosiy g'oyalarni va ularning hayoti va jamiyatiga bevosita aloqador bo'lgan matnlarni o'rganishga imkon berish.
Ijtimoiy adolat	Talabalarning faolligini madaniy kapitalga kirish va strukturaviy tengsizliklarni aniqlash orqali kuchaytirish.	Materiallar va matnlar talabalar madaniyati va jamiyatiga bog'langan bo'lishi, maktabdagi talaba aholisining xilma-xilligini aks ettirishi kerak; talabalar fikrini va matn va materiallarga qiziqishini aniqlash uchun so'rovnoma ishlatish.

Madaniy jihatdan mos va qo'llovchi pedagogika tamoyillarini Tier 2- va Tier 3-bosqichlarida qo'llaniladigan aniq yo'naltirilgan o'qitish uslublariga asosiy pedagogik tamoyillar sifatida qarash, ingliz tilini o'rganuvchi o'quvchilar (English learners) uchun mavjud korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni moslashtirish, o'zgartirish va yangilarini ishlab chiqishda foydali bo'lishi mumkin (13.1-rasmga qarang). Agar maktab tizimlari, alohida maktablar va ularning o'qituvchilari hamda xodimlari maktab hamjamiyatini yaxshi tushunsa, har bir o'quvchining madaniy va til jihatidan kuchli tomonlari va xohish-istaklarini hisobga olsa, va o'quvchilar bilan mustahkam aloqalar o'rnatsa, bu yondashuv ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi doirasidagi barcha o'quv darajalari va qaror qabul qilish jarayonlariga singib boradi. Madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogikaning bir nechta elementlari ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimining har bir bosqichida hisobga olinishi kerak:

* ingliz tilini o'rganuvchilarni qo'llab-quvvatlovchi ilmiy asoslangan o'qitish strategiyalari;
* o'quvchining ona tilini boylik sifatida qadrlovchi yondashuv;
* o'quvchilar o'rtasida va o'qituvchi bilan ijtimoiy aloqalarni rivojlantirish;
* o'quvchilarning ko'p qirrali (irqiy, madaniy, etnik, ijtimoiy va nogironlik) identifikatsiyalarini chuqur anglash.



13.1-rasm. Madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogikaning muhim korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar elementlariga qo'shilishi.

Izoh. Bu bobda ko'rib chiqilgan tadqiqotlarda korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlarida madaniy jihatdan mos va qo'llab-quvvatlovchi pedagogika elementlari mavjud edi. Masalan, Baker tadqiqotida korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar akademik lug'atga e'tibor qaratgan va tillararo o'zaro o'tkazilishi mumkin bo'lgan tilni aniq o'rgatishni o'z ichiga olgan. Bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar elementlari madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika bilan mos keladi, chunki ular o'quvchilarning uy tili bilan ingliz tili o'rtasida aloqalarni quradi, shuningdek, yuqori darajadagi akademik lug'atni o'rgatishni o'z ichiga oladi. O'rta maktab o'quvchilariga qaratilgan ikki tadqiqotda korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tengdoshlar bilan hamkorlikni o'z ichiga olgan. Madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika shuni ta'kidlaydiki, individual o'quvchi kuchli tomonlarini hisobga olgan holda tengdoshlar bilan hamkorlik orqali o'quvchi faolligi oshirilishi mumkin. Biz tadqiqotlardan bilamizki, ingliz tilini o'rganuvchilar tengdoshlar bilan o'zaro aloqadan foyda ko'radilar. Kastro-Olivo tadqiqoti lotin oilalari bilan hamkorlik qilish bo'yicha o'qituvchi tayyorlovini o'z ichiga olgan, bu ham o'quvchi faolligi hamda o'quvchilarning madaniyati va identifikatsiyasi bilan muvofiqlikka mos keladi. Bizning mezonlarimizga javob bermagan qo'shimcha tadqiqotlar ham bor edi. Ularda o'quvchilarni mustaqillikka yo'naltirishda ta'limiy faollikni kuchaytirishga imkon beruvchi motivatsion strategiyalar mavjud edi.

DALILLARGA ASOSLANGAN KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR VA MADANIY JIHATDAN BARQAROR PEDAGOGIKANI BIRLASHTIRISH

Garchi *Tier 2* va *Tier 3* korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarida yoki ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi tuzilmalarida ingliz tilini o'rganuvchilar uchun madaniy jihatdan mos va qo'llab-quvvatlovchi pedagogika samaradorligini ochiq ravishda tekshiruvchi tadqiqotlar endigina boshlangan bo'lsa-da, bir qator istiqbolli model namoyish tadqiqot loyihalari ingliz tilini o'rganuvchilar uchun Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi modellarini ishlab chiqish, joriy etish va baholash ishlarini olib bormoqda: UT Ostindagi Project Elite 2, Amerika tadqiqotlar institutidagi Project Ellipses, va Portland davlat universitetidagi Project Lee. Project Elite allaqachon K-3 sinflaridagi ingliz tilini o'rganuvchilar uchun ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimini ishlab chiqqan, joriy etgan va baholagan. Hozirda 3–5-sinflar uchun ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi modellarini yakunlamoqda. Loyiha ta'lim bosqichlarida madaniy jihatdan mos o'qitishga e'tibor qaratadi. Garchi loyiha hali Tier 3ni alohida ko'rib chiqmagan bo'lsa-da, Project Elite uchun Tier 2 korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogikadan foydalanadigan oltita muhim tamoyilni o'z ichiga oladi:

a) o'quvchilarning madaniy va lingvistik kelib chiqishiga mos bo'lgan tegishli mazmun;

b) o'quvchilarning oldingi bilimlari va hayotiy tajribalari;

c) faol va teng ishtirok;

d) yuqori sifatli lingvistik materiallar;

e) tuzilgan til amaliyoti, yuqori sifatli ta'limiy muloqot va tilning to'rt sohasida ham o'qitish.

Project LEE mavjud Tier 2 korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ingliz tilini o'rganuvchilarning ehtiyojlariga javob beradigan PLUSS modeli orqali kuchaytirish ustida ishlamoqda. PLUSS modeli elementlariga quyidagilar kiradi: (a) muhim lug'atni oldindan o'rgatish va fon bilimlarini faollashtirish; (b) til modellashuvi va mashq qilish imkoniyatlari; (c) vizual vositalar va grafik tashkilotchilardan foydalanish; (d) tizimli va aniq o'qitish; va (e) ona tilidan strategik foydalanish va transferga o'rgatish. Project ELLIPSES esa uchinchi va beshinchi sinflarda ispan tilidan ingliz tiliga o'tish bosqichidagi o'quvchilarga mo'ljallangan ikki tilli maktablarda Tier 2 korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotini joriy etishga qaratilgan. Bu loyiha ingliz tilini o'rganuvchilarning o'qish ko'nikmalarini rivojlantiradigan Tier 2 korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlariga e'tibor qaratadi, ayniqsa, lug'at boyligi, akademik til va og'zaki nutqga urg'u beradi. Bu model namoyish loyihalari ingliz tilini o'rganuvchilar uchun ta'limning dalillarga asoslangan va madaniy jihatdan mos bo'lishi zarurligini va ingliz tilini o'rganuvchilarning og'zaki nutqini rivojlantirish orqali umumta'lim va maxsus ta'lim dasturlariga kirish imkoniyatini yaratish muhimligini ko'rsatadi. Loyihalar, shuningdek, madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika maktablardagi ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi modelining asosi bo'lishi va ingliz tilini o'rganuvchilar uchun xizmat ko'rsatishda barcha ta'lim bosqichlarida, shu jumladan Tier 2 va Tier 3 korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarida dolzarb bo'lishini ko'rsatadi. Uzoq muddatli ingliz tilini o'rganuvchilarga asoslangan ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi modellaridagi alohida korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar model doirasida va ingliz tilini o'rganuvchilarga xizmat ko'rsatadigan maktablar kontekstida samaradorlik bo'yicha tahlil qilinadi – bu dalillarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika bilan birlashtirishdir.

AMALIYOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

Maxsus ta'lim sohasida akademik korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ishlab chiqishda madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika yondashuv tarixan asosiy omil bo'lib xizmat qilmagan. Maxsus ta'limda buning o'rniga dastlab faqat ingliz tilida so'zlashuvchi monolingval o'quvchilarga mo'ljallangan aniq o'qitish modellarini ishlab chiqish va joriy etish bo'yicha ishlar olib borilgan. Keyinchalik ba'zi tadqiqotchilar bu dalillarga asoslangan amaliyotlarni ingliz tilini o'rganuvchilarga nisbatan qo'llab, ularning samaradorligini aniqlashga harakat qilganlar. Ehtimol, bu loyihalash yondashuvlarini ingliz tilini o'rganuvchilarning ehtiyojlariga moslashtirish kerak bo'lishi mumkin. Muqobil yondashuv sifatida madaniy

jihatdan mos va barqaror pedagogika doirasini aniq o'qitish modellariga qo'shib, mavjud korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ma'lum bir o'quvchilar guruhi uchun ishlab chiqish yoki ularni o'zgartirish va moslashtirish mumkin. Bunday yondashuvni joriy etish uchun madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogikadan foydalangan holda korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshiruvchi o'qituvchilar va boshqa maktab xodimlarini tayyorlash va ular xizmat qilayotgan o'quvchilarni chuqur bilish talab etiladi, shunda korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ularning ehtiyojlariga moslashtirilishi mumkin.

Torius va Graff amaliyotchilar dalillarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni madaniy jihatdan mos va barqaror pedagogika doirasida qanday qo'llashi mumkinligi bo'yicha misol keltiradi. Mualliflar o'quvchilararo yordamli o'rganish strategiyalari (PALS) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarini madaniy, til va irqiy jihatdan xilma-xil o'quvchilar ehtiyojlariga moslashtirish haqida fikr yuritadi. Mualliflarning ta'kidlashicha, dars berishdagi asosiy maqsad alohida o'qish ko'nikmalarini yaxshilash bo'lsa-da, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni o'quvchilarning ijtimoiy va madaniy shaxsiyat bilan bog'lash ham mumkin va bu yanada samaraliroq bo'lishi mumkin. Masalan, o'qituvchilar o'quvchilarning hayotiy tajribasini aks ettiruvchi matnlarni tanlashi mumkin. Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarda foydalaniladigan materiallar xilma-xil sinfdagi o'quvchilarga mos ko'rinishda bo'lishi ham mumkin. Nihoyat o'qituvchilar baholash ma'lumotlarini tahlil qilganlarida, o'zlarining shaxsiy tarafkashliklari, baholash vositalarining tarafkashliklari va o'quvchilararo yordamli o'rganish strategiyalari (PALS) jarayonidagi o'z amaliyotlari haqida tanqidiy savollar berishlari zarur.

O'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish (Self-regulated strategy development) ingliz tilini o'rganuvchilar bilan qo'llanganda istiqbolli dalillarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardir. Bu tadqiqot bizning mezonlarimizga mos kelmagan, chunki ikkita ishonchli va haqiqiy o'qish baholashlarini o'z ichiga olmagan. Biroq bu bitta subyektli tadqiqot korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning proksimal baholashlari sifatida ingliz tilini o'rganuvchilarning strategiyadan foydalanishi va o'qishni tushunish aniqligi bo'yicha ijobiy natijalarni ko'rsatdi. O'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish o'quvchilarni mustaqil o'qish strategiyalarini o'rgatish orqali avtonomiyaga undaydi, shuningdek tengdoshlar bilan hamkorlikni rivojlantiradi. Bu esa ingliz tilini uzoq muddatda o'rganuvchilar (CRSP) xususiyatlariga mos keladigan ta'lim elementlaridir.

Maxsus ta'limda biz individuallashtirilgan ta'lim va o'quvchilar kuchli va zaif tomonlarini aniqlashda yetukmiz. Bu ikki muhim jihat korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlarni joriy qilishda juda zarurdir. Aniq o'qitishning elementlari – moslash zarur hisoblanadi. Biroq biz, shuningdek, qanday qilib hamkorlikka asoslangan ta'lim modellarini qo'llayotganimiz va o'quvchilarga lug'at va o'qishni

tushunishni rivojlantirish uchun matn bilan ishlash imkoniyatlarini taqdim etayotganimizni ham o'ylab ko'rishimiz kerak. Bundan tashqari, matnlar va mavzularni ingliz tilini o'rganuvchilarning hayotiy tajribasiga mos tanlashda ataylab yondashish lozim.

KELGUSI TADQIQOTLAR UCHUN XULOSALAR

Dastlabki qarashda bizning tadqiqot natijalarimiz biroz ruhni tushiradi, biz bir necha o'n yillardan beri ingliz tilini o'rganuvchilar uchun samarali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlar ustida ishlayapmiz, biroq natijalar odatda K-3 sinflarining ilk savodxonlik ko'nikmalari bilan cheklanadi. Biroq, agar biz bu natijalardan madaniy jihatdan mos korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni qanday loyihalashimiz, ularni kimlar uchun va qanday sharoitda ishlashini o'rganish uchun yangi yo'llar ochishda foydalanadigan bo'lsak, bu ko'proq yutuqlarga olib kelishi mumkin. Dalillarga asoslangan o'qish amaliyotlarini madaniy jihatdan mos pedagogika bilan birga joriy qiluvchi tadqiqotlar ayniqsa yuqori sinflardagi o'quvchilar uchun muhim bo'lishi mumkin. O'quvchilarni o'qishga jalb etish motivatsiyasi akademik korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga kiritilishi va yanada chuqur o'rganilishi kerak bo'lgan soha hisoblanadi. So'nggi besh yillik korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar adabiyoti va ingliz tilini uzoq muddatda o'rganuvchilar (CRSP) adabiyotlari tahliliga asoslanib, kelgusi tadqiqotlar uchun bir necha yo'nalishlar mavjud.

Maktablar – murakkab ekotizimlar bo'lib, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar konteksti uning samaradorligiga ta'sir qiladi – bu borada sohaga amaliyot kontekstini yaxshiroq tushunishga va u o'quvchilarning o'qishiga qanday ta'sir qilishini aniqlashga kuchli e'tibor qaratish zarur. Tadqiqotlarda odatda biz maktablarning murakkab kontekstini ko'rib chiqmaymiz. Shu bois, tadqiqot natijalari e'lon qilinganida maktab konteksti, siyosatlar, o'qituvchilar bilimlari va mavjud o'quv dasturlarining aniq ta'rifi muhim ahamiyatga ega. Bu orqali biz "kim bilan, kim tomonidan va qanday kontekstda" samarali amaliyotlar bo'lishini yaxshiroq tushunishimiz mumkin – bu so'zlarni yillar oldin Janette Klingner aytgan va hozirgacha dolzarb. Agar maktabdagi o'qituvchilar ingliz tilini uzoq muddatda o'rganuvchilar (CRSP) bo'yicha tayyorgarlikdan o'tgan va bu amaliyotlarni qo'llashsa, bu korreksion-rivojlantiruvchi ishlar ingliz tilini o'rganuvchilar uchun samaraliroq bo'ladimi? Agar o'quvchilar maktabda o'zlarini hurmat qilinayotganini his qilsalar, maktablar ularning madaniyati va hayotiy tajribalarini boylik deb bilishsa, bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar natijalarida aks etadimi? Bunday savollarga javob topish uchun aralash metodlar dizayni foydali bo'lishi mumkin, chunki sifatli tadqiqotlar dalillarga asoslangan amaliyotlar qanday kontekstda qo'llanayotganini tahlil qilish imkonini beradi. Bu yondashuv, shuningdek, o'quvchilarning motivatsiyasi va o'qish bo'yicha o'z-o'zini baholashi kabi individual omillarni ham o'rganishda yordam beradi.

Tadqiqotchilar va maktab xodimlari o‘rtasidagi hamkorliklar (Research-practice partnerships – (RPPs) ingliz tilini o‘rganuvchilar uchun korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ishlab chiqish va ularni real sharoitda joriy qilish uchun foydali vosita bo‘lishi mumkin. Tadqiqotchilar va maktab xodimlari o‘rtasidagi hamkorliklar odatda uzoq muddatli bo‘lib, amaliyotchilar va tadqiqotchilar o‘rtasida hamkorlikda muammolarni hal qilishga qaratilgan. Bu hamkorliklar kontekstga mos korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni yaratish orqali amaliyotga katta ta’sir o‘tkazish imkonini beradi. Shuningdek, bu yondashuv maktablar tadqiqotdan so‘ng ham korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni davom ettirish ehtimolini oshiradi.

Nihoyat, kelgusida quyidagi metodologik jihatlarni ham ko‘rib chiqish muhim: ishtirokchilarning 50% dan ortig‘i ingliz tilini o‘rganuvchilar bo‘lishi, natijalarni baholashda yaqin (proximal) va uzoq (distal) natija ko‘rsatkichlari, bir nechta natijaviy ko‘rsatkichlar mavjud bo‘lishi, va yosh hamda katta yoshdagi o‘quvchilar uchun korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni o‘rganish. Dastlab ingliz tilini o‘rganuvchilar ishtirokidagi tadqiqotlarni qidirganimizda, ko‘plab tadqiqotlar bizning mezonlarimizga javob bermagan bo‘lsa-da, ular o‘ziga xos yangi tadqiqot yo‘nalishlarini taklif qilgan, chunki bu tadqiqotlar faqat o‘qish ko‘nikmalarini emas, balki o‘quvchilarning motivatsiyasi, o‘z-o‘zini anglashlari va strategiyalardan foydalanishlarini ham o‘rgangan. Bu tadqiqot yo‘nalishlari ayniqsa, katta yoshdagi, uzoq muddatli ingliz tilini o‘rganuvchilarga foydali bo‘lishi mumkin.

XULOSA

Bugungi kunda ingliz tilini o‘rganuvchilarga bag‘ishlangan tadqiqotlar soni ortib borayotgan bo‘lsa-da, bu o‘quvchilar, ayniqsa, o‘qish muammolari bo‘lganlar uchun zarur ta’lim imkoniyatlari va yutuqlarga erishishda hali yetarlicha taraqqiyotga erishilgan emas. Soha sifatida biz aniq o‘qitishning o‘quv qiyinchiliklari bo‘lgan o‘quvchilar uchun asosiy amaliyot ekanligini bilamiz. Endi savol shuki, qanday qilib PALS yoki SRSD kabi dalillarga asoslangan amaliyotlarni madaniy jihatdan mos va qo‘llab-quvvatlovchi shaklda shakllantiramiz va ularni maktab kontekstida sinovdan o‘tkazamiz? Ingliz tilini o‘rganuvchilar ehtiyojlariga haqiqatan javob beradigan yangi va samarali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni qanday ishlab chiqamiz? Pandemiya va ehtimoliy o‘quv yo‘qotishlari fonida, bu savollarga javob topish hozirgidan ham dolzarbroq.

MUTOLAA UCHUN QO‘SHIMCHA MANBALAR

CEEDAR Innovation Configuration – Culturally Responsive Teaching Online Document: https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/03/IC-Cult-Resp.pdf

CEEDAR Innovation Configuration – Evidenced-based Practices for English Learners Online Document: https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2016/11/EBP-for-english-learners.pdf

Multitiered Systems of Support for English Learners" Model Demonstration Research sponsored by the Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education Website: www.mtss4els.org

National Center on Intensive Intervention – Video with Dr. Alba Ortiz Website: https://intensiveintervention.org/resource/why-it-important-ensure-instruction-and-interventions-areculturally-responsive

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI

1. Aceves, T. C., & Orosco, M. (2014). Culturally responsive teaching (Document No. IC-2). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

2. Baker, D. L., et al. (2016). Does supplemental instruction support the transition from Spanish to English reading instruction for first-grade English learners at risk of reading difficulties. *Learning Disability Quarterly, 39*, 226–239.

3. Baker, D. L., et al. (2018). Review of single subject research examining the effectiveness of interventions for at risk English learners. *Learning Disabilities Research & Practice, 33*, 64–74.

4. Barber, A. T., et al. (2015). Reading engagement in social studies... *Reading Psychology, 36*, 31–85.

5. Castro-Olivo, S., et al. (2018). The effects of culturally adapted version of First Steps to Success for Latino English language learners. *Psychology in the Schools, 55*, 36–49.

6. Center for American Progress. (2021). Latinos face disproportionate health and economic impacts from COVID-19. www.americanprogress.org/issues/economy/reports/2021/03/05/496733/latinos-face-disproportionatehealth-economic-impacts-covid-19/

7. Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education... *Educational Researcher, 45*, 48–54.

8. Coburn, C. E., et al. (2013). Research-practice partnerships at the district level... *William T. Grant Foundation.*

9. Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: professional ethics and standards.* CEC.

10. Council of the Great City Schools. (2020). Supporting English learners in the COVID-19 crisis. www.cgcs.org/.../CGCS_ELL%20and%20COVID_web_v2.pdf

11. Echevarria, J. E., et al. (2018). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model.* Pearson.

12. Fuchs, D., et al. (1997). Peer-assisted learning strategies... *American Educational Research Journal, 34*(1), 174–206.

13. Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice.* Teachers College Record.

14. Graham, S., & Harris, K. R. (1989). A components analysis of cognitive strategy training... *Journal of Educational Psychology, 87*, 353–361.

15. Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain.* Corwin Press.

16. Hanover Research. (2017). *Effective interventions for long term English learners.* https://portal.ct.gov/-/media/SDE/ESSA-Evidence-Guides/Effective_Interventions_for_LongTerm_English_Learners

17. Howard, T. C. (2020). *Why race and culture matter in schools.* Teacher's College Press.

18. Huang, M., et al. (2016). *High school graduation rates across English learner student subgroups in Arizona* (REL 2017–205). http://ies.ed.gov/ncee/edlabs.

19. Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA], 20 U.S.C. §§ 1400 et seq. (2004).

20. Jozwik, S. L., et al. (2019). Evaluating a self-regulated strategy development reading-comprehension intervention... *Preventing School Failure, 63*, 121–132.

21. Klingner, J. K., & Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly, 41*(1), 108–117.

22. Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children.* Jossey-Bass.

23. Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*, 465–491.

24. Linan-Thompson, S., Lara-Martinez, J. A., & Cavazos, L. O. (2018). Exploring the intersection of evidence-based practices and culturally and linguistically responsive practices. *Intervention in School and Clinic, 54*(1), 6–13

25. Ludwig, C., Guo, K., & Georgiou, G. K. (2019). Are reading interventions for English language learners effective? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 52*, 220–231.

26. Multitiered System of Supports for English Learners. (2020). Meeting the needs of English learners with and without disabilities: Brief 2, Evidence-based Tier 2 intervention practices for English learners. *U.S. Office of Special Education Programs.*

27. NAEP. (2019). https://nces.ed.gov/nationsreportcard/data/

28. National Council on Disabilities. (2018). English learners and students from low income families. https://ncd.gov/sites/default/files/NCD_EnglishLanguageLearners_508.pdf

29. Office of Civil Rights. (2016). A first look. https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/crdc-2013-14.html

30. Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*, 93–97.

*31. Richards-Tutor, C., Aceves, T., & Reese, L. (2016). Evidence-based practices for English Learners (Document No. IC-18). https://ceedar.education.ufl.edu/*wpcontent/uploads/2016/11/EBP-for-english-learners.pdf

32. Richards-Tutor, C., Baker, D. L., Gersten, R., Baker, S., & Smith, J. M. (2015). The effectiveness of reading interventions for English learners: A research synthesis. *Exceptional Children, 82*, 144–169.

33. Sáenz, L. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. *Exceptional Children, 71*(3), 231–247. https://eric.ed.gov/?id=EJ696976

34. Solari, E. J., Petscher, Y., & Folsom, J. S. (2014). Differentiating literacy growth of ELL students with LD from other high-risk subgroups and general education peers: Evidence from grades 3–10. *Journal of Learning Disabilities, 47*, 329–348.

35. Syetaz, M. V., et al. (2020). The traumatic impact of racism and discrimination on young people and how to talk about it. In K. R. Ginsberg & Z. B. Ramirez McClain (Eds.), *Reaching teens...* American Academy of Pediatrics. www.seattlechildrens.org/globalassets/documents/clinics/diversity/the-traumatic-impact-of-racism-and-discrimination-on-young-people-and-how-to-talk-about-it.pdf

36. Thorius, K. A., & Graff, C. S. (2017). Extending peer-assisted learning strategies for racially, linguistically, and ability diverse learners. *Intervention in School and Clinic 2018, 53*, 163–170.

37. Toste, J. R., Capin, P., Williams, K. J., Cho, E., & Vaughn, S. (2019). Word reading intervention with and without motivational beliefs training for struggling readers. *Journal of Learning Disabilities, 52*, 45–58.

38. Tseng, V. (2012). Partnerships: Shifting the dynamics between research and practice. *William T. Grant Foundation.*

39. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2020). *The Condition of Education 2020 (2020–144). English Language Learners in Public Schools.*

40. Vaughn, S., Martinez, L. R., Williams, K. J., & Miciak, J. (2016). Efficacy of a high school extensive reading intervention for English learners with reading difficulties. *Journal of Educational Psychology, 111*, 373–386.

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

42. Williams, K. J., & Vaughn, S. (2019). Effects of an intensive reading intervention for ninth-grade English learners with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly 2020, 43*, 154–166.

14. SHAHAR MAKTABLARIDAGI XAVF OSTIDAGI O‘QUVCHILAR UCHUN AKADEMIK STRATEGIYALAR

Fillip J. Belfiore

DOI: 10.4324/9781003156888-14

So‘nggi yillarda Ta’lim fanlari instituti (IES) tomonidan taqdim etilgan hisobotlar matematik va o‘qish fanlarida K–12 darajasidagi shahar va milliy o‘quv yutuqlari o‘rtasidagi tafovutni qisqartirishda ma’lum darajadagi yutuqlarni ko‘rsatgan bo‘lsa-da, shaharlardagi davlat maktablarida o‘qiyotgan o‘quvchilar milliy me’yorlarga muvofiq bilim darajasi bo‘yicha hali ham orqada qolmoqda [National Center for Education Statistics, 2019]. Masalan, 2019-yilgi National Assessment of Educational Progress (NAEP)[33] doirasida o‘tkazilgan Trial Urban District Assessment (TUDA)[34] ma’lumotlariga ko‘ra, to‘rtinchi va sakkizinchi sinf o‘quvchilarining o‘qish va matematikadagi natijalari butun mamlakat bo‘yicha NAEP davlat maktablari ma’lumotlariga nisbatan sinf darajasidagi bilim darajasi talablaridan past ekani qayd etilgan [National Center for Education Statistics, 2019]. TUDA dasturida ishtirok etish uchun shahar tumani quyidagi mezonlarga javob berishi kerak: (a) kamida 250 000 aholiga ega bo‘lishi, (b) butun tuman yoki sinf darajasida o‘quvchilarning 50% i yoki undan ko‘prog‘i ozchilik guruhlarga mansub bo‘lishi, va (c) butun tuman yoki sinf darajasida o‘quvchilarning 50% i yoki undan ko‘prog‘i bepul yoki arzonlashtirilgan tushlik dasturiga haqli bo‘lishi kerak. 2019-yilda TUDA AQSHning 27 ta yirik shahar tumanidagi o‘quvchilarning bilim darajasini o‘lchagan bo‘lib, natijada faqatgina to‘rtinchi sinf o‘quvchilarining 27% i va sakkizinchi sinf o‘quvchilarining 26% i o‘qish bo‘yicha NAEP talablariga javob bergani, shuningdek, faqatgina to‘rtinchi sinf o‘quvchilarining 34% i va sakkizinchi sinf o‘quvchilarining 27% i matematika bo‘yicha NAEP talablariga javob bergani aniqlangan. Bu akademik yutuqdagi tafovut, ayniqsa, milliy Maktab tushligi dasturiga qatnashish huquqiga ega bo‘lgan o‘quvchilar bo‘yicha TUDA natijalari tahlil qilinganda, ba’zi shaharlar misolida yanada kattalashgani va o‘sishda davom etayotgani ko‘zga tashlanadi.

Bu bobda men shahardagi maktablarda tahsil olayotgan xavf ostidagi o‘quvchilar uchun akademik strategiyalarga e’tibor qarataman. Avvalambor, xavf ostidagi o‘quvchilar maktab muhitida duch keladigan qiyinchiliklarni tasvirlayman. So‘ngra, bu o‘quvchilarning akademik ehtiyojlarini qondirish uchun quyidagi strategiyalarni joriy etish orqali tavsiyalar beraman: (a) sinf muhitini o‘zgartirish va (b) ijobiy sinf muhitini, rag‘batlantirishni hamda chidamlilikni kuchaytirish.

[33] Ta’lim taraqqiyotining milliy bahosi.
[34] Shahar tumanlari bo‘yicha sinov baholash.

Oxirida esa shahardagi tumanlardagi xavf ostidagi o‘quvchilar uchun akademik o‘qitish bo‘yicha tavsiyalarni umumlashtiraman.

XAVF OSTIDAGI O‘QUVCHILAR UCHUN AKADEMIK YUTUQLAR VA INTIZOM

Qashshoqlik darajasi yuqori bo‘lgan shaharlardagi (Davlat maktabi tushligi dasturiga haqli bo‘lgan) maktablarda kuzatilgan surunkali akademik muvaffaqiyatsizliklarga javoban, ta’lim yetakchilari, ma’murlar va tadqiqotchilar bu maktablarda tahsil olayotgan o‘quvchilarning akademik muvaffaqiyatsizlikka uchrash xavfini oshiradigan ko‘plab omillarni ilgari surishgan. Bunday omillarga quyidagilar kiradi: mahalliy darajadagi qashshoqlik, o‘qituvchilarni tayyorlash dasturlarida madaniy javobgarlikning yetishmasligi, o‘quv dasturi va o‘qitishda madaniy moslikning yetishmasligi, sertifikatsiyadan o‘tmagan yoki to‘liq malakasiz o‘qituvchilar, ijtimoiy-oila omillari, o‘qituvchilarning noto‘g‘ri tasavvurlari va ahamiyatsiz orzu-umidlar, atrof-muhit sharoitlari va surunkali kasalliklar, o‘qituvchilar almashinuvi darajasining yuqoriligi, bolalarga nisbatan zo‘ravonlik, noto‘g‘ri o‘qitish strategiyalari, sifatsiz, arzon yoki soddalashtirilgan o‘quv dasturlari.

Shuningdek, o‘qishda qiyinchiliklarga duch kelayotgan o‘quvchilar (maxsus ehtiyojli deb aniqlangan yoki aniqlanmagan bo‘lishidan qat’i nazar), ko‘pincha o‘rganish uchun to‘g‘ri kelmaydigan xatti-harakatlar (bo‘ysunmaslik, og‘zaki norozilik, qarshilik, tajovuzkorlik, passiv qarshilik) bilan shug‘ullanishadi. Gregory tadqiqotida ta’kidlanishicha, qashshoqlik yuqori bo‘lgan mahallalarda yashaydigan va akademik yutuqlari past bo‘lgan o‘quvchilar maktab doirasida jazolanish xavfiga ko‘proq duch kelishadi, chunki ular yuqoridagi maktabga xos bo‘lmagan xatti-harakatlarni namoyon qilgan bo‘lishadi. Bunday xatti-harakatlar orqali o‘quvchilar, odatda, akademik muhitdagi noqulayliklardan (takroriy muvaffaqiyatsizlikdan) “qochishga” urinadi; bu esa ko‘p hollarda maktabdagi doimiy muvaffaqiyatsizliklarga olib keladi. Ayniqsa bu holat yildan-yilga cheklangan akademik muvaffaqiyat va yordam kuzatiladigan yuqori qashshoqlikka ega shahar maktablarida dolzarb.

Tadqiqotlarga ko‘ra, intizomiy choralar ko‘rilgan o‘quvchilar (maktabdan chetlatish, ma’muriyatga yo‘naltirilish, maktabdan chiqarib yuborilish) ko‘proq erkak, qora tanli, akademik muvaffaqiyatsizlik xavfi ostida bo‘lgan, maxsus ta’lim xizmatlaridan foydalanadigan va past ijtimoiy-iqtisodiy muhitdan chiqqanlar bo‘ladi. Noltemeyer va Makloklin qora tanli o‘quvchilarga nisbatan intizomiy choralar (chetlatish, maktabdan chiqarish, alternativ joylashtirish, favqulodda olib chiqish) nomutanosib tarzda qo‘llanilishini aniqlagan va bu amaliyotlar ayniqsa yuqori qashshoqlikdagi shahar maktablarida keng tarqalgan. Qiziq jihati shundaki, Skiba o‘tkazgan tahlil shuni ko‘rsatadiki, maktabdan chetlatish yoki chiqarishning maktabdagi tartibni yaxshilash yoki maktab muhitini ijobiylashtirish bilan bog‘liq

deyarli hech qanday ishonchli dalillari yo‘q; aksincha, bu kabi intizomiy chora-tadbirlar o‘quvchilarning natijalariga salbiy ta’sir qiladi. Maktablardagi intizomiy choralarni noto‘g‘ri va nomutanosib qo‘llash yuqori qashshoqlikdagi shahar maktablarida kuzatilayotgan akademik tafovutga katta hissa qo‘shishi mumkin. Aslida, o‘qishda qiynalayotgan o‘quvchilarni maktabdan chetlatish yoki chiqarib yuborish ularning ta’lim olish imkoniyatini yanada cheklab qo‘yadi, holbuki, aynan shu o‘quvchilar akademik yutuqqa eng ko‘p muhtoj bo‘lishadi. Qashshoqlik yuqori bo‘lgan shahar maktablariga qatnaydigan o‘quvchilar uchun ikki xil tafovut mavjud: (a) akademik muvaffaqiyat tafovuti (bunday maktablardagi o‘quvchilar orasida akademik jihatdan yuqori natijaga erishayotganlar soni boshqa kam qashshoq va shahardan uzoqdagi maktablardagi tengdoshlarga nisbatan kam), va (b) maktab doirasidagi intizomiy jazo tafovuti (bunday maktablardagi o‘quvchilar orasida intizomiy choralar ko‘rilganlar soni boshqa kam qashshoq va shahardan uzoqdagi maktablardagi tengdoshlarga nisbatan ko‘proq). Akademik muvaffaqiyatsizlik ko‘pincha o‘quvchining ta’lim olish imkoniyatidan chetlatilishiga olib keladi. Agar maktabdan chetlatishga olib kelgan xatti-harakatlar maktabdagi adolatsiz akademik muhit bilan bog‘liq bo‘lsa, bu holat ayniqsa xavotirli bo‘ladi. Boshqa bir xulq-atvor tahliliga ko‘ra, cheklangan akademik muvaffaqiyatga ega o‘quvchilar o‘zlarining takroriy muvaffaqiyatsizliklari (ortiqcha jazolanish) va maktabdagi kam yordam (past rag‘batlantirish) tufayli o‘qishga mos bo‘lmagan xatti-harakatlar bilan shug‘ullanishi mumkin. Mazkur muammoni hal qilishda mantiqiy birinchi qadam – bu sinf muhitini dalillarga asoslangan strategiyalar yordamida o‘zgartirishdir.

DALILLARGA ASOSLANGAN STRATEGIYALAR YORDAMIDA SINF MUHITINI O‘ZGARTIRISH

Qashshoqlik darajasi yuqori bo‘lgan shaharlardagi maktablarda o‘qiyotgan ko‘plab o‘quvchilar akademik muvaffaqiyatsizlikka uchramoqda. Strategik jihatdan, pedagoglar o‘zlariga va o‘zlari nazorat qila oladigan muhit omillarga (jismoniy sinf makoni, o‘qituvchi va xodimlarning xatti-harakati, o‘quv dasturi va o‘qitish) e’tibor qaratishlari zarur. Bu omillar barcha o‘quvchilar uchun akademik muvaffaqiyat va ijobiy munosabat muhiti yaratish uchun ustuvor ahamiyatga ega.

Xulq-atvorni tahlil qilish yondashuvidan kelib chiqib aytilsa, barcha ixtiyoriy xatti-harakatlar ijtimoiy va jismoniy muhit bilan o‘zaro ta’sir orqali o‘rganiladi va saqlanib qoladi va bu xatti-harakat – muhit o‘zaro ta’siri ijobiy va salbiy mustahkamlash shart-sharoitlari sifatida tavsiflanadi. Xatti-harakatlar biror narsaga erishish orqali (ijobiy mustahkamlash) yoki biror narsani olib tashlash yoki undan qochish orqali (salbiy mustahkamlash) kuchaytiriladi yoki saqlanadi.

Masalan, agar o‘qituvchi David va uning ikkinchi sinfdagi bir nechta sinfdoshlariga ularning hozirgi o‘qish darajasidan yuqoriroq bo‘lgan o‘qish topshirig‘ini qayta-qayta taqdim etsa, bu ko‘plab o‘qish xatolari, hikoyani tushunmaslik,

kam qiziqish va yomon test natijalariga olib keladi, shu bilan birga o‘qituvchidan kam miqdorda o‘qituvchilik yordami, fikr bildirishi yoki rag‘batlantirish olinadi. Natijada David va uning sinfdoshlari o‘qituvchining o‘qitish talabiga e’tibor bermaslik, og‘zaki norozilik, yig‘lash yoki qayta-qayta chizmachilik kabi bo‘ysunmaslik xatti-harakatlarini namoyon etishlari mumkin. Agar bu xatti-harakatlar natijasida David va uning sinfdoshlari topshiriqni bajarmaslikka erishsa (masalan, Daviddan xonani tark etish so‘raladi) yoki o‘qituvchi kerakli o‘qish topshirig‘ini olib tashlasa, unda o‘quvchining bo‘ysunmaslik xatti-harakati o‘qituvchining natijaviy harakati orqali salbiy mustahkamlanadi. Bundan tashqari, navbatdagi o‘qish mashg‘ulotlari boshida (bu odatda ko‘proq muvaffaqiyatsizlikka olib keladigan noxush holat), David va uning sinfdoshlari yana shunga o‘xshash bo‘ysunmaslik xatti-harakatlarini namoyon etishlari mumkin, shunda ular o‘qish topshirig‘idan qochishga yoki uni yo‘qotishga harakat qilishadi. Bu holatda o‘quv dasturining mos kelmasligi, ya’ni, talab qilingan o‘qish darajasi o‘quvchilarning amaldagi darajasidan yuqoriligi (ya’ni, noxush muhit holat) – bo‘ysunmaslik xatti-harakatlarining kuchayishiga sabab bo‘lishi mumkin. Bu esa o‘z navbatida intizomiy jazolarning ko‘payishiga olib keladi, natijada David va uning sinfdoshlari uchun zarur bo‘lgan samarali o‘qitish vaqti, materiallari va yordamlarga kirish imkoni kamayadi.

David va uning sinfdoshlari akademik muvaffaqiyatsizlikka, aqliy salohiyatlari yetarli bo‘lmaganligi sababli emas, balki o‘z darajalariga mos kelmaydigan darajadagi topshiriqlar natijasida rag‘batlantirish imkoniyatlari kam bo‘lgan holda darsga jalb qilinmagani tufayli duch kelishlari mumkin. Qashshoqlik darajasi yuqori bo‘lgan shaharlardagi xavf ostidagi o‘quvchilar uchun vaziyatni o‘zgartirish ta’lim muhitini quyidagicha qayta tashkil etishni talab etadi:

a) akademik muvaffaqiyatni rag‘batlantiradigan, akademik noxushlikni kamaytiradigan;

b) ijobiy sinfdagi munosabatni, rag‘batlantirishni va chidamlilikni oshiradigan muhit yaratish.

14.1-jadval.

SMART baholash bo‘yicha ko‘rsatmalar

O‘ziga xos talabalarning javobi
Maxsus o‘quvchi javobi:
Maxsus farqlovchi stimul (SD): imo-ishora
Amaliy bosqichlar
1. O‘quv materiallaridan iborat to‘plam yarating (40–50 ta element); asosiy e’tibor matematik hisob-kitob yoki savodxonlikka qaratiladi.
2. O‘quvchining aniq javobini aniqlang; u qanday javob beradi (birini tanlang)

a. og'zaki javob beradi (o'quvchi so'z yoki harfni aytadi yoki masalaga javob beradi)
b. yozma javob beradi (o'quvchi so'z yoki harfni yozadi yoki masalaga yozma javob beradi)
3. farqlovchi stimulni (SD) aniqlang; o'qituvchi nima qiladi (birini tanlang)?
a. kartochkani ko'rsatib "Bu qanday so'z/javob?" deb so'raydi. Keyingi kartochkagacha uch soniya kutadi.
b. yozma ish varaqasini tarqatadi va "Iltimos, varaqani to'ldiring," deydi. O'quvchiga yetarli vaqt ajratiladi.
c. o'quvchidan "So'zni yozing ___" deb so'raydi. Keyingi so'zdan oldin 5–10 soniya kutadi.
4. Ikki yoki uch baholash sessiyasini o'tkazing.
5. Baholash sessiyalarida javob berilmagan yoki noto'g'ri javob berilgan topshiriqlardan uchta bir xil ta'limiy to'plam yarating (masalan, so'zlar, harflar yoki matematik masalalar). Har bir to'plamda 6–10 ta element bo'lishi kerak. Umumiy 18–30 ta noma'lum topshiriqdan iborat bo'ladi.
NATIJA: Boshlang'ich baholashdan so'ng teng miqdor va murakkablikdagi uchta noma'lum topshiriqlar to'plami yaratiladi. Ular bog'liq o'zgaruvchi sifatida xizmat qiladi.

O'QUV DASTURIGA ASOSLANGAN BAHOLASH

O'quv dasturiga mos kelmaydigan holatlarning oldini olish bo'yicha birinchi rejalashtirish strategiyasi – bu o'quv dasturiga asoslangan baholash (CBA) o'tkazishdir. O'quv dasturiga asoslangan baholash – bu o'quvchi bilim darajasini ma'lum bir o'quv fanida (masalan, og'zaki o'qish tezligi, ko'rish asosida so'z o'qish, harf/tovushlarni tanish, yozma ifoda, matematik hisoblash) tez-tez tekshirib borish usulidir. Bunda baholash uchun aynan darslik mazmuni asos qilib olinadi va keyinchalik individual o'quvchi uchun o'quv jarayoni shu asosda olib boriladi. Dastlabki CBA natijalari (masalan, og'zakida CWPM, matematik hisoblashda to'g'ri raqamlar foizi) o'quv jarayonini qaysi darajadan boshlash lozimligini aniq ko'rsatadi.

Masalan, kambag'allik darajasi yuqori bo'lgan K-8 urban (shahar) maktabi bilan hamkorlikda ishlab chiqilgan Qo'shimcha matematika va o'qish repetitorligi (SMART) dasturining birinchi bosqichi – bu o'quv dasturiga asoslangan baholashni o'tkazishdir. Ibtidoiy sinfning ikki o'quvchisi uchun individual ta'lim boshlanishidan oldin Mucci matematik CBA o'tkazib, unda bir raqamli qo'shish (masalan, 4+5), ayirish (masalan, 9–7) va ko'paytirish (masalan, 4×7) misollari tanlangan. Dastlabki CBA natijalari o'quvchilarning qo'shish va ayirish amallari hamda natijasi bir xonali bo'lgan ko'paytirish (masalan, 2×2; 3×2; 1×5) ustida yaxshi natijaga ega ekanini ko'rsatgan, ammo natijasi ikki xonali bo'lgan ko'paytirish (masalan, 4×8; 6×7) bo'yicha bu muvaffaqiyat qayd etilmagan. Shu sababli, natijasi ikki xonali bo'lgan ko'paytirish misollari bo'yicha ma'lum va noma'lum

misollarni aniqlash uchun ikkinchi CBA o'tkazilgan. Ikkinchi baholash natijasida birinchi o'quvchi uchun 21 ta va ikkinchi o'quvchi uchun 24 ta noma'lum ko'paytirish misoli aniqlangan. Bu noma'lum misollar soni, murakkabligi va har bir to'plamdagi misollar soni bo'yicha teng bo'lgan uchta kichik o'quv to'plamiga bo'lingan. Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar davomida o'qituvchilar har safar bitta to'plamni o'rgatgan va to'liq o'zlashtirishga erishgan. O'quv dasturiga asoslangan baholash natijalaridan foydalanish o'quvchini individual darajada o'qitishni boshlash uchun asos bo'lib xizmat qiladi va individual ta'lim differensial ta'limning markaziy jihatidir.

O'quv dasturiga asoslangan baholash (CBA) zarur o'quv rejalashtirish strategiyasi bo'lsa-da, o'quvchi tarixini va qiziqishlarini baholash o'qituvchilar uchun o'zlari kimni o'qitayotganini, o'quvchilarning hayotiy tajribasini va ularning jamiyatini tushunish uchun zarur bo'lgan rejalashtirish strategiyasidir. O'quvchilarning qiziqishlarini baholash, o'qituvchilarning o'z o'quvchilarini tinglashni o'rganishini va ularni kamsitmasligini talab qiladi. Har bir bolaning qiziqishlari va hayotiy tajribalari o'quv yili davomida o'zgarishi mumkin, shuning uchun o'qituvchilar har bir baholash choragining boshida qiziqishlarni aniqlovchi baholashlar o'tkazishi lozim. O'quvchilardan ular nima o'qishini, nimani tinglashini, nimani tomosha qilishini, nimaga ishonishini, kim bilan muloqot qilishini, nimadan faxrlanishini va maktabda eng yoqadigan narsasini so'rash, o'qituvchi bilan o'quvchi o'rtasida muloqotli imkoniyat yaratadi. O'quvchi qiziqishlarini shu tarzda baholash, o'qituvchiga madaniy jihatdan dolzarb kontekstni yaratishni boshlaydi. Bu kontekstdan akademik o'quv dasturini (masalan, bosma matnlar, yozish mahorati topshiriqlari, matematik masalalar) va sinfdagi shart-sharoitlarni boyitishda foydalanish mumkin.

BIR SINFNING ORZU-UMIDLARI

Akademik muvaffaqiyatni rejalashtirish bo'yicha uchinchi strategiya – bu sinf orzu-umidlari majmuasini yaratish. Sinf orzu-umidlari qoidaga asoslangan xatti-harakatlar kabi ishlashi kerak, ya'ni og'zaki va yozma oldingi stimullar tomonidan boshqariladigan xatti-harakatlar. Sinf qoidalari yoki orzu-umidlari bir nechta oddiy ko'rsatmalarga amal qilgan holda tuzilishi kerak. Birinchidan, orzu-umidlar aniq, lo'nda, kuzatiladigan xatti-harakatlar sifatida tavsiflanishi kerak (masalan, "Biz piyoda yuramiz"). Agar sinfda darajaviy (tuman miqyosidagi) kuzatilmaydigan orzu-umidlarga rioya qilish talab qilinsa (masalan, "Sinfdoshingizga hurmat ko'rsating"), unda "hurmat" tushunchasiga oid aniq xatti-harakat misollari berilishi kerak. Ikkinchidan, orzu-umidlar ijobiy iboralar bilan ifodalanishi kerak, ya'ni nima qilish kerakligini aytish kerak (masalan, "Biz sinfda piyoda yuramiz," emas, "Yugurish taqiqlanadi"). Kutishni nima qilmaslik kerakligi orqali ifodalash, o'quvchilarga boshqa muqobil javoblar berish imkonini beradi (masalan, yurish, sakrash, tipirchilash). Nihoyat o'quvchilarga orzu-umidlarni shakllanti-

rishda ishtirok etish huquqi berilishi kerak. O'quvchilarga sinfda nima kutilishini belgilashda ishtirok etish imkoniyati berish, ularning kutilgan xatti-harakatlarni bajarish ehtimolini oshiradi, shuningdek, sinfdoshlarining xatti-harakatlarini ham kuzatish imkoniyatini yaratadi. O'quvchilarning sinfdagi kutilgan xatti-harakatlarni bajara olish ehtimolini oshiruvchi boshqa strategiyalar quyidagilardan iborat: (a) sinf darajasidagi orzu-umidlarni har qanday akademik xatti-harakat kabi aniq misollar va nomisollar bilan o'rgatish, (b) namoyish va rolli o'yinlardan foydalanish, (c) oilalarga sinfda o'quvchilardan qanday xatti-harakatlar kutilayotgani haqida tushuntirish berish. Barcha o'quvchilar uchun yuqori darajadagi xatti-harakat orzu-umidlarini o'rnatish xavfsiz, ijobiy sinf muhitining asosini yaratadi va doimiy chegaralarni belgilaydi.

O'ZINI BOSHQARISH

Ta'limiy rejalashtirishning so'nggi strategiyasi – bu o'zini boshqarishdir. Eng ko'p o'rganilgan o'zini boshqarish strategiyasi – bu o'zini kuzatish bo'lib, bu tartibda o'quvchi maqsadli xatti-harakatning sodir bo'lishi yoki bo'lmasligini o'zi kuzatadi, keyin esa o'zi qayd etadi. Diqqat yetishmovchiligi va giperfaollik sindromi (ADHD) tashxisi qo'yilgan sinfda itoatsiz xatti-harakatlar namoyon qilgan o'quvchi bilan ishlagan holda, Blicha va Belfiore uyga vazifalarning bajarilmaganligi tanaffus vaqtining yo'qotilishiga olib kelganini, tanaffus yo'qotilishi esa itoatsizlik xatti-harakatlarining ortishiga sabab bo'lganini aniqladilar. Keyingi baholashlar shuni ko'rsatdiki, uy vazifalarining bajarilmasligi akademik ko'nikmalarning yetishmasligidan emas, balki tashkiliy ko'nikmalarning yo'qligidan kelib chiqqan. O'quvchi barcha kerakli materiallar va topshiriqlarni uyga olib ketmagan, natijada ertasi kuni ularni bajara olmagan. Uy vazifasiga zarur materiallar va topshiriqlarni o'z ichiga olgan oddiy o'zini kuzatish ro'yxatini tuzish hamda bu ro'yxatni boshlash uchun avtomatik oldingi ogohlantirish signalini joriy etish natijasida, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bosqichining har bir sessiyasida, shuningdek, besh oylik kuzatuv sessiyasi davomida 100% uy vazifalari bajarildi.

14.2-jadval.

Uy vazifasi uchun o'zini boshqarish jadvali

Ism-sharifi	Sana	
O'qituvchi		
	Ha / yo'q	Izohlar
1. Barcha uy vazifam papkamda bormi?		
2. Qalamim bormi?		
3. Uy vazifasini bajarishni boshlang.		
4. Barcha uy vazifasi bajarildimi?		
5. Kimdir uy vazifamni tekshirdimi?		(Imzo: _____)
6. Barcha uy vazifam yana papkamga solindimi?		

Ism	Sana
7. Uy vazifasi tugagach, hozir o'qimoqchi bo'lgan kitob **Kitob nomi:** **Muallif:**	

O'zini kuzatish strategiyalari butun sinf bo'yicha ham qo'llanilishi mumkin. K-8 sinflarini o'z ichiga olgan shahar maktabidagi darsdan keyingi klub bilan ishlash jarayonida, uy vazifalarining talab darajasida bajarilish ehtimolini oshirish uchun sinf miqyosidagi uy vazifasi ro'yxati ishlab chiqildi; bu ro'yxat uy vazifasining maktabdan tashqariga chiqib ketmasligini ta'minlashga yordam berdi. Darsdan keyingi klub o'tkaziladigan kunlarda, o'qituvchilar klubga qatnashuvchi har bir o'quvchi uchun uy vazifasi papkalarini tayyorladilar, shunda o'quvchilar klubga kirganlarida o'zlariga tegishli papkani olishlari mumkin edi. Har bir papkaning ichiga uy vazifasi ro'yxati (qarang: 14.2-jadval) joylashtirilgan edi. Tamaddi vaqtida, o'quvchilar papkalarini ochib, ro'yxat va uy vazifalarini bajara boshladilar. Bu sinf miqyosidagi o'zini kuzatish ro'yxatiga oid muhim jihatlardan biri – uy vazifasini bajarishdan mustaqil o'qishga o'tish edi (14.2-jadval, 7-qadam). Faoliyatlar o'rtasidagi o'tishda o'quvchilarda noaniqlik yuzaga kelishini kamaytirish, shuningdek, barcha o'quvchilar uy vazifasini turli vaqtlarda tugatishlarini hisobga olgan holda, uy vazifasi tugaganidan so'ng, ro'yxat o'quvchilardan mustaqil o'qish darajasiga mos bir kitob tanlashni, muallif va nomini yozib olishni va jim o'qishni boshlashni talab qilgan.

Agar akademik muvaffaqiyatsizlik tarixiga ega bo'lgan xavf ostidagi o'quvchilar maktabdagi intizomiy choralarni ko'proq olish ehtimoliga ega bo'lsalar va agar xulq-atvor nuqtayi nazaridan o'quvchining akademik muvaffaqiyatsizligi aqliy salohiyat yetishmasligidan emas, balki o'quv dasturi nomutanosibligidan kelib chiqadi deb taxmin qilinsa, unda birinchi tuzatish chorasi bu muvaffaqiyat kutiladigan va muvaffaqiyatsizlik ehtimoli kam bo'lgan dasturiy sharoitlarni rejalashtirishdir. Ta'lim rejalashtirish natijalariga quyidagilarni aniqlash kiradi: (a) o'quvchining o'quv darajalari, (b) o'quvchi afzalliklari va madaniy jihatdan mos mazmun, (c) sinf bo'yicha umumiy orzu-umidlar to'plami va (d) individual va sinf miqyosida o'zini kuzatish strategiyalaridir. Ta'lim rejalashtirish xulq-atvorga asoslangan akademik o'qitish strategiyalariga asos yaratadi.

AKADEMIK MUVAFFAQIYATNI QO'LLAB-QUVVATLASH VA AKADEMIK O'QITISH STRATEGIYALARI

Akademik o'qitish strategiyalari samarali va tejamkor bo'lishi uchun ular o'qituvchi boshchiligida va kichik guruh shaklida o'tkazilishi kerak. O'qituvchi boshchiligida olib boriladigan, kichik guruhlarda o'qitish eng samarali va eng tejamkor bo'ladi, agar o'quvchilar guruhlarga o'quv darajalariga qarab ajratilgan bo'lsa. Misol uchun, agar CBA natijasiga ko'ra, 4-sinf uchun og'zaki o'qish darajasi daqiqasiga 70 dan 100 gacha to'g'ri so'z (CWPM) va 7 ta yoki undan kam xatolik bilan aniqlansa, unda 2,5-sinf o'qish darajasida 70 dan 100 CWPM oraliqda, yettita yoki kamroq xatolik qilgan o'quvchilar bir guruhga, 3,0 darajasida o'qiydiganlar boshqa bir guruhga, 3,5 darajadagilar esa uchinchi guruhga ajratiladi. Bu misolda, to'rtinchi sinfda uch xil o'qish darajasiga ega uchta o'quv guruhi mavjud, ammo har bir o'quvchi o'zining o'quv darajasiga mos ravishda o'qiyapti.

O'QITUVCHI BOSHCHILIGIDA O'QITISH

Kichik guruhlar shakllantirilgach, har bir kichik guruh bilan o'qituvchi boshchiligidagi o'qitish jarayoni boshlanishi mumkin. Umuman olganda, o'qituvchi boshchiligidagi o'qitish quyidagilarga ustuvorlik beradi:

a) o'quvchilarning akademik javob berish imkoniyatlarini oshirish;

b) o'quvchilarning o'quv topshiriqlariga jalb etilishini kuchaytirish;

c) o'qituvchi tomonidan beriladigan tuzatuvchi fikr-mulohazalarni ko'paytirish;

d) o'zlashtirilgan ko'nikmaning ravonligi, saqlanishi va umumlashtirilishini madaniy jihatdan mos materiallar kontekstida ta'minlash.

Yillar davomida olib borilgan tadqiqotlar shuni ko'rsatdiki, o'qituvchi boshchiligidagi o'qitish turli yoshdagi, turli fan yo'nalishlari va nogiron o'quvchilar orasida akademik natijalarni oshirishda muvaffaqiyatli bo'lgan.

Umuman olganda, har qanday o'qituvchi boshchiligidagi o'qitish strategiyasining maqsadi akademik muvaffaqiyatni oshirish va shu orqali o'quv muhitining salbiyligini kamaytirishdir. 14.3-jadvalda SMART dasturining ikkinchi bosqichi sifatida kichik guruhda o'qitish bo'yicha protseduraviy tekshirish ro'yxati keltirilgan. Bu ro'yxat quyidagilarni o'z ichiga oladi:

– har kuni mashq qilish imkoniyatlarini oshirish (xatolarsiz o'rganish va farqlash mashqlari);

– tuzatuvchi fikr-mulohazalarni taqdim etish;

– yangilik kiritilgan farqlash strategiyalari (masalan, poyga yo'li o'yini, moslashtirilgan stol o'yinlari, mnemonik usullar) orqali mashg'ulot vaqtini ko'paytirish;

– ma'lum bo'lgan va noma'lum bo'lgan elementlarni aralashtirib berish (masalan, nisbati: bitta ma'lum — bitta yoki ikkita noma'lum).

SMART dasturi ikkita oddiy komponentdan iborat o'qituvchi boshchiligidagi o'qitish formatidan foydalanadi: xatolarsiz o'rganish mashqlari va farqlash

mashqlaridir. CBA o'tkazilgach, noma'lum akademik elementlarning uchta teng to'plami (masalan, matematik misollar, ko'rish so'zlari, harflar nomlari/tovushlari) tuziladi (qarang: 14.1-jadval). Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar davomida o'qituvchi birinchi noma'lum elementlar to'plamini taqdim etadi. Har bir o'quv to'plami odatda sakkizdan o'ngacha noma'lum akademik elementlarni o'z ichiga oladi va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar faqat birinchi to'plam 100% aniqlik bilan bajarilguncha kiritiladi. Birinchi to'plam bo'yicha 100% aniqlik kuzatilgach, o'qituvchi ikkinchi o'quv to'plamini taqdim etadi. Ikkinchi to'plam ham 100% aniqlik bilan bajarilgach, o'qituvchi uchinchi va yakuniy o'quv to'plamini taqdim etadi. Har kuni ertalabki dars 10–15 daqiqa davom etadi, kunlik baholash esa 5–10 daqiqa davom etadi (qarang: 14.3-jadval).

SMART dasturidagi o'qituvchi boshchiligidagi o'qitishning birinchi komponenti bu – xatolarsiz o'rganish. Xatolarsiz o'rganish mashqlari avval o'quvchilarga to'g'ri akademik javobni boshqaruvchi diskriminativ stimul (SD) bilan birga eshitish va ko'rish imkonini beradi, so'ngra o'quvchilardan SD ishtirokida darhol to'g'ri akademik javobni takrorlash talab qilinadi. Bu esa o'qituvchining nomlangan maqtov shaklidagi ijobiy mustahkamlovi bilan yakunlanadi. Xatolarsiz o'rganish mashqlari o'quvchilarga SD bilan birga to'g'ri javobni (bir vaqtning o'zida ko'rsatish va aytish) ko'rish va eshitish imkonini bergani uchun akademik muvaffaqiyatni oshiradi. Bu esa SD ishtirokida to'g'ri javoblar ehtimolini maksimal darajada oshiradi. Masalan, har bir xatolarsiz mashq o'qituvchining "c-a-t" yozuvi tushirilgan fleshkarta guruh oldiga qo'yilishi va shu bilan bir vaqtda "c-a-t, bu so'z – cat" deb aytishi bilan boshlanishi mumkin. O'quvchilar to'g'ri javobni "c-a-t, cat" deb takrorlaydilar, shundan so'ng o'qituvchi tomonidan "zo'r, bu so'z – cat" degan o'quv fikri beriladi. SMART dasturida xatolarsiz mashqlar har bir noma'lum element uchun ikki-uch marta takrorlanadi.

14.3-jadval.

SMART dasturining amalga oshirish bosqichlari

Amaliy bosqichlar
1. Zarur materiallarni aniqlang (masalan, fleshkartalar, o'yin taxtalari)
2. Quyidagilarni o'z ichiga olgan aralashuvlarni loyihalashtiring (har bir qatorni belgilang):
a. _____ Kundalik amaliyot imkoniyatlarini oshiring (xatosiz o'rganishni ham qo'shgan holda)
Amaliy bosqichlar
b. _____ Tuzatuvchi fikr-mulohazalarni taqdim eting
c. Yangi ajratish strategiyasi orqali vazifaga ajratilgan vaqtni ko'paytiring (masalan, fleshkartalar, o'yinlar)
d. _____ Ma'lum narsalarni noma'lum narsalar bilan aralashtiring (nisbat; bitta ma'lum/birdan ikkita noma'lum)

3. Excel ma'lumotlar varag'idan foydalanib, talabalarning kundalik baholash ma'lumotlarini grafik shaklida tuzing va fakultet rahbariga hisobot bering.
A to'plamini 100% o'zlashtirmaguncha o'qitishni boshlang, keyin B to'plamini, keyin C to'plamini o'qitishni boshlang
1. O'quvchi o'qituvchining ro'parasida o'tiradi.
2. O'qituvchi nima qilinishini tushuntiradi: "Keling mashq qilamiz va keyin o'yin o'ynaymiz".
I. Xatoliklarsiz o'rganish / Bir vaqtdagi sinovlar, fleshkartalar yordamida.
3. O'qituvchi SD'ni yetkazadi (masalan, c-a-t fleshkarta qo'yiladi va bu so'z cat' deyiladi yoki '3 + 4 = 7').
4. O'quvchi javobni takrorlaydi (masalan, c-a-t bu *cat* yoki 3+4=7).
5. O'qituvchi fikr bildiradi (masalan, "to'g'ri, c-a-t bu *cat* yoki ha, 3+4=7.
6. O'qituvchi barcha fleshkarta tugaguncha navbatdagi kartani taqdim etadi.
7. O'qituvchi kartalarni aralashtiradi.
8. O'qituvchi har bir elementni uch martadan mashq qildiradi.
9. Uchinchi aylanish tugagach, o'qituvchi 'yordam uchun rahmat' deydi.
II. Ajratish sinovlari. O'yin usuli bilan (masalan, racetrack, cover-copy-compare, mnemonikalar)
10. O'qituvchi RACETRACKni taqdim etadi va o'yin qoidalarini tushuntiradi.
11. O'quvchilar o'yinni boshlash nuqtasidan boshlaydi.
12. O'qituvchi o'quvchidan tayyormi, deb so'raydi; o'quvchi tayyorligini bildirgach, o'qituvchi "Diqqat, tayyorlan, boshla!" deb aytadi, soatni ishga tushiradi va birinchi masala yozilgan joyga ishora qiladi.
13. Tuzatish fikri. O'quvchining javob berish uchun besh soniyasi bor. a. Agar javobi to'g'ri bo'lsa, o'qituvchi "ha, 4+3=7" deydi. b. Agar javobi noto'g'ri bo'lsa, o'qituvchi "yo'q, 4+3=7" deydi. O'quvchi to'g'ri takrorlaydi. c. Agar besh soniya ichida javob bo'lmasa, o'qituvchi "4+3=7" deydi. O'quvchi to'g'ri takrorlaydi.
14. O'qituvchi keyingi masalaga ishora qiladi va har bir javobdan so'ng tuzatish fikrini (13-bosqich) takrorlaydi.
15. Belgilagich oxiriga yetganda, vaqtni to'xtating, o'quvchiga vaqtini ayting va mashqni ikkinchi marta takrorlang: "Ko'raylik-chi, avvalgi vaqtingdan yaxshi bajara olasanmi." (har bir topshiriq ikki marta bajariladi).
16. Ikkinchi bosqich tugagach, o'qituvchi o'quvchiga topshiriqni bajarish vaqtini aytadi va "yordam berganing uchun rahmat", deydi.
Manba: *Adapted from Belfiore & Lee, 2018.*

SMART o'qituvchi boshchiligidagi o'qitishning ikkinchi yo'riqnoma komponenti farqlash sinovlaridir. Farqlash sinovlari talabadan faqat boshqaruvchi diskriminativ stimul (SD) (masalan, stol ustidagi "c-a-t" yozuvi tushirilgan kartochka) taqdim etilganda to'g'ri javobni berishni talab qiladi (masalan, "so'z — cat"). Har bir talaba javobidan so'ng o'qituvchi tuzatuvchi fikr bildiradi. Farqlash sinovlarida o'quvchiga javob berishdan oldin to'g'ri javob ko'rsatilmaydi. SMART dasturida farqlash sinovlari doimo yangi o'yin shaklida o'tkaziladi. Masalan, Mucci 21 ta maydondan iborat ko'paytirish poygasi doskasini yaratdi: 2 ta bo'sh maydon, 1 ta boshlanish maydoni, 1 ta yakuniy maydon, 3 ta ma'lum ko'paytirish misollari uchun maydon va 14 ta noma'lum ko'paytirish misollari uchun bo'sh maydon (qarang: 14.1-rasm). Dastlab, 14 ta bo'sh maydon A to'plamidagi 7 ta noma'lum ko'paytirish misolining har birini ikki marta ifodaladi. Hech bir maydonda javob yozilmagan, va o'quvchi tezligini baholash uchun taymer ishlatilgan. O'quvchilar A to'plamini o'zlashtirgach, 14 ta bo'sh maydonga B to'plamidan 7 ta noma'lum misol ikki marta yoziladi va A to'plamidan uchta o'zlashtirilgan misol 3 ta ma'lum maydonlarga yoziladi. O'quvchilar B to'plamini o'zlashtirgach, 14 ta bo'sh maydonga C to'plamidan 7 ta noma'lum misol ikki marta yoziladi. B to'plamidan uchta o'zlashtirilgan misol 3 ta ma'lum maydonlarga yoziladi. Agar o'quvchi doskadagi noma'lum misolga to'g'ri javob bersa, o'qituvchi ijobiy mustahkamlash bilan birga misol va to'g'ri javobni takrorlaydi ("A'lo, 8 marta 4 – 32"), va o'quvchi keyingi doska maydoniga o'tadi. Agar o'quvchi noto'g'ri javob bersa, o'qituvchi inkor bildiradi va misol bilan to'g'ri javobni aytadi ("Yo'q, 8 marta 4 – 32"), undan keyin o'quvchi ko'paytirish misolini va to'g'ri javobni takrorlaydi, o'qituvchi esa nomlangan fikr bildiradi, so'ngra keyingi maydonga o'tiladi. Agar yangi maydonga o'tilganda 5 soniya ichida javob bo'lmasa, o'qituvchi misol va to'g'ri javobni aytadi ("8 marta 4 – 32"), o'quvchi esa ko'paytirish misolini va javobni takrorlaydi, o'qituvchi esa nomlangan fikr bildiradi, so'ngra keyingi maydonga o'tiladi.



14.1-rasm. A to'plami uchun poyga yo'li.
Manba: Mucci et al., 2018

INSTRUKSION KETMA-KETLIK

Akademik muvaffaqiyatni oshirish uchun, ayniqsa, o'quvchining topshiriqqa bo'ysunmasligi akademik muvaffaqiyatsizlikka olib keladigan holatlarda, ikkinchi akademik strategiya bu instruksion ketma-ketlik (HPIS) dan foydalanishdir. Instruksion ketma-ketlik – bu xatti-harakatlarning lahzasi asosida ishlab chiqilgan oldingi strategiya bo'lib, unda qisqa va bajarilishi yuqori bo'lgan bir nechta buyruqlar ketidan bajarilishi past bo'lgan bitta buyruq beriladi. Masalan, oddiy bir raqamli ko'paytirish masalalari yuqori ehtimolli (high-p) va bir raqamli sonni olti raqamli songa ko'paytirish past ehtimolli (low-p) deb aniqlanganidan so'ng, akademik topshiriqlarni bajarmaslik tarixiga ega bo'lgan ikki boshlang'ich sinf o'quvchisi uchun Hutchinson va Belfiore har bir qatorda ikki-uchta 1×1 masalasi va ketidan bitta 1×6 masalasi bo'lgan to'rt qatordan iborat ish varaqalarini yaratdi (masalan, 2×9=__; 4×6 =__; 3×7= ; 287529×7=). Umuman olganda, ko'p bosqichli, ehtimoli past akademik masalalardan oldin bir bosqichli, masalalar berilsa, bu bajarilish tezligi, jalb etilish foizi va topshiriqni boshlashdagi kechikishni kamaytirishda sezilarli natijalar beradi. HP ketma-ketligi kiritilgan akademik ish varaqalari mustahkamlovchi imkoniyatlarini (masalani yakunlash) oshirib, natijada akademik muvaffaqiyatni kuchaytiradi.

KO'NIKMALARNI UMUMLASHTIRISH

Ko'nikma egallanishi – bu shahar maktablariga yozilgan xavf ostidagi o'quvchilar uchun akademik muvaffaqiyatni qo'llab-quvvatlashning boshlang'ich bosqichidir. Akademik darajaga (ya'ni egallash yoki aniqlik) erishilganidan so'ng, o'qituvchilar vaqt davomida va yangi instruksion stimullar hamda sozlamalarda umumlashtirish strategiyalarini rejalashtirishi va amalga oshirishi lozim. Vaqt bo'yicha umumlashtirish – bu javobni saqlab qolishdir. O'rganilgan akademik javob bir hafta yoki ta'tildan keyin ham saqlanadimi? Javobni saqlab qolishning eng oddiy strategiyasi bu qo'shimcha mashq imkoniyatlarini yaratishdir. Masalan, uy vazifasi, mustaqil o'quv vaqti, tengdoshlar bilan repetitorlik va sinfiy takrorlash mashg'ulotlari ilgari egallangan ko'nikmalarni mashq qilish imkonini berishi kerak.

Yangi instruksion stimullar va sozlamalarda umumlashtirish esa egallangan ko'nikma qaysi muhitda ishlatilishini aniqlashni talab qiladi. Masalan, matematika hisob-kitobini egallagach, o'quvchilar ilgari egallangan hisoblashni talab qiladigan tegishli so'z masalalarni yechadilar. O'quvchilar haftalik ko'rish yoki imlo so'zlarini o'rgangach, o'qituvchi ulardan shu so'zlar ishtirokida gap yoki hikoyalar yozishni so'rashi mumkin. Flaşkarta yozilgan harfni esda saqlash mnemonik strategiyasi (masalan, "/c/ harfi — caterpillar") asosida undosh harf nomlari va tovushlarini o'rgatgan Sener va Belfiore korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan oldin hech bir o'quvchi so'z topa olmaganini, ammo keyinchalik barchasi yangi so'zlarni topa olganini aniqladi (boshlanish tovushli 3–9, tugash tovushli 1–2 ta so'z).

MADANIY JIHATDAN DOLZARB O'QUV DASTURI

Madaniy dolzarblik ko'proq o'qitish uslublariga emas, balki o'quv mazmuniga bog'liq. Freire ta'kidlaganidek, o'quvchilar boshqacha orzu qilish huquqiga ega va shuning uchun ham hammaga mos, ommaviy ishlab chiqarilgan o'quv dasturi to'ldirilishi lozim. Avvalgi "O'quvchi xohishlarini baholash" bo'limida aytilganidek, o'quvchining hayotiy tajribasi o'quv dasturiga kiritilishi mumkin. Shu tariqa to'ldirilgan o'quv dasturi o'quvchi bilan aloqa o'rnatadi va bu ommaviy nashr etilgan o'quv dasturida yo'q. O'quvchi bilan mazmuniy bog'lanish jalb etilishni oshiradi, bu esa akademik muvaffaqiyatni kuchaytiradi. Masalan, madaniy mazmunli tasvirlar, fotosuratlar, insho, musiqa, artefaktlar yoki san'at asarlari asosida yozma topshiriqlar oddiy "siz uy hayvoni sifatida qanday ekzotik hayvonni xohlaysiz?" kabi savollardan ko'ra samaraliroq bo'lishi mumkin. Ikkinchi savolda hayvoni bo'lmagan, "ekzotik" so'zini tushunmaydigan yoki hech qachon hayvonot bog'iga bormagan o'quvchi butunlay yozmasligi mumkin. Takroriy muvaffaqiyatsizlik esa o'qitishga mos kelmaydigan xatti-harakatlarni keltirib chiqaradi va o'quv vaqtini kamaytiradi. Shuningdek, Jon Levis tomonidan yaratilgan "March" trilogiyasi kabi fuqarolik huquqlari harakatiga oid grafik roman qora tanli o'quvchilar uchun eski "Old Yeller" asariga qaraganda ko'proq madaniy kontekst va o'quv vazifasida ko'proq vaqt beradi.

Ta'lim rejalashtirish va xatti-harakatlarga asoslangan akademik strategiyalarni bog'lash sinf muhitini qayta quradi. Bunday yondashuv kichik guruhda o'qitishni, madaniy ahamiyatli mazmunni qo'shishni, individual va sinf bo'ylab o'zini kuzatish ro'yxatlarini qo'llashni, xatti-harakatlar momentiga asoslangan topshiriqlarni va vaqt o'tishi bilan umumlashtirishni o'z ichiga oladi. Bu jarayon barchasi yuqori xatti-harakat standartlari bilan belgilangan xavfsiz sinfda sodir bo'ladi.

SINFDAGI IJOBIY MUNOSABAT, MUSTAHKAMLOVCHI VOSITALAR VA SABR-BARDOSHNI OSHIRISH

Nevin va boshqalar xatti-harakatlarning doimiyligi (o'zgarishga qarshilik) ham javobga bog'liq mustahkamlash, ham javobga bog'liq bo'lmagan mustahkamlash funksiyasi ekanligini ko'rsatdi. Muhitda qandaydir buzilish sodir bo'lganda, mustahkamlovchi jadvali boy bo'lgan (xatti-harakatdan oldin va keyin) xatti-harakatlar bu buzilishdan keyin ko'proq doimiylik ko'rsatadi. Sinf kontekstida, o'quvchilar doimiy ravishda murakkab maktab talablariga duch kelayotgan bir paytda (noma'lum materiallar, o'rinbosar o'qituvchi, yangi topshiriqlar), instruksion xodimlar maktab xatti-harakatlari yuzaga kelganida mustahkamlovchi xususiyatga ega bo'lgan stimullarni (masalan, o'qituvchining og'zaki maqtovi) shartli ravishda, shuningdek, vaqtga asoslangan jadval asosida shartsiz tarzda taqdim etishi, sinfdagi muammolar yuzaga kelganda o'sha maktab xatti-harakatlarining davomiyligini oshirishi mumkin. Shartli va shartsiz mustahkamlovchi stimullarni izchil tarzda yetkazib berish vaqtga asoslangan (interval) yoki javobga asoslangan (nisbat) jadvalni ishlab chiqishni talab qiladi. Bu jadvallar mustahkamlovchilar (masalan, og'zaki maqtov, jetonlar) belgilangan vaqt oralig'ida yoki o'zgaruvchan vaqt oralig'ida yetkazib berilishini, yoki belgilangan javoblar sonidan keyin yoki o'zgaruvchan javoblar sonidan keyin yetkazib berilishini ham o'z ichiga olishi kerak.

SO'ROVLAR KETMA-KETLIGI

Avvalgi bobda muhokama qilingan HPIS (yuqori ehtimollikdagi o'quv strategiyasi) o'quv topshiriqlarini bajarmaslik ehtimoli yuqori bo'lgan holatlarda ularni bajarish ehtimolini oshiruvchi akademik strategiya sifatida ta'riflangan bo'lsa, yuqori ehtimollikdagi so'rovlar ketma-ketligi (HPRS) esa bajarmaslik ehtimoli yuqori bo'lgan faoliyat so'rovlariga bo'lgan muvofiqlikni oshiruvchi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sifatida ta'riflanadi. Instruksion ketma-ketlik bilan bir xil tarzda, so'rovlar ketma-ketligi ham axloqiy inersiyaga asoslangan antecedent (avvalgi) strategiyadir, bunda ikki-to'rt qisqa, lekin qat'iy rozilik bildiriladigan so'rovlar ketma-ketligi, bitta ikkilanish bilan zaif rozilik bilidirilgan so'rovdan oldin beriladi. Masalan, agar birinchi sinf o'quvchisi o'z partasiga qaytish topshirig'ini odatda bajarmaydigan bola bo'lsa, o'qituvchida ikki yo'l bo'ladi:

a) darhol "joyingga qayt" deb aytish — bu odatda bolaning rad etishi bilan tugaydi;

b) avval bola bajara oladigan va quvonchli bo'lgan bir nechta oddiy so'rovlarni aytish (masalan: "besh tashlang", "endi yuqoridan!", "qani endi mushtlarni urishtiramiz") va undan keyin "endi joyingga qayt" deb buyurishdir.

Agar birinchi yo'l tanlansa, o'qituvchi so'rovni bir necha marta takrorlashga majbur bo'ladi (bu esa bolaning qarshiligini kuchaytiradi) yoki jazolovchi choralar ko'rishga olib keladi (masalan, og'zaki koyish, mukofotdan mahrum qilish yoki sinfdan chiqarib yuborish).

Ammo ikkinchi yo'l, ya'ni oldin bolaga oson va yoqimli topshiriqlar berib, keyin qiyinroq topshiriqni aytish (bu usul "yuqori ehtimollikdagi so'rovlar ketma-ketligi" deb ataladi) — bolani topshiriqqa bo'ysundirishda juda samarali ekanligi isbotlangan.

So'rovlar ketma-ketligini joriy qilish korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan oldingi baholashni talab qiladi. Bu esa so'rovga bo'lgan muvofiqlikni aniqlashga xizmat qiladi. Belfiore uch-to'rt kunlik davrda odatiy sinf so'rovlari ketma-ketligini baholashga imkon yaratdi. Bu dastlabki baholash natijasida muvofiqligi zaif bo'lgan so'rovlar (40% dan kam muvofiqlik) va so'rovlari (80% dan ortiq muvofiqlik) aniqlandi. O'quvchi tomonidan bajarilish ehtimoli past bo'lgan so'rovlar (low-p) quyidagilarni o'z ichiga oladi: "o'tir", "partangga bor", "qutidan ishingni ol". Bajarilishi ehtimoli yuqori bo'lgan so'rovlar (high-p) esa quyidagicha: "besh tashlang", "qo'lingizni ko'taring", "qarsak chaling".

Tadqiqotning ikki bosqichi bor edi. Boshlang'ich bosqichda o'qituvchi faqat low-p so'rovni aytgan ("joyingga qayt"). Pedagogic aralashuv bosqichida esa o'qituvchi avval ikki-to'rt high-p so'rovni aytgan ("besh tashlang", "qo'lingizni ko'taring", "qarsak chaling"), keyin esa low-p so'rovni bildirgan ("joyingga qayt"). Natijalar:

Bu usul (HPRS – yuqori ehtimollikdagi so'rovlar ketma-ketligi) o'quvchining past ehtimollikdagi so'rovga bo'ysunish ehtimolini oshirdi. Shuningdek, o'qituvchi tomonidan high-p so'rovlar uchun beriladigan mustahkamlovchi ijobiy fikrlar (masalan: "Barakalla, yaxshi, besh tashlang!") ham ko'paydi. O'quvchi oldindan ketma-ket bir nechta so'rovni bajargani uchun, keyingi – murakkabroq topshiriqni bajarishga ham tayyor bo'ldi. Bu "momentum effekti" deb ataladi.

TOKEN TIZIMI VA LOTEREYA – STRATEGIYA SIFATIDA

Token orqali mustahkamlash tizimi quyidagi o'zaro bog'liq shartlar to'plamini aniqlaydi: a) token olishga sabab bo'ladigan xatti-harakat; b) tokenlar; c) ayirboshlash imkoniyatlari; d) zaxira mustahkamlovchilar.

Tokenlar boshqariladigan jismoniy obyektlar bo'lishi mumkin (chiptalar, tangalar) yoki boshqarib bo'lmaydigan obyektlar (stikerlar, doskaga qo'yilgan belgilashlar). Tokenlar neytral stimullar bo'lib, ularni olish, yig'ish va rejalashtirilgan

ayirboshlash imkoniyatlarida zaxira mustahkamlovchilarga almashtirish mumkin. Tokenlar o'zining qiymatini ularni almashtirish orqali zaxira mustahkamlovchilar bilan takror bog'lanishidan oladi. Zaxira mustahkamlovchilar shartsiz mustahkamlovchilar (oziq-ovqat, suv) yoki shartli mustahkamlovchilar (imtiyozlar, imkoniyatlar, afzal ko'rilgan narsalar) bo'lishi mumkin.

Token mustahkamlash tizimining bir varianti – bu oqibatga asoslangan lotereya yoki ro'yxatga olish bo'lib, unda o'quvchilar tokenlarni (masalan, chiptalar) yig'ib, ularni zaxira mustahkamlovchini olish imkoniyati uchun o'ynaladigan tanlovga qo'shishadi. Shahar hududidagi K-8 maktabida tahsil olayotgan sakkiz nafar o'quvchidan iborat guruh bilan ishlagan Glascott va Belfiore VMT-DRO 150 soniya (o'zga xatti-harakatga differensial mustahkamlash asosidagi o'zgaruvchan zamonaviy vaqtli namunali reja) asosida chiptalarni olish tizimiga asoslangan lotereya tizimini joriy etdi. Bunda chiptalar faqat shart bo'lmagan xatti-harakatlarning yo'qligi kuzatilgan belgili oraliq oxirida berildi. O'quvchilar har 30 daqiqalik mashg'ulotda 12 tagacha chipta olishlari mumkin edi va har bir korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sessiyasi oxirida 2 ta chipta o'ynaldi. ABAB dizaynidan foydalangan yagona holatli tadqiqot natijalari shuni ko'rsatdiki, guruh miqyosidagi lotereya tizimi shaklidagi token mustahkamlash yo'llanmalari o'quvchilar o'rtasidagi bo'ysunmas xatti-harakatlarni kamaytirishda muvaffaqiyatli bo'lgan.

ADOLAT VA TENGLIK

Freire (1998) ta'kidlashicha, o'qituvchilar va o'quvchilarning ta'limdagi roli bor, ammo har biri boshqasiga hurmat ko'rsatishi kerak. Sinfda adolat va tenglikni yaratish o'qituvchining kamtarlik ko'rsatib, o'quvchi bilan chinakam muloqotga kirishishi va har bir bolaning hayotiga hurmat bilan yondashish qobiliyatiga asoslanadi. Freire shunday savol qo'yadi: o'quvchilarimizga hurmat qilmasdan qanday qilib dars berishimiz mumkin? O'quvchi afzalliklarini baholash, sinfdagi xulq-atvoriy orzu-umidlarni o'qituvchi–o'quvchi muloqoti orqali belgilash va o'quv dasturini madaniy jihatdan mos materiallar bilan boyitish sinfda adolat va tenglik sharoitini yaratadi. Har doim adolatli va tenglik asosida faoliyat yuritadigan sinfda mustahkamlash, chidamlilik va ijobiy munosabat kuchayadi.

Ayniqsa, qora tanli erkak o'quvchilar haqida so'z yuritar ekan, Edmin (2012) "haqiqat pedagogikasi"ning 5 ta "S" prinsipini ilgari surdi. Bu 5 ta "S" quyidagilardan iborat:

a) suhbat (Cogenerative dialog) – kun yakunida qisqa suhbatlar, dars kunining ijobiy va salbiy tomonlari va yechimlari haqida;

b) saboqni birga o'qitish (Coteaching) – o'quvchilar darsni o'qitib, o'qituvchi kuzatuvchi bo'ladi: o'qituvchi o'quvchi, o'quvchi o'qituvchi (Freire, 1998);

c) hamma uchun javobgarlik (Cosmopolitanism) – barchaning barchaga javobgarligi asosidagi sinf orzu-umidlarini shakllantirish;

d) kontekst/madaniy moslik (Context/Cultural relevancy) – o'quvchining hayotini darsga bog'lovchi artefaktlardan foydalanish;

e) mazmun (Content) – o'quvchilarimizni tinglash, o'qituvchi kamtarligi (Edmin, 2012).

O'quvchilar bilan ishlaganda, kun yakunidagi qisqa suhbatlar faqat o'sha kunning ijobiy natijalarini muhokama qilishdan iborat bo'lishi mumkin. Masalan, o'qituvchi dars tugashidan oldin 10–15 daqiqa davomida o'quvchilarni bir joyga yig'ib, sinf bo'ylab joylashtirilgan xulq-atvorga oid orzu-umidlarni eslatadi. So'ng o'qituvchi har bir o'quvchini chaqirib, o'sha kuni kuzatgan ijobiy xatti-harakatlar haqida misollar keltirish imkoniyatini beradi. Yaxshi xatti-harakatni "ushlagan" va bu haqida xabar bergan o'quvchiga hamda shu xatti-harakatni sodir etgan o'quvchiga ball beriladi. Edminning 5 ta "S" prinsipi va "yaxshi xatti-harakatni ushlash" sinf odatiga aylanadi, bu esa jamoaviylikni va boshqalarga hurmatni rivojlantiradi hamda ijobiy xulq-atvorga oid orzu-umidlarni mustahkamlaydi. Bu strategiyalar o'qituvchi va o'quvchilarni o'z xatti-harakatlari uchun, shuningdek, sinf jamoasining umumiy xatti-harakatlari uchun javobgar bo'lishlariga undaydi.

XULOSA

Shahar hududidagi kam ta'minlangan maktablarga qabul qilingan o'quvchilar akademik va intizomiy qiyinchiliklarga duch kelishadi. Natijada bunday o'quvchilar kam ta'minlanmagan, shahar atrofidagi maktablarda o'qiyotganlarga nisbatan ko'proq akademik muvaffaqiyatsizlik xavfiga duch keladilar. Bu bobda ilgari surilgan xatti-harakat tahliliga asoslangan faraz shundan iboratki, o'quvchilar maktabdagi salbiy holatlarga takror va takror duch kelganlarida, o'zini shu noqulay holatdan qochish maqsadida ta'lim olishga to'g'ri kelmaydigan xatti-harakatlar bilan shug'ullanadilar. Bunday xatti-harakatlar maktab sanksiyalarining yuqori darajada qo'llanishiga olib keladi va o'z navbatida, bu qochishga asoslangan xatti-harakatlarni mustahkamlaydi. Bundan tashqari, bu bobda shahar hududidagi kam ta'minlangan maktablarda tahsil olayotgan xavf ostidagi o'quvchilar bilan ishlashda qo'llanishi mumkin bo'lgan bir qator amaliy, dalillarga asoslangan strategiyalar taqdim etildi:

Akademik muvaffaqiyatni shakllantirish strategiyalari:

- O'quv dasturiga asoslangan baholash;
- O'quvchi afzalliklarini baholash;
- Sinf orzu-umidlarini belgilash;
- O'z-o'zini boshqarish;
- O'qituvchi tomonidan boshqariladigan darslar;
- Instruktsion ketma-ketlik;
- Generalizatsiya (ko'nikmani boshqa holatga tatbiq qilish);
- Madaniy jihatdan moslashtirilgan dastur.

Ijobiy munosabat, mustahkamlash va chidamlilikni oshirish strategiyalari:

- So'rovlar ketma-ketligi;
- Token tizimi va sinf miqyosidagi lotereya;
- Adolat va tenglik.

Rejalashtirish va ta'lim berish orqali ta'lim jarayonini qayta dizaynlash, bir vaqtning o'zida ijobiy munosabat, mustahkamlash va chidamlilikni oshirish, ta'lim muhiti sharoitida akademik va ijtimoiy muvaffaqiyatni maksimal darajada oshiradi hamda bu muhitni salbiydan ijobiyga o'zgartiradi. Oxir-oqibat, Hilliard ta'kidlaganidek, ta'lim sohasi kam ta'minlangan, shahar maktablarida o'qiyotgan o'quvchilarning bilim darajasidagi tafovutni kamaytirish uchun zarur pedagogik bilimga ega – endi bu faqat iroda masalasi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Banks, T. (2015). Teacher education reform in urban preparation programs. *Journal of Education and Learning, 4*, 60–71. https://doi.org/10.5539/jel.v4n1p60

2. Belfiore, P. J., Auld, R., & Lee, D. L. (2005). The disconnection in poor urban education: Equal access and a pedagogy of risk-taking. *Psychology in the Schools, 42*, 855–863. https://doi.org/10.1002/pits.20116

3. Belfiore, P. J., & Lee, D. L. (2018). The role of evidence-based practices, and the potential for success in urban classrooms. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools, 17*, 162–173.

4. Belfiore, P. J., Lee, D. L., Scheeler, M. C., & Klien, D. (2002). Implications of behavioral momentum and academic achievement for students with behavioral disorders: Linking theory with practice. *Psychology in the Schools, 39*, 171–180. https://doi.org/10.1002/pits.10028

5. Belfiore, P. J., Lee, D. L., Vargas, A. U., & Skinner, C. H. (1997). Effects of high preference, single digit mathematics problem completion on multiple digit mathematics problem performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 327–330. https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-327

6. Belfiore, P. J., Pulley-Basile, S., & Lee, D. L. (2008). Using a high probability command sequence to increase classroom compliance: The role of behavioral momentum. *The Journal of Behavioral Education, 17*, 160–171. https://doi.org/10.1007/s10864-007-9054-x

7. Black, M. M., & Krishmakumar, A. (1998). Children in low income urban settings: Interventions to promote mental health and well-being. *American Psychologist, 53*, 635–646. https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.6.635

8. Blanchett, W. J., Mumford, V., & Beachum, F. (2005). Urban school failure and disproportionality on a post-Brown era. *Remedial and Special Education, 26*, 70–81. https://doi.org/10.1177/07419325050260020201

9. Blicha, A., & Belfiore, P. J. (2013). The effects of automated prompting and self-monitoring on homework completion for a student with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder. *Journal of Education and Learning, 2*, 51–60. https://doi.org/10.5539/jel.v2n3p51

10. Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., O'Brennan, L. M., & Leaf, P. J. (2010). Multilevel exploration of factors contributing to the overrepresentation of black students in office disciplinary referrals. *Journal of Educational Psychology: 102*, 508–520. https://doi.org/10.1037/a0018450

11. Cabrera, N. L., Milem, J. F., Jaquette, O., & Marx, R. W. (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees: Empiricism and the Mexican American Studies program in Tucson. *American Educational Research Journal, 51*, 1084–1118. https://doi.org/10.3102/0002831214553705

12. Carroll, R. A., Joachim, B. T., St. Peter, C., & Robinson, N. (2015). A comparison of error-correction procedures on skill acquisition during discrete-trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 48*, 257–273. https://doi.org/10.1002/jaba.205

13. Cooper, J. O., Herron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied Behavior Analysis* (pp. 628–653). Pearson.

14. Edmin, C. (2012). Yes, black males are different, but different is not deficient. *Kappan, 93*, 13–16. https://doi.org/10.1177/003172171209300504

15. Engelmann, S., Becker, W. C., Carnine, D., & Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: Design and outcomes. *Education and Treatment of Children, 11*, 303–317.

16. Fantuzzo, J., LeBoeuf, W., Rouse, H., & Chen, C. (2012). Academic achievement of African American boys: A city-wide, community-based investigation of risk and resilience. *Journal of School Psychology, 50*, 559–579. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.004

17. Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman and Littlefield.

18. Freire, P. (2014). *Pedagogy of commitment*. Paradigm Publishers.

19. Gipson, F. (1956). *Old yeller*. Harper.

20. Glascott, T., & Belfiore, P. J. (2019). The effects of token reinforcement, in the form of a lottery, on noncompliance in an urban third grade classroom. *Psychology and Behavioral Science International Journal, 13*(5), 555874. https://doi.org/10.19080/PBSIJ.2019.13.555874

21. Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher, 39*, 59–68. https://doi.org/10.3102/0013189x09357621

22. Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2008). The discipline gap and African Americans: Defiance or cooperation in the high school classroom. *Journal of School Psychology, 46*, 455–475. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.09.001

23. Hackenberg, T. D. (2018). Token reinforcement: Translational research and application. *Journal of Applied Behavior Analysis, 51*, 393–435. https://doi.org/10.1002/jaba.439

24. Hilliard, A. (2003). No mystery: Closing the achievement gap between Africans and excellence. In T. Perry, C. Steele, & A. Hilliard (Eds.), *Young, gifted and black: Promoting high achievement among African-American students* (pp. 131–166). Beacon Press.

25. Hutchinson, J. M., & Belfiore, P. J. (1998). Adding a sequence of high-preference mathematic problems to increase low-preference mathematics problems performance. *Proven Practices, 1*, 12–16.

26. Kim, T., & Axelrod, S. (2005). Direct Instruction: An educators' guide and plea for action. *The Behavior Analyst Today, 6*, 111–120. https://doi.org/10.1037/h0100061

27. Lee, D. L., Belfiore, P. J., & Budin, S. G. (2008). Riding the wave: Creating a momentum of school success. *Teaching Exceptional Students, 40*, 65–70. https://doi.org/10.1177/004005990804000307

28. Lee, D. L., Lylo, B., Vostal, B., & Hua, Y. (2012). The effects of high-preference problems on the completion of nonpreferred mathematic problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*, 223–228. https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-223

29. Lewis, J., Aydin, A., & Powell, N. (2016). *March (Trilogy)*. Top Shelf Productions.

30. Mace, F. C., Hock, M. L., Lalli, J. S., West, B. J., Belfiore, P. J., Pinter, E., & Brown, D. K. (1988). Behavioral momentum in the treatment of noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*, 123–141. https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-123

31. McKinney, S. E., Campbell-Whately, G. D., & Kea, C. D. (2005). Managing student behavior in urban classrooms: The role of teacher ABC assessments. *The Clearing House, 79*, 16–20. https://doi.org/10.3200/tchs.79.1.16-20

32. Mucci, M., See, A., & Belfiore, P. J. (2018). Increasing opportunities to respond: The use of flash cards and mathematic racetrack on multiplication fact computation. *Journal of Evidence-Based Practices for School, 17*, 195–219.

33. National Center for Education Statistics. (2019). *The Nation's Report Card*. U.S. Department of Education and the Institute of Education Sciences.

34. Nevin, J. A., & Grace, R. C. (2000). Behavioral momentum and the law of effect. *Behavioral Brain Science, 23*(1), 73–90.

35. Nevin, J. A., Mandell, C., & Atak, J. R. (1983). The analysis of behavioral momentum. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 39*, 49–59. https://doi.org/10.1901/jeab.1983.39-49

36. Noltemeyer, A., & McLoughlin, C. S. (2010). Patterns of exclusionary discipline by school typology, ethnicity, and their interaction. *Perspectives on Urban Education*, Summer, 27–40.

37. Payne, L. D., Marks, L. J., & Bogan, B. L. (2007). Using curriculum-based assessment to address academic and behavioral deficits of students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, Spring, 3–6.

38. Peterson, S. M., & Neef, N. A. (2020). Functional behavior assessment. In J. O. Cooper, T. E. Herron, & W. L. Heward (Eds.), *Applied behavior analysis* (pp. 628–653). Pearson.

39. Riviere, V., Becquet, M., Peltret, E., Facon, B., & Darcheville, J. (2011). Increasing compliance with medical examination requests directed to children with autism: Effects of a high-probability request procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 193–197. https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-193

40. Sener Akin, U., & Belfiore, P. J. (2017). Mnemonic strategy: Improving letter-sound correspondence for students with dyslexia enrolled in an EFL program in Belgium. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools, 16*, 23–45.

41. Simmons-Reed, E. A., & Cartledge, G. (2014). School discipline disproportionality: Culturally competent interventions for African American males. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning, 4*, 95–109.

42. Skiba, R. J. (2014). The failure of zero reject. *Reclaiming Children and Youth, 22*, 27–33.

43. Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children, 74*, 264–288. https://doi.org/10.1177/001440290807400301

44. Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons, 80*, 109–115.

45. Wehby, J. H., & Hollahan, M. S. (2000). Effects of high-probability requests on the latency to initiate academic tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 259–262. https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-259

15. NOGIRONLIGI BO‘LGAN O‘QUVCHILAR NATIJALARINI YAXSHILASH UCHUN TEXNOLOGIYA VA ONLAYN TA’LIMDAN FOYDALANISHDAGI YUTUQLAR

Sean J. Smit
Maggi A. Mosher, K. Alisa Laurey

Bugungi XXI asrda ta’limda texnologiya tobora ko‘proq nogiron o‘quvchilarning o‘sishi va rivojlanishini individuallashtirishga yordam beradigan vosita sifatida qaralmoqda. Agar o‘quvchining o‘ziga xosligi inobatga olingan holda ishlab chiqilsa, texnologiya o‘quv tajribasini moslashtirishi, o‘quvchining kuchli tomonlarini kengaytirishi va zarur bo‘lgan akademik, ijtimoiy, emotsional va xulq-atvor ko‘nikmalarini rivojlantirishga ehtiyojlarini qo‘llab-quvvatlashi mumkin.

So‘nggi yigirma yil ichida bir kishiga bitta kompyuter (masalan, noutbuklar) va qurilma (masalan, iPadlar) dasturlarini qabul qilish kabi tashabbuslar K–12 ta’limida texnologiyaga kirishni va undan foydalanishni sezilarli darajada oshirdi. Bu texnologiyalarni sinfdagi ta’limga integratsiyalash turli xil aralash o‘qitish, o‘yinlashtirish, ta’lim ilovalari va texnologiyani kundalik o‘quv jarayonining muhim qismi sifatida joriy etish harakatlarini o‘z ichiga oldi.

2020–2021-yillardagi pandemiya boshlanishi bilan texnologiyaning K–12 ta’limidagi roli ilgari kuzatilmagan tezlikda oshdi. COVID-19 pandemiyasi texnologiyaga kunlik o‘quv jarayonida tayanishni mustahkamladi. Sinf o‘qituvchilari va maktab rahbarlari texnologiya vositalaridan ta’limning ayrim jihatlarini yengillashtirishda foydalanishdan to‘g‘ridan to‘g‘ri texnologiyadan kunlik ta’limni olish, boshqarish va o‘tkazish vositasi sifatida foydalanishga o‘tdilar. Texnologiyaning ta’limga ta’siri borasidagi bu o‘zgarish yo‘nalishining istiqboli noma’lum. Shunga qaramay, ta’lim texnologiyasiga qilingan katta iqtisodiy sarmoya tufayli texnologiyaning barcha K–12 o‘quvchilari, shu jumladan imkoniyati cheklangan o‘quvchilar, ta’limidagi roli jiddiy ravishda o‘zgardi.

TARIXIY KONTEKST

Texnologiyani nogiron va bo‘lmagan o‘quvchilar uchun mazmuniy fanlar bo‘yicha ta’limga tatbiq etish 1970-yillargacha borib taqaladi. Shunga qaramay, imkoniyati cheklangan o‘quvchilar uchun texnologiya ko‘pincha yordamchi texnologiya (AT) deb ataladigan vositalar bilan cheklanib qolgan va individuallashtirilgan ta’lim rejalari (IEPs) doirasidagi belgilangan qo‘llab-quvvatlov ehtiyojlariga bog‘langan. Yordamchi texnologiya (AT) “nogiron bola funksional imkoniyatlarini oshirish, saqlab qolish yoki yaxshilash uchun ishlatiladigan, tijoratdan tayyor holatda sotib olingan, o‘zgartirilgan yoki maxsus tayyorlangan har qanday buyum, uskuna yoki mahsulot tizimi” deb ta’riflanadi. Yordamchi texnologiya (AT) birinchi marta nogiron shaxslar uchun ta’lim to‘g‘risidagi qonunga (IDEA) 1997-yilda “Aloqador xizmatlar” bo‘limi doirasida kiritilgan bo‘lib, bu o‘quvchilarning yordamchi texnologiya (AT)dan foydalanish huquqini ta’lim rejalarida aniqlashtirib bergan. 1997-yilgi IDEAga kiritilgan o‘zgartishlarda Kongress har bir nogiron o‘quvchi uchun yordamchi texnologiya (AT)ni yillik ta’lim rejalari jarayonining bir qismi sifatida, maxsus ta’lim xizmatini yetkazib berish, aloqador xizmat yoki qo‘shimcha yordam yoki xizmat sifatida ko‘rib chiqishni talab qilgan. Maqsad, yordamchi texnologiya (AT) qurilmalaridan foydalanish imkoniyatini kengaytirish va ta’lim rejalari jamoalarini imkoniyati cheklangan o‘quvchilar hayotida yordamchi texnologiyani ko‘rib chiqishda yanada kuchliroq qilish edi. Shunga qaramay, yordamchi texnologiyani ta’lim rejalari kontekstiga joylashtirish ikki tomonlama ta’sirga ega bo‘lgan. U ta’lim rejalari bilan bog‘langan talab bo‘lishiga qaramay, texnologiyaning o‘quvchiga va uning individuallashgan xususiyatlariga qaratilganligi uni vaqt talab qiluvchi va rasmiylashtirilgan jarayonga aylantirgan. Masalan, so‘nggi bir necha o‘n yilliklar davomida yordamchi texnologiyani tanlash ko‘pincha ko‘rib chiqish jarayoni orqali amalga oshirilgan, bu esa maxsus yordamchi texnologiya baholovini o‘tkazish vazifasi yuklatilgan mutaxassislar jamoasini (masalan, nutq va til patologlari, yordamchi texnologiya mutaxassisi) shakllantirishga olib kelgan. Bu jarayon yordamchi texnologiyani to‘g‘ri tanlashga olib kelgan bo‘lsa-da, zarur bo‘lgan vaqt va tajriba AT jarayonida imkoniyati cheklangan o‘quvchilar uchun yordamchi texnologiyani ko‘rib chiqishning cheklanganligiga olib kelgan (Edyburn, 2020). Natijada, K–12 sinflarida ta’lim texnologiyasining keng tarqalishi yordamchi texnologiya jarayoni tufayli ko‘pincha yetarlicha ishlatilmaydi.

Bugungi pandemiyadan keyingi dunyoda texnologiyani imkoniyati cheklangan o‘quvchilar uchun yordamchi texnologiya nuqtayi nazaridan ko‘rish cheklovlidir. Ko‘plab keng tarqalgan raqamli qurilmalarda yordamchi funksiyalar o‘rnatilganligi bois imkoniyati cheklangan o‘quvchilar tobora mustaqillikni ta’minlovchi vositalarga kirish imkoniga ega bo‘lib bormoqda. Pandemiyaning boshlanishi va 2020–2021-o‘quv yili davomida raqamli texnologiyalarga bo‘lgan ishonch barcha ta’lim manfaatdor tomonlari uchun texnologiyaning rolini o‘zgartirdi. O‘qituvchilar va ularning xizmat ko‘rsatadigan o‘quvchilari texnologiyani qabul qilishda cheklangan tanlovga ega edilar. O‘quvchilar, o‘qituvchilar, hatto oila a’zolari ham turli xil texnologik vositalardan foydalanishga majbur bo‘ldilar. Zoom, o‘quv boshqaruv tizimlari va boshqa texnologik vositalar masofaviy, uzoqdan, onlayn yoki gibrid ta’limning ajralmas qismiga aylandi. Bu texnologik vositalar va yechimlarni imkoniyati cheklangan o‘quvchilar ta’limiga tatbiq etishni murakkablashtirayotgan holat shundaki, texnologik ilovalar, dasturlar, muhitlar va qurilmalarning faqat kichik bir qismi imkoniyati cheklangan o‘quvchilar uchun foydalanishda rasmiy tahlildan o‘tgan. 21-asrning yangi sinfini loyihalash va rejalashtirishda Universal ta’lim dizayni (UDL) kabi doiraviy yondashuvlar tobora ko‘proq qabul qilinayotgan bo‘lsa-da, ularning ta’siri ham hozircha aniq emas.

Garchi 2020–2021-o‘quv yili ta’lim dizaynida turli xil texnologiyalarning sezilarli darajada tatbiq etilishiga olib kelgan bo‘lsa-da, bu yangiliklar va ularning amaliyotga ta’siri hamda kelajakdagi tadqiqotlar bo‘yicha o‘sib borayotgan izlanishlar haqida tushuncha hali cheklangan. Imkoniyati cheklangan o‘quvchilar uchun onlayn ta’lim bo‘yicha bu cheklangan tushuncha 2020–2021-yildan avval ham mavjud edi va ehtimol shundan beri yanada kuchaygan. 2020–2021-o‘quv yili davomida onlayn ta’limning turli shakllarining (masalan, gibrid, aralash) keng joriy etilishi bilan bu holat o‘zgarishi kutilayotgan bo‘lsa-da, bu cheklangan tadqiqotlar holati ta’lim sohasi imkoniyati cheklangan o‘quvchilarning K–12 sinfdagi o‘sishi va rivojlanishi uchun zarur bo‘lgan o‘quv, axloqiy va ijtimoiy-emotsional qarorlarni qabul qilishda yo‘nalish, ko‘rsatma va ma’lumot izlayotgan bir paytda bir qator noaniqliklarni yuzaga keltirmoqda.

Bu bobda biz texnologiyalardan foydalanish va ularning imkoniyati cheklangan o‘quvchilar ta’limidagi qo‘llanilishiga doir hozirgi empirik tadqiqotlarni, xususan onlayn, gibrid yoki masofaviy ta’limni qo‘llab-quvvatlovchi yangiliklarga mos ravishda muhokama qilamiz. Shu maqsadda, biz imkoniyati cheklangan o‘quvchilar uchun onlayn ta’lim bilan bog‘liq texnologik yangiliklarga oid mavjud tadqiqot holatini quyidagilar orqali yoritamiz:

a) texnologiya va imkoniyati cheklangan o‘quvchilarga oid so‘nggi empirik tadqiqotlarni ko‘rib chiqish, onlayn ta’lim bilan bog‘liq texnologiyani ta’kidlash;

b) universal ta’lim dizayni kabi doiraviy yondashuvlar orqali bu tadqiqotlarning amaliyotchilar uchun oqibatlarini ko‘rib chiqish;

c) imkoniyati cheklangan o‘quvchilarning ta’lim tajribasiga, xususan pandemiyadan keyingi o‘quv muhitida moslashuvchan yo‘llar bilan individuashtirilgan ta’limni ta’minlash uchun zarur bo‘lgan onlayn formatlarga qaratilgan holda, samarali texnologiya amaliyotini joriy etishni yanada rivojlantirish uchun kelajakdagi tadqiqotlar bo‘yicha mulohazalar bildirish.

NOGIRONLIGI BO‘LGAN O‘QUVCHILAR UCHUN TEXNOLOGIK YECHIMLAR

Nimani bilishimizni aniqlash – bu K–12 sinfida o‘quv faoliyatiga texnologiyalarni joriy etishni istayotgan amaliyotchilar hamda imkoniyati cheklangan o‘quvchilar hayotida texnologiyalarning ta’sirini yanada chuqurroq o‘rganishni istayotgan tadqiqotchilar uchun keyingi qadamlarga yo‘l ochuvchi asosdir. Amaliyotchilarning onlayn ta’lim, shuningdek, gibrid va an’anaviy o‘qitish modellarini qo‘llab-quvvatlash ehtiyojini qondiruvchi texnologiyalar bo‘yicha ma’lumot berish uchun bu yerda empirik tadqiqotlar taqdim etiladi va ular ta’limiy texnologiyalar bo‘yicha tartiblangan. Yana shuni ta’kidlash kerakki, biz tanlagan texnologiyalar – bu onlayn yoki gibrid ta’lim talablariga mos innovatsiyalardir. Ular o‘quvchining mustaqillik darajasiga ehtiyoj, o‘qituvchining bevosita korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarining cheklanganligi hamda ko‘pincha onlayn yoki gibrid o‘qitish

tajribasida talab qilinadigan individuallashtirilgan ta’lim tabiatini ta’minlaydigan vositalarni hisobga olgan holda tanlangan.

MULTIMEDIA

Multimedia va uning ta’limda qo‘llanilishi ko‘pincha matn, ma’lumot, tasvirlar, grafikalar, audio va videoning raqamli shaklda integratsiyasini anglatadi. Tadqiqotlar xatti-harakat, o‘qitish va o‘rganish hamda ijtimoiy-emotsional rivojlanish bo‘yicha o‘rganishlarni o‘z ichiga oladi. Raqamli elementlar ko‘p bo‘lishiga qaramay, video va audio bilan tasvirlarning uyg‘unligi multimedia korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarining ilg‘or yo‘nalishlaridan biri bo‘lib kelmoqda. Ma’noli tasvirlar, batafsil hikoyalar kiritilishi va o‘qitishga vizual aloqalarning maqsadli bog‘lanishi orqali video asosidagi multimedianing o‘quvchilarning tushunchalarini o‘rgatishda, saqlab qolishda va umumlashtirishda ayniqsa foydali ekanligi isbotlangan. Bu, ayniqsa, multimedia vositasida o‘quvchida shakllanadigan tayanch yoki joylashtirilgan kontekstda yaqqol ko‘zga tashlanadi. O‘quvchining bilganlari bilan dars mazmuni orqali tanishtirilayotgan yangi bilimlar o‘rtasidagi bog‘liqliklarni o‘rnatish orqali, ayniqsa video orqali, tadqiqotchilar o‘quvchilarning bilim, tushunish va keyingi ta’limga tatbiq etish qobiliyatini oshirish mumkinligini ko‘rsatganlar. Umuman olganda, tadqiqotlar multimedia, ayniqsa video, vositalarining turli interaktiv xususiyatlaridan foydalanish imkoniyati cheklangan o‘quvchilarning bilim va ko‘nikmalarini rivojlantirishga hamda eng muhimi, tushunish va qo‘llashni umumlashtirish qobiliyatiga yordam berishini qo‘llab-quvvatlaydi.

TA’LIM ILOVALARI

Har bir bola uchun bitta qurilma (masalan, “bir o‘quvchiga – bitta qurilma” tashabbuslari), mobil qurilmalarga (masalan, iPad) kiritilgan sarmoyalar va ta’limiy ilovalarning ko‘payishi bilan bog‘liq holda, bir qator empirik tadqiqotlar bu ilovalarning imkoniyati cheklangan o‘quvchilarning o‘sishi va rivojlanishiga ta’sirini o‘rgangan. Xatti-harakatlar, savodxonlik, yozish mahorati, matematika, ijtimoiy-emotsional va hayotiy ko‘nikmalar bo‘yicha tadqiqotlar orqali, tadqiqotchilar bu ilovalarning imkoniyati cheklangan o‘quvchilar natijalariga ta’siri va roli haqida tushuncha olishga intilganlar. Maqsadidan qat’i nazar, bu ta’limiy ilovalar bo‘yicha tadqiqotlar turli masalalarni o‘rgangan, biroq ilovalar ikki asosiy yo‘nalishda qo‘llangan:

a) mustaqil ilova sifatida, uni o‘quv, axloqiy yoki ijtimoiy-emotsional korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sifatida sinovdan o‘tkazish orqali;

b) ta’limiy amaliyot yoki samarali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bilan birgalikda qo‘llab, birgalikdagi yondashuvning samaradorligini aniqlash orqali.

Tadqiqotchilar ilovalarning axloqiy yondashuvlar, jumladan amaliy xulq-tarbiya tahlili, funksional muloqot mashg'ulotlari va axloqiy korreksion-rivojlantiruvchi amaliyot rejalari bilan birgalikdagi ta'sirini o'rganishgan. Ta'lim sohasida esa, ilovalar quyidagi turli amaliyotlar bilan birgalikda ishlatilgan:

a) matnni tushunishini rag'batlantiruvchi o'quv strategiyalari;

b) savod ko'nikmalarini rivojlantirish uchun tizimli o'qitish;

c) matematik manipulyativlar;

d) yozish mahorati korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari hamda turli sinfga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar (masalan, mustaqil javob ko'nikmalarini rivojlantirish).

Ta'limiy ilovalar bo'yicha tadqiqotlarning aksariyati aniq bir ilovaning ta'sirini o'rganishga qaratilgan. Umuman olganda, bu tadqiqotlar ta'limni an'anaviy yoki yuzma-yuz korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar (o'qituvchi tomonidan boshqariladigan ta'lim) bilan solishtirish yoki korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlaridan keyin o'quvchi natijalarini (masalan, o'zlashtirilgan ko'nikma, nojo'ya xulqlarni kamaytirish) baholash orqali olib borilgan. Natijalar shuni ko'rsatadiki, ta'lim ilovalari o'quvchilarning rivojlanishiga ijobiy ta'sir ko'rsatadi. Garchi tadqiqotlar savollari va metodologiyasi bo'yicha farq qilgan bo'lsa-da, natijalar ta'limiy ilovalarning o'quvchilarning o'rganishi, o'rganish qobiliyati va ta'limga oid mustaqil vazifalarni (masalan, so'z boyligi, imlo, yozish tartibi) bajara olishiga ijobiy ta'sirini ko'rsatadi. Garchi namunalar kichik bo'lgan, ko'plab tadqiqotlar o'n nafardan kam ishtirokchini o'z ichiga olgan ko'p bosqichli asos metodologiyasidan foydalangan bo'lsa-da, natijalar takroran ta'limiy ilovalar o'quvchi rivojlanishini yaxshilashini ko'rsatadi. Bu natijalar o'qituvchining roli qanday bo'lishidan qat'i nazar o'zini oqlagan. Biroq bu tadqiqotlarning aksariyati an'anaviy ta'limni qo'llamagan, shuning uchun solishtirma ma'lumotlar yetarli emas. Ta'limiy ilovalar an'anaviy ta'limga nisbatan qanchalik samarali ekanligini aniqlash (masalan, o'quvchi natijalari, rivojlanishga sarflangan vaqt) bo'yicha qo'shimcha tadqiqotlar zarur.

VIDEO MODEL ASOSIDAGI O'QITISH

Bandura tomonidan ilgari surilgan Ijtimoiy o'rganish nazariyasiga asoslanib, video model (VM) audiovizual texnologiyalardan (iPhone, iPad) foydalanib, o'quvchilarga boshqalarning harakatlarini tomosha qilish va taqlid qilish orqali o'rganishga yordam beradi. Bu jarayon o'qituvchilarga o'quvchilarning vizual kuchli tomonlaridan foydalanish va ortiqcha stimullarni yo'qotish imkonini beradi. Plavnik va Hume tomonidan o'tkazilgan tadqiqotlar VMni imkoniyati cheklangan o'quvchilarga ijtimoiy ko'nikmalarni o'rgatishda arzon va foydali vosita sifatida ko'rsatadi. VMdan foydalanish og'zaki ijtimoiy o'zaro ta'sirlarni oshirish, mustaqil hayot ko'nikmalarini rivojlantirish, o'quvchining kundalik jadvalni o'zi bajarishni o'rganishini osonlashtirish, nojo'ya xatti-harakatlarni kamaytirish kabi holatlarni qamrab oladi. O'quvchi va o'qituvchi tomonidan yaratilgan VM,

shuningdek, onlayn va televizion mahsulotlar imkoniyati cheklangan o'quvchilarga ijtimoiy ijobiy xatti-harakatlarni o'rgatishda samarali vosita hisoblanadi. VM oziq-ovqat tayyorlash kabi mahoratlarni rivojlantirish va mustaqillikni oshirishga qaratilgan. Umuman olganda, topilmalar VMni imkoniyati cheklangan o'quvchilarga o'sish va tobora ortib borayotgan mustaqillik bilan rivojlanish uchun texnologiyaga asoslangan yechim sifatida qo'llab-quvvatlaydi. Tobora ko'payib borayotgan tadqiqotlar texnologiyaga asoslangan variantlar imkoniyati cheklangan o'quvchilar ehtiyojlariga mos ekanini, ko'pincha o'qituvchidan mustaqil bo'lishini va zarur ko'nikmalarni rivojlantirishga olib kelishini ko'rsatmoqda.

RAQAMLI O'YIN ASOSIDAGI O'QITISH

Raqamli o'yin asosidagi o'qitish (DGBL) o'qituvchilar yangi tushunchalarni taqdim etadigan va o'quvchilar bu tushunchalarni raqamli o'yinlar orqali mashq qiladigan sinf darslari va ta'limiy o'yinlarni birlashtiradi. Talabani rag'batlantirish va jalb qilishga e'tibor qaratgan Raqamli o'yin asosidagi o'qitish gamifikatsiyadan farq qiladi, chunki gamifikatsiya o'yin elementlarini (masalan, darajalar, sovrinlar) darslarga qo'shish orqali o'quvchini rag'batlantirishga qaratilgan. Masalan, Byun va Joung (2018) Raqamli o'yin asosidagi o'qitishning K–12 sinflarida matematika o'zlashtirishiga ta'sirini o'rgangan 33 ta empirik tadqiqotni tahlil qilib, Raqamli o'yin asosidagi o'qitish o'quvchilar o'rganishida faqat kichik ta'sir ko'rsatishini aniqladi. Shuningdek, ular Raqamli o'yin asosidagi o'qitish asosan boshlang'ich sinflarda va matematika mazmunida, xususan sonlar va amallar, baholash, va geometriya bo'yicha qo'llanilishini aniqlashdi. Raqamli o'yin asosidagi o'qitish keng qo'llanilgan va o'quvchilar uchun juda jalb qiluvchi bo'lsa-da, u har doim ham yuqori natijalarga olib kelmaydi. Shu boisdan, o'rganish natijalarini bevosita yaxshilash bilan bog'liq boshqa o'qitish usullari resurslardan yaxshiroq foydalanish imkonini berishi mumkin.

KOMPYUTER YORDAMIDA O'QITISH

Kompyuter yordamida o'qitish (CAI) barcha ta'lim yoki qayta o'rganish jarayonlarini kompyuterda taqdim etishni o'z ichiga oladi. Kompyuter yordamida o'qitish ko'plab imkoniyati cheklangan o'quvchilarga dastlabki ta'lim, mazmunni takroriy mashq qilish va qayta o'zlashtirishni ta'minlash uchun foydalanilgan. Kompyuter yordamida o'qitish samarali o'quv yondashuvi sifatida qaralgan bo'lsa-da, tadqiqotchilar samarali foydalanish uchun zaruriy dastlabki ko'nikmalar mavjud bo'lishi kerakligini ta'kidlaydi va kompyuter yordamida o'qitishdan foydalanishda qo'shimcha yordam zarurligini aniqlash uchun dastlabki baholash o'tkazilishi lozimligini aytishadi. Kompyuter yordamida o'qitishning o'rganilgan aniq jihatlari qatoriga virtual manipulyativlar/virtual modellari, ko'p tomonlama tasvirlar va vizual ko'rsatmalar kiradi. Kompyuter yordamida o'qitishdagi darhol bildiriladigan fikr-mulohazalar hamda interaktiv va qiziqarli

mazmun (ya'ni, virtual manipulyativlar, ko'p tasvirli ko'rsatmalar) imkoniyati cheklangan o'quvchilarni faol o'rganishga undaydi. Masalan, matematikani o'rganishda strategik, qat'iy va aniq o'qitish orqali virtual, vizual modellarni dars va yo'naltirilgan mashqlarga kiritish o'rganishda muammoga duch kelgan o'quvchilar uchun samarali bo'lishi aniqlangan. Hatto virtual manipulyativlarning o'zi ham imkoniyati cheklangan o'quvchilarga matematik ko'nikmalarni (ya'ni, yuzasi, perimetri, matnli masalalar) o'rgatish, saqlab qolish va umumlashtirishda foydali vosita bo'lishi ko'rsatilgan. Umuman olganda, tadqiqotlar kompyuter yordamida o'qitish doirasida interaktiv vizual modellar (virtual manipulyativlar) imkoniyati cheklangan o'quvchilarni qo'llab-quvvatlashda foydali ekanini tasdiqlaydi.

INTELLEKTUAL REPETITOR TIZIMI

Intellektual repetitor tizimlari (ITS) raqamli o'quv tizimida darhol va moslashtirilgan fikr-mulohaza hamda ta'limni, tashqi o'qituvchi yordamisiz, ta'minlashga qaratilgan. Intellektual repetitor tizimlari kompyuter yordamida o'qitish va Raqamli o'yin asosidagi o'qitishdan farq qiladi. Masalan, aksariyat intellektual repetitor tizimlarilar bosqichma-bosqich o'zaro aloqadan foydalanadi, Kompyuter yordamida o'qitish esa javobga asoslangan foydalanuvchi interfeysidan foydalanadi. Intellektual repetitor tizimlarining o'quvchining ehtiyojlari va farqlariga (masalan, oldingi bilimlar, motivatsiya darajalari) moslasha oladigan tabiati imkoniyati cheklangan o'quvchilar uchun yanada ijobiy natijalarni berish imkonini yaratadi. Kulik va Fletcher tomonidan o'tkazilgan meta-tahlil an'anaviy o'qitishni muammoga yo'naltirilgan o'qitish modellariga solishtirib, kompyuterga asoslangan tayanchli intellektual repetitor tizimlarilar o'quvchilarning o'rganishiga ijobiy ta'sir ko'rsatganini aniqladi. Bu natijalar o'qituvchining ta'siri, tadqiqot turlari va hududdan qat'i nazar aniqlangan. VanLehn intellektual repetitor tizimlari muammolar ichida moslashtirilgan ko'rsatmalar orqali muammoni hal qilish amaliyotini aniq qo'llab-quvvatlay olishini isbotlagan bo'lsa-da, imkoniyati cheklangan o'quvchilar ishtirokidagi tadqiqotlarning cheklanganligi, aynan ular uchun intellektual repetitor tizimlarining qanday ta'sir ko'rsatishini aniqlash uchun qo'shimcha tadqiqotlar zarurligini ko'rsatadi.

VIRTUAL REALLIK (VR)

Virtual reallik (VR) turli kompyuter qurilmalari (noutbuklar, planshetlar, boshga taqiladigan ekranlar) orqali real dunyo muhitining raqamli simulyatsiyasini taqdim etadi va texnologiyaning muhitni qanday ko'rsatishiga qarab to'liq immersivdan immersiv bo'lmagan doiragacha mavjud. Masalan, boshga taqiladigan ekranlar to'liq immersiv bo'lib, foydalanuvchilar tashqi stimullarga duch kelmaydi. Aksincha, kompyuter ekranida taqdim etilgan shu VR dasturi (masalan, Unity, Unreal) immersiv bo'lmagan deb hisoblanadi. K–12 muhitida o'tkazilgan 25 ta tadqiqotning tavsifiy sharhi VRdan ta'lim mazmunini o'zlashtirish uchun foydalanish bo'yicha olib borilgan va imkoniyati cheklangan o'quvchilar uchun VR istiqbolli ta'lim usuli ekanligi aniqlangan. VR og'zaki talablarni kamaytirgan holda, vizual jihatdan jozibador animatsiyalar va foydalanuvchining ijtimoiy ishtirokni his etish imkoniyatini taqdim etadi, bu esa o'quv qiyinchiliklari bo'lgan o'quvchilar uchun o'rganishga bo'lgan motivatsiya va erishuvni oshiradi. Shuningdek, VRga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar o'quvchilarning bilim va ko'nikma ko'rsatkichlarini mustaqil tarzda oshirish uchun mo'ljallangan mashg'ulotlar taqdim etadi. Miller va Bugnariu hamda Bellani va hamkasblari immersiv VRni ifodali muloqot va ijtimoiy o'zaro ta'sirni o'rgatish uchun istiqbolli ta'lim usuli deb topganlar, chunki u real dunyoga yaqin bo'lgan muhitda mashq qilish imkonini beradi va shu bilan birga maqsadli mazmunga e'tiborni jalb etishga imkon yaratadi. O'qituvchining VR orqali taqdim etilayotgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ichida ijtimoiy-emotsional o'qitish (SEL) ko'nikmalarini tanlash imkoniyati K–12 o'quvchilari uchun yanada xususiylashtirilgan va individuallashtirilgan muhit yaratadi. Umuman olganda, VRning immersiv o'quv tajribalarini taqdim etish imkoniyatining ortishi mavjud topilmalar bilan mustaqil o'quvchini rivojlantirish imkoniyatini kuchaytiradi. Ijtimoiy-emotsional ta'limdan tashqari, virtual o'quv muhitlarini yaratish imkoniyati mazmun asosidagi ta'lim, mos orzu-umidlarni rivojlantirish va o'rganish uchun muhim bo'lgan ko'nikmalar (masalan, boshqaruv funksiyalari) bo'yicha mashq qilishda istiqbolli hisoblanadi.

KENGAYTIRILGAN REALLIK (AR)

Kengaytirilgan reallik (AR) mobil qurilmalar (masalan, iPadlar) yoki ko'zoynaklar (masalan, Thinkpad A3 Smart Glasses) orqali real muhit ustiga raqamli tasvirlarni joylashtiradi (masalan, HP Reveal). Radu tomonidan o'tkazilgan meta-tahlilda ta'lim sohalarida kengaytirilgan reallik motivatsiya va o'rganishni yaxshilagani, ayniqsa o'rganishda qiynalayotgan o'quvchilar uchun, kam yoki umuman moliyaviy xarajatlarsiz amalga oshgani aniqlangan. O'qituvchilar QR kodlar, interaktiv 3D modellar va belgilangan kontentlar yordamida kengaytirilgan reallik shakllarini ishlab chiqish va joriy etishlari mumkin. Jumladan, kod o'rnatilgan jismoniy obyektlar (masalan, merge cubes). Ayniqsa, kengaytirilgan reallik vositalarining (masalan, QR kodlar) narxi, vosita talablari va o'xshash moslashuvchan xususiyatlari bilan bog'liq moslashuvchanligi dolzarb hisoblanadi. Kengaytirilgan reallik vizual, audio, interaktiv grafikalar va boshqa raqamli formatlarni o'z ichiga olishi mumkin bo'lsa-da, u tasvir va turli mobil qurilmalarga kirish imkoniyati bilan soddalashtirilgan bo'lishi ham mumkin. Bu moslashuvchanlik o'qituvchilar va ularning o'quvchilari uchun kirish va foydalanishda xilma-xillikni ta'minlaydi.

ONLAYN TA'LIM

Inklyuziv onlayn muhitlarda ta'lim berish – bu talaba va o'qituvchining ishtirokini o'z ichiga oluvchi dinamik, ko'p omilli va murakkab jarayondir. So'nggi yillarda onlayn ta'limning kengayishiga qaramay, bu vositaning imkoniyati cheklangan o'quvchilar uchun samaradorligi bo'yicha dalillar kam. Onlayn ta'lim imkoniyati cheklangan o'quvchilarning individual ehtiyojlariga mos tarzda o'quv dizayni va yetkazilishini moslashtirish imkonini bersa-da, ayni shu o'quvchilar onlayn ta'lim muhitlaridagi kamchiliklardan ham ta'sirlanadilar. Tadqiqotlar ayrim onlayn sharoitlarda ta'lim texnologiyasi imkoniyati cheklangan o'quvchilar uchun o'qitishni individuallashtirishga yordam berishini ko'rsatgan. Boshqa tadqiqotlar esa imkoniyati cheklangan o'quvchilar onlayn ta'limda neyrotipik tengdoshlariga qaraganda ko'proq qiyinchiliklarga duch kelishlarini ta'kidlagan. Onlayn o'qitishda muvaffaqiyatga erishish uchun imkoniyati cheklangan o'quvchilar ko'pincha bajaruvchi funksiyalar va o'zini boshqarish ko'nikmalarini (maqsad rejalashtirish, tashkilotchilik, ishchi xotira, topshiriqni boshlash, impulsni nazorat qilish) talab qiladi, bu esa ularning ko'p hollarda yetishmaydigan sohalaridir.

Texnologiya orqali taqdim etiladigan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarda qo'llab-quvvatlashni integratsiyalash va metakognitsiyani rag'batlantirish muhim. O'n yildan ortiq vaqt davomida K–12 onlayn dasturlarida tadqiqotchilar sinxron o'quv faoliyati va veb-konferensiyalar xavf ostidagi o'quvchilarni qo'llab-quvvatlashga yordam berishini aniqlagan. Tadqiqotlar bajaruvchi funksiyalar va o'zini boshqarish ko'nikmalaridagi nuqsonlar onlayn kurslarda qatnashishni davom ettirmaslikning asosiy bashorat qiluvchilari ekanligini ko'rsatmoqda. imkoniyati cheklangan o'quvchilarga onlayn ta'lim davomida bajaruvchi funksiyalarga doir murabbiylik yordami va real vaqtli ijtimoiy o'zaro ta'sirlar kabi usullar orqali kuchli qo'llab-quvvatlov taqdim etish bu to'siqlarni kamaytirish imkoniyatiga ega. Madaus va hamkasblarining ehtiyojlar tahlili shuni aniqladiki, o'rganish qobiliyatida buzilishlar va diqqat yetishmovchiligi/hiperfaollik sindromi (ADHD) bo'lgan o'quvchilar uchun onlayn ta'limdagi muhim to'siqlardan biri yuzma-yuz muloqotning yetishmasligi bo'lgan. Biroq o'qituvchi va tengdoshlar ishtirokida o'tkaziladigan sinxron muhokamalar o'quvchilarning onlayn o'qish natijalarini sezilarli darajada yaxshilaydi.

AMALIYOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

Texnologiya yangiliklarining tez sur'atlarda rivojlanishi imkoniyati cheklangan o'quvchilar uchun texnologiyadan foydalanish bilan empirik tadqiqotlar o'rtasida tafovutlar yuzaga kelishiga olib keladi. O'qituvchilar, o'quv muhiti ichida to'siqlarni yengib o'tishda maxsus yordamga muhtoj bo'lgan nogiron shaxslar uchun ta'limni mavjud qiladigan vositalarni tanlashga e'tibor qaratganlar. Biroq ta'lim dizaynidagi so'nggi tendensiyalar amaliyotchilar uchun texnologiyadan o'z o'quv dasturlarida foydalanish yondashuvlarini yangidan tasavvur qilish imkoniyatini beradi. Tomas imkoniyati cheklangan o'quvchilar muvaffaqiyatini ta'minlash uchun o'qituvchilar har kuni e'tibor qaratishi lozim bo'lgan to'rtta jihatni ko'rsatib o'tadilar: (a) texnologiyaning o'quvchiga mosligi; (b) texnologiya orqali yetkaziladigan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yoki o'quv dasturi; (c) muvaffaqiyatli foydalanish uchun zarur yo'naltirish (yo'naltirilgan mashq) va (d) texnologiyaning o'quvchilarga ta'siri.

O'qituvchilar onlayn muhitda imkoniyati cheklangan o'quvchilarni qo'llab-quvvatlashda asosan texnologiyadan foydalanishda emas, balki raqamli muhitning pedagogik dizaynini qo'llab-quvvatlashda qiyinchilikka duch keladilar. Texnologiya va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo'yicha malaka oshirish orqali o'qituvchi ishtiroki o'quvchi natijalariga sezilarli ta'sir ko'rsatadi. Texnologiyaning individuallashtirilgan tajribasi va mustahkamlovchi xususiyatlari o'qituvchilarga korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan foydalanishni davom ettirishga o'quvchilarni rag'batlantirishda yordam berish salohiyatiga ega. Masalan, Lorenzo va autizm spektri buzilishi (ASD) bo'lgan 20 nafar o'quvchi uchun HMDlardan va qolgan 20 nafar o'quvchi uchun stol kompyuteri orqali VRdan foydalangan holda olib borgan tadqiqotda immersiv VRdan foydalangan o'quvchilar o'z-o'zini boshqarish, empatiya va emotsiyalarni aniqlashda ikki yil davomida ijobiy o'zgarishlarni saqlab qolganlar. Immersiv muhitda o'zlashtirilgan ko'nikmalarni real maktab muhitiga ko'chirish osonroq bo'lgan. Har ikkala texnologiya ham mo'ljallangan ijtimoiy ko'nikmalarni o'rgatgan va ular o'quvchilar tomonidan o'quv yili davomida mustaqil ravishda saqlab qolingan. Darhaqiqat, immersiv texnologiyalar shu darajada mukofotlovchi bo'lganki, o'qituvchilar endi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan foydalanishni davom ettirish uchun tashqi mukofotlarni (ya'ni, pechenye va stikyerlar) taqdim etishga hojat qoldirmagan. Didehbani immersiv texnologiya orqali mos ijtimoiy o'zaro ta'sirlar tabiiy ravishda mukofotlovchi bo'lib qolganini aniqladilar, bu esa o'qituvchilarga jismoniy mukofotlarni taqdim etishni to'xtatishga imkon bergan. Interaktiv obyektlar bilan muhitda o'ynash o'zi mukofot bo'lib qolgan.

Texnologiyani tanlashda immersiya darajasi va texnologiya bilan o'zaro ta'sir talablari o'quvchining sezgirlik chegaralari, qobiliyat darajalari va ehtiyoj sohalariga mos kelishiga ishonch hosil qilish muhimdir. Masalan, Parsons autizm spektri buzilishiga ega bo'lgan va og'zaki hamda bajaruvchi qobiliyatlari past bo'lgan ishtirokchilar virtual muhitda ko'proq tadqiqot olib borishini va vazifaga e'tibor qaratish uchun ko'proq eslatmalar talab qilganini aniqlagan. Mantziou shuni ham aniqladilarki, immersiv texnologiya faqatgina u o'quvchining sezgirlik istagi yoki undan qochish xatti-harakatlariga mos bo'lgan taqdirdagina foydali bo'lgan. Shuningdek, texnologiyani o'quv dasturining bir qismi sifatida loyihalash ham ko'rib chiqilishi kerak. Universal ta'lim dizayni doiraviy modeli ta'lim va o'rganish bo'yicha qarorlar qabul qilishda texnologiyani markaziy o'ringa qo'yuvchi dizayn

tuzilmasini taklif qiladi. Individual o'quvchidan ko'ra ko'proq o'quv dasturiga e'tibor qaratgan holda universal ta'lim dizayni amaliyotchilarni vakillik, jalb qilish, harakat va ifoda qilishni kuchaytiradigan texnologiyani to'siqlarni olib tashlash orqali o'quv dasturiga qo'shishga undaydi. Universal ta'lim dizayni bilan aynan mos bo'lmasa-da, texnologiya universal ta'lim dizayni doiraviy modeli orqali proaktiv tarzda foydalanilib, barcha o'quvchilarning o'zgaruvchan ehtiyojlarini qamrab oluvchi o'quv dasturini ishlab chiqishda foydali bo'lishi mumkin. O'quvchilarga imkoniyatlar taqdim etadigan, matndan nutqqa aylantirish, kompyuter yordamida o'qitish, o'qish darajasi tanlovi kabi vositalarni o'z ichiga olgan holda mo'ljallab tuzilgan o'quv dasturi, texnologiyaning universalligi asosida yanada faol va qiziqarli bo'lgan ta'limni yaratishi mumkin. O'qituvchilar uchun bu o'quv dasturining mavjud emasligi sababli bir o'quvchi uchun texnologiyani tanlashdan (AT) farqlidir. 2015-yilgi Har bir talaba muvaffaqiyatga erishadi to'g'risidagi qonun (ESSA) va 2008-yilgi Oliy ta'lim to'g'risidagi qonun orqali universal ta'lim dizayni doiraviy modelining qo'llanilishi kengaytirilib, uni uzoq muddatli ta'lim innovatsiyasi sifatida tan olindi. COVID-19 pandemiyasi orqali keng tarqalgan onlayn/gibrid o'quv muhitlari bilan birgalikda, universal ta'lim dizayni doiraviy modeli texnologiyani dastlabki o'quv dasturini loyihalashda kiritish uchun foydali vositaga aylandi. O'qituvchilarning texnologiyani tanlash, joriy etish va baholash jarayonini o'quv maqsadlari, metodlari, materiallari va baholashlar bilan bir qatorda ko'rib chiqish zarurligini anglashlari amaliyotga ta'sir ko'rsatadi. Bu bevosita o'qituvchilarni tayyorlash va malaka oshirishga ta'sir qiladi.

Har bir talaba muvaffaqiyatga erishadi to'g'risidagi qonun (ESSA) qabul qilinganidan buyon shtatlar universal ta'lim dizaynini boshlang'ich va amaliy o'qituvchilarni tayyorlash bo'yicha tashabbus sohasi sifatida tobora ko'proq tanlamoqda. O'qituvchilarga o'quv dasturi bo'yicha qarorlar qabul qilishda bu doiraviy modeldan foydalanishni qo'llab-quvvatlash uchun malaka oshirish modellarini joriy etganlar. Bu modellar quyidagilarni o'z ichiga oladi: seminarlar, onlayn o'quv modullari, onlayn kurslar va universal ta'lim dizaynini o'qituvchilarni tayyorlash dasturlariga kiritish. universal ta'lim dizayni doiraviy modelining sinfdagi texnologiya tanlovi va foydalanishga ta'sirini yaxshiroq tushunish uchun, universal ta'lim dizaynini Har bir talaba muvaffaqiyatga erishadi to'g'risidagi qonun (ESSA) tashabbus sohasi sifatida belgilagan shtatlar texnologiyani tanlash, joriy etish va baholash bilan bog'liq natijalarni yig'ishlari zarur. Shtat tizimlari o'z o'quv dasturi qarorlarida, jumladan, texnologiyani universallik asosida qo'llash bo'yicha qarorlarida universal ta'lim dizayni doiraviy modelidan foydalanishni ochiq va shaffof tarzda ko'rsatishi kerak. O'qituvchilarni tayyorlash va malaka oshirishdagi tashabbuslar, o'quv dasturiga oid qarorlar, texnologiya bo'yicha qarorlar va xaridlar orqali tizim o'zgarishini shaffof tarzda tasniflash universal ta'lim dizayni modelini texnologiyaga tatbiq etishda yanada oqilona qarorlar qabul qilinishiga yordam beradi. Shuningdek, texnologiyadan universal ta'lim dizayni modeli orqali o'rganish tajribasini boyitish vositasi sifatida foydalangan tuman darajasidagi innovatsiyalar bilan o'rtoqlashish kerak. Nihoyat, universal ta'lim dizayni doiraviy modelidan foydalanib texnologiyani tanlash, joriy etish va baholash bo'yicha individual o'qituvchilar tajribasi universal ta'lim dizayni va texnologiya bilan ishlashdagi tajribalarni tushunish, takrorlash va yoki takomillashtirish uchun foydali bo'ladi. universal ta'lim dizayni bo'yicha hisobot mezonlari bu sa'y-harakatlarni qo'llab-quvvatlashda foydali bo'lishi mumkin.

KELGUSIDAGI TADQIQOTLAR UCHUN XULOSALAR

Texnologiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ko'rib chiqishda ularning dizayni, qo'llanilgan o'qitish strategiyalari, ilmiy asoslangan tamoyillar va o'quvchilarning faol ishtirokini inobatga olish muhimdir. Tadqiqotchilar va dasturchilar texnologiyani har bir foydalanuvchining noyob ehtiyojlari uchun ta'limning uzluksizligini va bilimni muvaffaqiyatli egallashni ta'minlovchi vosita sifatida qanday ishlatish mumkinligini ko'rib chiqishlari kerak. Kelgusidagi tadqiqotlarda nafaqat o'quvchining texnologiyani tushunishi, balki texnologiyani joriy etishda o'quvchilarga yordam beradigan asosiy manfaatdor tomonlar ham hisobga olinishi zarur. Bu manfaatdor tomonlarning ehtiyojlari texnologiyadan samarali foydalanish bo'yicha asosiy malaka oshirishdan tashqarida tahlil qilinishi kerak. Shaaf aniqlaganidek, o'qituvchilar uchun malaka oshirish ularning imkoniyati cheklangan o'quvchilar uchun texnologiyadan foydalanish bo'yicha tushunchasi va umumiy qo'llash qobiliyatini yaxshilagan taqdirda ham quyidagi muammolar davom etgan: (a) texnologiyani joriy etishda muammolarni hal qila olmaslik; (b) noto'g'ri tanlovni aniqlash va to'g'rilash bo'yicha harakatlarda xatolar hamda (c) texnologiya samarasiz deb topilganda alternativalarni tanlay olmaslik.

Tadqiqotchilar amaliyotchilarni texnologiyani joriy etish va samarali qo'llashda muammolarni hal qilishga yordam beradigan potensial o'qitish uslublarini ko'rib chiqishlari kerak. Texnologiyadan foydalanishni o'quv maqsadlari, metodlari, materiallari va baholash bilan bevosita bog'lab, universal ta'lim dizayni doiraviy modelini qo'llash ham kelgusidagi tadqiqotlar uchun muhim ahamiyatga ega. Tadqiqotchilar universal ta'lim dizayni tizimidan foydalangan holda xizmatda bo'lgan va bo'lajak o'qituvchilar uchun malaka oshirish modellarini o'rganishda davom etishlari kerak. Shuningdek, texnologiyaning yuzma-yuz, gibrid va onlayn ta'limda universal ta'lim dizayni doirasidagi universallik jihatidan mos kelishi va texnologiyaning individual o'quvchilar uchun yordamchi texnologiya (AT) sifatida uzluksiz qo'llanilishi chuqur tahlil qilinishi lozim. Bu borada Smit va hamkasblari tomonidan 2019-yilda taklif etilgan, texnologiyadan foydalanishni universal ta'lim dizayni doirasida tahlil qilishni o'z ichiga oladigan milliy tadqiqot kun tartibi foydali bo'lishi mumkin.

Saffar, Basham va boshqalar tomonidan taklif etilgan turli tadqiqot metodologiyalarini qo'llash universal ta'lim dizayni doiraviy modeli texnologiyani o'quv dasturining ajralmas qismi sifatida qanday qo'llab-quvvatlashi mumkinligini aniqlash uchun zarur. Tadqiqotlar shtatlar, tumanlar, maktablar va sinflar darajasidagi tizimli bosqichlarda olib borilishi kerak. O'qituvchilarning texnologiyani tanlashdagi qarorlarini yaxshiroq tushunish uchun ularning individual tajribalari ham o'rganilishi zarur. Agar biz 2020-yildagi masofaviy o'qitishdagi muammolardan saboq olmoqchi bo'lsak, tadqiqotlarga manfaatdor tomonlar (oila, o'quvchilar) ham jalb qilinishi lozim. Nihoyat, bu tadqiqotlar davomida universal ta'lim dizayni hisobot mezonlarining joriy etilishi natijalarni amaliyotda takrorlash uchun yanada ishonchli qilishga xizmat qiladi.

15.1-jadval.

Qo'shimcha manbalar

Bob doirasida ma'lum chegaralar mavjud bo'lib, ayrim mavzularni kiritish yoki kiritmaslik bo'yicha cheklovlar bo'lishi mumkinligini inobatga olgan holda, texnologiya va imkoniyati cheklangan o'quvchilar bilan bog'liq tendensiyalar haqida ko'proq ma'lumot olish uchun bir qator a'lo darajadagi o'qishlar va manbalarni tavsiya qilish mumkin. Quyida e'tiborga olish mumkin bo'lgan boshlang'ich ro'yxat keltirilgan:

1. National Council on Learning Disabilities (2020). *Inclusive technology in a 21st century learning system.* Washington, DC: NCLD.

2. Rao, K., Smith, S. J., Edyburn, D., Grima-Farrell, C., Van Horn, G., Yalon-Chamovitz, S. (2018). *UDL Reporting Criteria.* Universal Design for Learning Implementation and Research (UDL-IRN) ilmiy qo'mitasining ishchi guruhi tomonidan ishlab chiqilgan hisobot. Havola: https://udl-irn.org/udl-reporting-criteria/

3. Smith, S. J., Rao, K., Lowrey, K. A., Garder, J., Moore, E., Coy, K., Marino, M. T., & Wojcik, B. (2019). *Recommendations for a national research agenda in Universal Design for Learning (UDL): Outcomes from the UDL-IRN Preconference on Research.* *Journal of Disability Policy Studies*, 30(3), 174–185. DOI: https://doi.org/10.1177/1044207319826219

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Adebisi, R. O., Liman, N. A., & Longpoe, P. K. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st century. *Journal of Education and Practice, 6*(24), 14–20.

2. Alison, C., Root, J. R., Browder, D. M., & Wood, L. (2017). Technology-based shared story reading for students with autism who are English-language learners. *Journal of Special Education Technology, 32*(2), 91–101. https://doi.org/10.1177/0162643417690606

3. Amend Assistive Technology Act of 1998, Pub. L. No. 108–364, § 2, 118 Stat. 1701 (2004).

4. Ault, M. J., Baggerman, M. A., & Horn, C. K. (2017). Effects of an app incorporating systematic instruction to teach spelling to students with developmental delays. *Journal of Special Education Technology, 32*(3), 123–137. https://doi.org/10.1177/0162643417696931

5. Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology & Society, 17*, 133.

6. Basham, J. D., Blackorby, J., & Marino, M. T. (2020). Opportunity in crisis: The role of universal design for learning in educational redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 18*(1), 71–91.

7. Basham, J. D., Hall, T. E., Carter, R. A., Jr., & Stahl, W. M. (2016a). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology, 31*, 126–136. https://doi.org/10.1177/0162643416660835

8. Bellani, M., Fornasari, L., Chittaro, L., & Brambilla, P. (2011). Virtual reality in autism: State of the art. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 20*(3), 235–238. https://doi.org/10.1017/S2045796011000448

9. Benavides-Varela, S., Callegher, C. Z., Fagiolini, B., Leo, I., Altoè, G., & Lucangeli, D. (2020). Effectiveness of digital-based interventions for children with mathematical learning difficulties: A meta-analysis. *Computers & Education, 157*, 103953. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103953

10. Bouck, E. C., Bassette, L., Shurr, J., Park, J., Kerr, J., & Whorley, A. (2017). Teaching equivalent fractions to secondary students with disabilities via the virtual—representational—abstract instructional sequence. *Journal of Special Education Technology, 32*(4), 220–231. https://doi.org/10.1177/0162643417727291

11. Bouck, E. C., Park, J., Satsangi, R., Cwiakala, K., & Levy, K. (2019). Using the virtual-abstract instructional sequence to support acquisition of algebra. *Journal of Special Education Technology, 34*(4), 253–268. https://doi.org/10.1177/0162643419833022

12. Bouck, E. C., Shurr, J., Bassette, L., Park, J., & Whorley, A. (2018). Adding it up: Comparing concrete and app-based manipulatives to support students with disabilities with adding fractions. *Journal of Special Education Technology, 33*(3), 194–206. https://doi.org/10.1177/0162643418759341

13. Bryant, B. R., Bryant, D. P., Porterfield, J., Dennis, M. S., Falcomata, T., Valentine, C., … Bell, K. (2016). The effects of a Tier 3 intervention on the mathematics performance of second grade students with severe mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 176–188. https://doi.org/10.1177/0022219414538516

14. Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K—12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics, 118*(3–4), 113–126. https://doi.org/10.1111/ssm.12271

15. Carreon, A., Smith, S. J., Mosher, M., Rao, K., & Rowland, A. (2020). A review of virtual reality intervention research for students with disabili-

ties in k-12 settings. *Journal of Special Education Technology*. https://doi.org/10.1177/0162643420962011

16. Carter, R. A., Jr., & Rice, M. (2016). Administrator work in leveraging technologies for students with disabilities in online coursework. *Journal of Special Education Technology, 31*, 137–146. https://doi.org/10.1177/0162643416660838

17. Dahlstrom-Hakki, I., Alstad, Z., & Banerjee, M. (2020). Comparing synchronous and asynchronous online discussions for students with disabilities: The impact of social presence. *Computers & Education, 150*, 103842. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103842

18. Didehbani, N., Allen, T., Kandalaft, M., Krawczyk, D., & Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior, 62*, 703–711. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033

19. Edyburn, D. L. (2020). Universal usability and universal design for learning. *Intervention in School and Clinic, 56*(5). https://doi.org/10.1177/1053451220963082

20. Esposito, M., Sloan, J., Tancredi, A., Gerardi, G., Postiglione, P., Fotia, F., Napoli, E., Mazzone, L., Valeri, G., & Vicari, S. (2017). Using tablet applications for children with autism to increase their cognitive and social skills. *Journal of Special Education Technology, 32*(4), 199–209. https://doi.org/10.1177/0162643417719751

21. Evmenova, A. S. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research, 4*(2), 147–171.

22. Evmenova, A. S., Graff, H. J., Genaro Motti, V., Giwa-Lawal, K., & Zheng, H. (2019). Designing a wearable technology intervention to support young adults with intellectual and developmental disabilities in inclusive postsecondary academic environments. *Journal of Special Education Technology, 34*(2), 92–105. https://doi.org/10.1177/0162643418795833

23. Green, K. B., Stuckey, A., Towson, J. A., Robbins, S. H., & Bucholz, J. L. (2020). Special education preservice teacher knowledge of mathematics methods: The effects of content acquisition podcasts (CAPs). *Journal of Special Education Technology, 35*(3), 145–154. https://doi.org/10.1177/0162643419854494

24. Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.

25. Holcomb, C., Baker, J. N., & More, C. (2020). Digital behavior intervention plans: Effects on general education teacher fidelity of implementation. *Journal of Special Education Technology, 35*(3), 155–166. https://doi.org/10.1177/0162643419854502

26. Howard, M. C., & Gutworth, M. B. (2020). A meta-analysis of virtual reality training programs for social skill development. *Computers & Education, 144*, 103707. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103707

27. Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997 [IDEA], Pub. L. No. 105-17 Stat. 37 (1997). https://www.congress.gov/105/plaws/publ17/PLAW-105publ17.pdf

28. Jarrold, W., Mundy, P., Gwaltney, M., Bailenson, J., Hatt, N., … Swain, L. (2013). Social attention in a virtual public speaking task in higher functioning children with autism. *Autism Research, 6*(5), 393–410. https://doi.org/10.1002/aur.1302

29. Jimenez, B. A., & Alamer, K. (2018). Using graduated guidance to teach iPad accessibility skills to high school students with severe intellectual disabilities. *Journal of Special Education Technology, 33*(4), 237–246. https://doi.org/10.1177/0162643418766293

30. Kennedy, M., & Boyle, J. R. (2017). The promise and problem with technology in special education: Implications for academic learning. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 606–614). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315517698-46

31. Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta analytic review. *Review of Educational Research, 86*(1), 42–78. http://doi.org/10.3102/0034654315581420

32. Lee, A., & Griffin, C. C. (2021). Exploring online learning modules for teaching universal design for learning (UDL): Preservice teachers' lesson plan development and implementation. *Journal of Education for Teaching*. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1884494

33. Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education, 98*, 192–205. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.018

34. Classen, K. A., Sylvest, A. E. (2019). Exploring ways to support preservice teachers' use of UDL in planning and instruction. *Journal of Educational Research and Practice. 9*, 261–281. https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.19

35. Madaus, J. W., Banerjee, M., McKeown, K., & Gelbar, N. (2011). Online and blended learning: The advantages and the challenges for students with learning disabilities and attention deficit/hyperactivity disorder. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 17*(2), 69–76.

36. Mantziou, O., Vrellis, I., & Mikropoulos, T. A. (2015). Do children in the spectrum of autism interact with real-time emotionally expressive human controlled avatars? *Procedia Computer Science, 67*, 241–251. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.268

37. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record, 115*(3), 1–47.

38. Miller, H., & Bugnariu, N. L. (2016). Level of immersion in virtual environments impacts the ability to assess and teach social skills in autism spectrum disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 19*(4), 246–256. https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0682

39. Muharib, R., Correa, V. I., Wood, C. L., & Haughney, K. L. (2019). Effects of functional communication training using GoTalk Now™ iPad® application on challenging behavior of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education Technology, 34*(2), 71–79. https://doi.org/10.1177/0162643418783479

40. Naylor, A., Spence, S., & Poed, S. (2019). Using video modelling to teach expected behaviours to primary students. *Support for Learning, 34*, 389–403. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12274

41. Oh-Young, C., Filler, J., Kucskar, M., Buchter, J., O'Hara, K., & Gelfer, J. (2018). A comparison of peer network and peer video modeling to increase positive verbal social interactions in young children with disabilities. *Journal of Special Education Technology, 33*(4), 270–283. https://doi.org/10.1177/0162643418776631

42. Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality, 25*(2), 116–138. https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450

43. Parsons, S. (2015). Learning to work together: Designing a multi-user virtual reality game for social collaboration and perspective-taking for children with autism. *International Journal of Child-Computer Interaction, 6*, 28–38. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2015.12.002

44. Plavnick, J. B., & Hume, K. A. (2014). Observational learning by individuals with autism: A review of teaching strategies. *Autism, 18*(4), 458–466. https://doi.org/10.1177/1362361312474373

45. Radu, I. (2014). Augmented reality in education: A meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing, 18*(6), 1533–1543. https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y

46. Rao, K., Ok, M. W., Smith, S. J., Evmenova, A. S., & Edyburn, D. (2020). Validation of the UDL reporting criteria with extant UDL research. *Remedial and Special Education, 41*(4), 219–230. https://doi.org/10.1177/0741932519847755

47. Romig, J. E., Sundeen, T., Thomas, C. N., Kennedy, M. J., Philips, J., Peeples, K. N., Rodgers, W. J., & Mathews, H. M. (2018). Using multimedia to teach self-regulated strategy development to preservice teachers. *Journal of Special Education Technology, 33*(2), 124–137. https://doi.org/10.1177/0162643417746373

48. Rose, D. H., Hasselbring, T. S., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. In *Handbook of special education technology research and practice* (pp. 507–518). Knowledge By Design.

49. Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.

50. Saffar, O. A. (2019). Using the pragmatic approach with special education and universal design for learning (UDL). *Journal of Education and Practice, 10*, 124–135.

51. Satsangi, R., & Bouck, E. C. (2015). Using virtual manipulative instruction to teach the concepts of area and perimeter to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 38*, 174–186. https://doi.org/10.1177/0731948714550101

52. Schaaf, D. N. (2018). Assistive technology instruction in teacher professional development. *Journal of Special Education Technology, 33*(3), 171–181. https://doi.org/10.1177/0162643417753561

53. Smith, S. J., & Basham, J. B. (2016a). K-12 online learning: Leadership considerations for the 21st century classroom. *Journal of Special Education Leadership*, 67–69.

54. Smith, S. J., & Basham, J. B. (2016b). The emerging field of online special education. *Journal of Special Education Technology, 31*, 123–125. https://doi.org/10.1177/0162643416660839

55. Smith, S. J., Basham, J. B., Rice, M., & Carter, R. (2016). Preparing special educators for the K-12 online learning environment: A survey of teacher educators. *Journal of Special Education Technology, 31*, 170–178.

56. Thomas, C. N., Peeples, K. N., Kennedy, M. J., & Decker, M. (2019). Riding the special education technology wave: Policy, obstacles, recommendations, actionable ideas, and resources. *Intervention in School and Clinic, 54*(5), 295–303. https://doi:10.1177/1053451218819201

57. VanLehn, K. (2006). The behavior of tutoring systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 16*(3), 227–265.

58. Vasquez, E., & Slocum, T. (2012). The evaluation of synchronous online tutoring for students at-risk of reading failure. *Exceptional Children, 78*, 221–235. https://doi.org/10.1177/001440291207800205

59. Vasquez, E. I., & Straub, C. (2016). Online writing instruction for children with disabilities: A review of the empirical literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 32*(1), 81–100. https://doi.org/10.1080/10573569.2014.951502

60. Woodward, J., & Rieth, H. (1997). A historical review of technology research in special education. *Review of Educational Research, 67*, 503–536. https://doi.org/10.3102/00346543067004503

61. Wynkoop, K. S., Robertson, R. E., & Schwartz, R. (2018). The effects of two video modeling interventions on the independent living skills of students with Autism Spectrum Disorder and intellectual disability. *Journal of Special Education Technology, 33*(3), 145–158. https://doi.org/10.1177/0162643417746149

62. Ybarra, O., & Winkielman, P. (2012). On-line social interactions and executive functions. *Towards a Neuroscience of Social Interaction, 188*. https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00075

16. NOGIRONLIGI BO‘LGAN O‘QUVCHILARNING IJTIMOIY HAYOTINI BOYITISH: SAMARALI AMALIYOTLAR VA YAXSHILANGAN NATIJALAR

Erik W. Karter,
Hilari E. Travers, Maykl Tyutl

DOI: 10.4324/9781003156888-16

Ta’lim mohiyatan ijtimoiy faoliyatdir. Har kuni yuzlab nogiron va nogiron bo‘lmagan o‘quvchilar maktabga kirib, o‘z tengdoshlari bilan ta’lim olishadi va fidokor o‘qituvchilardan saboq olishadi. Sinflarda akademik muhokamalar va hamkorlikdagi loyihalar ustunlik qiladi. Oshxonalar do‘stlar o‘rtasidagi suhbatlar bilan yangraydi. Tanaffuslar esa maktabdoshlar bilan o‘yin orqali dam olish imkonini beradi. Yo‘laklar shkaf oldi suhbatlari va yo‘lda uchrashganidagi almashinuvlar bilan to‘ladi. To‘garaklar o‘quvchilarni umumiy qiziqishlar va mushtarak maqsadlar atrofida birlashtiradi. Maktab kunining deyarli har bir lahzasi boshqalar bilan birga o‘tadi. O‘quvchilar bu ko‘p sonli o‘zaro aloqalar va turli munosabatlarni qanday muvaffaqiyatli boshqarishlari va ulardan zavq olishlari ularning maktabdagi o‘rganishlari va jalb etilishlariga sezilarli darajada ta’sir qilishi mumkin. Boshqacha aytganda, o‘quvchilarning ijtimoiy tajribalari maktab hayotining tasodifiy jihati emas; ular ta’limiy natijalarga kuchli ta’sir ko‘rsatishi mumkin.

Ammo nogiron ko‘plab o‘quvchilar maktabdagi ijtimoiy jihatlar bilan bog‘liq qiyinchiliklarga duch kelishadi. O‘quvchilar tengdoshlar yoki kattalar bilan qanday muvaffaqiyatli muloqot qilishni bilmasliklari yoki buni turli kontekstlarda samarali va barqaror amalga oshirish uchun zarur ko‘nikmalarga ega bo‘lmasliklari mumkin. Ba’zi o‘quvchilar augmentativ va alternativ kommunikatsiya (AAC) vositalarini talab qiladigan murakkab kommunikatsiya ehtiyojlariga ega bo‘lishadi. Boshqalar esa emotsiyalarini tartibga solishda va o‘zaro munosabatdagi xatti-harakatlarini boshqarishda jiddiy qiyinchiliklarga duch kelishadi. Darhaqiqat, ijtimoiy va kommunikatsiya bilan bog‘liq muammolar bir nechta maxsus ta’lim toifalari (autizm, ko‘r va karlik, emotsional buzilish, intellektual nogironlik, nutq-til nuqsoni) bo‘yicha huquqiy mezonlar qatorida ko‘rsatilgan. Biroq ijtimoiy ehtiyojlar o‘quvchilarning qanday nogironlik yorlig‘iga ega bo‘lishidan qat’i nazar, namoyon bo‘lishi mumkin.

Nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar duch keladigan ijtimoiy qiyinchiliklar ko‘pincha ular boshdan kechiradigan natijalarda aks etadi. Yuzlab tavsifiy, kuzatuvchi va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlari maktab kuni davomida yoki undan tashqarida ijtimoiy o‘zaro ta’sirlar yoki ijobiy tengdoshlar munosabatlarining yetishmasligini ko‘rsatadi. Shuningdek, boshlang‘ich va o‘rta maktab o‘quvchilari bo‘yicha o‘tkazilgan milliy vakillik tadqiqotlari do‘stliklar va shaxslararo

kompetensiyada nogironlik toifalari ichida va o‘rtasida katta farqlarni ko‘rsatadi. Masalan, 16.1-jadvalda National Longitudinal Transition Study-2012 tarkibida to‘plangan olti ijtimoiy ko‘rsatkich keltirilgan. Bunday tadqiqotlar nogiron o‘quvchilarning ijtimoiy tajribalari haqida murakkab tasvirni taqdim etadi. Ba’zi o‘quvchilar ijtimoiy jihatdan muvaffaqiyat qozonayotgan bo‘lsalar-da, ko‘pchilik hali ham bu sohada qiyinchilikka duch kelmoqda.

16.1-jadval.

Nogiron o‘quvchilarning ijtimoiy ko‘rsatkichlari

Nogironlik toifasi	Do‘stlari bilan har hafta uchrashadi	Do‘st tutishni biladi	Yangi vaziyatlarda do‘st tutishi mumkin	Do‘stlari bilan birga faoliyatni tanlaydi	Istalgan yo‘l bilan muloqotda qiynaladi	Boshqalarning gapini tushunishda qiynaladi
Autizm	29%	76%	67%	45%	50%	70%
Ko‘r va karlik	16%	97%	85%	51%	75%	84%
Emotsional buzilish	58%	88%	80%	60%	17%	41%
Eshitish nuqsoni	47%	91%	82%	56%	44%	70%
Aqliy zaiflik	42%	92%	86%	48%	60%	69%
Ko‘p nogironlik	35%	91%	80%	53%	62%	61%
Ortopedik nuqson	35%	95%	87%	61%	41%	33%
Sog‘lik bilan bog‘liq boshqa nuqson	57%	94%	86%	57%	21%	46%
Maxsus o‘quv qobiliyatidagi buzilish	56%	93%	89%	57%	20%	35%
Nutq yoki til buzilishi	53%	95%	89%	57%	39%	35%
Travmatik miya shikasti	48%	91%	91%	59%	40%	53%
Ko‘rish nuqsoni	47%	90%	91%	61%	13%	20%
Ta’lim rejalariga ega barcha o‘quvchilar	52%	92%	86%	56%	29%	44%

Manba: Data are derived from Lipscomb et al. (2017)

Nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarning ijtimoiy ehtiyojlariga jiddiy e’tibor qaratmasdan to‘laqonli ta’lim bo‘lmaydi. Maqsadli baholash va yo‘naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarsiz o‘quvchilar ijtimoiy va akademik rivojlanish uchun zarur bo‘lgan ko‘nikmalar, bilimlar, yordam va imkoniyatlardan

mosuvo bo'lishi mumkin. Bu bobda nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy ko'nikmalari, ishtiroki va munosabatlarini yaxshilashdagi o'qituvchilarning roli yoritiladi. Biz avval o'qituvchilar rivojlantirish ustida ishlashi mumkin bo'lgan oltita turdagi ijtimoiy natijani tasvirlab beramiz. So'ngra bu sohalardan bir yoki bir nechtasida sezilarli o'zgarishlarga olib keladigan o'nta tadqiqotga asoslangan amaliyotni ko'rib chiqamiz. Keyin o'quvchilarning hayotidagi ijtimoiy jihatlarni hal qilishda o'qituvchilarning o'ynashi lozim bo'lgan rollarni batafsil bayon qilamiz. Nihoyat, nogironligi bor va yo'q o'quvchilarning ijtimoiy natijalarini yaxshilashga qaratilgan tadqiqotlar uchun tavsiyalarni taqdim etamiz.

KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLARNING MAQSADLARI

Nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy jihatdan muvaffaqiyatli bo'lishi uchun ularni kerakli bilim va ko'nikmalar bilan ta'minlash murakkab vazifadir. Haqiqatan ham, ijtimoiy soha ko'p qirrali va ochilish parchasida tasvirlanganidek, har bir maktab kunida turli yo'llar bilan namoyon bo'ladi. Nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy muvaffaqiyatini oshirish ko'pincha ularning ijtimoiy tajribalarining bir nechta jihatlarini hisobga olishni talab qiladi. Bu bo'limda biz nogiron o'quvchilarga qaratilgan ijtimoiy yo'naltirilgan pedagogik aralashuvlar orqali hal qilinishi mumkin bo'lgan oltita asosiy natija sohasini tavsiflaymiz. Har bir natija sohasiga tadqiqot adabiyotlarida keng e'tibor qaratilgan yoki asosiy nazariy doiralarda ta'kidlangan. Har bir soha boshqalari bilan chambarchas bog'liq va pedagogik aralashuv harakatlari uchun potensial natijani tashkil etadi.

IJTIMOIY KO'NIKMALAR

Ijtimoiy ko'nikmalar – bu o'quvchilar har kungi muloqot jarayonida tengdoshlar, o'qituvchilar va boshqalar bilan ishlatadigan og'zaki va og'zaki bo'lmagan shaxslararo xatti-harakatlar majmuasidir. Samarali muloqot qilish, hamkorlikda ishlash, ziddiyatni hal qilish va do'stliklar o'rnatishni bilish, qoniqarli va qadrlangan munosabatlarni rivojlantirishda muhim bo'lishi mumkin. Bundan tashqari, bunday ko'nikmalar sinfdagi akademik muvaffaqiyatga ham hissa qo'shadi. Muayyan ijtimoiy ko'nikmalarning ahamiyatini doimo kontekst, vaqt va madaniyat nuqtayi nazaridan baholash kerak bo'lsa-da, tadqiqotlar o'qituvchilar, ish beruvchilar, ota-onalar va tengdoshlar tomonidan yuqori qadrlanadigan turli ijtimoiy ko'nikmalarni aniqlagan. Bular qatorida ziddiyat holatida o'zini tuta bilish, ko'rsatmalarga rioya qilish, boshqalarga hurmat bilan munosabatda bo'lish va boshqalarni tinglash kiradi. O'quvchilar bu ko'nikmalarni qay darajada bilishlari va ularni samarali qo'llashlari ularning muloqot sifati va boshqalar tomonidan ijtimoiy layoqatli deb baholanishiga ta'sir qilishi mumkin. O'qituvchilar ko'pincha qaysi ko'nikmalar ustida ishlash kerakligini aniqlash va ta'lim ta'sirini baholash uchun

ijtimoiy ko'nikmalar ro'yxatlaridan yoki turli rasmiy baholash vositalaridan foydalanadilar.

IJTIMOIY MULOQOTLAR

Ijtimoiy muloqotlar – bu o'quvchilar maktab davomida boshqa odamlar bilan olib boradigan muloqot almashinuvidir. Bunday muloqotlar qisqa salomlashishlardan boshlab uzoq suhbatlargacha bo'lishi mumkin va ular o'quvchilarning boshqalardan ijtimoiy yordam olishidagi asosiy yo'ldir. Sinfda ijtimoiy muloqotlar kichik guruhlardagi loyihalar, butun sinf muhokamalari, yordam so'rash yoki darsdan keyingi suhbatlar shaklida ro'y beradi. Sinfdan tashqarida esa boshqa tengdoshlar ko'pincha asosiy muloqot hamkorlari bo'ladi: oshxonalar, to'garaklar, sinf xonalari, yo'laklar, o'yin maydonchalari va avtobuslarda. Ijtimoiy jihatdan ajralgan yoki faqat birga yuradigan yordamchi xodimlar tomonidan qo'llabquvvatlanadigan o'quvchilar uchun tengdoshlar bilan muloqotni rag'batlantirish umumiy o'quv dasturiga kirishni kengaytiradi va do'stlik shakllanishi uchun asos yaratadi. O'qituvchilar odatda turli muloqot hamkorlari (masalan, tengdoshlar, kattalar) bilan o'quvchilarning muloqotlari chastotasi, yo'nalishi va o'zaro javobini tekshirish uchun to'g'ridan to'g'ri kuzatuvga tayanadilar.

IJTIMOIY ISHTIROK

Ijtimoiy ishtirok – bu maktabda o'z tengdoshlarining umumiy faoliyatida doimiy ravishda ishtirok etishdir. Bu maktabdan keyingi mashg'ulotlar, dasturlar, sayohatlar, akademik va tanlov fanlari singari barcha tadbirlarda qatnashishni o'z ichiga olishi mumkin. Nogiron ko'plab o'quvchilar – xususan, autizm, aqliy zaiflik yoki bir nechta nogiron bo'lganlar – umumiy ta'lim darslariga kam jalb qilinadi va boshqa maktab faoliyatida ishtiroki cheklangan bo'ladi. Maktabdagi odatdagi faoliyatlardan chetda qolish nogironligi bo'lgan o'quvchilarning tanishi, muloqot qilish imkoniyati va maktab jamoasining to'liq a'zosi sifatida o'zini his qilishi darajasiga ta'sir qiladi. Bundan tashqari, do'stliklar odatda doimiy birgalikdagi faoliyatlar natijasida shakllanadi. Ijtimoiy ishtirokdagi o'zgarishlarni qayd etish o'qituvchilarga ijtimoiy yo'naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ta'sirini baholash imkonini beradi.

IJTIMOIY MUNOSABATLAR

Ijtimoiy munosabatlar – bu o'quvchilarning vaqt davomida boshqalar bilan rivojlantiradigan va saqlab qoladigan shaxsiy aloqalaridir. Bu munosabatlar tasodifiy tanishlardan yaqin do'stlargacha, hatto romantik munosabatlargacha bo'lishi mumkin. O'quvchilar o'zlarining yaqin do'stlari, o'qituvchilari, yordamchilari, murabbiylari, ustozlari yoki hamqishloqlari bilan aloqalar o'rnatishlari mumkin. Har bir munosabat har xil funksiyani bajarishi va o'quvchi uchun har xil ahamiyat kasb etishi mumkin. Masalan, do'stliklar – yaqinlik, o'zaro mehr va javobgarlik

bilan ajralib turadigan munosabatlar – bolalar va yoshlarda ko'pincha eng ustuvor bo'ladi. O'quvchilarning rivojlantiradigan munosabatlar to'plami ularning ijtimoiy tarmog'i hisoblanadi. Nogironligi bo'lgan o'quvchilar orasida bu ijtimoiy tarmoqlarning hajmi, tarkibi va sifati juda farq qilishi mumkin. Masalan, og'ir nogiron o'quvchilarda do'stliklar odatda juda cheklangan bo'lsa, hissiy muammolari bo'lgan o'quvchilarda ijobiy tengdoshlar bilan munosabatlar kam uchraydi. O'qituvchilar odatda o'quvchilar tomonidan to'ldirilgan so'rovnomalar, tengdoshlar tavsiyalari yoki kuzatuv natijalariga tayangan holda nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy tarmoqlarini tavsiflaydilar.

IJTIMOIY QABUL

Ijtimoiy qabul – bu o'quvchilarning maktab jamoasida boshqalar tomonidan qanchalik ijobiy qabul qilinishidir. O'z tengdoshlarining qabul qilishi yoki rad etishi o'quvchilarning umumiy farovonligi va maktabga jalb etilishiga bevosita ta'sir qiladi. So'nggi o'n yilliklarda nogironlikka bo'lgan qarashlar sezilarli darajada ijobiy tomonga o'zgargan bo'lsa-da, ba'zi o'quvchilar hanuzgacha nogiron maktabdoshlariga nisbatan salbiy munosabat yoki begonalikni namoyon etishadi. Bu ayniqsa keng ko'lamli qo'llab-quvvatlashga muhtoj, muammoli xatti-harakatlarni namoyon qiluvchi yoki noodatiy muloqot qiladigan o'quvchilarga nisbatan kuchliroq bo'lishi mumkin. Ijtimoiy qabulga bir qancha omillar, jumladan, nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy ko'nikmalari, ularning boshqalar bilan o'zaro aloqasi yoki boshqalarning nogironlik haqidagi qarashlari ta'sir ko'rsatadi. Har xil fikr o'rganish shkalalari va muhit so'rovnomalari maktabdagi ma'lum guruhlar qabul qilinishini baholashda ishlatilsa-da, o'qituvchilar odatda biror o'quvchining ijtimoiy qabul darajasini baholashda sinf yoki maktab doirasidagi real harakatlar (masalan, ijobiy yoki salbiy muloqotlar, zo'ravonlik) ni ko'rib chiqadilar.

TEGISHLILIK

Tegishlilik – bu jamoa doirasida qabul qilinish, qadrlanish va a'zolik kafolatining mavjudligidir. Tegishlilik turli yo'llar bilan ta'riflangan bo'lsa-da, uning ahamiyati keng tan olingan. Tegishlilik his qilinadigan holatlarda munosabatlar va ta'lim olish yanada gullab-yashnashi mumkin. Aksincha, tegishlilikning yo'qligi salbiy oqibatlarga olib keladi. So'nggi o'n yilliklarda nogironligi bo'lgan o'quvchilarning maktab hayotiga qo'shilishi ortgan bo'lsa-da, tegishlilik bu inklyuziyaning avtomatik natijasi emas. Carter ta'kidlashicha, nogironligi bo'lgan o'quvchilarda tegishlilik tuyg'usi faqat ular mavjud, taklif etilgan, kutib olingan, tanilgan, qabul qilingan, qo'llab-quvvatlangan, tinglangan, do'st tutgan, zarur va sevib qaralgan hollardagina yuzaga keladi. Tegishlilikning bu o'nta baholashi o'qituvchilarga o'quvchilarining tajribalarini tahlil qilishda yordam berishi mumkin.

Nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy natijalariga yo'naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlari ellik yildan ortiq davrni qamrab

olgan. Shu vaqt ichida yuzlab tadqiqotlar maktab ichida va undan tashqarida ijtimoiy kompetensiya va tengdoshlar bilan munosabatlarni yaxshilash uchun turli yondashuvlarni o'rgangan. Bu bob doirasidan chetga chiqmagan holda har bir korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yondashuvi va konfiguratsiyasining to'liq tahlilini berish imkonsizligini e'tiborga olib, biz buning o'rniga samaradorligi va amalga oshirish imkoniyati bo'yicha dalillarga ega bo'lgan yondashuvlarga umumiy nazar tashlaymiz. Boshqacha aytganda, biz qadrlanadigan ijtimoiy natijalar (oldingi bo'limga qarang) bo'yicha ijobiy o'zgarishlar keltirib chiqargan hamda oddiy maktablarda o'qituvchilar tomonidan osongina joriy etilishi mumkin bo'lgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ta'kidlaymiz.

Biz mavjud korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ikki asosiy toifaga ajratamiz: qo'llab-quvvatlovchi va ko'nikmaga yo'naltirilgan yondashuvlar. Qo'llab-quvvatlovchi yondashuvlar ijtimoiy jihatdan qo'llab-quvvatlovchi muhitlar yaratishga urg'u beradi, bu yerda tengdoshlar bilan muloqot va ijtimoiy ko'nikmalar faol ravishda ilgari suriladi, eslatiladi yoki qo'llab-quvvatlanadi. Boshqacha qilib aytganda, ular ijtimoiy imkoniyatlar va natijalarni yaxshilash uchun ta'limiy kontekstlarni o'zgartirishni o'z ichiga oladi. Ko'nikmaga yo'naltirilgan yondashuvlar esa o'quvchilarning muloqot va munosabatlar sifati yaxshilanishiga qaratilgan ta'lim berishni ta'minlaydi. Ular o'quvchilarga ijtimoiy kompetensiyasini oshirish uchun zarur bo'lgan ko'nikmalarni o'rgatadi. Ammo eng samarali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar, ehtimol, har ikki yondashuv jihatlarini integratsiyalaganlar bo'lishi mumkin.

QO'LLAB-QUVVATLOVCHI YONDASHUVLAR

Ijtimoiy natijalarni yaxshilash uchun qo'llanilgan va keng o'rganilgan besh korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mavjud: tengdosh yordamiga asoslangan tartiblar, tengdosh tarmoqlari, kooperativ o'quv guruhlari, tengdosh sheriklik dasturlari va kattalar tomonidan osonlashtirish strategiyalari. Birinchi to'rttasi tengdosh vositachiligidagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar deb ataladi, bunda nogiron o'quvchilarga xuddi shu muammolarga ega bo'lmagan boshqa o'quvchilar ("tengdosh sheriklar") tomonidan doimiy yordam ko'rsatiladi. Hozirgacha bu beshta yondashuv asosan autizm, aqliy zaiflik yoki bir nechta nogiron o'quvchilar bilan baholangan.

TENGDOSH YORDAMIGA ASOSLANGAN TARTIBLAR

Tengdosh yordamiga asoslangan tartiblar tengdoshlarni nogiron o'quvchiga inklyuziv sinflarda ijtimoiy, axloqiy yoki akademik yordam ko'rsatish uchun tayyorlash va qo'llab-quvvatlashni o'z ichiga oladi. Odatda bitta yoki ikkita tengdosh sherik xuddi shu sinfdan tanlab olinadi va ular nogiron sinfdoshlariga turli katta va kichik guruhli faoliyatlarda qanday yordam berishlari mumkinligi haqi-

da boshlang'ich tayyorgarlikdan o'tadi. Masalan, ular tengdoshlarini suhbatlarga qo'shilishga undaydi, yoshiga mos ijtimoiy ko'nikmalarni namoyish etadi, AAC qurilmasidan foydalanishni eslatadi, boshqa sinfdoshlar bilan yaqinlik va muloqotni targ'ib qiladi hamda zarur akademik yordamni taqdim etadi. Bu jarayonda yordamchi pedagog yoki boshqa mutaxassis ularni yo'llab boradi, lekin o'quvchilar mustaqil ishlashga o'rgangan sari o'z yordamini asta-sekin kamaytiradi. Bu tartiblar og'ir nogiron o'quvchilar uchun keng qo'llaniladigan birma-bir yordam modeli o'rniga qo'llaniladi. Tadqiqotlarga ko'ra, bu amaliyotlar nogiron o'quvchilarning ijtimoiy muloqotlari va ishtirokini sezilarli darajada oshiradi (Brock & Huber, 2017). Shuningdek, ular akademik ishtirokni ham saqlab qoladi yoki oshiradi.

TENGDOSH TARMOQLARI

Tengdosh tarmoqlari nogironligi bo'lgan o'quvchini atrofida ijtimoiy guruh shakllantirishni nazarda tutadi. Bu tarmoq biror o'qituvchi, maktab maslahatchisi yoki maxsus pedagog tomonidan tashkil etiladi va bir semestr yoki o'quv yili davomida qo'llab-quvvatlanadi. Odatda, 3–6 nafargacha nogironligi bo'lmagan tengdoshlar tanlanadi. Ular tushlikda, tanaffusda, bo'sh sinfda yoki maktabdan keyingi mashg'ulotlarda muntazam yig'ilishlar o'tkazadi. Har bir yig'ilishda ular umumiy qiziqishli faoliyat bilan shug'ullanadi. Tashqi yig'inlardan tashqari, ular norasmiy tarzda ham birga vaqt o'tkazishga kelishib oladi. Vaqt o'tishi bilan, bu tarmoqni boshqarish o'quvchilarning o'ziga topshiriladi. Bu usul darsdan tashqari vaqtlarda nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy ishtiroki, muloqoti va munosabatlarini kuchaytiradi.

KOOPERATIV O'QUV GURUHLARI

Bu guruhlar nogiron va nogiron bo'lmagan o'quvchilar o'rtasida hamkorlik va o'zaro bog'liqlikni rag'batlantiradi. Ular kichik guruhlarga ajratilib, har bir guruhga umumiy maqsadlar qo'yiladi, har bir a'zoga roli belgilanadi, va hammaga umumiy javobgarlik yuklanadi. Zarur hollarda, og'ir nogiron o'quvchini qo'llab-quvvatlash uchun qo'shimcha ko'rsatmalar beriladi. Bu usul ijtimoiy muloqot va ijtimoiy qabulni oshiradi.

TENGDOSH SHERIKLIK DASTURLARI

Bu dasturlar tengdoshlarni nogiron sinfdoshlari haqida ko'proq ma'lumotga ega qilish va ularni ma'lum vaqt davomida juft qilib tayinlashni nazarda tutadi. Ular odatda kurslar yoki klublar sifatida tashkil etiladi va boshqa individual korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ham o'z ichiga oladi. Bu dasturlar asosan sherik bo'lgan tengdoshlarning nogironlik haqidagi bilimlari va munosabatlaridagi o'zgarishlarga ijobiy ta'sir ko'rsatadi.

KATTALAR ISHTIROKIDAGI YO'NALTIRUVCHI STRATEGIYALAR

Kattalar ishtirokida yo'naltirish (facilitation) yordamchi xodimlar, maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari yoki boshqa maktab xodimlari tomonidan nogironligi bor va yo'q o'quvchilar o'rtasidagi o'zaro muloqotlarni rag'batlantirish yoki qo'llab-quvvatlash tarzida amalga oshiriladi. Oldingi to'rtta korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar turining har biri ma'lum darajada kattalar tomonidan faol yo'naltirishni o'z ichiga oladi. Masalan, maxsus ta'lim o'qituvchisi tengdosh tarmog'ini tashkil etishi, qo'shma vazifalarni topshirishi yoki tengdosh yordam dasturida birgalikda ishlashni rag'batlantirishi mumkin – bularning barchasi tengdoshlar o'rtasidagi muloqotni kuchaytirish uchun amalga oshiriladi. Shu bilan birga, kattalar ishtirokidagi yo'naltirish alohida korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sifatida ham baholangan. Masalan, yordamchi xodimlar nogironligi bor va yo'q o'quvchilar orasidagi umumiy manfaat va tajribalarni e'tiborga olish, o'zaro muloqotlarni kattalardan boshqa tengdoshlariga yo'naltirish, noodatiy xatti-harakatlarning kommunikativ maqsadini talqin qilish, ijobiy va hurmatli munosabatlarni namoyish etish, zarur ma'lumotlarni yetkazish hamda bevosita muloqotni boshlash bo'yicha yo'riq olishgan. Kattalar tomonidan yo'naltirish umumiy ta'lim sinflari va boshqa inklyuziv maktab muhitlarida ijtimoiy o'zaro munosabatlarni ko'paytirishning samarali usulidir. Biroq yordamchi xodimlar va maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari ijtimoiy aloqalarni rag'batlantirish uchun yetarlicha, lekin haddan tashqari bo'lmagan darajada ishtirok etish muvozanatini topishlari zarur. Bundan tashqari, bu o'zaro munosabatlar doimiy yo'naltirish bo'lmagan sharoitda davom etish-etmasligi, shuningdek, yangi munosabatlarning shakllanishi ehtimoli ham noma'lumligicha qoladi.

KO'NIKMAGA ASOSLANGAN YONDASHUVLAR

Ijtimoiy natijalarni yaxshilash uchun ko'nikmaga asoslangan yondashuvlarni o'z ichiga oluvchi beshta tadqiqot asosida tasdiqlangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mavjud: ijtimoiy ko'nikmalarni o'rgatish, AAC (kommunikatsiyaning alternativ va qo'shimcha vositalari) dan foydalanish, o'zini boshqarish strategiyalari, ijtimoiy voqealar va video asosidagi ta'lim. Bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yuqori va past uchrashuv chastotasiga ega nogironlik turlariga mansub o'quvchilar bilan hamda turli maktab bosqichlarida keng miqyosda baholangan.

IJTIMOIY KO'NIKMALARNI O'RGATISH

Ijtimoiy ko'nikmalarni o'rgatish – bu o'zaro muloqot, ijtimoiy xatti-harakatlar va ijtimoiy-psixologik ko'nikmalarni rivojlantirishga qaratilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar usullarining majmuasidir. Ta'lim quyidagi maqsadlardan bir yoki bir nechtasiga qaratiladi: yangi ko'nikmalarni egallash (masalan, ijtimoiy odob-axloq qoidalaridan foydalanish, navbat kutish, muammoni hal qilish), mav-

jud ko'nikmalarni takomillashtirish, muqobil muammoli xatti-harakatlarni bartaraf etish yoki ijtimoiy ko'nikmalarning umumlashtirilgan qo'llanilishini ta'minlash. Turli o'qituv usullari qo'llanilishi mumkin bo'lsa-da, ko'pincha saboqlar izoh, to'g'ridan to'g'ri o'rgatish, namoyish, eslatish, rag'batlantirish, rolli o'yinlar yoki natijaviy fikr-mulohazalarni o'z ichiga oladi. Bu o'quv jarayoni moslashuvchan bo'lib, har bir o'quvchining aniqlangan ehtiyojlariga va ko'nikmalar qo'llaniladigan muhitlarga moslashtirilishi kerak. Bundan tashqari, ijtimoiy ko'nikmalarni o'rgatish individual tarzda yoki guruhda, hamda tengdoshlar vositasida amalga oshirilishi mumkin.

Bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning samaradorligini o'rganuvchi tadqiqotlar turlicha natijalar bergan. Nogironligi bor o'quvchilar yuqori sifatli ta'lim olganda muhim ijtimoiy ko'nikmalarni o'zlashtira olishlari aniq, biroq bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni umumlashtirishdagi ta'siri noaniq. Bu ko'nikmalarni yaxshilash o'quvchilarning ijtimoiy o'zaro aloqalari, do'stlik munosabatlari va o'zini jamiyatda his etishiga qanday ta'sir ko'rsatishi chuqurroq o'rganilishi lozim.

KOMMUNIKATSIYANING ALTERNATIV VA QO'SHIMCHA VOSITALARI

Kommunikatsiyaning alternativ va qo'shimcha vositalari korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari o'quvchilarga boshqalar bilan muloqot qilishda ishonchli va dolzarb vosita berishga mo'ljallangan. Nutqi cheklangan murakkab nogironligi bor o'quvchilar uchun samarali kommunikatsiya tizimining yo'qligi maktabdagi muhim ijtimoiy natijalarga to'sqinlik qiluvchi omil bo'lishi mumkin. Shaxsga moslashtirilgan kommunikatsiyaning alternativ va qo'shimcha vositalari tizimlarini taqdim etish va ularning foydalanilishini turli muhitlarda o'rgatish o'quvchilarga sinfdoshlar bilan hamkorlik qilish, do'stlar bilan ijtimoiy aloqalarni rivojlantirish yoki ehtiyoj va istaklarini ifodalash imkonini beradi. Maktablarda ikki turdagi Kommunikatsiyaning alternativ va qo'shimcha vositalari tizimlari baholangan: vositasiz tizimlar (masalan, imo-ishoralar, mimikalar, ishoralar) va vositali tizimlar (masalan, oddiy vositalar yoki yuqori texnologiyali qurilmalar). O'qitish usuli o'quvchining ehtiyojlari, tanlangan Kommunikatsiyaning alternativ va qo'shimcha vositalari tizimi turi va foydalaniladigan kontekstlarga qarab moslashtirilishi kerak. Odatda, tizimli o'qitish (masalan, "eng kamdan boshlab" eslatma, vaqt kechikishi) keng qo'llaniladi. Bundan tashqari, tengdoshlar yoki boshqa muloqot ishtirokchilarini ham o'qitish Kommunikatsiyaning alternativ va qo'shimcha vositalari korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarining samaradorligini oshirishi mumkin. Kommunikatsiyaning alternativ va qo'shimcha vositalari tizimlarini joriy etish murakkab kommunikatsiya ehtiyojlari bo'lgan o'quvchilar orasida muloqot ko'nikmalari va tengdoshlar bilan aloqalarni oshirishda samarador korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar hisoblanadi. Tadqiqotlar odatda

qurilmadan foydalanish, boshlang'ich kommunikatsiya funksiyalari va suhbat almashinuvi kabi omillarga e'tibor qaratadi. Biroq bu usulning ijtimoiy qabul qilinish darajasiga va yangi do'stlik aloqalarining rivojlanishiga qanday ta'sir qilishi bo'yicha yetarli e'tibor qaratilmagan.

O'ZINI BOSHQARISH STRATEGIYALARI

O'zini boshqarish strategiyalari nogiron o'quvchilarga sinfda va undan tashqarida o'z ijtimoiy xatti-harakatlarini boshqarishni o'rgatishga qaratilgan. O'quvchilar kerakli ijtimoiy-kommunikativ xatti-harakatlarni rag'batlantirish va mustahkamlash uchun bir yoki bir nechta o'zini boshqarish usullarini (masalan, maqsad qo'yish, o'zini eslatish, o'ziga ko'rsatma berish, o'zini kuzatish, o'zini baholash) qo'llashni o'rganadilar. Masalan, aqliy zaiflikka ega o'quvchilar quyidagilarga o'rgatilgan:

a) turli suhbat boshlovchi ishoralar tasvirlangan rasmlar kitobi orqali sinfdoshlari bilan muloqotni boshlash;

b) tengdoshlarini qanchalik ko'p salomlashganligini o'zlari kuzatish;

c) darsdan tashqari mashg'ulotlar vaqtida suhbatlarni mashq qilib boshlash uchun o'ziga ko'rsatmalar berish;

d) suhbatga mos xatti-harakatlardan foydalanishni o'zlari kuzatish.

Bu o'zini boshqarish strategiyalari yuqori darajada moslashuvchan bo'lib, maktabdagi turli muhitlar va ijtimoiy holatlarda qo'llanilishi mumkin.

O'zini boshqarish strategiyalari o'quvchilarning ayrim ijtimoiy ko'nikmalardan (masalan, muloqotni boshlash, ko'z bilan aloqa) foydalanishini hamda sinfdagi tengdoshlar bilan muloqot sonini oshirishi mumkin. Bundan tashqari, ijtimoiy ko'nikmalarni o'rgatish jarayonida o'quvchilarning o'zlari faol ishtirok etishi muhim o'z-o'zini boshqarish ko'nikmalarini (masalan, maqsad qo'yish, muammoni hal qilish, qaror qabul qilish) rivojlantiradi. Bu strategiyalar o'quvchining mustaqilligini oshiradi va ularning muloqotni boshlash yoki davom ettirish uchun kattalarga bo'lgan qaramligini kamaytiradi. O'quvchilarning o'z ijtimoiy rivojlanishlarida faol ishtirok etishlari natijalarni yanada umumlashtirilgan holga keltirishi mumkin.

IJTIMOIY VOQEALAR

Ijtimoiy voqealar – bu ma'lum ijtimoiy vaziyatlarni tavsiflaydigan, muhim ishoralarni ko'rsatib beradigan va mos javob berish namunalarini taqdim etadigan hikoya asosidagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardir. Ular turli ijtimoiy holatlarda qanday va qachon javob berishni tushunishda qiynalayotgan nogiron o'quvchilar uchun kutilayotgan xatti-harakatlarni aniq va tushunarli qilishga xizmat qiladi. Ijtimoiy voqealar har bir o'quvchining ehtiyojlariga qarab moslashtiriladi va ko'pincha juda qisqa bo'ladi. Bu hikoyalar nogiron o'quvchilarga ular duch kelishi mumkin bo'lgan vaziyatlar oldidan o'qib beriladi yoki

ular tomonidan o'qiladi. Ijtimoiy voqealar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlariga misollar: ijtimoiy voqealar, komikslar, ijtimoiy skriptlar va "quvvat kartochkalari" (power cards).

Bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo'yicha tadqiqotlar aralash natijalar ko'rsatgan. Ba'zi tadqiqotlar ijobiy ta'sirni ko'rsatgan bo'lsa-da, ko'plab tadqiqotlar bunday ta'sirni topmagan. Bugungi kungacha bu tadqiqotlarning aksariyati autizmga ega o'quvchilarga qaratilgan. Noto'g'ri xatti-harakatlarning kamayishi ayrim hollarda aniqlangan bo'lsa-da, ijtimoiy-kommunikativ ko'nikmalar o'sishi bo'yicha natijalar aniq emas. Shuning uchun, ijtimoiy voqealar ba'zi o'quvchilar yoki ko'nikmalar uchun foydaliroq bo'lishi mumkinligi bois, bu usullardan ehtiyotkorlik bilan foydalanish va natijalarni doimiy kuzatib borish zarur.

VIDEO ASOSIDAGI TA'LIM

Video asosidagi ta'lim nogironligi bo'lgan o'quvchilarga aniq ijtimoiy yoki akademik ko'nikmalarni o'rgatish uchun video yozuvlardan foydalanishni o'z ichiga oladi. Video modellashtirish – bu o'quvchilarga belgilangan ijtimoiy xatti-harakatlar ko'rsatilgan qisqa videoni ko'rsatib, ularni haqiqiy holatda takrorlashni so'rash va keyinchalik ularning ijrosini baholashni o'z ichiga oladi. Video eslatmalar esa murakkab vaziyatni ketma-ket bosqichlarga bo'lib, ularni videoda navbatma-navbat namoyish etadi. Har ikki usul so'z orqali ko'rsatmadan tashqari namuna orqali kuzatish yo'li bilan o'qitishni maqsad qiladi.

Video asosidagi ta'limda turli xil o'zgarishlar bo'lishi mumkin: model (masalan, o'quvchining o'zi, tengdoshlari, kattalar), video ko'rinishi (masalan, birinchi shaxs, uchinchi shaxs), va ko'nikmalarni qachon bajarish kerakligi (masalan, darhol, kechiktirib). Bu usul quyidagi ko'nikmalarni o'rgatishda samarali deb topilgan: muloqotni boshlash, izoh berish, savol berish, ijtimoiy odob qoidalaridan foydalanishdir. Ko'pchilik tadqiqotlar video asosidagi ta'lim ijtimoiy natijalarga o'rtacha yoki kuchli ta'sir ko'rsatishini aniqlagan. Sababi — bu usul namunalarning takroriy foydalanishini ta'minlab, ko'nikmalarni mashq qilish uchun qulay imkoniyat yaratadi. Bundan tashqari, bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ko'plari yuqori darajadagi ijtimoiy ahamiyatga (social validity) ega bo'lib, o'qituvchilar ularni maktabdagi amaliyotga integratsiya qilish mumkin deb hisoblashadi.

AMALIYOTCHILAR UCHUN TAVSIYALAR

Bolalar va yoshlarning ijtimoiy ehtiyojlariga e'tibor qaratish maktab o'quv dasturining umumiy tuzilmasida va nogiron o'quvchilarning individual ta'lim dasturlarida muhim o'rin egallashi kerak. Darhaqiqat, yangi "uchta R" (three Rs) – ya'ni qat'iylik (rigor), dolzarblik (relevance) bilan birga qo'llab-quvvatlovchi munosabatlar (relationships)ni rivojlantirishni ham o'z ichiga oladi. Bu muhim

sohaga jiddiy e'tibor qaratilmas ekan, nogiron o'quvchilarning ijtimoiy hayoti va o'quv jarayonida sezilarli yaxshilanish bo'lishi ehtimoldan yiroq. Quyida o'qituvchilar, tegishli xizmat ko'rsatuvchilar va boshqa maktab xodimlari uchun bir nechta yo'riqnoma taqdim etiladi.

Birinchidan, samarali korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar har doim o'quvchilarning ijtimoiy ehtiyojlari bilan bevosita mos kelishi kerak. Bu bobda tasvirlangan o'nta korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning har biri o'quvchilarning ijtimoiy hayotining ma'lum – ba'zan bir-biridan ancha farq qiluvchi jihatlarini hal qilish uchun mo'ljallangan. Shu sababli, amaliyotchilar har bir o'quvchining kuchli tomonlari va ehtiyojlarini bu sohada eng yaxshi va eng mos baholash vositalari (masalan, reyting shkalalari, bevosita kuzatuvlar) yordamida aniqlashlari, shuningdek, o'quvchi hozirda yoki kelajakda ishtirok etadigan ijtimoiy kontekstlarni ham inobatga olishlari zarur. Boshqacha aytganda, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar o'quvchining ehtiyojlariga mos kelishi va har bir faoliyat kontekstida yaxshi ishlashi kerak. Bundan tashqari, har bir korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar aniq o'quvchilar uchun juda individual tarzda qo'llanilishi zarur. Har bir korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotning majburiy asosiy komponentlari mavjud bo'lsa-da, uning ko'plab jihatlari o'quvchi va kontekstga mos tarzda sozlanishi lozim.

Ikkinchidan, ijtimoiy yo'naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarda tengdoshlarning roli e'tibordan chetda qolmasligi kerak. Bu bobda ko'rib chiqilgan ko'plab dalillarga asoslangan amaliyotlarda tengdoshlar allaqachon faol rol o'ynaydi. Darhaqiqat, ularning ijtimoiy model, o'rgatuvchi, yordamchi, hamkor va suhbatdoshlikdagi ishtiroki aksariyat korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ajralmas qismini tashkil etadi. Amaliyotchilar qaysi tengdoshlar ishtirok etishini, ular qanday jalb etilishini, bu rollarga qanday tayyorlanishini va muvaffaqiyat uchun qanday yordam ko'rsatilishini aniqlashlari lozim. Agar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tengdoshlar bilan muloqotni oshirish va do'stlikni shakllantirishga qaratilgan bo'lsa, u holda tengdoshlarni jalb qilish bo'yicha qabul qilinadigan qarorlar yanada muhim ahamiyat kasb etadi. Zarur hollarda, nogiron o'quvchilarning qaysi tengdoshlar bilan ishlashni xohlashi va bu qanday amalga oshirilishi bo'yicha fikrlari ustuvor hisoblanishi kerak. Bundan tashqari, nogiron va nogiron bo'lmagan o'quvchilarni birlashtirish harakatlari yosh, tengdoshlar dinamikasi va madaniy omillarni ham inobatga olishi kerak.

Uchinchidan, ijtimoiy yo'naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yaxshi ishlayaptimi yoki ularni yanada takomillashtirish zarurmi – buni aniqlash uchun doimiy baholash zarur. Amaliyotchilar korreksion-rivojlantiruvchi ishlar faoliyatining amalga oshirilishi va natijalari haqida yakuniy va oraliq ma'lumotlarni to'plashlari kerak. Ilmiy adabiyotda "dalillarga asoslangan amaliyot" deb e'tirof etilgan yondashuvlar ham sizning o'quvchilaringiz uchun bir xil ta'sir ko'rsatishiga kafolat bermaydi; shuning uchun har bir joyda mahalliy ta'sirni baholash

zarur. Buning uchun bir nechta ma'lumot yig'ish usullaridan foydalanish mumkin. Masalan, bevosita kuzatuvlar o'quvchilarning qanday ko'nikmalardan foydalanayotgani, ular qanday o'zaro aloqada bo'layotgani, qanday yordam olayotgani, qanday ishtirok etayotgani va qanday munosabatlardan bahramand bo'layotgani haqida aniq ma'lumotlar beradi. Ijtimoiy ko'nikmalar bahosi o'quvchilarning ijtimoiy malakasini boshqalar qanday baholayotganini aniqlashga yordam beradi. Nihoyat, o'quvchilar, tengdoshlar, ota-onalar va boshqa amaliyotchilar bilan suhbatlar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning foydasi va ta'siri bo'yicha noyob qarashlar beradi.

To'rtinchidan, bu bobda ko'rib chiqilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar odatda bir vaqtning o'zida, bitta maktabdagi oz sonli o'quvchilar bilan, qisqa muddatda va ko'pincha tashqi tadqiqotchilar tomonidan (yoki ular bilan hamkorlikda) baholangan. Aksincha, bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalda joriy qilayotgan mahalliy maktablar har bir semestrda bir nechta maktab sharoitlarida juda ko'p sonli nogironligi bo'lgan o'quvchilarga ijtimoiy yo'naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni qanday yetkazishni hal qilishlari kerak bo'ladi. Bu ish bu qo'llanmada tasvirlangan boshqa barcha akademik va xulq-atvorga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bilan birga olib borilishi zarur bo'lgani uchun murakkab tuyulishi mumkin. Bu boradagi muvaffaqiyatli faoliyat uchun maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari, umumiy ta'lim o'qituvchilari, yordamchi xodimlar, tegishli xizmat ko'rsatuvchilar va boshqa maktab xodimlari o'rtasida hamkorlik va muvofiqlashtirish muhim ahamiyat kasb etadi. Maktab rahbarlari bu faoliyatni qo'llab-quvvatlash uchun yetarli rejalashtirish vaqti, kasbiy rivojlanish va ijtimoiy sohalarga ustuvorlik ajratishlari kerak.

TADQIQOT UCHUN TAVSIYALAR

Nogiron o'quvchilarning ijtimoiy hayotini o'rganishga qaratilgan tadqiqotlar uzoq tarixga va katta ta'sirga ega. Boshlang'ich va o'rta maktab o'quvchilari uchun ijtimoiy natijalarni yaxshilash bo'yicha istiqbolli yo'llar haqida ancha ko'p narsa ma'lum bo'lib qolgan bo'lsa-da, mavjud bilimlar bazasini kengaytirish uchun qo'shimcha ishlar zarur. Bu bo'lim kelgusidagi tadqiqotlar uchun to'rtta muhim yo'nalishni ta'kidlaydi.

Birinchidan, o'quvchilarning ijtimoiy hayoti vaqt o'tishi bilan shakllanadi va chuqurlashadi. Xuddi shuningdek, ularning ijtimoiy ko'nikmalari, o'zaro munosabatlari, ishtiroki, munosabatlar, qabul qilinish holati va tegishlilik tajribasi ham vaqt o'tishi bilan paydo bo'ladi va doimiy ravishda rivojlanadi. Ba'zi nogiron o'quvchilar uchun bu rivojlanish biroz boshqacha tezlikda va yo'nalishda kechishi mumkin. Biroq ijtimoiy yo'naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning aksariyati baholash uchun nisbatan qisqa vaqt doirasini qamrab olgan. Aksariyat korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ta'sirini bitta semestr yoki o'quv yili doirasidan uzoqroq muddatda o'rganish uchun uzoq muddatli tadqiqotlar talab

etiladi. Qo'llab-quvvatlovchi yondashuvlar uchun dolzarb savol shundaki, samarali qo'llab-quvvatlovlar (tengdosh hamkorlari, kattalar tomonidan osonlashtirish, boshqalar bilan yaqinlik) olib tashlangach, aniq ijtimoiy natijalar saqlanib qoladimi? Ko'nikmaga asoslangan yondashuvlar uchun esa, o'quvchilar o'zlashtirgan ko'nikmalar keyinchalik ijtimoiy o'zaro munosabatlar va munosabatlarni yaxshilashga hissa qo'shadimi, bu hali aniq emas.

Ikkinchidan, nogiron ko'plab o'quvchilar uchun ijtimoiy muhitni tubdan o'zgartirish uchun yanada keng qamrovli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar talab etilishi mumkin. Karter tomonidan ta'kidlanganidek, besh xil omil – o'quvchilar, tengdoshlar, qo'llab-quvvatlovlar, imkoniyatlar va kontekstga oid omillar o'zaro ta'sirlashishi yoki umumiy ta'sir ko'rsatishi orqali nogiron o'quvchilarning ijtimoiy natijalarini cheklashi mumkin. Afsuski, bu bobda ko'rib chiqilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning aksariyati bu to'siqlarning faqat ayrim jihatlariga qaratilgan. Masalan, ijtimoiy ko'nikmalarni o'rgatish talabalarga oid omillarni (masalan, o'zlashtirish va bajarishdagi kamchiliklar) hal qilsa-da, o'quvchilar o'rtasidagi o'zaro aloqalar imkoniyatlarini oshirmaydi yoki tengdoshlarning munosabatlarini o'zgartirmaydi. Xuddi shuningdek, tengdosh qo'llab-quvvatloviga asoslangan yondashuvlar tengdoshlarni tayyorlash va zarur ijtimoiy qo'llab-quvvatlovlarni taqdim etishga qaratilgan bo'lsa-da, odatda ijtimoiy ko'nikmalarni ochiq o'rgatishni o'z ichiga olmaydi. Qo'llab-quvvatlovchi va ko'nikma asosidagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni aqlli tarzda birlashtirish sohada kengroq ta'sir ko'rsatadigan kuchli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni yaratishi mumkin.

Uchinchidan, o'quvchilarning ijtimoiy hayotining turli jihatlarini hujjatlashtirish nihoyatda murakkab ishdir. Nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy jihatdan kuchli tomonlari va ehtiyojlarini aniqlash, shuningdek, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar natijasida ularning ijtimoiy natijalaridagi o'zgarishlarni hujjatlashtirishga urinilganda turli baholash muammolari yuzaga chiqadi. Garchi hozirda ijtimoiy ko'nikmalar va tengdoshlar bilan o'zaro munosabatlarni baholash uchun kuchli vositalar mavjud bo'lsa-da, munosabatlar, qabul qilinish va tegishlilik kabi natijalarni aniqlash ko'proq subyektiv bo'lib, ularni aniqlash murakkabroq. Bundan tashqari, o'quvchilarning ijtimoiy hayotining ko'plab jihatlari, jumladan, ularning tengdoshlar bilan o'zaro munosabatlari va aloqalari – ko'pincha o'qituvchilar yoki boshqa kattalarning ko'z o'ngidan chetda sodir bo'ladi. Bu holat, ayniqsa, o'quvchilarni virtual tarzda bog'lovchi yangi texnologiyalar paydo bo'lgandan beri yanada kuchaygan. Shuning uchun tadqiqotchilar va pedagoglar maktab va o'quvchi rivojlanishining bu muhim jihatini o'rganish uchun birgalikda foydalanishlari mumkin bo'lgan puxta va tegishli baholashlar portfelini ishlab chiqish uchun ko'proq ish qilishlari kerak. Bu esa, ehtimol, turli nuqtayi nazardan (masalan, o'quvchilar, tengdoshlar, o'qituvchilar, oilalar) olingan ma'lumotlarni birlashtiruvchi sifatli va miqdoriy yondashuvlarni talab qiladi.

To‘rtinchidan, ijtimoiy natijalar o‘z mohiyatiga ko‘ra o‘zaro bog‘liqdir. Masalan, ijtimoiy ko‘nikmalar tengdoshlar bilan birgalikda qo‘llaniladi va ayni vaqtda ularning ta’sirida shakllanadi, o‘zaro munosabatlar o‘quvchilar o‘rtasida doimiy almashuvni o‘z ichiga oladi, do‘stlik o‘zaro mehr munosabatlariga asoslanadi, tegishlilik esa ma’lum bir hamjamiyat ichida kuchli bog‘liqlikni anglatadi. Shuning uchun, nogiron o‘quvchilarning ijtimoiy tajribasini ularning maktabdagi boshqa odamlardan alohida tarzda to‘liq tushunish imkonsizdir. Kelgusi tadqiqotlar nogiron o‘quvchilar va ularning tengdoshlarining ijtimoiy xatti-harakatlari va munosabatlari qanday o‘zaro ta’sir qilishi va bir-biriga qanday ta’sir ko‘rsatishini yanada chuqurroq o‘rganishi kerak. Shuningdek, tadqiqotchilar ijtimoiy yo‘naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar, ayniqsa, qo‘llab-quvvatlovchi yondashuvlar – ishtirok etuvchi tengdosh hamkorlarga qanday ta’sir qilishini o‘rganishlari kerak. Mavjud tadqiqotlar shuni ko‘rsatadiki, tengdoshlar nogiron o‘quvchilar bilan birgalikda ishlash va ularni qo‘llab-quvvatlash orqali sezilarli darajada foyda ko‘rishlari mumkin.

QO‘SHIMCHA MANBALAR

Quyidagi onlayn resurslar bu bobda ta’riflangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yondashuvlarini batafsilroq tushunishga yordam beradi:

- Tengdoshlar vositasida o‘tkaziladigan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sharhi:www.ksdetasn.org/resources/2124
- Tengdoshlar tarmog‘i va tengdosh qo‘llab-quvvatlovini joriy etish bosqichlari: www.kypeersupport.org/how-to-modules/
- TIES markazi tomonidan taqdim etilgan tengdoshlar ishtiroki bo‘yicha resurslar: https://tiescenter.org/peerengagement
- NPDC tomonidan taqdim etilgan ijtimoiy ko‘nikmalarni o‘rgatish, tengdoshlar orqali o‘qitish va video modellashtirishga oid modullar: https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices
- Tabiiy tengdosh qo‘llab-quvvatlovlariga oid modullar: www.pattan.net/Supports/InclusivePractices/Other-Projects-and-Trainings

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI

1. Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A., & Scott, L. A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39*(2), 111–120. https://doi.org/10.1177/2165143414546741

2. J. M., Carter, E. W., Moss, C. L., Biggs, E. E., Daniel, M., Born, T. L., Bottema-Beutel, K., Brock, M. E., Cattey, G. N., Cooney, M., Fesperman, E. S., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G. L., Vincent, L. B., & Weir, K. (2017). Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122*(2), 118–137. https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.2.118

3. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

4. Biggs, E. E., Carter, E. W., & Gilson, C. B. (2018). Systematic review of interventions involving aided AAC modeling for children with complex communication needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 123*(5), 443–473. https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.443

5. Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, P., Newman, L., Marder, C., & Sumi, C. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. SRI International.

6. Boon, R. T., Urton, K., Grünke, M., & Ko, E. H. (2020). Video modeling interventions for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 18*(1), 49–69. https://eric.ed.gov/?id=EJ1264341

7. Brock, M. E., & Anderson, E. J. (2020). Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say? *Psychology in the Schools*. Advance online publication. https://doi.org/10.1002/pits.22386

8. Brock, M. E., & Huber, H. B. (2017). Are peer support arrangements an evidence-based practice? A systematic review. *The Journal of Special Education, 51*(3), 150–163. https://doi.org/10.1177/0022466917708184

9. Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (Eds.) (2020). *Handbook of peer interaction, relationships, and groups* (2nd ed.). Guilford Press.

10. Carter, E. W. (2017). The promise and practice of peer support arrangements for students with intellectual and developmental disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 52*, 141–174. https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2017.04.001

11. Carter, E. W. (2018). Supporting the social lives of secondary students with severe disabilities: Critical elements for effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*(1), 52–61. https://doi.org/10.1177/1063426617739253

12. Carter, E. W. (2021). Dimensions of belonging for individuals with intellectual and developmental disabilities. In A. W. Harrist & S. M. Wilson (Series Eds.), J. L. Jones & K. L. Gallus (Vol. Eds.), *Belonging and resilience in individuals with intellectual and developmental disabilities: Community and family engagement* (pp. 13–34). Springer.

13. Carter, E. W. (2021). Peer-mediated support interventions for students with autism spectrum disorders. In P. A. Prelock & R. McCauley (Eds.), *Treatment of*

autism spectrum disorders: Evidence-based intervention strategies for communication and social interactions (2nd ed., pp. 310–329)). Brookes Publishing.

14. Carter, E. W., & Hughes, C. (2007). Social interaction interventions: Promoting socially supportive environments and teaching new skills. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook on developmental disabilities* (pp. 310–329). Guilford Press.

15. Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y., & Stanton-Chapman, T. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 35*, 63–79. https://doi.org/10.2511/rpsd.35.3-4.63

16. Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247–256. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006

17. Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review, 20*, 12–23. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001

18. Gresham, F. (2015). Evidence-based social skills interventions for students at risk for EBD. *Remedial and Special Education, 36*(2), 100–104. https://doi.org/10.1177/0741932514556183

19. Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641–680.

20. Leyn, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of student's classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children, 72*(2), 153–167. https://doi.org/10.1177/001440290607200202

21. Leaf, J. B., Ferguson, J. L., Cihon, J. H., Milne, C. M., Leaf, R., & McEachin, J. (2020). A critical review of social narratives. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32*, 241–256. https://doi.org/10.1007/s10882-019-09692-2

22. Lipscomb, S., Hamison, J., Liu, A., Y., Burghardt, J., Johnson, D. R., & Thurlow, M. (2017). *Preparing for life after high school: The characteristics and experiences of youth in special education* (Vol. 2). U.S. Department of Education.

23. McDaniel, S., Zaheer, I., & Scott, T. M. (2018). Teaching social skills. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. Brownell, & T. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp. 120–130). Taylor & Francis.

24. Morin, K. L., Ganz, J. B., Gregori, E. V., Foster, M. J., Gerow, S. L., Genç Tosun, D., & Homng, E. R. (2018). A systematic quality review of high-tech AAC interventions as an evidence-based practice. *Augmentative and Alternative Communication, 34*(2), 104–117. https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1458900

25. Mostert, M. P. (2012). Social skills training and students with learning disabilities. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Learning disabilities: Practice concerns and students with LD* (pp. 87–112). Emerald Group.

26. Qi, C. H., Barton, E. E., Collier, M., & Lin, Y. (2018). A systematic review of single-case research studies on using video modeling interventions to improve social communication skills for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33*(4), 249–257. https://doi.org/10.1177/1088357617741282

27. Siperstein, G. N., Norins, J., & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 133–154). Springer.

28. Test, D. W., Smith, L., & Carter, E. W. (2014). Equipping youth with autism spectrum disorders for adulthood: Promoting rigor, relevance, and relationships. *Remedial and Special Education, 35*, 80–90. https://doi.org/10.1177/0741932513514857

29. Travers, H. E., & Carter, E. W. (in press). A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities. *Remedial and Special Education*. https://doi.org/10.1177/0741932521989414

30. Wagner, M., Cadwallader, T., & Marder, C. (2003). *Life outside the classroom for youth with disabilities*. SRI International.

31. Wiley, A. L., & Siperstein, G. N. (2015). SEL for students with high-incidence disabilities. In J. A. Durlack, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 213–228). Guilford Press.

32. Williamson, P., Hoppey, D., McLeskey, J., Bergmann, E., & Moore, H. (2020). Trends in LRE placement rates over the past 25 years. *The Journal of Special Education, 53*(4), 236–244. https://doi.org/10.1177/0022466919855052

33. Ziegler, M., Matthews, A., Mayberry, M., Owen-De Schryver, J., & Carter, E. W. (2020). From barriers to belonging: Promoting inclusion and relationships through Peer to Peer programs. *TEACHING Exceptional Children, 52*(6), 426–434. https://doi.org/10.1177/0040059920906519

34. Zimmerman, K. N., & Ledford, J. R. (2017). Beyond ASD: Evidence for the effectiveness of social narratives. *Journal of Early Intervention, 39*(3), 199–217. https://doi.org/10.1177/1053815117709000

35. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2–3), 191–210. https://doi.org/10.1080/10474410701413145

17. O‘QUVCHILARNING IJTIMOIY-EMOTSIONAL VA AXLOQIY EHTIYOJLARI UCHUN NAZARIY VA EMPIRIK ASOSLANGAN INTENSIV PEDAGOGIK ARALASHUVLAR

Erik Alan Kommon, Ketlin Linn Leyn
Vendi Peya Oakes, Kati S. Austin

DOI: 10.4324/9781003156888-17

O‘qituvchilar talabalarning akademik, axloqiy va ijtimoiy-emotsional ehtiyojlarini qondirishga tayyor bo‘lgan nihoyatda sadoqatli mutaxassislardir. Bu esa talabalar ko‘rsatkichlarining keng doirasini hisobga olgan holda murakkab vazifadir. Ba’zi talabalar maktabga boshqalar bilan yaxshi munosabatda bo‘lish va maktab qoidalariga rioya qilish uchun zarur bo‘lgan ko‘nikmalar to‘plami bilan kelishsa-da, boshqalar bu borada sezilarli darajada qiynaladilar. Emotsional buzilish (ED) nogironlik toifasiga kiruvchi talabalar maxsus ta’lim xizmatlariga haqli bo‘lib, ular eng oz cheklovchi muhitda bepul va mos ta’lim (FAPE) olish imkoniyatiga ega (Nogiron shaxslar uchun ta’limni takomillashtirish to‘g‘risidagi qonun [IDEA], 2004). Afsuski, emotsional buzilish bo‘lgan talabalar uchun eng oz cheklovchi muhitda bepul va mos ta’lim (FAPE) ta’minotini kafolatlash bahsli va murakkab masala bo‘lib qolmoqda. Bu bahsli, chunki ko‘plab rahbarlar va professional tashkilotlar ta’rifni noaniq deb hisoblab, uni ilmiy asosdan yiroq deb tanqid qilganlar. Bu murakkab, chunki tadqiqotlar emotsional buzilish bo‘lgan talabalarni yetarlicha aniqlamaslikka doir doimiy tashvishlarni ko‘rsatgan. Qo‘shma Shtatlardagi maktab yoshidagi yoshlarning 12% dan 20% gacha bo‘lgan qismi ruhiy salomatlik buzilishi mezonlariga javob beradigan axloqiy muammolarni ko‘rsatadi, biroq umumiy maktab aholisining 1% dan kamrog‘i emotsional buzilish toifasiga mos deb topilgan va tegishli xizmatlar oladi. Bu shuni anglatadiki, muammoli xatti-harakatlarni namoyon qiladigan talabalar asosan K–12 darajasidagi ta’limni umumiy ta’lim muhitida oladi. Shunday ekan, bu bobda biz maxsus ta’lim kontekstidan tashqarida ishlashga va oldini oluvchi darajalangan qo‘llab-quvvatlash tizimlari kabi xizmat ko‘rsatish modellari doirasida harakat qilishga urg‘u beramiz.

Pedagoglar emotsional va axloqiy buzilishlar (EBD), shu jumladan emotsional buzilishlar (ED) bo‘yicha xavf ostidagi yoki shu tashxisga ega talabalarni qo‘llab-quvvatlash uchun nazariy va empirik jihatdan tasdiqlangan amaliyotlarga ega bo‘lishlari kerak. Yaxshiyamki, ko‘plab atrof-muhit va ta’limga oid xulqni o‘zgartirish strategiyalari empirik tarzda sinovdan o‘tkazilgan va emotsional va axloqiy buzilishlar bo‘lgan talabalar ehtiyojlarini qondirishda samarali deb topilgan. Misollar quyidagilardan iborat: (a) tuzilma va bashorat qilinuvchanlikni yaratish (masalan, jismoniy muhit, tartiblar, faol nazorat); (b) ijobiy sinf muhitini rag‘batlantirish (masalan, xulqqa oid aniq maqtov, so‘rovlar); (c) samarali o‘qitish strategiyalaridan foydalanish (masalan, javob berish imkoniyatlari sonining yuqoriligi, bevosita o‘qitish, o‘quvchilarga fikr bildirish); (d) guruhga oid shartli tizimlar (masalan, yaxshi xulq o‘yini); (e) ma’lumotlarga asoslangan qaror qabul qilishda baholashni qo‘llash (masalan, skrining va taraqqiyotni monitoring qilish, baholashga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar, amaliyotlarni darajalangan tizimlarda tartibga solish); va (f) ijobiy axloqiy korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash (masalan, o‘zini boshqarish va sabab-natija hodisalarini boshqa yo‘sinda o‘zgartirish; Mitchell va boshq., 2019).

MAQSAD

Bu bobda biz intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ehtiyojiga ega o‘quvchilarning muammoli xatti-harakatlarini oldini olish va ularga javob berish bo‘yicha 3-darajadagi nazariy va empirik jihatdan asoslangan ikki amaliyotni ko‘rib chiqamiz. Baholash va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ko‘rsatishning bu bosqichida ma’lumotlarga asoslangan qaror qabul qilish har bir bosqichda muhim o‘rin tutadi. Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar komponentlari (masalan, strategiyalar, amaliyotlar va dasturlar) ijtimoiy jihatdan maqbul bo‘lishi, empirik dalillarga asoslangan bo‘lishi va ularni barqaror amalga oshirishni qo‘llab-quvvatlaydigan tarzda joriy etilishi lozim. Avvalo, biz Jon Umbreit va uning hamkasblari tomonidan ishlab chiqilgan funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar (FABI)ni loyihalash, amalga oshirish va baholash modelini ko‘rib chiqamiz. Umbreit va boshqalar funksional xulq-harakatlarga asoslangan pedagogik aralashuvlarni autentik ta’lim muhitida amaliyotga tatbiq etishda qulaylik va ijtimoiy maqbullik muammolarini hisobga olgan holda tizimli rejalashtirish, amalga oshirish va baholash uchun model ishlab chiqdilar. Ikkinchi o‘rinda esa biz Geoff Kolvin tomonidan ishlab chiqilgan individual rivojlanish rejasini loyihalash, amalga oshirish va baholash modelini ko‘rib chiqamiz. Kolvin va boshqalar tizimli va sodda bo‘lgan proaktiv usullarni hisobga olgan holda individual rivojlanish rejasini rejalashtirish, amalga oshirish va baholash uchun model ishlab chiqdilar. Har ikkala amaliyot ham nazariya va amaliyotni tizimli tashkil etish usullarini taklif etadi hamda turli vazifalarni bajaruvchi o‘qituvchilarni intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ehtiyojiga ega bo‘lgan va muammoli xatti-harakatlarni namoyon qiladigan o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlashda yo‘naltirish uchun mos texnologiyalar va vositalarni taqdim etadi. Keyingi bo‘limlarda biz avvalo funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va individual rivojlanish rejasining rivojlanishini, shu jumladan amaliyotlarning ta’riflarini, ularning nazariy va empirik asoslarini ko‘rib chiqamiz. Ikkinchi bosqichda esa bu intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar o‘quvchi xatti-harakatlariga oid empirik dalillarini baholaymiz. Yakunda esa har bir korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning poydevorini tashkil qiluv-

chi izchil tadqiqotlarning ko‘lami va qamrovini muhokama qilamiz hamda amaliyotchilar va kelgusidagi tadqiqotlar uchun xulosalar beramiz.

TADQIQOTLARNING HOZIRGI HOLATI FUNKSIONAL BAHOLASHGA ASOSLANGAN KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR

Umbreit modeli funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar uchun muammoli xatti-harakat (bundan keyin muammo xatti-harakat deb yuritiladi) nima sababdan sodir bo‘lishini aniqlash asosida ko‘p komponentli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar paketlarini tizimli va muvofiqlashtirilgan tarzda loyihalash, amalga oshirish va baholashga yo‘naltirilgan yondashuvni o‘z ichiga oladi. Bu model muammo xatti-harakatini kamaytirish va yoki o‘rnini bosuvchi yoki istalgan xatti-harakatlarni oshirishda ijobiy ta’sir ko‘rsatishini tasdiqlovchi keng qamrovli empirik dalillarga ega.

SAMARALI AMALIYOTLARNI ISHLAB CHIQISH

Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga (funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar) xatti-harakatning funksiyasini aniqlash va xatti-harakatga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejasini ishlab chiqish maqsadida ma’lumotlarni yig‘ish (funksional axloqiy baholash) bo‘yicha muvofiqlashtirilgan jarayon kiradi. Xatti-harakat funksiyalari e’tibor, moddiy narsa yoki sezgi tajribalariga ijobiy (kirish) yoki salbiy (qochish) mustahkamlovchi orqali erishish sifatida tasniflanadi. Baholash jarayoni bevosita (masalan, kuzatuv) va bilvosita (masalan, suhbatlar, reyting shkalalari) baholashlardan iborat. Ma’lumotlar yig‘iladi va funksional matritsa (keyinchalik tasvirlanadi) yordamida tahlil qilinadi. Bu orqali xatti-harakat(lar)ning sodir bo‘lishiga olib keladigan oldingi omillar (a), xatti-harakat(lar)ning o‘zi (b) va natijasida yuzaga keladigan oqibatlar (c) aniqlanadi.

Funksional axloqiy baholash natijalari xatti-harakatga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejasini ishlab chiqishda ishlatiladi, bunda funksional jihatdan teng (odatda) bo‘lgan o‘rnini bosuvchi xatti-harakatlarni yangi ehtiyoj qondirish yo‘li sifatida targ‘ib qilish ko‘zda tutiladi. Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga baholash ma’lumotlari va funksional matritsa hamda funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qarori modeli orqali yo‘naltirilgan ma’lumotlarga asoslangan qaror qabul qilish asos bo‘ladi. Bu yondashuvda qanday ko‘nikmalarni o‘rgatish yoki atrof-muhitdagi o‘zgarishlar va xatti-harakat shartlaridagi moslashtirishlar orqali qanday ko‘nikmalarni rivojlantirish kerakligi belgilanadi. Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning noyob jihatlari orasida xatti-harakatning kommunikativ maqsadini (funksiyasini)

tan olish va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar komponentlarini oldingi holatlarni moslashtirish, mustahkamlovchini moslashtirish va yo‘q qilish (extinction) strategiyalarini alohida o‘quvchi ehtiyojlariga moslashtirilgan holda qo‘llash kiradi.

Umbreit va boshqalar maktab kontekstida funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga oid amaliy jihatdan qulay, tizimli yondashuvni taklif etuvchi besh bosqichli noyob jarayon ishlab chiqdilar (Leyn, Oakes va boshq., 2015). Bu yondashuvning o‘ziga xos xususiyatlariga funksional matritsa, funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qarori modeli va A-R-E komponentlari (A = oldingi holatlarni moslashtirish, R = mustahkamlovchini moslashtirish, E = yo‘q qilish usullari; keyinchalik tavsiflanadi) dan foydalanish kiradi.

FUNKSIYA MATRITSASI

Funksiya matritsasi maqsadli xatti-harakatni (masalan, muammoli xatti-harakat) saqlab qolayotgan oqibatlarga oid funksional axloqiy baholash ma’lumotlarini tartibga solish va tahlil qilish uchun foydalaniladigan vositadir. Bu 2 × 3 mezonli matritsa mustahkamlovchi turi (ustunlar: ijobiy mustahkamlovchi [kirish], salbiy mustahkamlovchi [qochish]) va mustahkamlovchi obyekti (qatorlar: e’tibor, moddiy narsa/faoliyatlar, sezgi) bo‘yicha tashkil etiladi. Funksional baholash bo‘yicha to‘plangan ma’lumotlar (ya’ni hujjatlarni ko‘rib chiqish, suhbatlar, reyting shkalalari, xulq-atvor tahlilida (ABC – Antecedent Behavior Consequence) ma’lumotlarini yig‘ish tahlil qilinadi va aniqlangan mustahkamlovchi turi va mustahkamlovchi obyekti mos keladigan katakka joylashtiriladi. Masalan, xulq-atvor tahlili kuzatuvda o‘qituvchi o‘quvchi dars joyini tark etganida undan dars tugaguncha orqa stolga o‘tirishni so‘rasa, bu kuzatuv faoliyatdan qochishni bildiruvchi katakda qayd etiladi, bu holatda xatti-harakat salbiy mustahkamlovchi orqali saqlanib qolganini anglatadi.

FUNKSIYAGA ASOSLANGAN KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR QARORI MODELI

Funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qarori modeli ikkita amaliy aksiomaga tayangan holda (agar to‘g‘ri bo‘lsa, unda bajar) ikki savolga asoslanadi: (a) o‘quvchi o‘rnini bosuvchi xatti-harakatni bajara oladimi? va (b) oldingi holatlar samarali amaliyotlarni ifodalaydimi? Bu savollarga javoblar to‘rtta korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar variantidan biriga olib keladi: 1-usul: O‘rnini bosuvchi xatti-harakatni o‘rgating; 2-usul: Muhitni yaxshilang; 3-usul: Shartlarni moslashtiring; va 1- hamda 2-usullar: O‘rnini bosuvchi xatti-harakatni o‘rgating va muhitni yaxshilang. Mos korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar usuli aniqlangach, A-R-E komponentlari ishlab chiqiladi.

A-R-E KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLARNING KOMPONENTLARI

A-R-E korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarining komponentlari funksiya matritsasi tahlili orqali aniqlangan saqlovchi funksiya va funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qarori modeli orqali aniqlangan amaliyot usuliga asoslanib ishlab chiqiladi va yo'naltiriladi. Xatti-harakatga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejasi quyidagi komponentlarni o'z ichiga oladi: (a) oldingi holatlarni o'rgatish yoki o'zgartirish, (b) o'rnini bosuvchi xatti-harakat ro'y berishini mustahkamlash, va (c) maqsadli xatti-harakatni yo'q qilishga (mustahkamlovchini to'xtatish) joylashtirish. Faraz qilingan funksiya va tanlangan usul A-R-E korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar to'plami tarkibida taktikalarni aniqlashda asos bo'lib xizmat qiladi.

BESH BOSQICHLI JARAYON

Bu jarayonni amalga oshirishni osonlashtirish uchun Leyn va Oakes o'qituvchilar jamoa asosida funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash, amalga oshirish va baholashda birgalikda ishlashlari uchun besh bosqichli tizimli yondashuv ishlab chiqdilar.

1-bosqich: Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga muhtoj o'quvchilarni aniqlash. Jamoalar tizimli skrining ma'lumotlari yordamida 3-daraja ehtiyojlariga ega bo'lgan o'quvchilarni yoki individual ta'lim rejasining bir qismi sifatida (IDEA, 2004 yo'riqnomasiga asosan) aniqlashadi. Ota-ona va o'quvchi bilan muloqot qilib, ruxsatnoma olingach, funksional baholashni o'tkazish bilan jarayon boshlanadi.

2-bosqich: Funksional baholashni o'tkazish. Jamoalar o'quvchi yozganlarini ko'rib chiqishadi va funksional axloqiy baholash vositalaridan (masalan, suhbatlar, reyting shkalalari, A-B-C ma'lumotlari) foydalanib, maqsadli muammo xatti-harakatni aniqlash va uni operatsion tarzda belgilash hamda uni saqlovchi funksiyani aniqlashadi. Keyin ma'lumotlar funksiya matritsasiga kiritiladi va funksional faraz bayonoti ishlab chiqiladi. So'ng o'rnini bosuvchi xatti-harakat aniqlanadi va operatsion tarzda belgilanadi.

3-bosqich: Boshlang'ich ma'lumotlarni yig'ish. Jamoalar qiziqishdagi xatti-harakatni (ya'ni maqsadli yoki o'rnini bosuvchi xatti-harakat) aniqlashadi va baholashning tegishli mezonini (masalan, chastota) va unga mos xatti-harakatni baholash tizimini (masalan, vaqtli namunalar) belgilashadi. Ma'lumotlarni yozib olish tartiblari rejalashtiriladi, o'rgatiladi va mezonga (masalan, ketma-ket uchta sinov sessiyasida 90% kuzatuvchilararo kelishuv) yetkaziladi. Boshlang'ich ma'lumotlar tayyorlangan kuzatuvchilar tomonidan yig'iladi, taxminan 25% kuzatuvlarda kuzatuvchilararo kelishuv ma'lumotlari to'planadi. Ma'lumotlar grafik tarzda ko'rsatiladi va muntazam (har kuni) kuzatilib boriladi, bu esa bosqichni o'zgartirish qarorlarini (korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni joriy qilish) asoslashda xizmat qiladi.

4-bosqich: korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash. Jamoalar tanlangan funksiya(lar) va natijaviy xatti-harakat korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejasi o'rtasida moslik bo'lishini ta'minlagan holda funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qarori modelidan foydalanib rejani tuzadilar. Har bir korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar usuli uchun maxsus A-R-E komponentlarini o'rgatish yoki o'zgartirish kiritiladi. Rejada har bir taktika ko'rsatilgan muolaja izchilligi shakllari tuziladi va kerakli materiallar tayyorlanadi. Bu taklif etilgan komponentlar avvalo o'qituvchi (va zarur bo'lsa o'quvchi) tomonidan ko'rib chiqiladi va ijtimoiy maqbullik nuqtayi nazaridan baholanadi. Agar biron manfaatdor tomon uchun jiddiy muammo mavjud bo'lsa (masalan, o'quvchi o'zini noqulay his qiladi yoki o'qituvchi reja amalga oshirilishiga ishonmaydi), protseduralar qayta ko'rib chiqiladi, o'zgartiriladi yoki qo'shimcha treninglar o'tkaziladi. Keyin o'qituvchi va o'quvchi bu protseduralarga o'rgatiladi va tushunishni tekshirish uchun choralar (namoyish, rol o'ynash) amalga oshiriladi.

1-bosqich: Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga muhtoj o'quvchilarni aniqlash * o'quvchini funksional baholashga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar uchun tanlash (masalan, individual ta'lim rejasining bir qismi sifatida yoki darajalangan profilaktik model sifatida); * ota-onalar bilan muloqot qilish va ruxsatnomalarni olish.
2-bosqich: Funksional baholashni o'tkazish * hujjatlarni ko'rib chiqish; * ota-ona, o'qituvchi va o'quvchi bilan suhbatlar o'tkazish; * maqsadli va o'rnini bosuvchi xatti-harakatni operatsion tarzda aniqlash; * ijtimoiy ko'nikmalarni baholash tizimi – reyting shkalalarini to'ldirish; * A-B-C ma'lumotlarini yig'ish; * funksiya matritsasidan foydalanib xatti-harakat funksiyasini aniqlash uchun ma'lumotlarni tashkil qilish.
3-bosqich: Boshlang'ich ma'lumotlarni yig'ish * xatti-harakat mezonini tanlash va unga mos baholash tizimini belgilash; * ma'lumotlarni yig'ish protseduralarida ishonchlilikni ta'minlash uchun asosiy va qo'shimcha kuzatuvchilarni tayinlash; * ma'lumot yig'ishni boshlash, kuzatuvchilararo kelishuvni (IOA) baholash rejalari bilan birga.
4-bosqich: Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash * funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qaror modelidan foydalanib amaliyot usulini tanlash; * A-R-E komponentlaridan foydalangan holda rejani ishlab chiqish va yakunlash; * muolaja izchilligi shaklini yaratish; * korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar oldidan ijtimoiy maqbullikni baholash.

A-R-E KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLARNING KOMPONENTLARI

A-R-E korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarining komponentlari funksiya matritsasi tahlili orqali aniqlangan saqlovchi funksiya va funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qarori modeli orqali aniqlangan amaliyot usuliga asoslanib ishlab chiqiladi va yo'naltiriladi. Xatti-harakatga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejasi quyidagi komponentlarni o'z ichiga oladi: (a) oldingi holatlarni o'rgatish yoki o'zgartirish, (b) o'rnini bosuvchi xatti-harakat ro'y berishini mustahkamlash, va (c) maqsadli xatti-harakatni yo'q qilishga (mustahkamlovchini to'xtatish) joylashtirish. Faraz qilingan funksiya va tanlangan usul A-R-E korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar to'plami tarkibida taktikalarni aniqlashda asos bo'lib xizmat qiladi.

BESH BOSQICHLI JARAYON

Bu jarayonni amalga oshirishni osonlashtirish uchun Leyn va Oakes o'qituvchilar jamoa asosida funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash, amalga oshirish va baholashda birgalikda ishlashlari uchun besh bosqichli tizimli yondashuv ishlab chiqdilar.

1-bosqich: Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga muhtoj o'quvchilarni aniqlash. Jamoalar tizimli skrining ma'lumotlari yordamida 3-daraja ehtiyojlariga ega bo'lgan o'quvchilarni yoki individual ta'lim rejasining bir qismi sifatida (IDEA, 2004 yo'riqnomasiga asosan) aniqlashadi. Ota-ona va o'quvchi bilan muloqot qilib, ruxsatnoma olingach, funksional baholashni o'tkazish bilan jarayon boshlanadi.

2-bosqich: Funksional baholashni o'tkazish. Jamoalar o'quvchi yozganlarini ko'rib chiqishadi va funksional axloqiy baholash vositalaridan (masalan, suhbatlar, reyting shkalalari, A-B-C ma'lumotlari) foydalanib, maqsadli muammo xatti-harakatni aniqlash va uni operatsion tarzda belgilash hamda uni saqlovchi funksiyani aniqlashadi. Keyin ma'lumotlar funksiya matritsasiga kiritiladi va funksional faraz bayonoti ishlab chiqiladi. So'ng o'rnini bosuvchi xatti-harakat aniqlanadi va operatsion tarzda belgilanadi.

3-bosqich: Boshlang'ich ma'lumotlarni yig'ish. Jamoalar qiziqishdagi xatti-harakatni (ya'ni maqsadli yoki o'rnini bosuvchi xatti-harakat) aniqlashadi va baholashning tegishli mezonini (masalan, chastota) va unga mos xatti-harakatni baholash tizimini (masalan, vaqtli namunalar) belgilashadi. Ma'lumotlarni yozib olish tartiblari rejalashtiriladi, o'rgatiladi va mezonga (masalan, ketma-ket uchta sinov sessiyasida 90% kuzatuvchilararo kelishuv) yetkaziladi. Boshlang'ich ma'lumotlar tayyorlangan kuzatuvchilar tomonidan yig'iladi, taxminan 25% kuzatuvlarda kuzatuvchilararo kelishuv ma'lumotlari to'planadi. Ma'lumotlar grafik tarzda ko'rsatiladi va muntazam (har kuni) kuzatilib boriladi, bu esa bosqichni o'zgartirish qarorlarini (korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni joriy qilish) asoslashda xizmat qiladi.

4-bosqich: korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash. Jamoalar tanlangan funksiya(lar) va natijaviy xatti-harakat korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejasi o'rtasida moslik bo'lishini ta'minlagan holda funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qarori modelidan foydalanib rejani tuzadilar. Har bir korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar usuli uchun maxsus A-R-E komponentlarini o'rgatish yoki o'zgartirish kiritiladi. Rejada har bir taktika ko'rsatilgan muolaja izchilligi shakllari tuziladi va kerakli materiallar tayyorlanadi. Bu taklif etilgan komponentlar avvalo o'qituvchi (va zarur bo'lsa o'quvchi) tomonidan ko'rib chiqiladi va ijtimoiy maqbullik nuqtayi nazaridan baholanadi. Agar biron manfaatdor tomon uchun jiddiy muammo mavjud bo'lsa (masalan, o'quvchi o'zini noqulay his qiladi yoki o'qituvchi reja amalga oshirilishiga ishonmaydi), protseduralar qayta ko'rib chiqiladi, o'zgartiriladi yoki qo'shimcha treninglar o'tkaziladi. Keyin o'qituvchi va o'quvchi bu protseduralarga o'rgatiladi va tushunishni tekshirish uchun choralar (namoyish, rol o'ynash) amalga oshiriladi.

1-bosqich: Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga muhtoj o'quvchilarni aniqlash
* o'quvchini funksional baholashga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar uchun tanlash (masalan, individual ta'lim rejasining bir qismi sifatida yoki darajalangan profilaktik model sifatida);
* ota-onalar bilan muloqot qilish va ruxsatnomalarni olish.

2-bosqich: Funksional baholashni o'tkazish
* hujjatlarni ko'rib chiqish;
* ota-ona, o'qituvchi va o'quvchi bilan suhbatlar o'tkazish;
* maqsadli va o'rnini bosuvchi xatti-harakatni operatsion tarzda aniqlash;
* ijtimoiy ko'nikmalarni baholash tizimi – reyting shkalalarini to'ldirish;
* A-B-C ma'lumotlarini yig'ish;
* funksiya matritsasidan foydalanib xatti-harakat funksiyasini aniqlash uchun ma'lumotlarni tashkil qilish.

3-bosqich: Boshlang'ich ma'lumotlarni yig'ish
* xatti-harakat mezonini tanlash va unga mos baholash tizimini belgilash;
* ma'lumotlarni yig'ish protseduralarida ishonchlilikni ta'minlash uchun asosiy va qo'shimcha kuzatuvchilarni tayinlash;
* ma'lumot yig'ishni boshlash, kuzatuvchilararo kelishuvni (IOA) baholash rejalari bilan birga.

4-bosqich: Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash
* funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qaror modelidan foydalanib amaliyot usulini tanlash;
* A-R-E komponentlaridan foydalangan holda rejani ishlab chiqish va yakunlash;
* muolaja izchilligi shaklini yaratish;
* korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar oldidan ijtimoiy maqbullikni baholash.

5-bosqich: Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni sinovdan o'tkazish
* korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni joriy etish va ma'lumot yig'ishni davom ettirish, IOA va muolaja izchilligini o'z ichiga olgan holda;
* korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni to'xtatish va ma'lumot yig'ishni davom ettirish;
* korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni qayta joriy etish va ma'lumot yig'ishni davom ettirish;
* korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yakunida ijtimoiy maqbullikni baholash;
* har bir bosqichda etik protseduralarni ko'rib chiqish.

***Manba**: Adapted from Leyn, Oakes, et al. (2015). Social Skills Rating Scales (Gresham & Elliott, 1990)*

17.1-rasm. Umbreit modelining besh bosqichli umumiy ko'rinishi.

Nihoyat, 5-bosqich: korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni sinovdan o'tkazish bosqichida, jamoalar xatti-harakatga oid amaliyotni amalga oshiradi va baholaydi.

Ma'lumotlar uchta savolga javob berish uchun to'planadi:

1. Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejalashtirilganidek amalga oshirildimi (ya'ni, muolaja izchilligi)?

2. Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar joriy etilishi bilan o'quvchi xatti-harakatidagi o'zgarishlar o'rtasida funksional bog'liqlik o'rnatildimi va bu natijalar umumlashtirildimi yoki saqlanib qoldimi (o'quvchi natijalarini kuzatib borish orqali funksional bog'liqlikni aniqlash)?

3. Manfaatdor tomonlar (o'qituvchilar, ota-onalar, o'quvchilar) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar maqsadlarining ijtimoiy ahamiyati, bu amaliyotlar protseduralarining ijtimoiy maqbulligi va amaliyot yakunlangach uning ta'siri haqida qanday fikr bildirishdi?

Buning uchun jamoalar quyidagilarni amalga oshiradilar:

a) o'quvchi natijalarini kuzatib borish uchun tasdiqlangan yakka-tadqiqot dizaynidan foydalanadilar (A-Bk, mezon o'zgaruvchanligi);

b) muolaja izchilligi bo'yicha ma'lumotlarni korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar davomida muntazam to'playdilar;

c) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar oldidan va keyin ijtimoiy maqbullik so'rovnomalarini o'tkazadilar.

Umbreit modeli doirasida yuqori darajada shaxslashtirilgan va ma'lumotlarga asoslangan funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi ishlarga ega bo'lgan amaliyotlar ishlab chiqiladi, joriy etiladi va baholanadi. Bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ijtimoiy jihatdan maqbul xatti-harakatlarni targ'ib qiladi, maqsadli muammoli xatti-harakatlarni kamaytiradi hamda xatti-harakatning kommunikativ maqsadini e'tiborga oladi.

INDIVIDUAL RIVOJLANISH REJALARI

Individual rivojlanish rejalari harakatdagi xatti-harakat davri har bir bosqichiga mos holda tadqiqotga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar strategiyalari, amaliyotlari va dasturlarini tizimli va muvofiqlashtirilgan tarzda tanlashga asoslangan yondashuvni o'z ichiga oladi. Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan farqli ravishda, Individual rivojlanish rejalarini aniq baholovchi eksperimental tadqiqotlar kamroq bo'lsa-da, alohida komponentlarga oid tadqiqotlar mavjud. Keyingi bo'limda harakatdagi xatti-harakat siklini tashkil etuvchi bosqichlar uchun tavsiya etilgan muhim xususiyatlar umumlashtiriladi va ularni qo'llab-quvvatlovchi tadqiqotlar ta'kidlanadi.

SAMARALI AMALIYOTLARNI ISHLAB CHIQISH

Individual rivojlanish rejalari harakatdagi xatti-harakat davrining har bir bosqichida o'quvchilarning muammoli xatti-harakatlariga javob berish uchun profilaktik va reaktiv strategiyalar doirasini o'z ichiga oladi. Harakatdagi xatti-harakatlar kuchayuvchi xatti-harakatlar zanjiri (ya'ni, ketma-ket xatti-harakatlar va izchil o'zaro ta'sirlar) tarkibidagi bir necha xatti-harakatlar ketma-ketligiga va bir yoki bir nechta shaxslar o'rtasidagi izchil o'zaro ta'sirlarga ishora qiladi. Turli sohalarda mutaxassis va o'quvchi o'rtasidagi o'zaro ta'sirlar ko'proq jiddiy xatti-harakatlarga olib keluvchi oldingi holatlar sifatida uchraydi.

Masalan, o'quvchining harakatdagi xatti-harakatlari o'qituvchining maxsus xatti-harakati bilan davom etadi, bu esa o'quvchining keyingi xatti-harakatini kuchaytiradi yoki susaytiradi. Kolvin va uning hamkasblari harakatdagi xatti-harakat siklining yetti bosqichli modelini taklif qilganlar: tinch holat, qo'zg'atuvchilar, bezovtalik, tezlashuv, cho'qqi, rivojlanish va tiklanish. Amaliy xatti-harakat tahlili nuqtayi nazaridan, har bir javob avvalgi xatti-harakatning oqibati va keyingi xatti-harakatning oldingi holati sifatida xizmat qiladi. Individual rivojlanish rejalari intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga muhtoj o'quvchilar uchun amaliyotlardir. O'qituvchilar mustaqil ravishda yoki jamoa asosida o'quvchining sinf muhitini, kuchayuvchi xatti-harakatlar zanjirini va shaxslar o'rtasidagi izchil o'zaro ta'sirlar tarixini baholash orqali xatti-harakat namunalarini aniqlashlari mumkin (masalan, harakatdagi xatti-harakat sikli bo'yicha yakuniy tekshiruv ro'yxati). Har bir bosqich uchun jamoalar sinf darajasidagi va o'quvchiga xos maxsus strategiyalarni tanlaydilar (qarang: 17.2-rasm). Rivojlanish texnikalari ta'lim va boshqa yordam ko'rsatish kasblarida keng tavsiya etilgan. Garchi daliliy baza keng va tez sur'atlarda kengayib borayotgan bo'lsa-da, ayniqsa, ruhiy salomatlik, sog'liqni saqlash va jamoat sharoitlari bo'yicha adabiyotlarda, ayniqsa, bolalar va o'smirlar bilan ishlash borasida bo'shliqlar mavjud [National Collaborating Centre for Mental Health, 2015]. Keyingi xatboshilarda harakatdagi xatti-harakat siklining har bir bosqichi tavsiflanadi va har bir bosqichga tavsiya etilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar komponentlariga oid tadqiqotlar bayon qilinadi.

Bosqich	O'quvchi xatti-harakati	Asosiy maqsad	Tavsiya etilgan strategiyalar
Tinch	Hamkorlik qiluvchi va maqbul	O'quvchini dars va o'rganishga jalb qilishni saqlab qolish Muammoni qo'zg'atuvchi va kuchaytiruvchi omillarning oldini olish	• Past intensivlikdagi strategiyalar • Ijobiy mustahkamlovchi vositalar (masalan, rag'batlantirish, qoidalarni eslatish) • Axloqqa tegishli orzu-umidlar bo'yicha ta'lim • O'zini-o'zi monitoring qilishni o'rgatish
Qo'zg'atuvchilar	Yechilmagan muammolar ketma-ketligi	Muammoni aniqlash va mos xatti-harakatlarni qayta o'rnatish; O'quvchini o'zini boshqarishga tayyorlash	• Qayta yo'naltirish va oraliq muolajalar • To'g'ridan to'g'ri o'qitish (masalan, model ko'rsatish, mashq qilish) • Axloqqa tegishli orzu-umidlar va ijtimoiy-emotsional ko'nikmalar bo'yicha takroriy mashg'ulotlar
Bezovtalik	Chalg'igan, diqqatni yo'qotgan xatti-harakat kuchaymoqda	Kuchayishning oldini olish	• O'zini tutish imkoniyatlarini yaratish • Kam kontekstli moslashtirishlar • Tanlovlar berish • O'rindiq yoki joylashuvni o'zgartirish • Yaqin masofada bo'lish
Tezlashuv	Chuqur hissiy holatga kirish	Muammoni aniqlash va xatti-harakatni aniqlashtirish	• Tinchlikni saqlash, javob bermaslik • Ogohlantirishsiz o'rindiqni o'zgartirish • Bevosita aralashmasdan kuzatish
Cho'qqi	Nazoratni yo'qotish	Xavfsizlikni saqlash; O'quvchi sha'nini himoya qilish	• Favqulodda javob rejalarini qo'llash • Xavfsiz joyda bo'lishni ta'minlash
Rivojlanish	Chalg'ish yoki e'tibor yo'qolishi	O'quvchini tinch holatga qaytarish	• Kam shovqinli muhit yaratish • Tinchlikni saqlash • O'quvchini qo'llab-quvvatlash
Tiklanish	Faollikni qayta tiklash; ijtimoiy aloqani istash	Yangi kuchayishning oldini olish; O'rganish uchun imkoniyat yaratish.	• Ijobiy kuchaytiruvchi tahlil qilish • O'zini tahlil qilishni rag'batlantirish • Mos xatti-harakatlarni ta'riflab berish

Manba: *Source across columns: Colvin and Scott (2015) with citations within including summaries and/or evaluations of research support.*

17.2-rasm. Harakatdagi xatti-harakat va individual rivojlanish rejalari bo'yicha ayrim xususiyatlar va tadqiqotga asoslangan strategiyalar.

1-bosqich. Xotirjam holat. O'quvchining xatti-harakatlari hamkorlikka asoslangan va maqbul hisoblanadi. Birinchi bosqichdagi xatti-harakatlarning xususiyatlariga maqsadga yo'naltirilganlik, buyruqlarga bo'ysunish va hamkorlik kiradi. Asosiy maqsad – o'quvchini darsga jalb qilishni ta'minlash va saqlab qolish orqali muammoli xatti-harakatlarning kuchayishini oldini olishdir. Tavsiya etiladigan amaliyotlar sifatli ta'limni qo'llab-quvvatlovchi va muammoli xatti-harakatlarning oldini oluvchi ijobiy va tuzilgan o'quv muhitini yaratishga qaratilgan profilaktik strategiyalardir.

Dalillarga asoslangan sinfni boshqarish amaliyotlariga quyidagilar kiradi: jismoniy makonni loyihalash, amaliy dars jadvalini tuzish, sinfda orzu-umidlarni belgilash, dars tartiblarini joriy etish, xatti-harakatlarni boshqarish usullaridan foydalanish va o'quvchi ko'nikmasini baholab, shu asosda o'quv dasturini tanlash. Shuningdek, samarali dars rejalashtirish orqali o'quvchilarni faol jalb qilish ham kiradi.

Sinfni boshqarish uchun qo'llaniladigan boshqa past intensivlikdagi strategiyalar quyidagilardan iborat:

– javob berish imkoniyatlarini yaratish;
– xatti-harakatga doir aniq maqtov;
– faol nazorat;
– o'qitish bo'yicha fikr bildirish;
– yuqori ehtimollikdagi so'rovlar ketma-ketligi;
– oldindan ogohlantirish;
– o'qitish variantlarini tanlash imkoniyati.

Bu profilaktik, dalillarga asoslangan, past intensivlikdagi strategiyalar o'quvchi faolligini oshirish va buzuvchi xatti-harakatlarni kamaytirish bilan bog'liq.

2-bosqich. Qo'zg'atuvchilar. O'quvchining umumiy xatti-harakati yechilmagan muammolar yoki hal qilinmagan tashvishlarni o'z ichiga oladi. Bunday muammolar maktab kunida yoki undan tashqarida yuzaga kelishi mumkin va ko'pincha yaqin sabablar (muammoli xatti-harakatdan avvalgi holatlar) emas, balki uzoqroq o'tmishda sodir bo'lgan voqealarga (masalan, ota-onalarning ajrashuvi).

Maktabga aloqador bo'lmagan qo'zg'atuvchi omillarga quyidagilar kiradi: kutilmagan jadval o'zgarishlari, sog'liq muammolari, ovqatlanish ehtiyojlari, yetarlicha uxlamaslik, moddaga qaramlik, to'dalar va salbiy tengdosh guruhlari. Maktabga oid qo'zg'atuvchilarga esa quyidagilar kiradi: zarur bo'lgan narsadan mahrum qilish, salbiy narsa tatbiq etish, tartibdagi o'zgarishlar, tengdoshlarning qo'zg'atishi, muammolarni hal qilishdagi samarasizlik, darsdagi xatoliklar, tuzatish protseduralarini qabul qilish.

Asosiy maqsad – muammoli xatti-harakatni boshlab beruvchi qo'zg'atuvchilarni aniqlash, ularni boshqarish strategiyalarini ishlab chiqish, muammoni hal qilish va mos xatti-harakat javoblarini o'rnatishdir. Tavsiya etilgan amaliyot

oldindan ogohlantirish orqali qo'zg'atuvchilarni boshqarish, bu dalillarga asoslangan profilaktik strategiya bo'lib, o'quvchiga muvaffaqiyatga erishish imkonini yaratadi va darsga jalb qilinishni saqlab qoladi. Bu ko'pincha ijtimoiy ko'nikmalar yoki o'zini boshqarish strategiyalarini o'rgatishni o'z ichiga oladi.

3-bosqich. Bezovtalik. O'quvchining umumiy xatti-harakatlari diqqatni jamlay olmaslik va chalg'ish bilan xarakterlanadi. Ba'zi xatti-harakatlar tinch bosqichga nisbatan ortishi yoki kamayishi mumkin. Ortadigan xatti-harakatlarga ko'zning alangalanishi, qo'llarni band qilish, guruhlarga kirib-chiqish, topshiriqdan chalg'ish kiradi. Kamayadigan xatti-harakatlarga esa uzoqqa tikilish, ko'zlarni berkitish, qo'llarni nazoratda ushlash yoki o'zini chetga olish kiradi.

Asosiy maqsad – keyingi kuchayishning oldini olish. Tavsiya etilgan amaliyotlarga empatiya ko'rsatish, asosli tanlov yoki imkoniyatlar taqdim etish, va o'quvchiga qanday davom etishni tanlash uchun biroz vaqt berish kiradi. Davom etish usuli kontekstga bog'liq holda tanlanadi. Masalan, o'qituvchi: "Hozir sizga biroz qiyin bo'layotganini ko'ryapman", deb empatiya bildirishi va o'quvchiga darsni boshlash uchun ikkita tanlov berishi, so'ng qaror qabul qilish uchun bir daqiqa vaqt ajratishi mumkin. O'qituvchi bu orada boshqa o'quvchilarga e'tibor qaratishi, so'ngra qaytib kelib, o'quvchining qarorini eshitishi va u harakat qilganini tan olishi mumkin.

4-bosqich. Tezlashuv. Bu bosqichdagi o'quvchi xatti-harakatlari quyidagilarni o'z ichiga olishi mumkin: savol berish yoki bahslashish; topshiriqdan chalg'ish, bo'ysunmaslik yoki qarshilik ko'rsatish; boshqalarni qo'zg'atish; nolish yoki yig'lash; qochish yoki chekinish; boshqalarni tahdid qilish; og'zaki zo'ravonlik; yoki mulkka zarar yetkazish. Bu xatti-harakatlar ko'pincha o'qituvchining javob berishiga sabab bo'ladi va bu esa salbiy o'zaro ta'sirlarni kuchaytiradi. Bu bosqich o'qituvchi uchun o'quvchining cho'qqi xatti-harakatini oldini olishdagi so'nggi imkoniyatdir.

Asosiy maqsad – jiddiy xatti-harakatni oldini olish va vaziyatni yumshatish. Tavsiya etilgan amaliyotlarga kuchaytiruvchi ogohlantirishlardan qochish, xotirjamlik, hurmat va hissiy aloqasizlikni saqlash, qarama-qarshi bo'lmagan cheklov qo'yish usullaridan foydalanish va voqeadan keyingi suhbat (debriefing) o'tkazish kiradi.

5-bosqich. Cho'qqi. O'quvchining xatti-harakatlari jiddiy mulkka zarar yetkazish, jismoniy hujum, o'ziga zarar yetkazish, og'ir qichqiriqlar yoki qochib ketishni o'z ichiga olishi mumkin. Bu xatti-harakatlar nazoratdan chiqqan holat sifatida tavsiflanadi va muammoli xatti-harakatlarning oldini olish bu bosqichda endi mumkin emas, shuning uchun o'qituvchi javob berishi shart.

Asosiy maqsad – xavfsizlikni saqlash va o'quvchi sha'nini asrashdir. Favqulodda choralar tez, samarali, moslashuvchan va barcha manfaatdor tomonlar tomonidan amalga oshirilishi mumkin bo'lishi kerak. Tavsiya etilgan amaliyotlarga samarali favqulodda yoki inqirozga javob rejasini ishlab chiqish va joriy etish

kiradi. O'qituvchilar va xodimlar maktab va tuman darajasidagi siyosatlar bilan tanish bo'lishlari va ularga tezkor kirish imkoniyatiga ega bo'lishlari kerak. Leyn va Menzis favqulodda choralarni xatti-harakatga oid korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejasining bir qismi sifatida kiritishni tavsiya qiladilar. Agar tengdoshlarning xavfsizligi tahdid ostida bo'lsa, favqulodda choralar (xonani bo'shatish) qo'llaniladi; agar xavfsizlik tahdidi mavjud bo'lmasa, boshqa o'quvchilarga vazifaga e'tibor qaratishni davom ettirish topshiriladi. Bu bosqichda o'quvchiga tanlovlar taqdim etilmaydi, chunki bu uning xatti-harakatini yanada kuchaytirishi mumkin.

6-bosqich. Rivojlanish. O'quvchining umumiy xatti-harakatlari chalg'ish va e'tibor yo'qotilishi bilan xarakterlanadi. Belgilar quyidagilarni o'z ichiga oladi: chalkashlik, yarashish, chekinish, inkor etish, ko'rsatmalarga javob berish, suhbat yoki tahlildan qochish. Asosiy maqsad – o'qituvchining o'quvchini yanada xotirjamroq holatga qaytarishidir. Tavsiya etilgan amaliyot – o'qituvchilarning qarorlari va xatti-harakatlariga asoslangan yetti bosqichli jarayon bo'lib, bu bosqich orqali o'quvchini tiklanish va tinchlik bosqichiga bosqichma-bosqich o'tkazish ko'zda tutiladi. Bu bosqichlar quyidagilardan iborat:

a) o'quvchini ajratib qo'yish;
b) uni sinfda qoldirish yoki uyga yuborish to'g'risida qaror qabul qilish;
c) chiqish mezonlari aniq bo'lgan mustaqil ishga jalb qilish;
d) kerak bo'lsa, chiqish hujjatlarini to'ldirish;
e) oqibatlarni belgilash;
f) atrof-muhitni tiklash;
g) odatdagi jadvalni davom ettirish.

Bu yetti bosqichli jarayonning har bir keyingi qadami hamkorlik darajasini oshirishga qaratilgan, shunda o'quvchi bu bosqichdan chiqqach va odatiy faoliyatga qaytgach, hamkorlik qilish ehtimoli yuqoriroq bo'ladi (Colvin & Scott, 2015).

7-bosqich. Tiklanish. Yettinchi bosqichda o'quvchining umumiy xatti-harakatlari ishga sho'ng'ish istagini va ijtimoiy aloqaga nisbatan istaksizlikni ko'rsatadi. O'quvchining xatti-harakat xususiyatlari mustaqil ish yoki faoliyatga intilish, guruhda yoki butun sinf bilan muhokamada sust qatnashish, hamda himoyaviy xatti-harakatlarni o'z ichiga olishi mumkin.

Asosiy maqsad – qo'zg'atuvchi omillardan qochish va o'quvchining muvaffaqiyatga erishish imkoniyatlarini oshirishdir. Tavsiya etilgan amaliyotlar bu bosqichda o'tish bosqichlari (tranzitsiya) va voqeadan keyingi suhbat (debriefing) ni o'z ichiga oladi, garchi o'quvchi vaziyatni qayta muhokama qilishni istamasligi mumkin. Tranzitsion sa'y-harakatlar oltinchi bosqichda tiklangan bo'ysunish va jalb qilinishga tayanadi va o'quvchining muntazam tartiblarga jalb etilishini ta'minlashga qaratiladi.

O'qituvchidan o'quvchi bilan oqibatlar yuzasidan muzokara qilmaslik, balki muammoni hal qilishga qaratilgan xatti-harakatlarga diqqat qaratgan holda ta'li-

miy fikr-mulohaza bildirish va qo'llab-quvvatlashni ifoda etish tavsiya etiladi. Voqeadan keyingi suhbat yoki fikr-mulohaza sessiyasi o'quvchiga muhim voqealar kontekstini ko'rib chiqish, bu voqealar jiddiy muammoli xatti-harakatlarga qanday olib kelganini tushunish va kelgusida shunga o'xshash vaziyatlarda qanday harakat qilishni o'rganish imkonini berishi kerak.

Kolvin (*Colvin*) modelining barcha bosqichlarida kontekstga asoslangan va ma'lumotlarga tayangan individual rivojlanish rejalari (IDP) ishlab chiqiladi, amalga oshiriladi va baholanadi. Bu rejalarning maqsadi – o'quvchini faol ishtirok etishga va hamkorlikka undash, muammoli xatti-harakatlarning oldini olish va ularga tezkor hamda samarali tarzda javob berish rejasini tayyor holda ushlab turishdir.

O'QUVCHILARNING XATTI-HARAKATIGA DOIR SAMARALI INTENSIV KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLARNI BAHOLASH

So'nggi o'ttiz yil ichida tadqiqotchilar va o'qituvchilar hamjamiyati o'quvchilarning ijtimoiy-emotsional va axloqiy ehtiyojlarining oldini olish va ularga tezkor javob berish bo'yicha intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar samaradorligini yaxshiroq tushunish uchun hamkorlik qilib kelmoqda. Bu talaba darajasidagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni loyihalash, amalga oshirish va baholash bo'yicha keng qamrovli, qat'iy ilmiy izlanishlarni o'z ichiga oladi. Shu bilan birga, ta'lim sohasida dalillarga asoslangan amaliyot harakati natijasida samarali usullar haqidagi bilimlar to'plami shakllandi.

Dalillarga asoslangan amaliyot atamasi ot sifatida, mavjud adabiyotlarning tahlili va sintezi asosida empirik jihatdan qo'llab-quvvatlangan maxsus strategiyalar, amaliyotlar yoki dasturlarni anglatadi. Fe'l sifatida esa, dalillarga asoslangan amaliyot bu mutaxassislar tomonidan o'z tajribasi, o'quvchi va boshqa manfaatdor tomonlar istaklari, va empirik asoslarga tayanib strategiya, amaliyot yoki dastur tanlash jarayonini bildiradi.

Strategiya, amaliyot yoki dastur aniqlangach, u bir kontekstdan boshqasiga sezilarli darajada farq qilishi mumkin. Xulq-harakatga doir intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar, masalan funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va Individual rivojlanish rejasi uchun, dalillarga asoslangan amaliyot sifatida tan olinishi uchun yetarli dalillarni to'plashda ba'zi muammolar yuzaga kelishi mumkin. Birinchi muammo bu intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar doirasida qo'llaniladigan baholash vositalari, protseduralar va yakuniy korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar xilma-xilligidir. Ikkinchi muammo – bu darajadagi tadqiqotlar ko'pincha metodologik sifat ko'rsatkichlariga javob beradigan darajada katta namunaga ega emasligidir.

Hozirgi kunga kelib, funksional axloqiy baholashga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar o'quvchini jalb qilish, ijtimoiy-emotsional kompetensiyalarni rivojlantirish va muammoli xatti-harakatni kamaytirishda *dalillarga* asoslangan amaliyot sifatida qaraladi.

Common Umbreit modelining yuqori uchrashuv chastotasiga ega nogiron yoki xavf ostidagi o'quvchilarni qo'llab-quvvatlash bo'yicha samaradorligini o'rgangan 18 ta tadqiqotni tahlil qildilar. Garchi bu tahlil ishtirokchilar sonining kamligi sababli (har bir tadqiqotda $n \geq 3$; umumiy miqdorda $n \geq 20$) funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni dalillarga asoslangan deb tasniflash uchun yetarli deb topilmagan bo'lsa-da, ta'sir mezonlarining kattaligi sezilarli bo'lgan. Bu tahlil shunga o'xshash boshqa tahlillar bilan mos keladi, bu tahlillar Umbreit modelining maktabgacha yoshdagi bolalar va o'rta maktab darajasida empirik qo'llab-quvvatlanganligini ko'rsatadi.

Hozircha individual rivojlanish rejalari intensiv (3-darajali) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sifatida tizimli tarzda baholanmagan. Biroq ular xulq-harakat tahliliga oid tamoyotlar bilan qo'llab-quvvatlanadi va har bir bosqichda muammoli xatti-harakatni oldini olish va unga javob berishga mo'ljallangan yuqori samarali va dalillarga asoslangan amaliyotlarni o'z ichiga oladi.

Bu bobda tasvirlangan barcha intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar doirasida ko'p komponentli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ta'lim muhitida tizimli va muvofiqlashtirilgan tarzda loyihalash, amalga oshirish va baholashga e'tibor qaratiladi. Shunga ko'ra, hozirgi tadqiqotlar asosan funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni rasmiy tarzda (masalan, metodologik baholash, ta'sirlar sintezi) baholagan, biroq Individual rivojlanish rejasi hali baholanmagan.

Nazariy jihatdan tizimlashtirilgan va texnik jihatdan tavsiflangan holda, funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va Individual rivojlanish rejasi ikkisi ham mutaxassislarning tajribasi, o'quvchi va boshqa manfaatdor tomonlar istagi hamda empirik asosga tayangan holda amaliyot tanlash jarayonini ifodalaydi.

AMALIYOTCHILAR UCHUN XULOSALAR

Xulq-harakatga doir ko'p komponentli, intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar – masalan, funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va Individual rivojlanish rejasi – muammoli xatti-harakatlarning oldini olish va ularga javob berish uchun loyihalash, amalga oshirish va baholashda yuqori darajada shaxsga xos yondashuvni o'z ichiga olganligi sababli nazariy va tadqiqotlar asosida qo'llab-quvvatlanadi. Garchi intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar sa'y-harakatlari ko'p vaqt talab qilishi mumkin bo'lsa-da, biz intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga eng ko'p muhtoj bo'lgan o'quvchilar bilan ishlayotgan amaliyotchilarga butun maktab bo'ylab tizim tarkibida muvofiqlashtirilgan holda ishlashni tavsiya qilamiz. Shuningdek, biz amaliyotchilarni jamoaga asoslangan, amaliyotga asoslangan kasbiy

o‘qitish modellarida ishtirok etishga, bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni samarali, tejamkor loyihalash, amalga oshirish va baholashni o‘rganishga chorlaymiz. Amaliyotchilar uchun xulosalarni ko‘rib chiqishda, bir vaqtning o‘zida o‘quvchilarning ko‘p darajadagi ehtiyojlarini aniqlab, ularga javob bera oladigan pedagoglarning salohiyatini shakllantirish va saqlab qolish muhimdir. Eng maqbul sharoitda maktab tizimlari to‘liq shaxsni qamrab oladigan, aniq ifodalangan, integratsiyalashgan, darajalangan tizimlarga ega bo‘ladi. Intensiv qo‘llab-quvvatlovlar, masalan, funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va IDP, 1-darajali (va ko‘pincha 2-darajali) sa’y-harakatlar yetarli bo‘lmagan o‘quvchilar uchun taqdim etiladi. Bu eng intensiv yordamlar ideal holda 1-daraja amaliyotlarining asosiy elementlariga (butun maktab bo‘yicha o‘rgatiladigan, mashqlar, orzu-umidlar; ijtimoiy ko‘nikmalar bo‘yicha butun maktab bo‘yicha ta’lim) tayanadi.

Agar 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar 1-darajadan uzilib qolsa, intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar orqali o‘zlashtirilgan yangi ko‘nikmalar umumlashtirilmaydi. 3-darajada o‘qituvchilar salohiyatini rivojlantirish masalasi jamoa yoki maktab doirasidagina emas, balki tuman va shtat darajasida ham ko‘rib chiqilishi kerak. Bu murakkab vazifa bo‘lib, kelajakdagi amaliyotchi-tadqiqotchi hamkorliklaridan foyda olish mumkin.

Amaliyotchilar uchun bu jarayon professional o‘rganish va murabbiylik (coaching) orqali o‘qituvchilar salohiyatini shakllantirishni, shuningdek, tizim darajasida muvofiqlashtirish va jamoaviy yondashuvga e’tibor qaratgan tashkilot salohiyatini shakllantirishni o‘z ichiga oladi.

FAKULTET VA XODIMLAR SALOHIYATINI OSHIRISH

Xulq-harakatga oid intensiv korreksion-rivojlantiruvchi ishlarni loyihalash, amalga oshirish va baholash davomida amaliyotchilar amaliyotlarni loyihalash, baholash va zarur bo‘lsa, intensivlashtirish bo‘yicha qarorlarni yo‘naltirish uchun bir nechta manbalardan olingan ma’lumotlarni tahlil qilish ko‘nikmalariga ega bo‘lishlari kerak. Intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga muhtoj o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlashda jamoaviy yondashuvlar salohiyatini va muvofiqligini oshirish uchun professional o‘rganish va murabbiylikka urg‘u berish muhimdir. Biz individuallashtirish va intensivlashtirish uchun yaxshi moslashtirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar komponentlarini tanlashni tavsiya qilamiz, bular quyidagilarni o‘z ichiga oladi:

– oldingi holatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar;
– mustahkamlovchi yondashuvlar;
– yo‘q qilish ;
– ko‘nikmalarni egallash (o‘zini boshqarish, ijtimoiy-emotsional ta’lim);
– past intensivlikdagi strategiyalar (oldindan ogohlantirish);

– o‘zini boshqarish (o‘zini monitoring qilish).

Ular ma’lumotlarga asoslangan individual korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tarkibida samarali hisoblanadi. Amalga oshirish jarayonida o‘qituvchilar protseduralarni izchil tatbiq etish, individual faoliyat bo‘yicha takroriy baholashlarni to‘plash, va muolaja izchilligini monitoring qilish bo‘yicha bilim va ishonchga ega bo‘lishlari kerak. Baholash jarayonida esa, jamoalar ma’lumotlarni tahlil qilish va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar qarorlarini qabul qilish ko‘nikmalariga ega bo‘lishlari lozim. Bu esa baholash, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni tanlash, amalga oshirish va baholash jarayonlarida qatnashish uchun bilim va tajribani talab qiladi.

Bu muammoga javob berishning bir yo‘li – koordinatsiyalashgan va ma’lumotlarga asoslangan professional o‘rganish orqali, amaliyot va jamoaviy yondashuvlarni qo‘llagan holda salohiyatni rivojlantirish va xizmat ko‘rsatishni barqaror ta’minlashdir.

Masalan, Leyn va hamkasblari Umbreit modeliga asoslangan amaliyotga yo‘naltirilgan professional o‘qitish va dastlabki pedagogik ta’lim doirasida besh bosqichli tahlillangan jarayonni ishlab chiqdilar. Bu esa tuman darajasida barqaror protseduralar orqali nazariyani amaliyot bilan muvofiqlashtirishga urg‘u bergan holda maktab jamoalarini tayyorlashga xizmat qiladi.

TASHKILIY SALOHIYAT

Ma’lumotlarga asoslangan qarorlar qabul qilishni yo‘naltirish uchun bir nechta manbaalardan olingan ma’lumotlarni tahlil qilish ko‘nikmalaridan tashqari, pedagoglar samarali muvofiqlashtirish va hamkorlik qilish uchun tashkiliy salohiyatga ega bo‘lishlari kerak. Baholash va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar davomida, agar jamoalar ma’lumotlarni tahlil qilish va o‘quvchining, tegishli manfaatdor tomonlarning va atrof-muhitning o‘ziga xos ehtiyojlariga yaxshi mos keladigan tadqiqotga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar komponentlarini tanlash bo‘yicha ko‘nikmalarga ega bo‘lsalar, ular samaraliroq bo‘ladilar. Bu pedagoglarning maktab doirasidagi vazifalari va mas’uliyatlari keng bo‘lganligini hisobga olgan holda, murakkab vazifa bo‘lishi mumkin. Ba’zi maktab tizimlarida, xulq-harakatga oid intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni maktab darajasida amalga oshirishdagi muammo shundaki, 3-darajadagi yordamni loyihalash, amalga oshirish va baholashga bag‘ishlangan maktab darajasidagi jamoalar mavjud emas. Darajalangan profilaktika modelidan foydalanuvchi maktabda ishlayotgan pedagoglar binodagi tajriba va boshqa resurslarni muvofiqlashtirish va integratsiya qilishlari mumkin (masalan, sinf o‘qituvchilarini 3-daraja qo‘llab-quvvatlovga muhtoj o‘quvchilarni aniqlash va ularga javob berish bo‘yicha vakolatlantirish).

KELAJAKDAGI TADQIQOTLAR UCHUN XULOSALAR

Birinchidan, biz intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga oid ma'lumotlarga asoslangan qaror qabul qilish, muammoni hal qilish va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar komponentlarini tanlash bo'yicha kelgusidagi tadqiqotlarni tavsiya qilamiz. Masalan, funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va individual rivojlanish rejasi Umbreit va Kolvin modellari asosida yo'lga qo'yilgan xulq-harakat korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejalari samaradorligini ko'rsatish va taqqoslash tadqiqot dizaynlari asosida chuqurroq o'rganish foydali bo'lar edi. Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va individual rivojlanish rejasidan foydalanishda asl pedagogik aralashuv agentlarini (o'qituvchilar va boshqa pedagoglar) dastlabki tayyorlash (kasbga tayyorlov va amaldagi xizmat) va ularga murabbiylik qilish, shuningdek, bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejalari bilan bog'liq o'quvchilar natijalarini o'rganish zarur. Bu tadqiqotlar doirasida, mos tadqiqot savollariga ega bo'lgan yakka-holat, guruh dizaynli va tizimli sharh tadqiqotlari bu va kelajakdagi savollarga javob topishda yaxshi xizmat qiladi.

TA'LIM KONTEKSTIDA INTENSIV KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR

Ikkinchidan, sohada intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning ta'lim sohasiga qanday mos kelishini aniqlash bo'yicha qo'shimcha tadqiqotlarga ehtiyoj bor (Braun va boshq., 2020). Bunga yetakchilikni qo'llab-quvvatlash, amaliy va imkoniyatga doir masalalar (masalan, jadval tuzish va resurslarni taqsimlash), shuningdek, "wrap-around" xizmatlarga (masalan, muvofiqlashtirish, vaqt) doir ehtiyojlar va murakkabliklar kiradi. Fuchs "korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar intensivligi tasnifi"ni taklif qilib, (a) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni tanlash yoki baholash yoki (b) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni intensivlashtirishga yo'naltirish uchun foydalanish mumkinligini ko'rsatadilar. Tavsifiy, sifatli va aralash usullardagi tadqiqot savollari bu darajadagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar intensivligi bilan bog'liq muammoni hal qilish modellari bilan bog'liq masalalarni va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirish, bilimlardan foydalanish va moslashtirish bilan bog'liq jihatlarni tushunishga xizmat qiladi.

XULOSA

Bu bobda biz o'quvchilarning ijtimoiy-emotsional va xulq-harakat ehtiyojlari uchun juda samarali bo'lgan ikki intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va individual rivojlanish rejasini ko'rib chiqdik. Biz mavjud tadqiqotlar holatini ko'rib chiqdik va amaliyotchilar hamda tadqiqotchilar uchun xulosalarni muhokama qildik. Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va individual rivojlanish rejasi haqida ko'proq o'rganish va ularni amalda qo'llashni qo'llab-quvvatlash bo'yicha kengaytirilgan aloqa va resurslar uchun 17.1-jadvalda seminar resurslari, shu jumladan amaliyot maqolasi, tadqiqot maqolasi, o'quv modullari, veb-saytlar va funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va invidual rivojlanish rejalariga oid kitoblar keltirilgan.

17.1-jadval.

Qo'shimcha o'qishlar va manbalar

Resurs turi	Manba	Asoslantirish (izoh)
Amaliy maqola	Leyn, K. L., Oakes, W. P., & Cox, M. (2011). Funksional baholashga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar: Ta'lim va universitet hamkorligi. *Beyond Behavior*, 20(3), 3–19.	Umbreit modelining o'ziga xos jihatlari va tizimli yondashuvini tavsiflaydi.
Ilmiy maqola	Gann, C. J., Ferro, J. B., Umbreit, J., & Liaupsin, C. J. (2014). Bir nechta ta'lim muhitlarida qo'llanilgan funksional korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning samaralari. *Remedial and Special Education*, 35(1), 50–60. https://doi.org/f5mw7k	Emotsional va axloqiy buzilishlar modeli asosidagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar (ko'p bosqichli chiziqli dizayn) misolida tadqiqot.
O'quv modullari	Iris markazi (2019). Buzuvchi va itoatsiz xatti-harakatlarga yondashuv (1-qism): Buzilish siklini tushunish. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/bi1/	Buzilish sikli va itoatsizlik haqida ikki qismli darslikning birinchi qismi.
	Iris markazi (2019). Buzuvchi va itoatsiz xatti-harakatlarga yondashuv (2-qism): Xulq korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarlari. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/bi2#content	Buzilish sikli va itoatsizlik haqida ikki qismli darslikning ikkinchi qismi.
Veb-saytlar	Akademik, ijtimoiy va emotsional o'rganish bo'yicha hamkorlik tashkiloti (CASEL). https://casel.org/	CASEL ijtimoiy-emotsional o'rganishni rivojlantirishda o'qituvchilar va siyosatchilarga yordam beradi.
	Uch bosqichli integratsiyalashgan model (Ci3T): IDPni korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jadvaliga kiritish. www.Ci3T.org/pl	IDPni Ci3T korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar jadvaliga kiritish va amaliyotni joriy etish uchun materiallar.

	Ci3T modeli: emotsional va axloqiy buzilishlar haqida resurslar. www.Ci3T.org/fabi	funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ni loyihalash, joriy etish va baholash uchun materiallar (videodarslar, o'quv qo'llanmalar).
	Intensive Intervention. https://intensiveintervention.org	Xulq bo'yicha intensiv korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar uchun o'quv resurslari va tavsiyalar.
Kitoblar	Colvin, G., & Scott, T. M. (2015). *Sinfdagi buzilish siklini boshqarish.* Corwin Press.	Kolvin modeliga asoslangan individual rivojlanish rejasi haqida eng so'nggi darslik.
	Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Amaliy xulq tahlili* (3-nashr). Pearson.	Funksional xulq-harakatlarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va individual rivojlanish rejasida ishlatiladigan xulq tahliliga oid tamoyillar va texnologiyalarni muhokama qiladi.
	Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C., & Leyn, K. L. (2007). *Funksional xulq baholashi va funksiyaga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar: Samarali va amaliy yondashuv.* Prentice Hall.	Umbreit modeliga asoslangan asosiy darslik.

Eslatma. ** Bepul mavjud bo'lgan materiallarni o'z ichiga oladi.*

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Algozzine, B. (2017). Toward an acceptable definition of emotional disturbance: Waiting for the change. *Behavioral Disorders, 42*(3), 136–144. https://doi.org/fp9d

2. Allen, G. E., Common, E. A., Germer, K. A., Leyn, K. L., Buckman, M. M., Oakes, W. P., & Menzis, H. M. (2020). A systematic review of the evidence base for active supervision in pre-K—12 Settings. *Behavioral Disorders, 45*(3), 167–182. https://doi.org/fqff

3. Barrett, S., Eber, L., & Weist, M. (2017). *Advancing education effectiveness: Interconnecting school mental health and school-wide positive behavior support.* www.pbis.org/resource/advancing-education-effectivenessinterconnecting-school-mental-health-and-school-wide-positive-behavior-support

4. Blair, K. S. C., Umbreit, J., & Bos, C. S. (1999). Using functional assessment and children's preferences to improve the behavior of young children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 24*(2), 151–166. https://doi.org/fp9f

5. Braun, G., Kumm, S., Brown, C., Walte, S., Hughes, M. T., & Maggin, D. M. (2020). Living in Tier 2: Educators' perceptions of MTSS in urban schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(10), 1114–1128.

6. Colvin, G., & Scott, T. M. (2015). *Managing the cycle of acting-out behavior in the classroom.* Corwin Press.

7. Colvin, G., & Sugai, G. (1988). Proactive strategies for managing social behavior problems: An instructional approach. *Education and Treatment of Children*, 341–348.

8. Colvin, G., Sugai, G., & Patching, B. (1993). Precorrection: An instructional approach for managing predictable problem behaviors. *Intervention in School and Clinic, 28*(3), 143–150.

9. Common, E. A., Bross, L. A., Oakes, W. P., Cantwell, E. D., Leyn, K. L., & Germer, K. A. (2019). Systematic review of high probability requests in K-12 settings: Examining the evidence base. *Behavioral Disorders, 45*(1), 3–21. https://doi.org/fqfh

10. Common, E. A., & Leyn, K. L. (2017). Social Validity Assessment. In J. K. Luiselli (Ed.), *Applied behavior analysis advanced guidebook: a manual for professional practice* (pp. 73–92). Elsevier.

11. Common, E. A., Leyn, K. L., Cantwell, E. D., Brunsting, N. C., Oakes, W. P., Germer, K. A., & Bross, L. A. (2020). Teacher-delivered strategies to increase students' opportunities to respond: A systematic methodological review. *Behavioral Disorders, 45*(2), 67–84.

12. Common, E. A., Leyn, K. L., Oakes, W. P., Schellman, L. E., Shogren, K., Germer, K. A., & Quell, A. E. (2021). Building site-level capacity for functional assessment-based interventions: Examining a practice-based professional learning series. *Manuscript in Preparation.*

13. Common, E. A., Leyn, K. L., Pustejovsky, J. E., Johnson, A. H., & Johl, L. E. (2017). Functional assessment-based interventions for students with or at-risk for high-incidence disabilities: Field-testing single-case synthesis methods. *Remedial and Special Education, 38*(6), 331–352. https://doi.org/gdcdrk

14. Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C., & Cook, L. (2020). Evidence-based reviews: How evidence-based practices are systematically identified. *Learning Disabilities Research & Practice, 35*(1), 6–13. https://doi.org/10.1111/ldrp.12213

15. Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*(3), 131–144. https://doi.org/fn2ghf

16. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

17. Duxbury, J., & Whittington, R. (2005). Causes and management of patient aggression and violence: Staff and patient perspectives. *Journal of Advanced Nursing, 50*(5), 469–478.

18. Ennis, R. P., Royer, D. J., Leyn, K. L., & Griffith, C. E. (2017). A Systematic Review of Precorrection in PK-12 Settings. *Education and Treatment of Children, 40*(4), 465–495.

19. Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Malone, A. S. (2017). The taxonomy of intervention intensity. *Teaching Exceptional Children, 50*(1), 35–43.

20. Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 195–203. https://doi.org/f3w84w

21. Gage, N. A., Lewis, T. J., & Stichter, J. P. (2012). Functional behavioral assessment-based interventions for students with or at risk for emotional and/or behavioral disorders in school: A hierarchical linear modeling meta-analysis. *Behavioral Disorders, 37*(2), 55–77.

22. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skill rating scale*. Pearson Assessments.

23. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA 2004). Public Law 108–446; 20 U.S.C. §§ 1400 et seq.

24. Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth with disabilities*. Pearson.

25. Kerr, M. M., & King, G. (2018). *School crisis prevention and intervention*. Waveland Press.

26. Leyn, K. L., Bruhn, A. L., Crnobori, M. L., & Sewell, A. L. (2009). Designing functional assessment-based interventions using a systematic approach: A promising practice for supporting challenging behavior. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 22, pp. 341–370). Emerald.

27. Leyn, K. L., Menzis, H., Bruhn, A., & Crnobori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. Guilford Press.

28. Leyn, K. L., Menzis, H. M., Ennis, R. P., & Oakes, W. P. (2015). *Supporting behavior for school success: A step-by-step guide to key strategies*. Guilford Press.

29. Leyn, K. L., Oakes, W. P., Cantwell, E. D., & Royer, D. J. (2019). *Building and installing comprehensive, integrated, three-tiered (Ci3T) models of prevention: A practical guide to supporting school success (v1.3)*. KOI Education.

30. Leyn, K. L., Oakes, W. P., & Cox, M. (2011). Functional assessment-based interventions: A university-district partnership to promote learning and success. *Beyond Behavior, 20*(3), 3.

31. Leyn, K. L., Oakes, W. P., Powers, L., Diebold, T., Germer, K., Common, E. A., & Brunsting, N. (2015). Improving teachers' knowledge of functional assessment-based interventions: Outcomes of a professional development series. *Education and Treatment of Children, 38*(1), 93–120. https://doi.org/fp9k

32. Leyn, K. L., Oakes, W. P., Royer, D. J., Buckman, M. M., Common, E. A., Allen, G. E., & Cantwell, E. D. (2020). Supporting the installation of Comprehensive, Integrated, Three-tiered (Ci3T) Models of Prevention: Educator perspectives. *Manuscript in Review.*

33. Leyn, K. L., Umbreit, J., & Beebe-Frankenberger, M. (1999). A review of functional assessment research with students with or at-risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 1*(2), 101–111.

34. Leyn, K. L., Uolker, H., Cronbori, M., Oliver, R., Burhn, A., & Oakes, W. (2013). Strategies for decreasing aggressive, coercive behavior: A Call for preventative efforts. In B. G. Cook & M. Tankersley (Eds.), *Research-based practices in special education* (pp. 192–212). Pearson.

35. Ledford, J., & Gast, D. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. Routledge.

36. Lemons, C. J., Sinclair, A. C., Gesel, S., Danielson, L., & Gandhi, A. G. (2019). Integrating intensive intervention into special education services: Guidance for special education administrators. *Journal of Special Education Leadership, 32*(1), 29–38.

37. Maggin, D., Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2013). An application of the What Works Clearinghouse Standards for evaluating single-subject research: Synthesis of the self-management literature base. *Remedial and Special Education, 34*(1), 44–58. https://doi.org/10.1177/0741932511435176

38. Mattison, R. E. (2015). Comparison of students with emotional and/or behavioral disorders as classified by their school districts. *Behavioral Disorders, 40*(3), 196–209. https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.3.196

39. McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017, January). *High-leverage practices in special education*. Council for Exceptional Children & CEEDAR Center. https://ceedar.education.ufl.edu/highleverage-practices/

40. Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication—Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49*(10), 980–989. https://doi.org/bz9v5v

41. Mitchell, B. S., Kern, L., & Conroy, M. A. (2019). Supporting students with emotional or behavioral disorders: State of the field. *Behavioral Disorders, 44*(2), 70–84.

42. National Collaborating Centre for Mental Health (UK) (2015). *Violence and aggression: Short-term management in mental health, health and community settings: Updated edition (NICE Guideline)*. British Psychological Society. www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356325/

43. Oakes, W. P., Leyn, K. L., Cox, M. L., & Messenger, M. (2014). Logistics of behavior screenings: How and why do we conduct behavior screenings at our school? *Preventing School Failure, 58*(3), 159–170. https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.895572

44. Oakes, W. P., Leyn, K. L., Menzis, H. M., & Buckman, M. M. (2018). Instructional feedback: An effective, efficient, low-intensity strategy to support student success. *Beyond Behavior, 27*(3), 168–174. https://doi.org/gfz3sr

45. Oakes, W. P., Leyn, K. L., Royer, D. J., Buckman, M. M., Common, E. A., Allen, G. E., & Cantwell, E. D. (2020). Supporting the installation of comprehensive, integrated, three-tiered (Ci3T) models of prevention: Educator perspectives. *Manuscript in Review*.

46. Oakes, W. P., Schellman, L. E., Leyn, K. L., Common, E. A., Powers, L., Diebold, T., & Gaskill, T. (2018). Improving Educators' knowledge, confidence, and usefulness of functional assessment-based interventions: Outcomes of professional learning. *Education and Treatment of Children, 41*(4), 533–565. https://doi.org/gfjsrt

47. Royer, D. J., Leyn, K. L., Cantwell, E. D., & Messenger, M. L. (2017). A systematic review of the evidence base for instructional choice in K—12 settings. *Behavioral Disorders, 42*(3), 89–107. https://doi.org/fqfg

48. Royer, D. J., Leyn, K. L., Dunlap, K. D., & Ennis, R. P. (2019). A systematic review of teacher-delivered behavior-specific praise on K—12 student performance. *Remedial and Special Education, 40*(2), 112–128. https://doi.org/frg9

49. Scott, T. M., Anderson, C. M., & Alter, P. (2011). *Managing classroom behavior using positive behavior supports*. Pearson.

50. Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*(1), 351–380. https://doi.org/db8769

51. Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy, 24*(1–2), 23–50.

52. Umbreit, J. (1995). Functional assessment and intervention in a regular classroom setting for the disruptive behavior of a student with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorders, 20*(4), 267–278. https://doi.org/fp9m

53. Umbreit, J. (1996). Assessment and intervention for the problem behavior of an adult at home. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21*(1), 31–38.

54. Umbreit, J. (1997). Eliminating challenging behaviors in multiple environments throughout the entire day. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 32*(4), 321–330. www.jstor.org/stable/23879207

55. Umbreit, J., & Blair, K. B. (1997). Using structural analysis to facilitate the treatment of noncompliance and aggression in a young child at-risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 22*(2), 75–86. https://doi.org/fp9q

56. Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C., & Leyn, K. L. (2007). *Functional behavioral assessment and function-based intervention: An effective, practical approach*. Prentice Hall.

57. Umbreit, J., Leyn, K. L., & Dejud, C. (2004). Improving classroom behavior by modifying task difficulty: The effects of increasing the difficulty of too-easy tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(1), 13–20. https://doi.org/dfnpdc

58. Uolker, H., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed.). Wadsworth.

59. What Works Clearinghouse, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. (2016). *WWC intervention report: Functional behavioral assessment-based interventions: Children identified with or at risk for an emotional disturbance*. Author. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/667

60. Wood, B. K., Oakes, W. P., Fettig, A., & Leyn, K. L. (2015). A review of the evidence base of functional assessment-based interventions for young students using one systematic approach. *Behavioral Disorders, 40*(4), 23

18. AXLOQIY, AKADEMIK VA IJTIMOIY FAOLLIK MODELI ORQALI IJTIMOIY INKLYUZIYA

Tomas V. Farmer, Hertley B. Huber
David L. Lee, Jill V. Hamm, Brittany Sterrett

DOI: 10.4324/9781003156888-18

Nogironligi bo'lgan o'quvchilarning umumiy ta'lim muhitida ijtimoiy inklyuziyasini targ'ib qilish bir necha o'n yillardan beri maxsus ta'limning ustuvor yo'nalishlaridan biri bo'lib kelmoqda. Nogironligi bo'lgan o'quvchilarni qo'llab-quvvatlash borasida ko'plab yutuqlarga erishilgan bo'lsa-da, maxsus ta'lim xizmatlaridan foydalanayotgan o'quvchilar inklyuziv sinflarda hanuz yuqori darajadagi ijtimoiy muammolarni boshdan kechirishda davom etmoqda. Nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy moslashuvini qo'llab-quvvatlash va ularning tengdoshlar bilan tajribalarini yaxshilashga qaratilgan pedagogik aralashuvlar ijtimoiy ko'nikmalarni rivojlantirish va ijtimoiy-emotsional o'rganish dasturlari kabi individual kompetensiyaga yo'naltirilgan yondashuvlarni va qo'llab-quvvatlovchi tengdoshlar tarmog'ini shakllantirishga yo'naltirilgan tengdosh strategiyalarini o'z ichiga oladi. Kuchli individual va tengdoshga yo'naltirilgan strategiyalar ijtimoiy inklyuziyani kuchaytirishi mumkin bo'lsa-da, nogiron o'quvchilarning ijtimoiy rollari, munosabatlari va sinf jamoasidagi moslashuvini targ'ib qilish uchun ijtimoiy dinamikani va ularning lahza-lahza kechayotgan tajribalarini boshqarish zarurati saqlanib qolmoqda.

Xulq-atvor, akademik va ijtimoiy ishtirok (BASE – Behavior Academic Social Engagement) modeli aynan shu ehtiyojni hal qilishga yordam berish maqsadida yaratilgan. Dinamik rivojlanish-ekologik tizimlar nuqtayi nazari va o'zaro bog'liq cheklovlar tushunchasiga asoslanib, BASE modeli akademik, axloqiy va ijtimoiy sohalardagi ijtimoiy ahamiyatga ega pedagogik aralashuv va qo'llab-quvvatlovchi yondashuvlarni birlashtiradi. Shaxs-kontekst doirasidagi ijtimoiy rivojlanish va moslashuvga oid qarashni aks ettirgan holda, BASE modeli individual o'quvchilarning xususiyatlari, kuchli tomonlari va ehtiyojlariga mos keluvchi va ularga javob beruvchi sinf ekologiyasini yaratishga intiladi. Bu bobda biz BASE modelining nazariy asoslarini bayon qilamiz, BASEni qo'llash tizimi va pedagogik aralashuv komponentlarini umumlashtiramiz, BASE modeliga oid dastlabki topilmalarni taqdim etamiz hamda amaliyotchilar uchun xulosalar va kelgusi tadqiqot ehtiyojlarini ko'rib chiqamiz.

BASE MODELINING KONSEPTUAL ASOSLARI

Bola va o'smirlar o'zlari singib ketgan dinamik ekologik tizimlar doirasida bir butunlikda rivojlanadi. Bu shuni anglatadiki, shaxsdagi faoliyatning alohida sohalari (masalan, axloqiy, kognitiv, emotsional, jismoniy, ijtimoiy) o'zaro mustaqil tarzda rivojlanmaydi yoki moslashmaydi, shuningdek, ularning namoyon bo'lishiga ta'sir etuvchi kontekstlarning doimiy ta'siridan ajralgan emas (Magnusson & Cairns, 1996). Aksincha, ko'plab rivojlanish omillari ikki tomonlama bog'langan bo'lib, ular bir-biriga hamda rivojlanishda tampon va katalizator bo'lib xizmat qiluvchi kontekstlar va ekologiyalar sharoitlari, imkoniyatlari va cheklovlari orqali ta'sir qiladi va ta'sirlanadi. Bu hodisa "korrelyatsiyalangan cheklovlar" nomi bilan tanilgan bo'lib, u shaxslarning faoliyati va xususiyatlaridagi barqarorlik hamda moslashuvga yordam berish salohiyatiga ega. Bir tomondan, rivojlanish omillari o'zaro bog'langanligi sababli, agar bir sohaga oid o'zgarishlar vaqtincha bo'lsa va tizimdagi boshqa omillar yoki sohalar bu o'zgarishlarga muvofiq moslashmasa, faoliyatdagi sobiq holatlarga qaytilib, ular saqlanib qolsa, faoliyatda barqarorlik yuzaga keladi. Boshqa tomondan, agar asosiy sohadagi o'zgarishlar boshqa omillarning o'zgarishiga olib keladigan darajada kuchli bo'lsa, rivojlanish tizimi qayta tashkil etilishi (ya'ni, turli omillar bir-biriga mos ravishda o'zgaradi) mumkin va shaxs yangi faoliyat yo'nalishlari yoki naqshlarini boshdan kechiradi.

Korrelyatsiyalangan cheklovlar tushunchasi pedagogik aralashuvda muhim, ammo ko'pincha e'tibordan chetda qoladigan jihatdir. Ko'p hollarda pedagogik aralashuvlar faqat bitta asosiy masalani hal qilishga qaratilgan bo'lib, rivojlanish tizimidagi boshqa omillarni, jumladan, o'quvchining faoliyatiga ta'sir etuvchi ekologiyani hisobga olmaydi. Tajribada, o'qituvchilar odatda muayyan dalillarga asoslangan dastur (EBP) qisqa muddat davomida natija berganini aytadi, ammo keyin o'quvchi avvalgi xatti-harakatlar va faoliyat darajasiga qaytib qoladi. Bunday hollarda, katta ehtimol bilan korrelyatsiyalangan cheklovlar ta'sir ko'rsatmoqda. Pedagogik aralashuv asosiy muammoni samarali tarzda hal qilgan bo'lishi mumkin, ammo o'quvchining faoliyatiga hissa qo'shayotgan boshqa omillar o'zgarmaganligi sababli, muayyan dalillarga asoslangan dastur samaradorligi cheklangan bo'ladi. Korrelyatsiyalangan cheklovlarga mos keluvchi dinamik pedagogik aralashuv tizimlari rivojlanish omillari va jarayonlariga, jumladan o'quvchi xususiyatlari, sinf dinamikasi va faoliyati, shuningdek, kengroq ekologik omillarga javob beruvchi moslashuvchan, ma'lumotga asoslangan strategiyalarni yo'naltirishga yordam beradi.

BASE modeli korrelyatsiyalangan cheklovlar va tabiiy rivojlanish jarayonlaridan foydalangan holda o'quvchilarning ijtimoiy imkoniyatlari, tajribalari va moslashuviga hissa qo'shuvchi sinf tuzilmasi va faoliyatining lahza-lahza boshqaruviga e'tibor qaratadi. BASE modeli boshqa pedagogik aralashuv yondashuvlari (masalan, individual ko'nikmalarni shakllantirish, tengdoshlar yordami strategiyalari) bilan uyg'unlashgan sinf ekologiyasini yaratishga qaratilgan bo'lib, o'qituvchilarning turli sinf topshiriqlari, ta'lim yondashuvlari va boshqaruv strategiyalarining ijtimoiy ta'siri to'g'risidagi xabardorligini oshirish orqali ularning ta'sirini to'ldiradi va mustahkamlaydi. Qo'llab-quvvatlovchi muhitda o'qituvchilar o'quv-

chilarning ijobiy ijtimoiy tajribalari, rollari va munosabatlariga hissa qo‘shuvchi kontekstni yaratish uchun aniq strategiyalarni qo‘llash va ularga moslashishni o‘rganishlari mumkin, buning umumiy maqsadi nogiron bolalar va o‘smirlarning uzoq muddatli ijtimoiy moslashuvini rag‘batlantirish va qo‘llab-quvvatlashdir.

American Heritage Dictionary jamiyatni “o‘zaro bog‘langan shaxslar jamoasi” sifatida, ularning “o‘zaro manfaatlari, xarakterli munosabatlardagi ishtiroki, umumiy institutlari va umumiy madaniyati” bilan tavsiflaydi. Sinf jamiyati esa o‘qituvchi va o‘quvchilarning faoliyatini aks ettiradi, ular birgalikda o‘ziga xos o‘quvchilarning moslashuvi va inklyuziyasiga ta’sir etuvchi muhitni yaratadilar va undan ta’sirlanadilar. 18.1-rasmda sinf jamiyati olti omildan iborat tizim sifatida tasvirlangan:

a) o‘quvchilarning ijtimoiy imkoniyatlari (ularga taqdim etilgan ijtimoiy tajriba va faoliyatlar);

b) o‘quvchilarning sinfda shakllantirgan ijtimoiy rollari (obro‘, ta’sir, markazlilik);

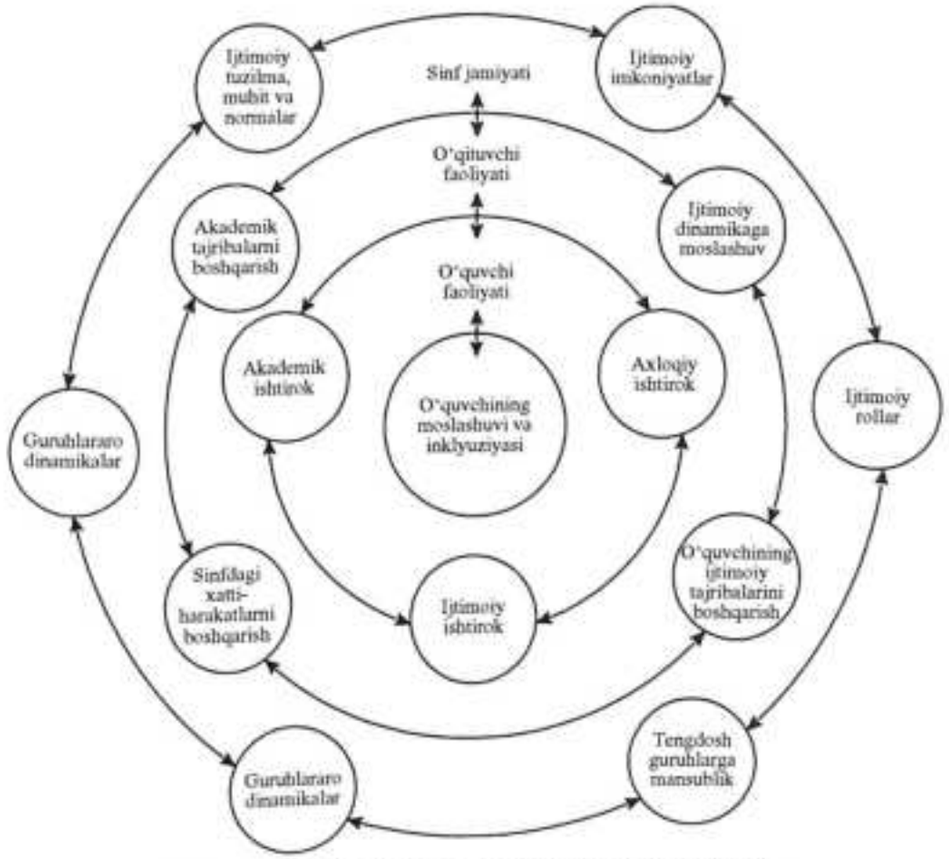
c) o‘quvchilarning tuzgan aniq tengdoshlar guruhlari (klublar va ijtimoiy tarmoqlar);

d) sinfdagi har bir tengdoshlar guruhi ichidagi guruh shaxsiyat va a’zolari o‘rtasidagi o‘zaro aloqalarni tavsiflovchi ichki guruh dinamikasi;

e) alohida guruhlar va ularning a’zolari o‘rtasidagi munosabat va aloqalarni tavsiflovchi guruhlararo dinamikalar;

f) umumiy ijtimoiy tuzilma (guruhlar va shaxslarning ijtimoiy tizimda bir-biriga nisbatan qanday tashkil etilganligi) hamda ijtimoiy muhit va normalar (umumiy madaniyat, e’tiqodlar, qadriyatlar) bo‘lib, o‘quvchilar o‘zaro aloqalar va munosabatlarini yo‘naltirish uchun ularni birgalikda shakllantiradi.

Ikki tomonlama yo‘nalgan o‘qlar har bir omil boshqalarga ta’sir qilishi va ulardan ta’sirlanishini ko‘rsatadi. Xuddi shunday, o‘qituvchi va o‘quvchi darajasidagi omillar ham o‘z doiralarida o‘zaro bog‘langan bo‘lib, har bir o‘quvchining ijtimoiy moslashuvi, inklyuziyasi va umumiy moslashuviga hissa qo‘shadi. Bu tegishli omillarning o‘zaro bog‘langanligini inobatga olgan holda, o‘qituvchilar alohida o‘quvchining ijtimoiy rivojlanishini qo‘llab-quvvatlash, qo‘llab-quvvatlovchi tengdoshlar tarmoqlarini shakllantirish yoki umumiy ijobiy sinf muhitini yaratishga yo‘naltirilgan yondashuvlardan tashqariga chiqishlari lozim. Bu tizimda turli omillarning qanday ishlashi va barcha tegishli omillar qanday uyg‘unlashtirilishi o‘quvchilarning inklyuziyasi va moslashuvini rag‘batlantirishda muhim ahamiyatga ega.



18.1-rasm. BASE inklyuziya modelining konseptual asoslari.

Sinfdagi tengdoshlar guruhi dinamikasini tushunish – sinfni boshqarish va ijtimoiy jihatdan zaif o‘quvchilarga ko‘mak berishning muhim jihatlaridan biridir. Biroq o‘qituvchilarning o‘quvchilarning ijtimoiy munosabatlari to‘g‘risidagi bilimlari va bu boradagi yordami sezilarli darajada farq qiladi. Ba’zi o‘qituvchilar sinfning ijtimoiy tizimiga juda yaxshi moslashgan bo‘lib, ular alohida tengdoshlar guruhlarini, o‘quvchilarning sinfdagi ijtimoiy rollarini va o‘quvchilar bir-biri bilan qanday munosabatda bo‘lishini belgilovchi umumiy madaniyat va e’tiqodlarni yaxshi bilishadi. Shunga qaramay, ko‘plab o‘qituvchilar sinf jamiyatiga unchalik moslasha olishmaydi va o‘quvchilarning ijtimoiy zaifliklarini tushunishlari ularning ayrim o‘quvchilarning ijtimoiy xususiyatlarini qanday qabul qilishlariga bog‘liq bo‘lishi mumkin. Bundan tashqari, ko‘plab o‘qituvchilar o‘quvchilarning ijtimoiy munosabatlarini tartibga solishni o‘z majburiyatlari deb hisoblashmaydi. O‘qituvchilar sinfdagi ijtimoiy dinamikani tushunganlarida va teng huquqli ijtimoiy tuzilmalarni rivojlantirishga intilganlarida, ijtimoiy jihatdan zaif o‘quvchilar

o‘zlarini inklyuziv his qilishadi va sinf hamda tengdoshlar madaniyatini ijobiy va qo‘llab-quvvatlovchi deb qabul qilishadi. Yaxshiyamki o‘qituvchilar ijtimoiy dinamikani tushunishni o‘rganishlari mumkin va bu ma’lumotlarni o‘quv jarayonidagi kundalik faoliyatlarini, shu jumladan, akademik darslar va sinfdagi xulq-atvorni boshqarishda qo‘llashlari mumkin.

BASE MODELINING YETKAZIB BERISH TIZIMI VA KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR KOMPONENTLARI

Sinfning ijtimoiy tizimlari tengdoshlar ekologiyasi tarkibi hamda individual, tengdosh guruhi va ijtimoiy tuzilma darajalaridagi o‘zaro dinamik aloqalarga bog‘liq bo‘lgani bois sinf ijtimoiy dinamikasini boshqarish har bir sinfda har xil bo‘ladi va bu o‘qituvchining xususiyatlari va resurslariga bog‘liq. Shu bois o‘qituvchilar tomonidan qat’iy bir xilda amalga oshiriladigan ijtimoiy dinamika boshqaruvi bo‘yicha qo‘llanmani ishlab chiqishning imkoni yo‘q. Tengdoshlar ijtimoiy tizimining dinamik tomonlari, sinfdagi xulqni boshqarish va o‘quvchilarning individual o‘quv ehtiyojlariga javoban, BASE modeli umumiy ta’lim o‘qituvchilarini o‘z sinflarida qo‘llab-quvvatlash uchun “yo‘naltirilgan konsultatsiya” (directed consultation – DC) deb nomlanuvchi yetkazib berish tizimidan foydalanadi. Yo‘naltirilgan konsultatsiya jarayoni odatda maxsus ta’lim, maktab psixologiyasi yoki maktab ruhiy salomatligi bo‘yicha ilg‘or tayyorgarlikka ega bo‘lgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mutaxassisi tomonidan olib boriladi. Yo‘naltirilgan konsultatsiyaning asosiy jihati va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mutaxassisining faoliyati “kuzatuv hisoboti” deb nomlanuvchi taraqqiyotni monitoring qilish tizimiga asoslanadi.

YO‘NALTIRILGAN KONSULTATSIYA

Maktab hamjamiyatlarida ijtimoiy inklyuziya samaradorligiga ta’sir qiluvchi madaniy, ekologik va ijtimoiy-siyosiy omillarning keskin farqlanishini hisobga olib, BASE modeli o‘quvchilar va o‘qituvchilarning joylashgan maxsus kontekstidagi kuchli jihatlari, ehtiyojlari, resurslari va imkoniyatlariga mos javob qaytarishga yo‘naltirilgan. Bolalar va o‘smirlar ruhiy salomatligini boshqarish va moslashtirishda muayyan dalillarga asoslangan dasturlar (EBP) borasidagi yutuqlarga mos ravishda yo‘naltirilgan konsultatsiya (DC) mavjud dalillar bazasidagi bilim va amaliy elementlardan foydalanishni va muayyan ekologiyalar hamda rivojlanish uchun muhim bo‘lgan sharoitlarga mos korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar strategiyalarini tanlashni maqsad qiladi. Yo‘naltirilgan konsultatsiya jarayoni to‘rtta bir-biriga bog‘liq yetkazib berish mexanizmidan iborat: doimiy ma’lumot yig‘ish, moslashtirilgan umumiy tayyorgarlik, moslashtirilgan muayyan dalillarga asoslangan dasturlar bo‘yicha doimiy tayyorgarlik va monitoring ma’lumotlariga asoslangan maqsadli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar moslashtirish.

DOIMIY MA’LUMOT YIG‘ISH

Yo‘naltirilgan konsultatsiya kuzatuvlar, intervyular va ma’lumotdan foydalanish bo‘yicha konsultatsiyalar orqali resurslar, kuchli jihatlar, ehtiyojlar va amaldagi amaliyotlarni baholaydi. Maqsad – umumiy sinf madaniyatini tushunish, qanday elementlar ishlayotganini aniqlash, asosiy manfaatdor tomonlarning (masalan, o‘quvchilar, ota-onalar, o‘qituvchilar, administratorlar) nuqtayi nazarlarini aniqlashtirish va bu qarashlar qanchalik mos yoki zid ekanligini belgilash hamda sinf jamiyatining bir nechta darajalarida (ya’ni o‘quvchi, o‘qituvchi, ijtimoiy tuzilma) potentsial korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar boshlanish nuqtalarini aniqlashdan iborat. Odatda bu harakatlar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardan oldin “kuzatuv hisobotining” (scouting report) bir qismi sifatida amalga oshiriladi va yo‘naltirilgan konsultatsiya jarayoni hamda korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni joriy qilish bo‘yicha tayyorgarlik davrida davom ettiriladi. Vaqt o‘tishi bilan ma’lumot yig‘ish jarayoni korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mutaxassisi tomonidan boshqariladigan faoliyatdan maxsus pedagoglar, maktab administratorlari va boshqa xodimlar mustaqil ravishda foydalanadigan ma’lumot yig‘ish va undan foydalanish tizimini yo‘lga qo‘yishga o‘tadi.

MOSLASHTIRILGAN UMUMIY TAYYORGARLIK

BASE modelini mamlakat bo‘ylab joriy qilish tajribamiz davomida o‘quvchilarning ijtimoiy dinamikasi tumanlar, maktablar va hatto sinflar kesimida sezilarli va ta’sirchan farqlanishini aniqladik. Treninglar yoki konsultatsiyalarni o‘tkazishdan oldin, avvalgi bosqichda yig‘ilgan ma’lumotlar BASE trening materiallaridagi eng dolzarb amaliy elementlar va strategiyalarni aniqlash uchun ishlatiladi. Sinf kuzatuvlari asosida misollar ishlab chiqish va allaqachon BASE modelining konsepsiya va strategiyalaridan foydalanayotgan o‘qituvchilarning ijobiy tajribalarini namoyish etish orqali bu yondashuvning sinf madaniyati va ekologiyasiga qanday ijobiy ta’sir ko‘rsatishi mumkinligini ko‘rsatamiz. Bundan tashqari, seminar va trening tadbirlarini ayni damda o‘qituvchilar duch kelayotgan muammolar atrofida shaxsiylashtiramiz va ular bilan birgalikda ularning ehtiyojlariga mos strategiya va modifikatsiyalarni aniqlashda hamkorlik ruhida muhokamalar olib boramiz. Bu harakatlar doim ma’lumotlar bilan bog‘lanadi va o‘qituvchilarga korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ishlayaptimi yoki o‘zgartirish kerakmi degan savolga javob berish uchun qanday ma’lumot kerakligini tushunishga yordam beramiz. Umumiy tayyorgarlik maktabning konteksti va madaniyatiga moslashtirilgan bo‘lsa-da, dastlabki seminar va treninglar BASE korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari komponentlarining asosiy tamoyillari va strategiyalariga asoslanadi.

MOSLASHTIRILGAN MUAYYAN DALILLARGA ASOSLANGAN DASTURLARNI DOIMIY O'QITISH

Doimiy ma'lumot yig'ish faoliyatlari va o'qituvchilarning moslashtirilgan umumiy tayyorgarlik strategiyalari va jarayonlariga javoblari va ulardan foydalanishlari asosida, biz onlayn o'quv modullari orqali muhim rivojlanish bosqichlariga yo'naltirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar elementlariga asoslangan moslashtirilgan muayyan dalillarga asoslangan dasturlarni doimiy o'qitishni taqdim etamiz. Aslida, bu bosqich umumiy tayyorgarlikning qaysi jihatlari batafsil davom ettirilishi va qaysi elementlari hozirgi va yaqin ehtiyojlarga mos kelmagani uchun to'xtatilishi kerakligini hal qilishni o'z ichiga oladi. Bu bosqich moslashtirilgan strategiyalardan umumiy foydalanishga yo'naltirilganligi sababli o'qituvchilarning amaliyotiga oid ma'lumotlar sadoqat (fidelity) va strategiyalarning samarali qo'llanilishini aniqlashtirish uchun zarurdir. O'qituvchilarga moslashtirilgan EBPlar samaralimi yoki yanada individual ta'lim rejasi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar kerakmi, degan savollarni hal qilishda yo'l-yo'riqlar beriladi.

MAQSADLI KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLARNI MOSLASHTIRISH

Yo'naltirilgan konsultatsiya jarayonining maqsadli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni moslashtirish bosqichida, amalga oshirish bo'yicha konsultatsiya yondashuvi, moslashtirilgan EBPlarning umumiy joriy etilishi orqali hal qilinmagan maxsus o'quvchilar yoki ehtiyojlarga yaqinroq e'tibor qaratadi. Konsultatsiyalar individual o'qituvchilar bilan yoki o'quvchilarni ulashadigan yoki o'xshash tashvishlarga ega bo'lgan jamoalar yoki guruhlar bilan olib borilishi mumkin. Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yoki inklyuziya bo'yicha mutaxassis "kuzatuv hisobotlari" orqali to'plangan mahalliy ma'lumotlardan foydalangan holda strategiyalar bilan maxsus ehtiyojlar yoki kontekstual omillar o'rtasidagi mumkin bo'lgan nomosliklarni aniqlash uchun tuzilgan muammo-hal etish jarayonini yo'naltiradi. Shuningdek, mavjud strategiyalarga potentsial moslashtirishlarni aniqlashi yoki yangi strategiyalarni qo'llashni yo'naltirishi mumkin, bu esa progress monitoring ma'lumotlaridagi ijobiy tendensiyalarni yaxshiroq qo'llab-quvvatlaydi.

KUZATUV HISOBOTI

Kuzatuv hisobotlari korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ehtiyojlari va boshlang'ich nuqtalarni aniqlash uchun ma'lumot yaratish maqsadida ishlab chiqilgan bo'lib, ular umumiy yo'naltirilgan konsultatsiya jarayonini yo'naltirish va professional rivojlanish va konsultatsion yordam faoliyatlarini shakllantirishga yordam beradi. Kuzatuv hisobotining maqsadi o'quvchilarning maktabga moslashuviga hissa qo'shuvchi omillarni aniqlashdan iborat bo'lib, ular quyidagilarni

o'z ichiga oladi: sinf/maktabning umumiy faoliyati; asosiy ekologiyaning iqlimi va madaniyatiga ta'sir ko'rsatuvchi qadriyatlar, tizimlar va amaliyotlar; jamiyatning kuchli jihatlari va cheklovlari; o'qituvchining hozirgi imkoniyatlari, kuchli tomonlari va qo'llab-quvvatlash ehtiyojlari; o'qituvchiga mavjud resurslar va yordamlar; va asosiy o'quvchilarning korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga oid ehtiyojlaridir.

Sinf ijtimoiy dinamikasini aniqlashtirish uchun sotsiometrik baholashlar o'tkazish foydali boshlang'ich qadamdir. Keyingi ma'lumot yig'ish asosiy manfaatdor tomonlarning (ya'ni, maktab kattalari, sinfdoshlar, ota-onalar) nuqtayi nazarlarini aniqlashtirish va ularning o'quvchining sinf muhitiga va ijtimoiy faoliyatiga qanday hissa qo'shayotganini tushunishga qaratilishi kerak. Buning uchun kuzatuvdan oldingi intervyular, asosiy ekologiyaning umumiy kuzatuvlari, asosiy o'quvchi va o'qituvchilar/maktab rahbariyati o'rtasidagi sinxron o'zaro ta'sirlarni kuzatish, asosiy o'quvchi va ijtimoiy dinamikaga oid ma'lumotlar yoki asosiy kattalar (o'qituvchilar, ota-onalar) ta'sir ko'rsatuvchi munosabatlarga ega deb hisoblagan sinfdoshlar o'rtasidagi sinxron o'zaro ta'sirlarni kuzatish, shuningdek, kuzatuvdan keyingi intervyularni o'tkazish foydalidir.

BASE KOMPONENTLARI

Akademik faollikni kuchaytirish (AEE) barcha o'quvchilarning samarali akademik faolligini targ'ib qiluvchi sinf muhitini yaratishga qaratilgan. Kontekst har bir o'quvchining ehtiyojidan kelib chiqib, ularning kundalik faoliyatini qo'llab-quvvatlovchi moslashtirilgan yordamni taqdim etadigan tarzda tuziladi. Akademik faollikni kuchaytirish komponentining maqsadi ijobiy va faol muhitni yaratish, akademik faollikni qo'llab-quvvatlovchi tengdoshlar madaniyatini shakllantirish va individual o'quvchilarning ehtiyojlariga mos kundalik strategiyalarni moslashtirish uchun ma'lumotlardan foydalanishdan iborat. Bunga erishish uchun akademik faollikni kuchaytirish komponenti uchta aniq, biroq o'zaro to'ldiruvchi o'qitish boshqaruvi strategiyalari toifasiga ajratiladi: akademik kontekstni boshqarish, muvaffaqiyatga yo'naltirilgan faoliyatlarni rejalashtirish va istalgan xatti-harakatlarni mustahkamlash.

Qobiliyatni rivojlantiruvchi xatti-harakatni boshqarish (CEBM) sinf kontekstini, o'quvchilar xatti-harakatini va o'quvchilar bilan kontekstlar o'rtasidagi o'zaro ta'sirni boshqarish orqali farqlarni me'yorga aylantirish va xatti-harakatga oid yordamni stigma keltirib chiqarmaydigan shaklda taqdim etishni nazarda tutadi. Bu maqsadga erishish uchun muayyan dalillarga asoslangan dasturlar va ma'lumotlardan foydalanilib, strategiyalar sinf ekologiyasi va alohida o'quvchilarning ehtiyojlarini muvozanatlashtirishga yo'naltiriladi. O'qituvchilar xatti-harakatni boshqarishga ijobiy yondashuv bilan yondashishni, o'quvchilarga nisbatan yuksak orzu-umidlar qo'yishni, muammolarni istalgan xatti-harakatni o'rgatish uchun imkoniyat sifatida ko'rishni va o'quvchilarga ular muhimligini yetkazishni

o‘rganadilar. Maqsad – samarali va qo‘llab-quvvatlovchi xatti-harakat muhitini yaratish. Bunga erishish uchun qobiliyatni rivojlantiruvchi xatti-harakatni boshqarish uchta toifaga ajratiladi: xatti-harakat kontekstini boshqarish, istalgan xatti-harakatni yuzaga keltirish va mustahkamlash, hamda ijobiy xatti-harakatga yo‘naltirish.

Ijtimoiy dinamika boshqaruvi (SDM) tengdoshlar guruhining kuchidan foydalanib o‘qitish va xatti-harakat kontekstini boshqarish hamda o‘quvchilarning ijobiy ijtimoiy roli va munosabatlarini rivojlantirishga qaratilgan. Sinf ijtimoiy dinamikasi – bu sinflar qanday ijtimoiy tuzilganligi va bu tuzilma o‘quvchilar o‘rtasidagi o‘zaro ta’sirga qanday ta’sir qilishi va o‘zgarishidan iborat. O‘quvchilar o‘z xatti-harakatlarini bir-biriga moslashtiradilar, guruhlarga ajraladilar, ijtimoiy ierarxiyalarni yaratadilar va ijtimoiy rollarni rivojlantiradilar. Ijtimoiy dinamika tengdoshlar tomonidan boshqarilsa-da, o‘qituvchilar o‘quvchilarning ijtimoiy tajribalari, imkoniyatlari va rollarini osonlashtirishi mumkin. Ijtimoiy dinamika boshqaruvining maqsadi — tengdoshlar tomonidan qo‘llab-quvvatlovchi muhitni yaratishdir. Ijtimoiy dinamika boshqaruvi quyidagi uch toifani o‘z ichiga oladi: ijtimoiy kontekstni boshqarish, guruh jarayonlarini sezish, boshqarish va o‘quvchilarning ijtimoiy roli va munosabatlarini qo‘llab-quvvatlashdir. Keyingi bo‘limda BASE modeli bo‘yicha tadqiqot asoslari tafsilotlari keltiriladi.

BASE MODELINING EMPIRIK ASOSLARI

BASE modeli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ishlab chiqish va dastlabki tadqiqotlarda, shuningdek, qishloq hududlarida (36 ta maktab; 2 453 nafar o‘quvchi; 188 nafar o‘qituvchi) va metropoliten hududlarda (24 ta maktab; 2 925 nafar o‘quvchi; 220 nafar o‘qituvchi) o‘tkazilgan ikkita yirik klasterli tasodifiy sinov (CRT)da baholangan. BASE bo‘yicha tayyorgarlikdan o‘tgan o‘qituvchilar, ijtimoiy jihatdan chetlanish xavfi ostidagi o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlovchi umumiy sinf kontekstini yaratishga xizmat qiluvchi usullar bilan sinfni boshqarish ehtimoli yuqoriroq bo‘lgan o‘qituvchilardir. Tuzilgan kuzatuvlar va sinf boshqaruvining baholari shuni ko‘rsatadiki, BASE o‘qituvchilari samaraliroq muloqot strategiyalaridan foydalanadilar, o‘quvchilarni rag‘batlantirish orqali ularni harakatga undaydilar, ijtimoiy imkoniyat va tajribalarni ijobiy tomonga yo‘naltirish maqsadida sinf ijtimoiy dinamikasini boshqaradilar hamda ko‘proq ijobiy, kamroq esa salbiy fikr bildirish va to‘g‘rilash usullaridan foydalanadilar.

Bundan tashqari, BASE o‘qituvchilari o‘quvchilarning ijtimoiy munosabatlarini yaxshiroq tushunadilar va o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlash borasida o‘zlarini samaraliroq deb hisoblaydilar.

O‘z navbatida, BASE sinflaridagi o‘quvchilar ijobiyroq ijtimoiy tajriba va sinfga jalb etilish holatlarini bildiradilar. Masalan, talabalarning jinsi, irqi/etnik kelib chiqishi va iqtisodiy holati bilan chambarchas bog‘liq bo‘lgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ta’sirlari o‘z-o‘zini his qilishga oid ijtimoiy xavotir, itoatsizlik, do‘stlarini zo‘ravonlikdan himoya qilish istagi va emotsional muammolar kabi yo‘nalishlarda sezilgan. Maxsus ehtiyojli o‘quvchilar (masalan, nogironligi bor yoki akademik jihatdan iqtidorli o‘quvchilar) o‘zlariga nisbatan bo‘layotgan zo‘ravonlikda tengdoshlar tomonidan kamroq qo‘llab-quvvatlashni sezishadi, biroq BASE sinflaridagi xatti-harakat xavfi yuqori bo‘lgan o‘quvchilar ijtimoiy jihatdan ijobiy tengdoshlar bilan yaqinroq bo‘lishadi. Xuddi shunday, o‘quvchilar tengdoshlar madaniyatini akademik harakat va yutuqni qo‘llab-quvvatlovchi deb baholaydilar va sinfda tegishlilik va qo‘llab-quvvatlanish hissini kuchliroq his qiladilar.

Irqiy va etnik ozchilik guruhlariga mansub o‘quvchilar ham BASE sinflarida ijobiyroq tajribalarni bildiradilar. BASE maktablaridagi tubjoy amerikalik erta o‘smirlar tengdoshlar madaniyatini kamroq ijtimoiy xavfli va akademik faollik hamda yutuqni ko‘proq qo‘llab-quvvatlovchi deb baholaganlar, shuningdek, nazorat maktablaridagi tubjoy amerikalik o‘quvchilarga nisbatan yaxshiroq baholar va test natijalarini ko‘rsatganlar. BASE maktablaridagi qora tanli va lotin amerikalik o‘quvchilar do‘stlarini zo‘ravonlikdan himoya qilish ehtimoli yuqoriroq ekanligini bildirganlar va o‘qituvchilarga nisbatan itoatsizlik darajasi past bo‘lgan. Bundan tashqari, BASE maktablaridagi qora tanli va lotin amerikalik o‘quvchilar tengdoshlar yoki o‘qituvchilardan kamroq kamsitishni sezganlar.

AMALIYOT UCHUN XULOSALAR

Sinfdagi ijtimoiy dinamika ko‘pincha ijtimoiy xatti-harakatlar va munosabatlar uchun muhit yaratib beradi hamda ijtimoiy korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar uchun muhim komponent hisoblanadi. Agar sinfning ijtimoiy dinamikasi doimiy ravishda ijobiy va inklyuziv ijtimoiy kontekstni qo‘llab-quvvatlamasa, tajribada shunday holat ko‘p uchraydiki, ilmiy asoslangan ijtimoiy korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar dastlab sezilarli ta’sir ko‘rsatadi, ammo bu ijobiy o‘zgarishlar vaqt o‘tishi bilan barqaror bo‘lmaydi, hattoki korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar davom etayotgan bo‘lsa ham.

O‘quvchilarning ijtimoiy inklyuziyasi va sinfdagi ijtimoiy moslashuviga ta’sir etuvchi omillar tizimi dinamik bo‘lganligi sababli, ijtimoiy korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning qisqa muddatli yoki vaqtinchalik ta’siri uning samarasizligini anglatmasligi mumkin. Aksincha, tizimdagi boshqa omillar o‘quvchining buzuvchi xatti-harakatlarini saqlab turuvchi sharoit sifatida harakat qilayotgan bo‘lishi va sinfdagi ijtimoiy muammolarni davom ettirayotgan bo‘lishi mumkin.

Nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarning ijtimoiy inklyuziyasini ilgari surish uchun individualga yo‘naltirilgan (masalan, ijtimoiy ko‘nikmalarni rivojlantirish bo‘yicha treninglar) va munosabatlarga yo‘naltirilgan (masalan, tengdosh tarmog‘i) korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni umumiy sinf ijtimoiy dinamikasini boshqarishga qaratilgan harakatlar bilan birgalikda qo‘llab-quvvatlash zarur.

Agar biz ijtimoiy dinamikani ijtimoiy moslashuvga va ilmiy asoslangan amaliyotlarning tegishli ta'siriga xizmat qiluvchi sharoit sifatida ko'rsak, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni aniq muammolar, kontekstlar va holatlarga moslashtirish imkoniyatiga ega bo'lamiz.



18.2-rasm. Ijtimoiy inklyuziyani rivojlantirishga qaratilgan BASE ko'p sohalik, integrallashgan modeli.

Bizning taklifimizga ko'ra, ijtimoiy inklyuziyani ta'minlashga qaratilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar moslashtirilgan ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimining uch bosqichi bo'ylab ishlaydigan moslashuvchan, ma'lumotlarga asoslangan, ichma-ich joylashtirilgan modellarga tayangan holda amalga oshirilishi kerak. BASE modelining integratsiyalashgan va dinamik yondashuvini aks ettirgan holda bu sa'y-harakatlar nogiron o'quvchilarning ijtimoiy qo'llab-quvvatlash ehtiyojlari va kompetensiyalarini ularning sinfdagi ijtimoiy muhitdagi kunlik va oniy faoliyati, imkoniyatlari va tajribalari bilan uzviy bog'lashni o'z ichiga olishi lozim.

Ijtimoiy inklyuziyani ilgari surish uchun integratsiyalashgan va dinamik yondashuv quyidagilarga asoslanishi kerak:

a) markaziy o'quvchi, sinfdoshlar, o'qituvchining amaliyoti va sinf konteksti ijtimoiy inklyuziya jarayonida alohida, biroq o'zaro bog'liq darajalar sifatida ko'rilishi;

b) bu darajalar o'rtasidagi uyg'unlikni ta'minlash orqali barcha o'quvchilar uchun ijobiy va samarali ijtimoiy xatti-harakatlar va munosabatlarni saqlab qolishga qaratilgan bo'lishi.

18.2-rasm umumta'lim sinflarida ijtimoiy inklyuziyani qo'llab-quvvatlash bo'yicha integratsiyalashgan va kompleks yondashuvni amalga oshirishda inklyuziya yoki korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mutaxassisi foydalanishi mumkin bo'lgan maqsad va imkoniyatlarni har bir to'rt soha (ya'ni, markaziy o'quvchi, tengdoshlar yordam guruhi, o'qituvchilarni qo'llab-quvvatlash, kontekstual qo'llab-quvvatlash) kesimida ko'rsatadi.

O'quvchi darajasida e'tibor ijtimoiy ko'nikmalarni rivojlantirish va o'quvchining ijobiy ijtimoiy xatti-harakatlari, rollari va munosabatlarini ilgari surishga qaratilgan individual yondashuvga qaratiladi. Maqsad umumiy (1-daraja), shuningdek, yanada individual ta'lim rejasi (2-daraja) va yo'naltirilgan (3-daraja) qo'llab-quvvatlash choralarini ko'rsatish orqali o'quvchining ijtimoiy kompetensiyasini oshirish va ularni o'zaro mazmunli aloqalarga kirishish va munosabatlar o'rnatishga undashdan iborat.

Tengdoshlar yordam darajasida, amaliyotchilar barcha sinfdoshlar, jumladan, o'zidan farqli bo'lgan o'quvchilarga nisbatan ijobiy munosabat va ijtimoiy xatti-harakatlarni ilgari surishlari kerak. Bunga nogironligi bo'lgan o'quvchilar bilan ijtimoiy aloqalarni rag'batlantiradigan imkoniyatlar va tajribalarga ega bo'lgan faoliyatlarni tuzish kiradi (masalan, juftlik faoliyatlari, kichik guruhlarda ishlash).

O'qituvchilarni qo'llab-quvvatlash darajasida, korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mutaxassisi umumta'lim o'qituvchilariga sinfdagi ijtimoiy dinamikani ijobiy o'zgartirish yoki yangi strategiyalar tanlashda yordam berish uchun ma'lumot va axborot to'plashga e'tibor qaratadi. O'qituvchilarning xilma-xil guruhlardagi o'quvchilarning o'quv, xulq va ijtimoiy ehtiyojlarini qondirish mas'uliyati tufayli, ular ko'pincha butun sinf qanday ishlayotgani va bu qanday qilib muayyan o'quvchilarga ta'sir qilayotganini ko'rishda qiynalishadi. Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar mutaxassislari scouting report (kuzatuv hisoboti) orqali sinfdagi ijtimoiy dinamikaga oid ma'lumotlarni to'plashlari, o'qituvchilar uchun ko'z va quloq bo'lishlari, ma'lumotlarni tahlil qilishda yordam berishlari va obyektiv tahlillarni taklif qilishlari mumkin. Bu yordam orqali o'qituvchilar ijtimoiy dinamikalarga nisbatan ko'proq sezgirlik hosil qilishni o'rganadilar va bu axborotdan har kunlik faoliyatni samaraliroq boshqarish uchun foydalanishlari mumkin.

Kontekstual darajada, o'qituvchilar o'quvchilar o'rtasidagi ijtimoiy munosabatlarda kuzatilishini istagan o'zaro muloqotlarni namunaviy tarzda ko'rsatishlari va umumiy qoidalar va orzu-umidlar belgilashlari mumkin. Ijtimoiy dinamikalar-

ga oid ma'lumotlardan foydalangan holda, o'qituvchilar o'quvchilarga tenglikka asoslangan, hamkorlikdagi va barcha uchun qo'llab-quvvatlovchi ijtimoiy tizim va tengdoshlar ijtimoiy tuzilmalarini shakllantirishga yordam beradigan tajribalar va imkoniyatlarni tashkil etishlari mumkin.

KELGUSI TADQIQOTLAR YO'NALISHLARI

BASE modeli nazariy jihatdan mustahkam asosga va kuchli tadqiqot bazasiga ega bo'lsa-da, kelgusidagi tadqiqotlar muayyan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar komponentlarining ta'sirini chuqurroq tushunish va uni amalga oshirish bo'yicha muhim bilimlar berishi mumkin.

Birinchidan, mavjud tadqiqotlarning aksariyati BASE modelining o'quvchilar qabuliga ta'siriga yo'naltirilgan bo'lib, asosan o'quvchilarning o'z-o'zini baholashlariga tayanadi. O'qituvchilar, ma'muriyat vakillari va oilalar kabi boshqa manfaatdor tomonlarning qarashlari va baholashlarini kiritish korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning boshqa manfaatdor tomonlar tomonidan qanday qabul qilinishini hamda uning ijtimoiy ahamiyatini (ijtimoiy asoslangan ma'lumotlar) aniqlashga muhim hissa qo'shadi.

Ikkinchidan, kelgusidagi tadqiqotlar BASE modelining muayyan mexanizmlarining o'quvchilar natijalariga ta'sirini aniqlashga qaratilishi zarur. Tadqiqotlar BASE modeli bo'yicha o'qitilgan o'qituvchilar sinfida tahsil olayotgan o'quvchilarning natijalari nazorat guruhiga nisbatan ijobiyroq bo'lganini ko'rsatgan. Bu esa BASE modelini o'zlashtirgan o'qituvchilar ijobiy, faol va qo'llab-quvvatlovchi sinf muhitini samaraliroq boshqarishganini anglatadi. Biroq, aynan qaysi akademik, axloqiy va ijtimoiy dinamik strategiyalar yoki jarayonlar qanday natijalarga olib kelganini aniqlash uchun qo'shimcha tadqiqotlar zarur.

Uchinchidan, BASE modeli 3-darajadagi individual korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bilan birgalikda joriy etilganida uning samaradorligini o'rganish bo'yicha tadqiqotlar talab etiladi. Ijtimoiy kontekstning individual ijtimoiy va axloqiy korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar natijalariga kuchli ta'sir ko'rsatishi hisobga olinsa, BASE modelini joriy qilish orqali yaxshilangan ijtimoiy dinamikalar quyidagilarga hissa qo'shishi mumkin deb taxmin qilinadi:

- korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning umumiy ta'sirini oshirish;
- ijobiy natijalarga erishish uchun zarur vaqtni qisqartirish;
- ijtimoiy va moslashuvchan xulqdagi ijobiy o'zgarishlarning saqlanib qolishini yaxshilash.

Shunga qaramay, BASE modeli individual, maqsadli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bilan birgalikda qo'llanilganda uning samaradorligini, shuningdek, bu maqsadli dalillarga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar samaradorligining saqlanishi, oshishi yoki kamayishini baholovchi tadqiqotlar o'tkazish zarur.

XULOSA

Xulosa qilib aytganda, nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy inklyuziyasini targ'ib qilish borasida bir qancha ijobiy siljishlar yuz berdi. Nogiron o'quvchilarning ijtimoiy ko'nikma va salohiyatlarini rivojlantirishga qaratilgan harakatlar bu sohadagi ishlarning asosi bo'lib qolmoqda. Shu bilan birga, tengdoshlarning qo'llab-quvvatlovchi strategiyalari ham muhim o'rin egallaydi. Ijtimoiy rivojlanishga oid dinamik-ekologik tizim yondashuvlari individual va tengdoshga asoslangan strategiyalarni o'qituvchilarning sinfdagi ijtimoiy guruh jarayonlariga moslashuvi va kunlik, hattoki lahzalik sinf faoliyatini boshqarishda ijtimoiy dinamika yondashuvlaridan foydalanish orqali kuchaytirish mumkinligini ta'kidlaydi. BASE modeli bunday maqsadlarga erishish uchun mo'ljallangan yondashuvlardan biridir. Biroq, inklyuziv sinflarda ijtimoiy dinamika boshqaruviga oid tadqiqotlar davom ettirilar ekan, o'quvchi, tengdosh, o'qituvchi va kontekstual qo'llab-quvvatlash nuqtayi nazarlarini birlashtirgan holatda olib boriladigan tadqiqotlarga ehtiyoj mavjud.

Mualliflar eslatmasi. Bu ish AQSHdagi Ta'lim fanlari instituti (Institute of Education Sciences) tomonidan ajratilgan grantlar (R305A040056; R305A160398; R305A120812) yordamida amalga oshirilgan. Bu bobda bildirilgan fikrlar mualliflarniki bo'lib, moliyalashtiruvchi tashkilot nuqtayi nazarini aks ettirmaydi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Ahn, H.-J., & Rodkin, P. C. (2014). Classroom-level predictors of the social status of aggression: Friendship centralization, friendship density, teacher—student attunement, and gender. *Journal of Educational Psychology, 106*, 1144–1155. https://doi.org/10.1037/a0036091

2. Bierman, K. L., & Sanders, M. T. (2021). Teaching explicit social-emotional skills with contextual supports for students with intensive intervention needs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29*, 14–23. https://doi.org/10.1177/1063426620957623

3. Bronfenbrenner, U. (1943). A constant frame of reference for sociometric research. *Sociometry, 6*, 363–397. https://doi.org/10.2307/2785218

4. Bronfenbrenner, U. (1996). Foreward. In R. B. Cairns, G. H. Elder, & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. ix–xvii). Cambridge University Press.

5. Cairns, R. B. (2000). Developmental science: Three audacious implications. In L. R. Bergman, R. B. Cairns, L-G. Nilsson, & L. Nystedt (Eds.), *Developmental science and the holistic approach* (pp. 49–62). LEA.

6. Carter, E. W. (2018). Supporting the social lives of secondary students with severe disabilities: Considerations for effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*, 52–61. https://doi.org/10.1177/1063426617739253

7. Chen, C-C., Hamm, J. V., Farmer, T. W., Lambert, K., & Mehtaji, M. (2015). Exceptionality and peer victimization involvement in late childhood: Subtypes, stability, and social marginalization. *Remedial and Special Education, 36*, 312–324. https://doi.org/10.1177/0741932515579242

8. Chorpita, B. F. (2019). Commentary: Metaknowledge is power: Envisioning models to address unmet mental health needs: Reflections on Kazdin (2019). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*, 473–476. https://doi.org/10.1111/jcpp.13034

9. Daley, S. G., & McCarthy, M. F. (2020). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education, Early Access*. https://doi.org/10.1177/0741932520964917

10. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*, 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

11. Dawes, M., Chen, C-C., Zumbrunn, S. K., Mehtaji, M., Farmer, T. W., & Hamm, J. V. (2017). Teacher attunement to peer-nominated aggressors. *Aggressive Behavior, 43*, 263–272. https://doi.org/10.1002/ab.21686

12. Dawes, M., Farmer, T. W., Hamm, J. V., Lee, D., Norwalk, K., Sterrett, B., & Lambert, K. (2020). Creating supportive contexts during the first year of middle school: Impact of a developmentally responsive multicomponent intervention. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 1447–1463. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01156-2

13. Farmer, T. W. (2020). Reforming research to support culturally and ecologically responsive and developmentally meaningful practice in schools. *Educational Psychologist, 55*, 32–39. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1698298

14. Farmer, T. W., Bierman, K. L., Hall, C. M., Brooks, D. S., & Lee, D. L. (2021). Tiered systems of adaptive supports and the individualization of intervention: Merging developmental cascades and correlated constraints perspectives. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29*, 3–13. https://doi.org/10.1177/1063426620957651

15. Farmer, T. W., Chen, C-C., Hamm, J. V., Moates, M. M., Mehtaji, M., Lee, D., & Huneke, M. R. (2016). Supporting teachers' management of middle school social dynamics: The scouting report process. *Intervention in School and Clinic, 52*, 67–76. https://doi.org/10.1177/1053451216636073

16. Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial & Special Education, 39*, 177–192. https://doi.org/10.1177/0741932517718359

17. Farmer, T. W., Goforth, J. B., Hives, J., Aaron, A., Hunter, F., & Sgmatto, A. (2006). Competence enhancement behavior management. *Preventing School Failure, 50*, 39–44. https://doi.org/10.3200/PSFL.50.3.39-44

18. Farmer, T. W., & Hamm, J. V. (2016). Promoting supportive contexts for minority youth in low-resource rural communities: The SEALS model, directed consultation, and the scouting report approach. In L. J. Crockett & G. Carlo (Eds.), *Rural ethnic minority youth and families in the United States* (pp. 247–265). Springer.

19. Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist, 54*, 286–305. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020

20. Farmer, T. W., Hamm, J. V., Lee, D., Leyn, K. L., Sutherland, K. S., Hall, C. M., & Murray, R. M. (2013). Conceptual foundations and components of a contextual intervention to promote student engagement during early adolescence: The supporting early adolescent learning and social success (SEALS) model. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 23*, 115–139. https://doi.org/10.1080/10474412.2013.785181

21. Farmer, T. W., Hamm, J. V., Lee, D. L., Sterrett, B., Rizzo, K., & Norwalk, K. (2020). An adaptive, correlated constraints model of classroom management: The behavioral, academic, and social engagement (BASE) program. In T. W. Farmer, M. Conroy, E. M. Z., Farmer, & Sutherland (Co-editors), *Handbook of research on emotional & behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (pp. 227–242). Routledge.

22. Farmer, T. W., Hamm, J. L., Petrin, R. A., Robertson, D. L., Murray, R. A., Meece, J. L., & Brooks, D. S. (2010). Creating supportive classroom contexts for academically and behaviorally at-risk youth during the transition to middle school: A strength-based perspective. *Exceptionality, 18*, 94–106.

23. Farmer, T. W., Leyn, K. L., Lee, D. L., Hamm, J. V., & Lambert, K. (2012). The social functions of antisocial behavior: Considerations for school violence prevention strategies for students with disabilities. *Behavioral Disorders, 37*, 149–162. https://doi.org/10.1177/019874291203700303

24. Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 247–256. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006

25. Farmer, T. W., Sterrett, B., Norwalk, K., Chen, C-C., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D. L., & Farmer, A. G. (2021). Supporting the inclusion of socially vulnerable early adolescents: Theory and illustrations of the BASE model. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.587174

26. Farmer, T. W., Talbott, B., Dawes, M., Huber, H. B., Brooks, D. S., & Powers, E. (2018). Social dynamics management: What is it and why is it important for intervention? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*, 1–10. https://doi.org/10.1177/1063426617752139

27. Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions: Considering students with

intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in Education, 5*, 200. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586960

28. Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education, 5*, 198. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873

29. Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics: Associations with changes in student adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*, 107–118. https://doi.org/10.1177/1063426613512677

30. Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., & Murray, R. A. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 267–277. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003

31. Hamm, J. V., Farmer, T. W., Lambert, K., & Gravelle, M. (2014). Enhancing peer cultures of academic effort and achievement in early adolescence: Promotive effects of the SEALS intervention. *Developmental Psychology, 50*, 216–228. https://doi.org/10.1037/a0032979

32. Hamm, J. V., Farmer, T. W., Robertson, D., Dadisman, K., Murray, A. R., Meece, J., & Song, S. (2010). Effects of a developmentally based intervention with teachers on Native American and White early adolescents' schooling adjustment in rural settings. *Journal of Experimental Education, 78*, 343–377. https://doi.org/10.1080/00220970903548038

33. Hamm, J. V., Granger, K. L., & Van Acker, R. A. (2020). Classroom peer ecologies and cultures, and students with EBD. In T. W. Farmer, M. Conroy, E. M. Z., Farmer, & Sutherland (Eds.), *Handbook of research on emotional & behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (pp. 125–139). Routledge.

34. Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Cillessen, A. H. N., & Brekelmans, M. (2020). Teacher behavior with upper elementary school students in the social margins of their classroom peer group. *Frontiers in Education, 5*, 189. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.568849

35. Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. *Educational Psychologist, 54*, 331–339. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098

36. Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist, 54*, 250–270. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645

37. Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A cooperative learning intervention to promote social inclusion of heterogeneous classrooms. *Frontiers in Psychology, 11*, 3485. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489

38. Lee, D. L. (2018). Social dynamics management and functional behavioral assessment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*, 62–64. https://doi.org/10.1177/1063426617750142

39. Magnusson, D., & Cairns, R. B. (1996). Developmental science: Principles and illustrations. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr., & J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 7–30). Cambridge University Press.

40. Marraccini, M. E., Hamm, J. V., Lambert, K., & Farmer, T. W. (2021). Perceived ethnic-racial discrimination in middle school: Latent transitions over time. *Submitted for publication.*

41. Marucci, E., Oldenburg, B., Barrera, D., Cillessen, A. H. N., Hendrickx, M., & Veenstra, R. (2020). Halo and association effects: Cognitive biases in teacher attunement to peer-nominated bullies, victims, and prosocial students. *Social Development (early access)*. https://doi.org/10.1111/sode.12455

42. McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist, 54*, 205–221. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446

43. McLesky, J., & Waldron, N. L. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic, 42*, 162–168. https://doi.org/10.1177/10534512070420030501

44. Milner, H. R. (2018). Development over punishment: An unhealthy fixation on punishment hurts underserved students. *Educational Leadership, 75*(6), 93–94.

45. Motoca, L., Farmer, T. W., Hamm, J. V., Byun, S-Y., Lee, D., Brooks, D. S., Rucker, N., & Moohr, M. (2014). Directed consultation, the SEALS Model, and teachers' classroom management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*, 119–129. https://doi.org/10.1177/1063426614521299

46. Norwalk, K. E., Dawes, M., Hamm, J. V., & Farmer, T. W. (2020). Improving middle school teachers' self-reported use of social dynamics management practices. *Journal of Applied School Psychology*. Published online: 04 August, 2020. https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1799129

47. Norwalk, K. E., Hamm, J. V., Farmer, T. W., & Barnes, K. L. (2016). Improving the social context of early adolescence through teacher attunement to victimization: Effects on school belonging. *Journal of Early Adolescence, 36*, 989–1009. https://doi.org/10.1177/0272431615590230

48. Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality.

Contemporary Educational Psychology. 41, 147–156. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002

49. Siperstein, G. N., & Parker, R. C. (2008). Toward an understanding of social integration: A special issue introduction. *Exceptionality. 16*, 119–124. https://doi.org/10.1080/09362830802194921

50. Southam-Gerow, M. A., Cox, J. R., & Kinnebrew, A. (2020). Managing and adapting practice. In T. W. Farmer, M. Conroy, E. M. Z., Farmer, & Sutherland (Eds.), *Handbook of research on emotional & behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (pp. 321–340). Routledge.

51. Sreckovic, M. A., Hume, K., & Able, H. (2017). Examining the efficacy of peer network interventions on the social interactions of high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 47*, 2556–2574. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3171-8

52. Sutherland, K. S., Farmer, T. W., Kunemund, R. L., & Sterrett, B. I. (2018). Learning, behavioral, and social difficulties within MTSS: A dynamic perspective of intervention intensification. In N. D. Young, K. Bonanno-Sotiropoulos, & T. A. Citro (Eds.), *Paving the pathway for educational success: Effective classroom interventions for students with learning disabilities*. Rowman & Littlefield.

53. Trach, J., Lee, M., & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 26*, 11–20. https://doi.org/10.1177/1063426617742346

54. van den Berg, Y. H. M., & Stoltz, S. (2018). Enhancing social inclusion of children with externalizing problems through classroom seating arrangements: A randomized control trial. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 26*, 31–41. https://doi.org/10.1177/1063426617740561

55. Wilbert, J., Urton, K., Krull, J., Kulawiak, P. R., Schwalbe, A., & Hennemann, T. (2020). Teachers' accuracy in estimating social inclusion of students with and without special educational needs. *Frontiers in Education. 5*, 243. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.598330

19. KO'P TILLARDA SO'ZLASHUVCHI O'QUVCHILAR: TEST, BAHOLASH VA TAHLIL

Juli Esparza Braun, Terese C. Aseves

DOI: 10.4324/9781003156888-19

1968-yilda Lloyd Dunn yengil intellektual nogiron bolalar uchun mo'ljallangan maxsus sinflar nima uchun asosan qora tanli o'quvchilarga xizmat qilayotgani haqida o'zining muhim maqolasini chop etdi. U maxsus ta'limdagi o'quvchilarning 60% dan 80% gacha bo'lgan qismini past ijtimoiy-iqtisodiy (SES – Socioeconomic Status) kelib chiqishga ega yoki etnik ozchilik vakillari tashkil etishini taxmin qildi. Oradan o'tgan o'n yilliklar davomida maxsus ta'limdagi nomutanosiblik ustida ko'p tadqiqotlar olib borilgan bo'lsa-da, bu holat ayrim maxsus ta'limga moslik toifalari (maxsus o'quv qobiliyatlari, hissiy buzilish, autizm, til buzilishlari) va yanada cheklangan sharoitlarda keng tarqalgan holda saqlanib qolmoqda. Ayniqsa, tadqiqotlar ko'p tilli o'quvchilar o'quvchilarining boshlang'ich sinflarda oz, yuqori sinflarda esa ko'p. Qo'shma Shtatlardagi o'quvchilar soni madaniy va lingvistik jihatdan tobora xilma-xil bo'lib borayotganligi, shuningdek, tarixiy va hozirgi tendensiyalarni hisobga olgan holda, agar pedagoglar murakkab sababiy omillarni sinchiklab o'rganmasalar va muammoni yumshatishga e'tibor qaratmasalar, nomutanosiblik ortib boradi. Maktab tuzilmasi bilan bir qatorda, siyosatlar, o'quv dasturlari va baholash amaliyotlari ham oq tanli va o'rta tabaqaga mansub o'quvchilarni ustun qo'yishda davom etmoqda, bu esa turli aholi qatlamlari vakillarida bo'lmasligi mumkin bo'lgan umumiy madaniy bilimlar mavjud deb hisoblanadi. Bu nazarda tutilgan "kamchilik" ko'pincha "ayb bola o'zida" degan munosabatni keltirib chiqaradi va akademik muammolar uchun avvalo kontekstual omillarni ko'rib chiqmasdan, bola ichidagi nuqsonlarga e'tibor qaratilishiga sabab bo'ladi. Ba'zi pedagoglar maxsus ta'limga joylashtirish o'quvyutuqlaridagi tafovutlarni kamaytirishga yordam beradi, deb hisoblasalar-da, Milliy ta'lim taraqqiyoti baholash markazi (NAEP) ma'lumotlari nogiron to'rtinchi sinf o'quvchilari milliy o'qish baholarida tengdoshlaridan 40 ball past ball olganini ko'rsatadi [Milliy ta'lim statistikalari markazi, 2017]. Shunday qilib, umumiy ta'limdagi akademik qo'llab-quvvatlashlar mavjud bo'lmaganligi sababli qiynalayotgan ko'p tilli o'quvchilar maxsus ta'lim dasturlariga joylashtirishning achinarli va nisbatan keng tarqalgan amaliyoti adolatsiz va tabaqalashtirilgan tizimni saqlab qolishda davom etmoqda. Bu muammolarga berilishi mumkin bo'lgan javoblardan biri – an'anaviy baholash paradigmasiga, ya'ni o'quvchining ichki omillariga emas, balki o'quvchining konteksti yoki ekologiyasini va o'quv dasturiga mosligini dastlabki qadam sifatida ko'rib chiqishdir. Shunday modellaridan biri – Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimidir.

Mazkur bob tadqiqotga asoslangan ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimini bayon etadi, u o'quvchilar ekologiyasini baholash, sinov va tekshiruvlar doirasida joylashtirgan holda, jamoalarga adolatli qarorlar qabul qilish jarayonlarini ishlab chiqishda yordam berish uchun mo'ljallangan. Keyinchalik biz ko'p tilli o'quvchilar uchun normativ namunalarni qayta tushunishga doir yangi yondashuvlarni taqdim etamiz va bu sohada kelajakdagi tadqiqotlar uchun muhim jihatlar bilan yakunlaymiz. Bu bob esa ko'p tilli o'quvchilar o'quvchilari uchun maxsus ta'limga moslikni baholash bo'yicha muhokamani o'z ichiga olmaydi. O'quvchi bu masala yuzasidan Flanagan hamda madaniyat-til interpretativ matritsalariga murojaat qilishi mumkin, u yerda madaniy va lingvistik farqlarni nogironlikdan ajratish masalasi yoritilgan. Avvalo, biz bu bobni bir nechta tillarda, jumladan ingliz tilida so'zlashuvchi o'quvchilarning adolatli baholanishini ko'rib chiqishda muhim atamalarni aniqlash bilan boshlaymiz.

TURLI XIL O'QUVCHILARNI ANIQLASH

Maktablarimizda tobora ortib borayotgan xilma-xillik har bir pedagogdan ko'p tilli o'quvchilar maktabga olib keladigan boy dunyoqarashlarni tushunishni hamda turli kelib chiqishga ega o'quvchilarga qanday qilib alohida ko'mak va bosqichma-bosqich yordam kerak bo'lishini anglashni talab etadi. Bu yerda biz asosan uylarda ingliz tili asosiy til bo'lmagan o'quvchilarga e'tibor qaratamiz. Bu guruh o'quvchilari turli xil nomlar bilan atalgan: cheklangan ingliz tilida so'zlashuvchilar, ingliz tili o'rganuvchilar, ingliz tilida o'qiydiganlar, zullisonayn o'quvchilar va ko'p tilli o'quvchilar. Biz bu yerda "ko'p tilli o'quvchilar" (MLs) atamasini tanladik, chunki zullisonaynlik va ko'p tillilik bu qadrlanishi va foydalatilishi kerak bo'lgan boylikdir. Maktabgacha ta'limdan 12-sinfgacha bo'lgan davlat maktablarida deyarli 5 million ko'p tilli o'quvchilar mavjud. Ma'lumotlarga ko'ra, bu o'quvchilarning 14,7% i maxsus ta'lim dasturlariga jalb qilingan bo'lib, ularning ko'pchiligi maxsus o'quv qobiliyatida nogironlik bilan aniqlangan.

KONTEKST MUHIM

Tarixan nogironlik tushunchasi tibbiy modelga asoslangan bo'lib, u shaxsdagi farqlarga qaratilgan va tashqi omillar yoki ekologiyalar hisobga olinmagan. Bunga javoban ko'plab olimlar nogironlikni ijtimoiy hodisa sifatida qayta tushuntirib, uni "siyosatga ta'sir o'tkazish imkoniga ega bo'lganlarning xolis bo'lmagan qarashlari, shaxsiy manfaatlari va axloqiy baholarini aks ettiradi" deb ko'rsatmoqda. Bu qayta tushunish nogironligi yoki boshqa farqlari bo'lgan shaxslarni jamiyat qanday patologiyalashini tahlil qilish uchun vosita sifatida ishlatiladi, buning o'rniga shaxs o'z tizimlari mahsuli sifatida ko'riladi. Annamma va Morrison ta'kidlaganidek, "Agar inson ideal me'yordan farq qiluvchi deb qaralsa va bu farq kamchilik sifatida talqin qilinsa, ko'plab salbiy oqibatlar yuzaga keladi". Bir nechta kesishuvli xususiyatlarga ega o'quvchilar (masalan, etnik ozchilik, ingliz tili o'rganuvchilar, muhojirlar) uchun maktab jamoalari bu turli o'quvchilarga kamchilik nuqtayi nazaridan qarab, farqlarni ichki nogironlik sifatida baholashlari mumkin. Bu kamchilikka asoslangan qarashga qarshi kurashish uchun sotsiomadaniy yondashuv bizni bolalarning rivojlanishini ularning "kundalik hayoti va faoliyati ishtirokiga" qarab ko'rishga undaydi. Shu bois baholovchi jamoalar, avvalo, o'quvchilarning kundalik hayoti yoki ekologiyasi, madaniy va til amaliyotlari, oila jamoa boyliklari, rivojlanish jarayonlarini hamda ularning maktabga tayyorgarlik haqidagi taxminlar va kognitiv tuzilmalar rivojlanish ketma-ketligi bilan mosligini tushunishlari kerak. "Ta'lim va rivojlanish insonlarning o'z madaniy jamoalaridagi faoliyat va voqealarda ishtirok etish jarayonida yuz beradi".

BAHOLASH, TAHLIL VA TESTNI ANIQLASHTIRISH

Ta'limiy tadqiqotlar hamda maktab amaliyoti madaniy va til jihatdan xilma-xil kelib chiqishga ega o'quvchilarni baholash, tahlil qilish va testdan o'tkazishdagi qiyinchiliklarga katta e'tibor qaratmoqda. Bu muammolar orasida ML (ko'p tilli) o'quvchilarning tajriba va bilimlarini aks ettirmaydigan me'yoriy guruhlarga asoslanib ishlab chiqilgan baholash vositalaridan foydalanish mavjud. Bundan tashqari, bunday ma'lumotlarga asoslanib muhim va taqdir hal qiluvchi ta'limiy qarorlar qabul qilish, ayniqsa, ulardan nogironlikni aniqlash uchun foydalanish – bu qarorlarning to'g'riligi borasida jiddiy xavotir uyg'otadi. Noaniq qarorlarning eng zararli jihati maxsus ta'limga loyiq deb topilgan hollardir. Maxsus ta'lim orqali o'quvchilarga individual yordam ko'rsatilsa-da, ular odatda ko'proq cheklangan muhitda o'qiydi va umumiy ta'lim dasturiga kirish imkoniyati kamayadi. Shu sababli maxsus ta'lim haqiqiy tug'ma nogiron o'quvchilar uchun mo'ljallanishi kerak, emaski umumiy ta'lim ularning ehtiyojlariga javob bera olmaganlar uchun.

"Test", "baholash" va "tahlil" atamalari ba'zan bir-birining o'rnida ishlatilsa-da, ular o'zaro farqlanadi. Test – bu "oldindan belgilangan savollar yoki topshiriqlar majmuini shaxs yoki guruhga berib, belgilangan xatti-harakatlar javobini olish va ball to'plash jarayonidir". Baholash – bu "bir nechta manbadan tizimli tarzda ma'lumot to'plash, ularni tahlil qilish, olingan natijalardan ta'limiy qarorlar chiqarish va kelgusidagi dars rejalashtirish jarayonidir". Tahlil esa test va baholash orqali olingan ma'lumotlardan foydalanib, ta'limiy maqsadlar qanchalik amalga oshganini aniqlash jarayonidir. Federal qonunchilikda o'quvchilarni maxsus ta'limga qabul qilish uchun dastlabki va davomiy aniqlash jarayonida "baholash" va "tahlil" atamalari ishlatiladi, "test" atamasi esa deyarli uchramaydi.

EL (ingliz tilini ikkinchi til sifatida o'rganuvchilar) uchun ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi: Madaniy va til jihatdan mos keluvchi ma'lumotga asoslangan qarorlar qabul qilish

Baholash, tahlil va test jarayonlari profilaktikaga qaratilgan, ko'p bosqichli yordam tizimiga (MTSS) kiritilgan bo'lib, an'anaviy amaliyotlarga nisbatan

ancha mos alternativalarni taqdim etadi. Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi asosiy akademik sohalarda sinf darajasidagi mezonlarga javob bermaydigan o'quvchilar uchun kuchaytirilgan yordam darajalarini taqdim etadi. Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi quyidagilarni o'z ichiga oladi: (a) yiliga uch-to'rt marta universal skrining o'tkazish, (b) dalillarga asoslangan ta'lim va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni taqdim etish, (c) doimiy rivojlanishni monitoring qilish, (d) ma'lumotga asoslangan qarorlar qabul qilish, (e) jamoaviy hamkorlik yondashuvida ishtirok etish, va (g) dasturiy sodiqlikka amal qilishdir. Til va madaniy jihatdan xilma-xil kelib chiqishga ega bo'lgan o'quvchilar uchun madaniy jihatdan mos baholash va test amaliyotlari ko'p tilli o'quvchilarining kuchli va ehtiyojli jihatlarini hisobga oladi hamda asosiy yoki ingliz tili savodxonligi bo'yicha ta'lim va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni individual ehtiyojlar hamda doimiy monitoring asosida taqdim etadi. Shaxsiy yoki o'xshash guruhlar o'quvchilarining o'rganishdagi muammolarining kelib chiqishini yaxshiroq tushunish uchun mutaxassislar bu holat ta'limiy, o'quv dasturi, atrof-muhit yoki o'quvchiga oid (ICEL) omillardan bir yoki bir nechtasining natijasi ekanini aniqlaydi va bir nechta ma'lumot manbalarini to'plab, ma'lumotga asoslangan qarorlar qabul qilishda kontekstni tan olishga alohida e'tibor qaratadi.

Ayni paytda butun mamlakat bo'ylab ko'plab okruglar ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi jarayonidan foydalanib, o'quv jarayonining ilk bosqichlarida skrining natijalari "xavf darajasi"ni ko'rsatgan o'quvchilarni aniqlashadi. Bu "xavf darajasi" ko'pincha maktabning ko'p tilli o'quvchilarni o'qish, yozish mahorati yoki matematikani muvaffaqiyatli o'rganishga o'rgata olmasligi bilan bog'liq bo'lishi mumkin. Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimining bir necha pog'onalaridagi tobora kuchaytirilgan yordam maxsus ta'limga yo'naltirilishi mumkin yoki mumkin emas. Biroq har qanday yordam va yo'naltirish jarayonida ikkita muhim xavf mavjud: agar jamoalar o'quvchining konteksti va real hayotiy tajribasini yetarlicha hisobga olmasalar, an'anaviy baholash va tahlil amaliyotlaridagi xolis bo'lmagan yondashuv va taxminlar ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimiga ko'chib o'tishi mumkin. Ikkinchidan, agar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va yordamlar til va madaniyatga mos bo'lmasa, ular ko'p tilli o'quvchilari uchun samarasiz bo'lishi mumkin. Quyida biz AQSHda federal darajada moliyalashtirilgan ikki model loyihasining boshlang'ich ishlarini taqdim etamiz. Ular madaniy at il jihatdan mos ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi modellariga, shuningdek, ularning test, baholash, tahlil va ma'lumotga asoslangan qarorlar qabul qilish jarayonlariga qaratilgan.

AMALGA OSHIRISH BO'YICHA TADQIQOTLAR

Madaniy jihatdan mos ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi modellarini nogiron va nogironligi bo'lmagan ko'p tilli o'quvchilar (ML) uchun joriy etishni takomillashtirishni o'rganish maqsadida AQSH Ta'lim departamentining Maxsus ta'lim dasturlari bo'yicha boshqarmasi (OSEP) tomonidan uchta model namoyish tadqiqot loyihasiga mablag' ajratilgan. Bu tadqiqot loyihalarning maqsadi ML o'quvchilarning til va savodxonlik natijalarini qo'llab-quvvatlashdan iborat (qarang: www.mtss4els.org), xususan ELITE², ELLIPSES va LEE loyihalari. Project ELITE² (2012–2015-yillar hisobotiga qarang) dastlab maktabgacha ta'limdan uchinchi sinfgacha bo'lgan ML o'quvchilar uchun Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimini joriy etish harakatlariga e'tibor qaratgan, so'nggi yillarda esa ish doirasini 3–5-sinflarga ham kengaytirdi. ELLIPSES va LEE loyihalari esa aynan 3–5-sinflar oralig'ida bo'lgan ML o'quvchilar uchun madaniy va til jihatdan mos ta'lim amaliyotlarini joriy etishga qaratilgan. Quyida Project LEEning asosiy yo'nalishlari va tuzilmasi batafsil bayon qilinadi va bu loyihalar bo'yicha tergov misoli sifatida keltiriladi.

PROJECT LEE

"Lectura para excelencia y éxito" (LEE loyihasi) – Portland shtati universitetida OSEP tomonidan model namoyish markazi sifatida moliyalashtirilgan. Loyiha Tinch okeani shimoli-g'arbiy hududidagi ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi tizimi yo'lga qo'yilgan, ammo ko'p tilli o'quvchilar uchun amaliyotni yanada takomillashtirishga ehtiyoji bo'lgan maktab okrugi bilan hamkorlik qilgan. Uch yil davomida LEE loyihasi xodimlari uchta maktabdagi jamoalar bilan yaqindan hamkorlik qilib, ko'p tilli o'quvchilarning, ayniqsa, ikki tilli ta'lim beriladigan maktablardagi o'quvchilarning savodxonlik yutuqlarini yaxshilashga qaratilgan ishlarni amalga oshirdilar.

LEE loyihasi maktablarida muntazam testlar, baholashlar, ma'lumot to'plash va jamoaviy yig'ilishlar orqali barcha o'quvchilarning belgilangan mezonlarga erishishi yoki ularni erishish sari siljishiga yordam ko'rsatilgan. Bu yerda maktablar tomonidan amalga oshirilgan ma'lumotlar asosida tashkil etilgan jamoaviy yig'ilishlarning to'rt turidagi tuzilmani ko'rib chiqamiz: 100% yig'ilishlar, 20% pedagogik aralashuv yig'ilishlari, va individual muammoni hal qilish yig'ilishlari.

Ma'lumotlar jamoasi tarkibi: ma'muriyat vakillari, sinf o'qituvchilari, o'quv mutaxassislari (masalan, o'qish bo'yicha mutaxassis), ingliz tili rivoji bo'yicha o'qituvchi, maktab maslahatchisi yoki psixologi, nutq va til bo'yicha mutaxassislar hamda maxsus ta'lim sohasi o'qituvchilari.

100% YIG'ILISHLARI: ASOSIY TA'LIM SAMARADORLIGINI BAHOLASH

Har chorakda sinf darajasidagi jamoalar o'z o'quvchilari bo'yicha (yutuqlar, xulq-atvor va davomat) ma'lumotlarni ko'rib chiqish uchun yig'ilish o'tkazdilar. Maqsad – asosiy ta'lim barcha o'quvchilar uchun samarali bo'lyaptimi, shuni aniqlash. Ikki tilli maktablarda o'qish bo'yicha ma'lumotlar ingliz va ispan tillarida tahlil qilindi. Bunda DIBELS (University of Oregon, 2020) va IDEL (University of Oregon, 2006) o'quv dasturiga asoslangan baholashlar (CBM) ishlatilgan.

Tadqiqotlar cheklangan bo‘lsa-da, skrining baholashlarining turli til guruhlaridagi va ingliz tilidagi savodxonlik darajalari farqli bo‘lgan o‘quvchilar uchun bashoratchilik ishonchliligi borligini ko‘rsatmoqda. Ispan tilidagi CBMlar bo‘yicha tadqiqotlar juda kam, ammo texnik jihatdan yetarli ekanini bildiradi.

Ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi modellarining asosi shuki, barcha o‘quvchilarning taxminan 80% i sinf darajasidagi mezonlarga javob berishi kerak. Jamoa bu mezonni doimo yodda tutgan. Og‘zaki o‘qish ravonligi (ORF) va *Fluidez en la lectura oral* (FLO) bo‘yicha kuzgi mezon ballari 19.1-jadvalda keltirilgan.

19.1-jadval.

DIBELS va IDEL baholash mezoni (3-sinf uchun)

DIBELS kuzgi baholash	
Ballar oralig‘i (DIBELS)	Qo‘llab-quvvatlash darajasi
105 va undan yuqori	Ahamiyatsiz xavf (Negligible risk)
104–73	Asosiy yordam / minimal xavf
72–55	Strategik yordam / ba’zi xavf
54 va undan past	Intensiv yordam / xavf ostida
Manba: https://dibels.uoregon.edu	

IDEL kuzgi baholash	
Ballar oralig‘i (IDEL)	Qo‘llab-quvvatlash darajasi
60 va undan yuqori	Asosiy yordam / minimal xavf
59–50	Strategik yordam / ba’zi xavf
49 va undan past	Intensiv yordam / xavf ostida
Mavjud: https://dibels.uoregon.edu	

Masalan, kuzgi 100% yig‘ilishlar davomida jamoa uchinchi sinfdagi bir sinfning ma’lumotlarini ko‘rib chiqdi, jumladan, 24 nafar ikki tilli o‘quvchining ORF va FLO ballari. Bu dasturda o‘quvchilar uchinchi sinfgacha asosiy o‘qish ta’limini ispan tilida olgan, uchinchi sinfdan esa ingliz tilidagi ta’lim ulushi ortib boradi. Tahlilning birinchi bosqichi asosiy ta’lim samaradorligini aniqlash bo‘lib, bunda taxminan 80% o‘quvchi belgilangan me’yorda bo‘lishi kerak, degan farazga asoslanildi. ORF ma’lumotlarini tahlil qilganda, sinfdagi o‘quvchilarning 58% i me’yorda ekani, 17% i strategik darajada ekani va 25% i intensiv darajada ekani aniqlandi. Sinf dasturining ikki tillilik xususiyatini inobatga olib, ikkinchi til bo‘yicha ham ma’lumotlar ko‘rib chiqildi. FLO ma’lumotlariga ko‘ra, barcha

o‘quvchilarning 50% i me’yorda, 33% i strategik darajada va 17% i intensiv darajada ekani aniqlandi. 19.1-rasmda ingliz/ispan baholash ma’lumotlari, ingliz tilini o‘rganayotganlik holati, ingliz tilidagi bilim darajasi va ular maxsus ta’lim xizmatlarini olayotgan o‘quvchi sifatida aniqlanganmi yo‘qligi yonma-yon ko‘rsatilgan.

1-daraja = Boshlanish, 5-daraja = Ingliz tilini yaxshi bilish.				
O‘quvchi	Og‘zaki o‘qish tezligi (ORF)	Og‘zaki o‘qish ravonligi (FLO)	Ingliz tili darajasi (1–5)	Maxsus ta’lim (ta’lim rejalari IEP)
A	100	71	4	
B	35	50	3	X
C	107	68		
D	74	60		
E	68	46		
F	76	67	4	
G	53	44	2	X
H	99	58		
I	53	68	3	
J	101	44		
K	78	53	4	
L	92	66		
M	106	58		
N	49	53	2	
O	62	36		X
P	98	61		
Q	72	60	4	
R	45	53	3	
S	96	71		
T	84	63		
U	87	66		
V	68	75	3	
W	52	58		

X	88	56		
Kalit/key				
Me'yordan yuqori	**Me'yor**	**Strategik daraja**	**Intensiv daraja**	

19.1-rasm. Ikki tilli muhitda 3-sinf uchun kuzgi og'zaki o'qish tezligi ma'lumotlari namunasi — DIBELS va IDEL dasturlari asosida.

Izoh. Ma'lumotlarga yaqinroq nazar tashlanganda, o'quvchilarning 80% idan kamrog'i har ikkala tilda ham belgilangan me'yorlarga javob berayotgani aniqlandi. Muammoni chuqurroq tushunish uchun jamoa ma'lumotlarni o'quvchi toifalari (ML, maxsus ta'lim, iqtisodiy jihatdan nochor, irqi) bo'yicha tahlil qilib, guruhlar bo'yicha o'zgarishni o'rgandi. 19.1-rasmga ko'ra, o'nta ML o'quvchi mavjud edi. Ulardan 30% i ingliz tilida me'yorda, 20% i strategik darajada, 50% i esa intensiv darajada edi. Bu chuqur tahlil shuni ko'rsatdiki, asosiy ta'lim sinfdagi EL o'quvchilarining 70% i ehtiyojlarini qondirmayapti. Shu tahlil ingliz tilini ona tili sifatida olgan o'quvchilar uchun o'tkazilganda, 79% i me'yorda, 14% i strategik darajada, va 7% i intensiv darajada ekani aniqlandi — bu kutilgan natijalarga ancha yaqin edi. Shunday ekan, butun sinf bo'yicha olib boriladigan pedagogik aralashuvlar ML o'quvchilarning ingliz tilidagi o'qish ta'limiga qaratilishi lozim edi. Jamoa ta'lim, o'quv dasturi va muhit (ICE) hamda madaniy va tilga moslashgan strategiyalarni muhokama qilib, asosiy ta'limni kuchaytirish yo'llarini ko'rib chiqdi.

Xuddi shunday tahlil IDEL ma'lumotlaridan foydalanib ham amalga oshirildi. Bu holda, ML o'quvchilarning 50% i ispan tilidagi ta'limda me'yorda, 40% i strategik darajada va 10% i intensiv darajada edi. Ispan tilidagi ta'limda ingliz tilida so'zlashuvchi guruh uchun esa 50% i me'yorda, 28% i strategik darajada va 21% i intensiv darajada edi. Bu tahlil ispan tilidagi asosiy ta'lim ham ML, ham ingliz tilida so'zlashuvchi o'quvchilarga kutilgan darajada foyda bermayotganini ko'rsatdi, va kerakli pedagogik aralashuv har ikkala — ispan va ingliz tillaridagi asosiy ta'limni sinchiklab o'rganishni talab qilardi. Qishgi semestrda ma'lumotlar jamoasi qishgi natijalarni ko'rib chiqib, ayniqsa ML guruhining umuman sinf bo'yicha taraqqiyotini baholadi.

PEDAGOGIK ARALASHUV YIG'ILISHLARI: DASTLABKI QO'LLAB-QUVVATLASH EHTIYOJINI ANIQLASH

Ikkinchi turdagi yig'ilishlar individual o'quvchilardan qaysi biri pedagogik aralashuvga muhtojligini aniqlashga qaratilgan edi (odatda eng past 20%). Umumiy skrining ma'lumotlari, sinf baholari va o'quvchilarning kelib chiqishi hamda konteksti tahlil qilindi. Ikki tilli dasturda jamoalar DIBELS va IDEL ma'lumotlarini yonma-yon tahlil qilib, to'g'ri pedagogik aralashuv turi va tilini aniqladi. 19.1-rasmdan foydalanib, sinf o'qituvchisi va jamoa quyidagi naqshlarni aniqlashga harakat qildi:

a) har ikkala tilda me'yordan yuqori / me'yorda;
b) bir tilda me'yordan yuqori/me'yorda, boshqa tilda strategik;
c) har ikkala tilda strategik;
d) bir tilda strategik, boshqa tilda intensiv;
e) har ikkala tilda intensiv.

Bu holatlarning har biri alohida pedagogik aralashuv yo'nalishini bildiradi. 19.1-rasmda ko'rsatilishicha, to'qqiz nafar o'quvchi har ikkala tilda me'yorda yoki undan yuqori natija ko'rsatgan. Besh nafar o'quvchi esa bir tilda me'yorda, ikkinchisida strategik darajada bo'lgan. Bu holatda pedagogik aralashuv bir tilda o'zlashtirilgan ko'nikmalarni boshqa tilga o'tkazishni (transfer) o'rgatishni o'z ichiga olishi kerak. Xuddi shu strategiya bir tilda me'yorda, ikkinchisida intensiv darajada bo'lgan ikki o'quvchi uchun ham foydali bo'lishi mumkin, ammo bunda til rivojiga ko'proq urg'u berish zarur. Masalan, o'quvchining birinchi tilida mavjud bo'lmagan tovushlarga ko'proq e'tibor berilishi lozim, chunki bu tovushlarni ajratib olish ancha qiyin bo'ladi. Har ikkala tilda strategik darajada yoki bir tilda strategik, ikkinchisida intensiv darajada bo'lgan o'quvchilar asosiy o'qish ko'nikmalari va har ikkala til bo'yicha til rivojini nishonga olgan pedagogik aralashuvga muhtoj. Har ikkala tilda intensiv darajada bo'lgan o'quvchilar esa intensiv asosiy ko'nikmalarni o'rganishlari zarur, bu esa yuqorida ta'kidlangan tamoyillarga asoslanadi. Pedagogik aralashuv kuchliroq tilda olib borilsa, samaraliroq bo'lishi mumkin. Umuman olganda, pedagogik aralashuv tili ta'lim tili bilan mos kelishi lozim, lekin til bilish darajasi ham inobatga olinadi.

20% YIG'ILISHLARI: RIVOJLANISHNI NAZORAT QILISH

Har chorakda jamoalar pedagogik aralashuv olayotgan va maxsus ta'limdagi o'quvchilarning rivojlanish monitoringi ma'lumotlarini ko'rib chiqdi. Guruh o'sishni aniqlash uchun maqsad chiziqlari, tendensiya chiziqlari va sinf me'yorlarini tahlil qilib, yana guruhlar o'rtasidagi tafovutlarni ko'rib chiqdi. Agar o'quvchi o'ziga o'xshash boshqa o'quvchilarga nisbatan ancha orqada qolayotgan bo'lsa, pedagogik aralashuvni qayta ko'rib chiqish kerak bo'lishi mumkin. Ko'p tilli o'quvchilari uchun pedagogik aralashuvlar madaniy moslik va til bo'yicha qo'llab-quvvatlashni o'z ichiga olishi kerak, shundagina ular ko'nikmalarni o'zlashtira oladi. Agar o'quvchi bir necha chorak davomida yetarli o'sishni ko'rsatmasa, jamoa individual muammoni hal qilishga yo'llanishni ko'rib chiqishi mumkin, lekin bu qaror shoshilinch bo'lmasligi kerak, balki natijaviy tahlillarga asoslangan holda o'z vaqtida qabul qilinishi lozim.

INDIVIDUAL MUAMMONI HAL QILISH YIG‘ILISHLARI

Individual muammoni hal qilish (IPS) yig‘ilishlarida jamoa o‘quvchining qiyinchiliklari sababini aniqlab, uning individual ehtiyojlariga mos kuchli pedagogik aralashuv rejasini ishlab chiqdi. Individual muammoni hal qilish (IPS)ning yana bir mumkin bo‘lgan natijasi maxsus ta’lim baholashiga yo‘llanish bo‘lishi mumkin, bu qaror esa yetarli vaqt va ma’lumotlar zaruriyatni ko‘rsatgandan keyingina amalga oshiriladi. Agar ko‘p tilli o‘quvchi maxsus ta’lim baholashiga yo‘naltirilsa, maxsus ta’lim qonunchiligida “istisno bandi” deb nomlanuvchi qoida mavjud bo‘lib, bu multidisiplinar jamoalarni quyidagi sabablarni asosiy muammo sababi sifatida inkor etishga undaydi:

a) ko‘rish, eshitish yoki harakat nuqsoni;
b) ingliz tilini cheklangan bilish;
c) yetarli bo‘lmagan ta’lim;
d) kognitiv nuqson;
e) emotsional buzilish;
f) madaniy omillar;
g) atrof-muhit yoki iqtisodiy qiyinchiliklar.

IPS davomida bu “istisno bandi”ni “inklyuziv omillar” sifatida qayta talqin qilish foydali bo‘ladi, chunki bu omillar haqidagi ma’lumotlar to‘g‘ri qo‘llab-quvvatlash va korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni aniqlash uchun muhim hisoblanadi. Bundan tashqari, agar o‘quvchi keyinchalik maxsus ta’lim baholashiga yuborilsa, jamoa bu omillar butun qo‘llab-quvvatlash jarayonida hisobga olingani haqida yozma dalillarga ega bo‘ladi. “Maxsus ta’lim baholashiga kimni va qachon yo‘llash kerakligini aniqlash bu bir martalik hodisa emas, balki jarayondir”. Bu jarayonning bir bosqichi sifatida maxsus ta’lim baholovlarida ko‘pincha standartlashtirilgan test vositalari ishlatiladi va ular ma’lumot to‘plash jarayonida ta’lim va o‘qitishni qo‘llab-quvvatlashda ham qo‘llanilishi mumkin. Endi e’tiborimizni standartlashtirilgan vositalarga qaratamiz va ko‘p tilli o‘quvchilar bilan bu vositalardan foydalanishda uchraydigan amaliy muammolar, ayniqsa normativ namunalar muvofiqligi bilan bog‘liq holatlarni ko‘rib chiqamiz.

KO‘P TILLI O‘QUVCHILARNI BAHOLASH: NORMATIV NAMUNALARGA YANGICHA YONDASHUV

Test tarafkashligi va turli o‘quvchilarga test qo‘llashdagi muammolar haqida tadqiqotlar yetarlicha ko‘p bo‘lsa-da, ularning natijalari barqaror emas. Varne bu o‘zgaruvchanlik tarafkashlikning qanday aniqlanishi bilan bog‘liq ekanini ta’kidlaydi. Biroq test natijalariga ta’sir etuvchi eng muhim omillar, ehtimol, o‘quvchining rivojlanayotgan til darajasi (test tili doirasida) va akkulturativ bilimlarni egallashi bo‘lib, ular kamdan-kam hollarda chuqur tahlil qilinadi.

Adolatli va ishonchli baholashni ta’minlash maqsadida ona tili asosidagi baholashlar qo‘llaniladi. Biroq bu testlar ko‘pincha barcha ko‘p tilli o‘quvchilar o‘z ona tilida mukammal yoki unga yaqin darajada biladi, degan taxmin asosida yaratilganiga yetarlicha e’tibor qaratilmagan. Pew Research Center 2018-yilda ko‘ tilli o‘quvchilarning 72% i AQSHda tug‘ilgan, 28% i esa xorijda tug‘ilganini bildirgan, bu esa ko‘p tilli o‘quvchilarning ko‘pchiligi bolalikdan ikki til ta’sirida ulg‘ayganini anglatadi. Xuddi shunday, ba’zilar ona tiliga tayanadigan, boshqalari esa tayanmaydigan turli o‘quv dasturlarining mavjudligi ham o‘quvchilarning til rivoji va tajribalarida katta farqlarni yuzaga keltiradi.

Shuning uchun jamiyatda ingliz tilidan boshqa tillarning qadrsizlanishi yoki boshqa ijtimoiy-madaniy omillar tufayli AQSHda tug‘ilgan yoki uzoq muddatli ko‘p tilli o‘quvchilar o‘z ona tilida va ingliz tilida turli darajadagi til bilimlariga ega bo‘lishi mumkin. Ta’rifga ko‘ra, AQSH ta’lim tizimiga kirgan ingliz tilini o‘rganayotgan o‘quvchilar “ikki tilli” hisoblanadi, ular na ingliz tilini ona tili sifatida biluvchilar bilan, na bir tilni biluvchi ona tilidagi so‘zlovchilar bilan to‘la solishtiriladi. Biroq bu holat ona tili asosida tuzilgan normativ namunalarni ishlab chiqishda yetarli darajada hisobga olinmagan. Masalan, keng qo‘llaniladigan ispan tili asosidagi baholash tizimi AQSHda ikki tilli muhitda yashayotgan bolalarga emas, balki faqat ispan tilida so‘zlovchi monolingval shaxslar asosida normallashtirilgan. Shunday ekan, baholash natijalari ishonchliligiga ingliz tilidagi testlar misolida ko‘rib chiqilgan muammolar bilan bir xil darajada shubha tug‘iladi. Bu keyingi tadqiqotda yoritilgan.

ONA TILI ASOSIDAGI BAHOLASHLAR VA KO‘P TILLI O‘QUVCHILAR

AQSHda ona tili asosida o‘tkaziladigan baholashlarga oid tadqiqotlar hayratlanarli darajada kam, biroq bu bob mualliflaridan biri tomonidan shunday tadqiqot o‘tkazilgan. Braun AQSHda tug‘ilgan, 3-sinfdan 5-sinfgacha bo‘lgan o‘rtacha muvaffaqiyat ko‘rsatgan ko‘p tilli o‘quvchilarning *Bateria III Woodcock-Muñoz: Pruebas de habilidades cognitivas* testida qanday natijalar ko‘rsatganini o‘rgandi. Ikki guruh baholandi – biri ta’lim davomida faqat ingliz tilida o‘qigan, ikkinchisi esa bolalikdan boshlab ikki tilli dastur orqali savodxonlik va matematika bo‘yicha ona tilida ta’lim olgan.

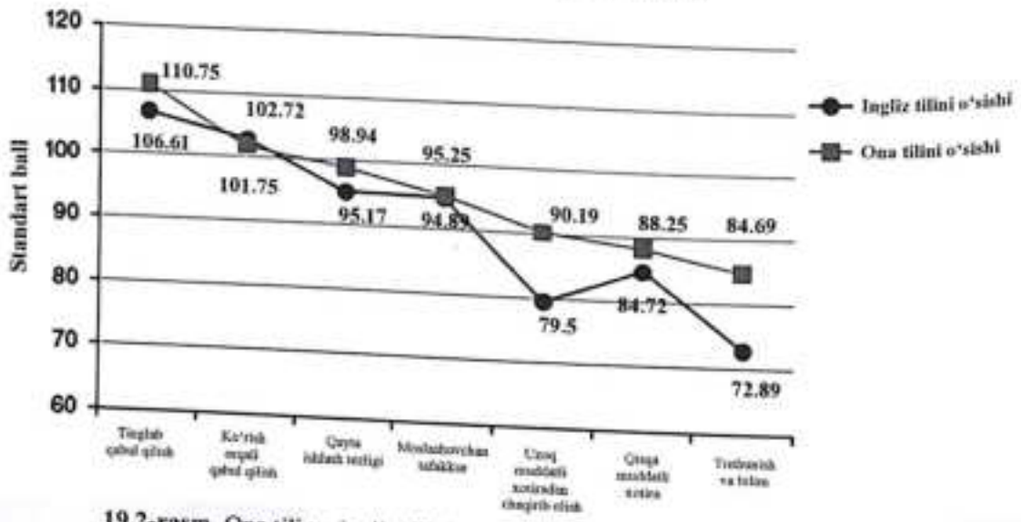
Ma’lumotlar va o‘qituvchilar xabarlariga ko‘ra, tadqiqotda ishtirok etgan o‘quvchilardan hech biri akademik muammolarga duch kelmagan. Ishtirokchilarga til bilimini baholash uchun ispan va ingliz tillarida *Language Acquisition Scales* testi berilgan. Natijalar har bir tilda faqat bittadan o‘quvchidan tashqari barchasi ispan yoki ingliz tilida yetarli darajada til egallamaganini ko‘rsatdi; hech biri to‘la monolingval emas edi.

O‘quvchilarga *Bateria III Woodcock-Muñoz: Pruebas de habilidades cognitivas* testining 14 ta kichik test bo‘limi qo‘llanildi, umumiy intellektual qobili-

yat (GIA) va yettita keng ko'lamli qobiliyat ballari hisoblab chiqildi. Ingliz tilida ta'lim olgan guruhning GIA o'rtacha balli 84.44 bo'lsa, ona tilida ta'lim olgan guruhning GIA o'rtacha balli 90.81 bo'ldi. Demak, har ikki guruh umumiy qobiliyat bo'yicha kutilgan darajadan (ya'ni SS=100) past natija ko'rsatdi. 19.2-rasm bu ikki guruhning o'rtacha keng qamrovli qobiliyat ballarini klaster ballar bo'yicha ko'rsatadi.

Tinglab tushunish bo'yicha o'rtacha ball (bu til bo'yicha o'zgartirib bo'lmaydigan va ingliz hamda ispan tillari o'rtasidagi struktura farqini ko'rsatuvchi yagona indikator) bundan mustasno, barcha boshqa ko'rsatkichlarda tilga qo'yilgan talablar oshgani sayin natijalar izchil pasaygan. Tadqiqotda ishtirok etgan o'quvchilar akademik muammolar tarixiga ega bo'lmagan, o'rtacha yutuq ko'rsatgan o'quvchilar bo'lganidan, ularning barcha ko'rsatkichlar bo'yicha normativ o'rtacha darajaga (SS=100) yaqin ball to'plashlari kutilgan edi. Biroq bu kuzatilmadi.

Shuningdek, ona tilida ta'lim berilgan hollarda ham natijalar til rivojiga nisbatan keskin pasayishni ko'rsatdi. Bu ko'p tilli o'quvchilari, hatto agar ular o'z ona tilida kuchliroq bo'lsa ham, normativ guruhdagi monolingval, ispan tilida so'zlovchi shaxslarga qaraganda til rivojining bir xil darajasiga ega emasligini ko'rsatadi. Natijada, agar baholovchilar bu ona tilidagi testdan olingan natijalarni to'liq ishonchli deb qabul qilishsa, ular o'quvchilarni noto'g'ri tarzda maxsus ta'limga yo'naltirishlari mumkin. Bu natijalar shuni anglatadiki, ona tilidagi (bu holatda ispan tili) monolingval normativ namunalarga asoslangan testlardan foydalanish ko'p tilli o'quvchilari uchun xuddi ingliz tilidagi standartlashtirilgan testlardan foydalanishdek murakkab bo'lishi mumkin. Har ikki holatda ham natijalar o'quvchining asl qobiliyatlarini to'liq aks ettirmasligi mumkin.



19.2-rasm. Ona tili va ingliz tili rivoji bo'yicha klaster ballar taqqoslanmasi.

NORMATIV NAMUNALARNI YANGICHA TALQIN QILISH

Monolingval normativ namunalar yetarli emasligini tan olish va ko'p tilli o'quvchilari orasida til rivojining farqlari bilan bog'liq uzoq davom etayotgan muammolarga javoban, yaqinda barcha yoshdagi til rivoji o'zgaruvchanligiga asoslangan normativ namunalarni tuzishga e'tibor qaratgan yangi testlar ishlab chiqildi. Birinchi test – *Bilingual English-Spanish Assessment* – 4:0 dan 6:11 yoshgacha bo'lgan bolalar uchun umumiy til faoliyati va qobiliyatini o'lchaydi, biroq faqat ispan-ingliz tillarini o'rganuvchi yoki so'zlovchi ko'p tilli o'quvchilari bilan ishlash uchun mo'ljallangan. BESAning maqsadi faqat bitta tilni emas, balki har ikkala tilning kombinatsiyasini tahlil qilish orqali til kompetensiyasining keng qamrovli baholashini taqdim etishdir. Baholashlar to'liq parallel emas, va topshiriqlar ikki til orasida shunchaki tarjima qilingan shaklda emas.

BESA quyidagi beshta turdagi normativ namunalarni o'z ichiga oladi:

a) funksional monolingval: ingliz;
b) ikki tilli ustun: ingliz;
c) muvozanatli ikki tilli;
d) ikki tilli ustun: ispan;
e) funksional monolingval: ispan.

Demak, ikki tillilar til rivoji bo'yicha malaka va faoliyatdagi farqlarni hisobga oluvchi kategorik tizim asosida taqqoslanadi, bu har bir o'quvchining o'ziga xos tajribasini inobatga oladi. Bu qaror qabul qilishda adolat nuqtayi nazaridan muhim taraqqiyotni anglatadi, chunki bu til rivojidagi farqlarni hisobga olmaydigan yagona normativ namuna o'rniga aniqroq taqqoslash guruhini ta'minlaydi.

Ikkinchi test – *Ortiz Picture Vocabulary Acquisition Test* – bu g'oyani yanada chuqurlashtiradi va til rivojidagi farqlarni 1% dan 99% gacha bo'lgan umrlik til ta'siri uzluksizligida qaraydi. Agar ingliz tiliga 100% ta'sir bo'lsa, bu shaxs asosan monolingval so'zlovchi hisoblanadi va faqat ingliz tilini ona tili sifatida biluvchi monolingval namunadan foydalaniladi.

Shunday qilib, Ortiz PVAT ikkita normativ namunani o'z ichiga oladi: biri ingliz tilida so'zlovchi monolingval o'quvchilar uchun, ikkinchisi esa ingliz tilini o'rganayotgan, biroq uni to'liq egallamagan barcha boshqa o'quvchilar uchun. Ingliz tilini o'rganayotgan o'quvchilar uchun tilga ta'sir normalari butun til rivoji uzluksizligi bo'ylab (bir haftalik ta'sirdan deyarli to'liq umr bo'yi ta'sirgacha) va testning har bir yosh darajasi (2:6 dan 22:11 gacha) bo'yicha ehtiyotkorlik bilan qatlamlangan.

Ortiz PVAT ehtimol irq/etnik kelib chiqish bo'yicha ishlashdagi sezilarli farqlarni ko'rsatmaydigan birinchi til testidir. Bundan tashqari, test faqat ingliz tilida baholash uchun mo'ljallangani sababli, u har qanday ona tiliga ega shaxs bilan ishlashda foydali hisoblanadi. Ingliz tilini o'rganayotganlar uchun normativ namunani ikkinchi bor tahlil qilish natijasida turli tillarda so'zlovchilar orasida ishlashda

sezilarli farq yo'qligi aniqlandi va bu ingliz tilini o'zlashtirish jarayoni birinchi o'rganilgan til yoki ingliz tilini o'rganishni qachon boshlagandan qat'i nazar, nisbatan o'zgarmas jarayon ekanini ko'rsatdi.

Garchi bu ikki baholash vositasidan foydalanish bo'yicha ma'lumotlar cheklangan bo'lsa-da, ular nihoyat ikki tilli aholiga xos bo'lgan, AQSHda test sinovlari odatda o'tkaziladigan shaxslar turini inobatga oluvchi adolatli va ishonchli baholashlarni yaratishga urinayotgan yangi test paradigmasini ifodalaydi. Viggins ta'kidlaganidek, baholashning maqsadi "faqat tekshirish emas, balki o'quvchini o'qitish va uning natijalarini yaxshilash bo'lishi kerak" (7-bet). Shu maqsadda, ML o'quvchilari uchun ularning o'ziga xos o'rganish xususiyatlarini va ko'p manbali ma'lumotlarni hisobga oluvchi mos testlardan foydalanganda, aniqroq va asosli qarorlar qabul qilish mumkin bo'ladi.

KELAJAKDAGI TADQIQOTLAR UCHUN MULOHAZALAR

Turli lingvistik va madaniy muhitdan kelgan o'quvchilar uchun tegishli test, baholash va diagnostika amaliyotlarini o'rganishga oid tadqiqotlar hanuzgacha chuqurroq e'tibor va tanqidiy yondashuvni talab qiladi. Ko'p tilli o'quvchilari uchun madaniy jihatdan moslashtirilgan ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi tuzilmalarini takomillashtirishga qaratilgan ilk istiqbolli tadqiqotlarning dastlabki natijalari bu tobora o'sib borayotgan o'quvchi aholisiga nisbatan baholash, test va diagnostika amaliyotlarini qanday mos tarzda tashkil etishni yaxshiroq tushunishga zamin yaratadi.

Tadqiqotchilar nostandart va standartlashtirilgan baholash vositalarining mosligi, ishonchlilik va haqiqiylik bilan bog'liq masalalar, o'quvchilarning birinchi va ikkinchi tili maqomi va ehtiyojlari, shuningdek, bu omillar va boshqa ko'plab faktorlarning nogironlikni aniqlash va maxsus ta'lim belgilanishiga qanday ta'sir ko'rsatishini yoki ko'rsatmasligini o'rganishda davom etishlari zarur.

Bu bobda biz baholash, test va diagnostika amaliyotlarini, ularning ma'lumotlarga asoslangan ta'limiy qarorlar qabul qilish jarayoniga qanday xizmat qilishini muhokama qildik. Bobni yakunlar ekanmiz, ko'p tilli o'quvchilari uchun mos ta'lim va baholash amaliyotlarini qo'llab-quvvatlash hamda bu yo'nalishda kelgusida amalga oshiriladigan ishlarda muhim bo'lgan uchta yo'nalishga e'tibor qaratamiz:

a) ko'p tilli va "har doim EL" (ever Els) o'quvchilarining rivojlanishini monitoring qilish;

b) to'g'ri taqqoslashlar kiritish;

c) keng doiradagi mutaxassislar bilan hamkorlik qilish.

Ko'p tilli o'quvchilarning individual va guruh darajasidagi ehtiyojlari bo'yicha sinf, maktab va tuman darajasidagi ma'lumotlarni tahlil qilganda, maktab/tuman jamoalari bu o'quvchilarning ehtiyojlari, rivojlanishi va vaqt o'tishi bilan shakllanadigan umumiy yo'nalishini inobatga olishlari kerak. "Ever English learner" (Ingliz tilini ikkinchi til sifatida o'zlashtirgan yoki o'rganayotgan o'quvchi) doirasidagi yondashuv ta'limdagi hisobdorlik munozaralarida va ko'p tilli o'quvchilarni maktab, tuman va shtat darajasida kuzatib boruvchi uzunlamasiga tadqiqotlarda qo'llanilgan. Aniq qilib aytganda, "ever English learners" (ingliz tilini ikkinchi til sifatida o'zlashtirgan yoki o'rganayotgan o'quvchi) – bu maktabga kirgan barcha ko'p tilli o'quvchilar bo'lib, ular keyinchalik ingliz tilini mukammal egallagan deb qayta tasniflanishidan qat'i nazar, hisobga olinadi. Bu yondashuvdan foydalanish tizimlarga ko'p tilli o'quvchilarning uzoq muddatli natijalarini kuzatishga imkon beradigan muhim hisobdorlik mezoni bo'lib xizmat qiladi, ular biror vaqtda ML/EL (ko'p tilli/Ingliz tilini ikkinchi til sifatida o'zlashtirgan yoki o'rganayotgan o'quvchi) maqomini tark etsa ham, qilmasa ham.

Richard-Tutor tomonidan ML (ko'p tilli) o'quvchilarga oid empirik tadqiqotlar sharhida, mualliflar o'qituvchilar va mutaxassislar ML/EL (ko'p tilli/ingliz tilini ikkinchi til sifatida o'zlashtirgan yoki o'rganayotgan o'quvchi) maqomidan chiqqanidan keyin ham o'quvchilar rivojini kuzatishda davom etishlarini tavsiya qiladilar. Xususan, til va ko'nikmalar rivoji bo'yicha o'sishni qayta tasniflashdan so'ng ham baholash davom etishi lozim. Bu bilan bir qatorda, ayni paytda ko'p tilli nogironligi bo'lgan o'quvchilar uchun shtat tomonidan tasdiqlangan ingliz tilini bilish darajasini aniqlovchi baholashlarda moslashtirish vositalari bo'yicha dalillar va ko'rsatmalar yetarli emas. Tegishli moslashtirishlarsiz, masalan, o'qishdagi nogiron ko'p tilli o'quvchilar hech qachon ingliz tilini rivojlantirish xizmatlaridan chiqish mezoniga javob bera olmasliklari mumkin, bu esa ularni uzoq muddatli ingliz tilini o'rganuvchi holatida saqlab qoladi va asosiy o'quv dasturiga kirishini cheklaydi. Bilim darajasini baholovchi testlarda o'lchanadigan to'rtta til sohasi (o'qish, yozish mahorati, gapirish va tinglash) orasida o'qish va yozish mahorati natijalari umumiy ballarda tinglash va gapirishga qaraganda ko'proq og'irlikka ega bo'ladi.

Ko'p tilli o'quvchilarning o'quv ehtiyojlari va rivojlanishini yaxshiroq tushunish uchun o'quvchilar ML/EL (ko'p tilli/ingliz tilini ikkinchi til sifatida o'zlashtirgan yoki o'rganayotgan o'quvchi) maqomidan qachon chiqishidan qat'i nazar, yanada mos taqqoslashlar amalga oshirilishi lozim. Ayniqsa, ko'p tilli o'quvchilarga turli yordam bosqichlarida muhim ta'limiy qarorlarni qabul qilishda, ularning rivojini ularga o'xshash "haqiqiy tengdoshlar", ya'ni shunga o'xshash kelib chiqishdagi o'quvchilar bilan taqqoslash kerak. Haqiqiy tengdoshlar bu "tilni bilish darajasi, akkulturatsiya va ta'limiy tajribasi bir xil yoki o'xshash bo'lgan o'quvchilar"dir. Ular rivojlanish va yoki qo'shimcha yordamga ehtiyoj haqida qaror qabul qilishda adolatliroq standart taqdim etadi. Ingliz tilini ona tili sifatida biluvchilar uchun rivojlanish va o'sish mezonlari belgilangan bo'lsa-da, ML o'quvchilar uchun hozircha bunday mezonlar mavjud emas.

Nihoyat, ko‘p tilli o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlovchi test, baholash va diagnostika amaliyotlarini o‘rganishga qaratilgan kelajakdagi tadqiqotlar turli ko‘nikma, tayyorgarlik va tajribaga ega bo‘lgan mutaxassislar bilan samarali hamkorlik yo‘llarini tahlil qilishi kerak. Bu bobda keltirilgan bir nechta misollar ko‘rsatadiki, malakali mutaxassislar va manfaatdor tomonlar tomonidan keng doiradagi ma’lumotlar asosida qo‘shma tahlil olib borish ko‘p tilli o‘quvchilari uchun ma’lumotlarga asoslangan qarorlarni qabul qilishda aniqroq natijalarga olib keladi. Yakuniy qarorlar, jumladan, identifikatsiya, rivojlanish va yordam masalalari, bir necha imtiyozli mutaxassislar qo‘lida qolmasligi kerak. Har bir shaxs, ayniqsa ota-onalar, muhim tajribaga ega bo‘lib, ularning hissasi qadrlanishi va tinglanishi lozim.

Xulosa qilib aytganda, AQSH Prezidentining Maxsus Ta’lim bo‘yicha Komissiyasi 2002-yilda nogiron o‘quvchilarni aniqlash va maxsus ta’lim xizmatlari ko‘rsatish sohasida sezilarli o‘zgarishlar qilish zarurati haqida e’lon qilgan hisobotidan beri ko‘p narsa amalga oshirildi. Komissiya talabalarning yutuqlari va ijobiy natijalarini faqat byurokratik muvofiqlikdan ustun qo‘yishni ta’kidlagan edi. Bu hisobotdan so‘ng tadqiqotlar va maktabda amaliyotga joriy qilish borasida, xususan, multitier tizimlar va tuzilmalarni joriy etish orqali nogironligi bor va yo‘q barcha o‘quvchilar uchun korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va yordam ko‘rsatishga qaratilgan faoliyatlar jadallashdi. So‘nggi o‘n yil ichida madaniy va til jihatdan xilma-xil jamoalardan chiqqan nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarning ehtiyojlarini qondirishga oid qiziqish va tadqiqotlar kuchaydi, biroq hali yetarli emas. Bu yo‘nalishda ham muhit o‘zgarib, ko‘p tilli o‘quvchilar uchun standartlashtirilgan baholash vositalarining haqiqiyligi va ishonchliligini oshirishga; qaror qabul qilishda o‘quvchiga oid ma’lumotlarni ustuvor qilishga; istisno omillarini zarur inklyuziv omillar sifatida qayta ko‘rib chiqishga (masalan, madaniyat, til bilish darajasi, mos ta’lim); va bu omillarni kuchliroq hamda madaniy jihatdan mos ta’lim, test, baholash va diagnostika amaliyotlari orqali hal qilishga e’tibor kuchaymoqda. Bu mulohazalar ko‘p tilli nogiron bolalar va yoshlarning o‘quv yutuqlari va maktabdan keyingi natijalarini yanada yaxshilaydi. O‘quvchilarga bu masalalarda qo‘shimcha ma’lumot olish uchun quyidagi manbalarni o‘rganish tavsiya etiladi.

1. Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). Culturally responsive teaching (Hujjat raqami: IC-2). Manba: Florida Universiteti, Effective Educator, Development, Accountability, and Reform markazi hamkorlik portali: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

2. Haas, E. M., & Brown, J. E. (2019). Supporting English learners in the classroom: Best practices for distinguishing language acquisition from learning disabilities. Teachers College Press.

3. Richards-Tutor, C., Aceves, T., & Reese, L. (2016). Evidence-based practices for English Learners (Hujjat raqami: IC-18). Manba: Florida Universiteti, Effective Educator, Development, Accountability, and Reform markazi hamkorlik portali: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Eslatma

C-LIM ingliz tilidagi kognitiv baholashlardagi individual testlarni ikki omil bo‘yicha tasniflaydi: madaniy yuklama va til talab darajasi. Garchi empirik asosli dalillar hali cheklangan bo‘lsa (Cormier va boshqalar, 2014), bu doira keng qamrovli baholash ichida bitta ma’lumot manbasi sifatida foydali bo‘lishi mumkin.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO‘YXATI

1. Albrecht, G., & Levy, J. (1981). Constructing disabilities as social problems. In G. Albrecht (Ed.), *Cross national rehabilitation policies: A sociological perspective* (pp. 11–32). Sage Publications.

2. Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education, 16*(1), 1–31.

3. Annamma, S., & Morrison, D. (2018). Identifying dysfunctional education ecologies: A DisCrit analysis of bias in the classroom. *Equity & Excellence in Education, 51*(2), 114–131.

4. Artiles, A. J. (2011). Toward an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability. *Educational Researcher, 40*(9), 431–445. https://doi.org/10.3102/0013189X11429391

5. Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Trent, S., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining Disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children, 76*, 279–299.

6. August, D., Artzi, L., Kuchle, L., & Halloran, C. (2015). *Quality of English language proficiency assessments*. https://ncela.ed.gov/files/15_2037_QELPA_ELSWD_Summary_final_dla_5-15-15_508.pdf

7. Baker, S. K., Cummings, K. D., Good, R. H., & Smolkowski, K. (2007). *IDEL: Indicadores Dinamicos del Éxito en la Lectura: Summary of decision rules for intensive, strategic and benchmark instructional recommendations in kindergarten through third grade (Technical Report No. 1)*. https://dibels.uoregon.edu/docs/techreports/IDEL_Instructional_Rec.pdf

8. Becker, G. I., & Deris, A. R. (2019). Identification of Hispanic English language learners in special education. *Education Research International, 2019*, 1–9. https://doi.org/10.1155/2019/2967943

9. Bialik, K., Scheller, A., & Uolker, K. (2018). *6 facts about English language learners in U.S. public schools* [Report]. Pew Research Center. www.pewresearch.org/fact-tank/2018/10/25/6-facts-about-english-language-learners-in-u-s-public-schools/

10. Board of Regents of the University of Wisconsin System. (2016). *ACCESS for ELLs 2.0: Interpretive guide for score reports.* WIDA.

11. Brown, J. E. (2007). *The impact of cultural loading and linguistic demand on the performance of English/Spanish bilinguals on Spanish language cognitive tests*. (Unpublished manuscript). Portland State University.

12. Brown, J. E., & Doolittle, J. (2008). *A cultural, linguistic, and ecological framework for Response to Intervention: A preliminary guide.* Practitioner Brief Series. National Center for Culturally Responsive Educational Systems.

13. Brown, J. E., & Sanford, A. (2011). *RTI for English language learners: Appropriate using screening and progress monitoring tools to improve instructional outcomes.* National Center on Response to Intervention. https://mtss4success.org/resource/rti-english-language-learners-appropriately-using-screening-and-progress-monitoring-tools

14. California Association of School Psychologists. (August 2020). *CASP school psychology practice during COVID series—#1: Assessment guidance.* Sacramento, CA.

15. Cormier, D. C., McGrew, K. S., & Ysseldyke, J. E. (2014). The influence of linguistic demands and cultural loading on cognitive test scores. *Journal of Psychoeducational Assessment, 32*(7), 610–625.

16. DeAvila, E., & Duncan, S. (2005). *Language assessment scales.* McGraw-Hill.

17. Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*(3), 219–232.

18. Deno, S. L. (2013). Problem-solving assessment. In R. Brown-Chidsey & K. J. Andren (Eds.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (2nd ed., pp. 10–36). Guilford Press.

19. Dynarski, S., & Berends, M. (2015). Introduction to Special Issue. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 37*(1 suppl), 3S–5S.

20. Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., & Alfonso, V. C. (2007). *Essentials of cross-battery assessment with C/D ROM* (2nd ed.). John Wiley.

21. Garcia, S. B., & Ortiz, A. A. (2008). A framework for culturally and linguistically responsive design of response to intervention models. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 11*(1), 24–41.

22. Haas, E. M., & Brown, J. E. (2019). *Supporting English learners in the classroom: Best practices for distinguishing language acquisition from learning disabilities.* Teachers College Press.

23. Harry, B., & Klingner, J. (2014). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools* (2nd ed.). Teachers College Press.

24. Hurwitz, S., Perry, B., Cohen, E. D., & Skiba, R. (2020). Special education and individualized academic growth: A longitudinal assessment of outcomes for students with disabilities. *American Educational Research Journal, 57*(2), 576–611.

25. Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., Smith, M., Bullock Mann, F., Barmer, A., & Dilig, R. (2020). *The condition of education 2020 (NCES 2020–144).* U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144

26. Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA], 20 U.S.C. §§ 1400 et seq. (2004).

27. Keller-Margulis, M. A., Payan, A., & Booth, C. (2012). Reading curriculum-based measures in Spanish: An examination of validity and diagnostic accuracy. *Assessment for Effective Intervention, 37*(4), 212–223.

28. Kim, J. S., Vanderwood, M. L., & Lee, C. Y. (2016). Predictive validity of curriculum-based measures for English Learners at varying English proficiency levels. *Educational Assessment, 21*(1), 1–18.

29. King Thorius, K., & Sullivan, A. L. (2013). Interrogating instruction and intervention in RTI research with students identified as English-language learners. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 29*(1), 64–88.

30. Leung, B. (1993). Assessment is a R.I.O.T.! *Communiqué, 22*(3), 1–6.

31. Linan-Thompson, S., & Ortiz, A. (2009). Response to intervention and English-language learners: Instructional and assessment considerations. *Seminars in Speech and Language, 30*(2), 105–120. https://doi.org/10.1055/s-0029-1215718

32. Losen, D. J., Hodson, C., Ee, J., & Martinez, T. (2015). Disturbing inequities: Exploring the relationship between racial disparities in special education identification and discipline. In D. J. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion.* Teachers College Press.

33. Martinez, R. S., Harris, B., & McClain, M. B. (2014). Practices that promote English reading for English learners (ELs). *Journal of Educational and Psychological Consultation, 24*(2), 128–148.

34. Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz Pruebas de Habilidades Cognitivas.* Riverside Publishing.

35. National Center for Education Statistics., National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service., & United States. (2017). *NAEP mat-*

hematics & reading assessments report card for the nation and the states. National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Dept. of Education.

36. Oswald, D. P., Coutinho, M. J., Best, A. M., & Singh, N. N. (1999). Ethnic representation in special education: The influence of school-related economic and demographic variables. *The Journal of Special Education, 32*(4), 194–206.

37. Ortiz, S. O. (2018). *Ortiz picture vocabulary acquisition test (Ortiz PVAT).* Multi-Health Systems.

38. Ortiz, S. O. (2019). On the measurement of cognitive abilities in English learners. *Contemporary School Psychology, 23*, 68–86.

39. Ortiz, S. O., & Wong, J. (2020). Advances in the measurement of language ability in English Learners. *The Score, APA Division 5 (Quantitative and Qualitative Methods) Newsletter.*

40. Park, S. (2020). Demystifying disproportionality: Exploring educator beliefs about special education referrals for English Learners. *Teacher College Record, 122*(5), 1–34.

41. Peña, E. D., Gutierrez-Clellen, V., Iglesias, A., Goldstein, B., & Bedore, L. M. (2018). *Bilingual English-Spanish assessment (BESA).* Brookes Publishing.

42. President's Commission on Excellence in Special Education. (2002, July). *A new era: Revitalizing special education for children and their families.* https://ectacenter.org/~pdfs/calls/2010/earlypartc/revitalizing_special_education.pd

43. Project ELITE Report. (2012–2015). *Implementing a multitiered instructional model for English learners.* www.elitetexas.org/files/downloads/ELITE_Project_Report.pdf

44. Ramirez, R. D., & Shapiro, E. S. (2006). Curriculum-based measurement and the evaluation of reading skills of Spanish-speaking English language learners in bilingual education classrooms. *School Psychology Review, 35*, 356–369.

45. Ramirez, R. D., & Shapiro, E. S. (2007). Cross-language relationship between Spanish and English oral reading fluency among Spanish-speaking English language learners in bilingual education classrooms. *Psychology in the Schools, 44*, 795–806.

46. Richards-Tutor, C., Aceves, T., & Reese, L. (2016). *Evidence-based practices for English learners (Document No. IC-18).* Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

47. Rogoff, B., Dahl, A., & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review, 50*(Part A), 5–15. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.006

48. Ryder, R. (2016, April 29). *A response to intervention process cannot be used to delay-deny an Evaluation for preschool special education services under the Individuals with Disabilities Education Act. U.S. Department of Education,* Office of Special Education and Rehabilitative Services.

49. Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education.* Cengage Learning.

50. Schwartz, A. E., Hopkins, B. G., & Stiefel, L. (2021). The effects of special education on the academic performance of students with learning disabilities. *Journal of Policy Analysis and Management, 00*(1), 1–41.

51. Sciuchetti, M. B. (2017). Addressing inequity in special education: An integrated framework for culturally responsive social emotional practice. *Psychology in the Schools, 54*, 1245–1251.

52. Snyder, T. D., de Brey, C., & Dillow, S. A. (2016). *Digest of education statistics 2015.* Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.

53. Umansky, I. M., Thompson, K. D., & Diaz, G. (2017). Using an ever-English learner framework to examine disproportionality in special education. *Exceptional Children, 84*(1), 76–96.

54. University of Oregon. (2006). *Indicadores dinámicos del éxito de la lectura* (7a ed). University of Oregon. http://dibels.uoregon.edu

55. University of Oregon. (2020). *8th Edition of Dynamic indicators of basic early literacy skills (DIBELS®): Administration and scoring guide.* University of Oregon. https://dibels.uoregon.edu

56. U.S. Office of Special Education Programs. (2018). *Meeting the needs of English learners with and without disabilities: Brief 1. Multi-Tiered instructional systems for ELs.*

57. Warne, R., Yoon, M., & Price, C. J. (2014). Exploring the various interpretations of "test bias". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 20*(4), 570–582. DOI: 10.1037/a0036503

58. Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance.* Jossey-Bass.

20. BOLALARNI O‘YIN O‘YNASHGA O‘RGATISH

Erin E. Barton, Jastin Leyn

DOI: 10.4324/9781003156888-20

O‘yin bolalar uchun ilk muhim bosqich hisoblanadi, chunki u butun bolalik davrida sog‘lom o‘sish va o‘rganishni qo‘llab-quvvatlaydi. O‘yin bolalar farovonligi uchun zarur bo‘lganligi sababli, bolalarga kun davomida mazmunli o‘yinda qatnashish uchun vaqt ajratilishi kerak. O‘yin turli sharoitlarda mustaqil ishtirokni rag‘batlantiradi va bolalarga ijtimoiy kontekstlarning faol a’zolari bo‘lish imkonini beradi. O‘yin ko‘nikmalarining tobora murakkablashib boruvchi rivoji barcha bolalar, jumladan, nogironligi bo‘lgan bolalar uchun ham muhimdir.

Mehribon va sezgir muhitlarda o‘yin bolalarga harakat ko‘nikmalari, til ko‘nikmalari, kognitiv ko‘nikmalar va ijtimoiy ko‘nikmalarni o‘rganish va mashq qilish uchun mazmunli va yetarli imkoniyatlar, rivojlanishga mos va kontekstual jihatdan tegishli sharoitlar yaratib beradi. G‘amxo‘rlar, tengdoshlar va o‘qituvchilar bilan o‘yin orqali o‘zaro ta’sirlar ko‘nikmalarni mashq qilish va umumlashtirish uchun asosiy kontekst hisoblanadi va bolaning o‘rganishi hamda rivoji haqida muhim ma’lumotlarni taqdim etadi. Tadqiqotlar o‘yin bilan ijtimoiy va kommunikativ ko‘nikmalar, jismoniy va ruhiy salomatlik, g‘amxo‘rlar bilan sog‘lom rishtalar va tengdoshlar bilan do‘stliklar o‘rtasida bog‘liqlik mavjudligini ko‘rsatgan. Uning rivojlanishdagi ahamiyatini inobatga olib, biz o‘yinni rivojlanish sohasi va ta’limiy maqsad deb hisoblaymiz.

O‘YIN TURLARI SHARHI

O‘yinning ikkita asosiy toifasi mavjud: ijtimoiy o‘yin va ob’yektli o‘yin. Bu toifalar turli o‘yin taksonomiyalarida aks ettirilgan bo‘lib, ularning barchasi o‘ziga xos toifalar bo‘yicha o‘yin xatti-harakatlarining tobora murakkablashib boruvchi ketma-ketligini taklif qiladi (20.1-jadvalga qarang). Bu toifalar to‘liq (barcha variantlarni o‘z ichiga oladi), lekin o‘zaro bir-birini istisno qilmaydi. Bolalar o‘ynaganda, ular bir nechta turli xatti-harakatlardan bir vaqtning o‘zida foydalanadilar. garchi har biri o‘ziga xos rivojlanish repertuarini talab qilsa ham.

IJTIMOIY O‘YIN

Ijtimoiy o‘yin bolaning atrofdagi boshqa kattalar yoki bolalar bilan qanday o‘zaro ta’sir qilayotganiga (yoki qilmayotganiga) qarab aniqlanuvchi o‘yin xatti-harakatlarini o‘z ichiga oladi. 1932-yilda Parten kichik yoshdagi bolalar uchun keng tarqalgan bo‘lgan ijtimoiy o‘yin taksonomiyasini ishlab chiqqan. Parten ijtimoiy o‘yinni quyidagi toifalar orqali aniqlagan:

a) tomoshabin (onlooker);
b) yolg‘iz o‘yin (solitary);

c) parallel o‘yin;
d) assotsiativ o‘yin;
e) hamkorlikdagi o‘yin (cooperative) (20.1-jadvalga qarang).

U shuningdek, ijtimoiy o‘yin xatti-harakatlarining sifat jihatdan farqlanuvchi ketma-ket rivojlanishini ham hujjatlashtirgan bo‘lib, bu o‘yin rivojining bosqichli ketma-ketligini qo‘llab-quvvatlaydi. Masalan, yolg‘iz o‘yinda bola yolg‘iz o‘ynaydi yoki tengdoshlar yaqinida bo‘ladi, ammo ular bilan bir xil bo‘lmagan o‘yinchoqlar bilan yoki turlicha o‘yin xatti-harakatlaridan foydalanadi. Parallel o‘yinda bola tengdoshlar yaqinida bo‘lib, bir xil yoki o‘xshash o‘yinchoqlar bilan, ammo mustaqil va o‘zaro ta’sirsiz o‘ynaydi. Assotsiativ o‘yinda bola tengdoshlar yaqinida bo‘ladi va o‘xshash, agar bir xil bo‘lmasa, ob’yektlardan foydalanib ular bilan o‘zaro ta’sir qiladi.

20.1-jadval

Ijtimoiy va obyektiv o‘yin taksonomiyasi

Ijtimoiy o‘yin taksonomiyasi	Obyektiv o‘yin taksonomiyasi
Band bo‘lmagan xatti-harakat: odamlar va narsalarni qisqa muddatli qiziqish bilan tomosha qilish, ular bilan o‘ynamaslik.	Sensorimotor o‘yin: materiallarni ushlab ko‘rish, og‘izga solish, tishlash, hidlash, urish, tepish, ko‘tarish, cho‘zish va muvozanatlash orqali o‘rganish.
Yolg‘iz o‘yin: yaqinidagi tengdoshlar foydalanayotgan o‘yinchoqlardan farqli o‘yinchoqlar bilan yolg‘iz o‘ynash.	Aloqador o‘yin: obyektlarni qurish, guruhlash yoki ularga bog‘liq harakatlar orqali birlashtirish.
Tomoshabin o‘yini: boshqa bolalar o‘ynayotganini tomosha qilish va vaqti-vaqti bilan ular bilan suhbatlashish.	
Parallel o‘yin: o‘xshash o‘yinchoqlar bilan boshqa bolalar yaqinida o‘ynash, lekin kam-dan-kam hollarda o‘zaro ta’sir qilish.	Funksional o‘yin: obyektlardan ular qanday ishlatilishi kerak bo‘lsa, shunday foydalanish.
Assotsiativ o‘yin: boshqa bolalar bilan bir xil materiallar bilan o‘ynab, o‘yin va materiallar haqida suhbatlashish.	Funksional xayoliy o‘yin: haqiqiy yoki kichik obyektlardan foydalanib, ularni haqiqatga asoslanmagan tarzda ishlatish.
Hamkorlikdagi o‘yin: birgalikda o‘ynash, rollarni taqsimlash va umumiy maqsad yoki mavzuga amal qilish.	Obyekt o‘rnini bosuvchi o‘yin: obyektlardan boshqa biror narsa sifatida foydalanish.
Xayoliy harakatlarni tasavvur qilish: obro‘li shaxslarning harakatlarini obrazga olib kelish.	
Yo‘q atributlarni yuklash: o‘ziga, obyektlarga yoki boshqalarga rollar, his-tuyg‘ular yoki xususiyatlar berish.	

OBYEKT BILAN O'YIN

Obyekt bilan o'ynash taksonomiyalari bolalarning obyektlar, o'yinchoqlar yoki materiallar bilan bog'liq xatti-harakatlarga asoslangan holda o'yinni belgilaydi. Obyekt bilan o'ynash bo'yicha ko'plab taksonomiyalar mavjud bo'lib, ularning aksariyati quyidagi o'yin turlarini o'z ichiga oladi: (a) sensorimotor, (b) relatsion (munosabatli), (c) funksional va (d) ramziy yoki xayoliy (pretend) o'yin. Ko'pchilik taksonomiyalarda bu obyekt o'yini kategoriyalari ko'plab turli xatti-harakatlarni o'z ichiga oladi, ular o'ziga xos ko'nikmalarni talab qiladi va o'zaro istisno emas. Bundan tashqari, obyekt o'yini kategoriyalari odatda ortib boruvchi murakkablikni namoyon etadi – bu Partenning ijtimoiy o'yin taksonomiyasiga o'xshaydi va obyekt o'yinining rivojlanish jarayonini ko'rsatadi. Masalan, sensorimotor o'yin chaqaloqlik davrida birinchi marta kuzatiladi va obyektlarni og'izga solish yoki ularni taqillatish kabi cheklangan yoki takroriy harakatlarni o'z ichiga oladi. Bolalar harakat ko'nikmalarini rivojlantirgach, ular odatda relatsion o'yinga o'tadilar, bu esa ikki yoki undan ortiq obyektlarning funksional bo'lmagan, ammo maqsadli kombinatsiyasini o'z ichiga oladi.

Ko'pchilik obyekt o'yinlari taksonomiyalarida ramziy yoki xayoliy o'yin kategoriyalari mavjud bo'lsa-da, ularning ta'rifi turlicha. Bu xatti-harakatlar kuzatuvchi tomonidan xulosa chiqarishni yoki aniqlovchi ikkilamchi belgilarni talab qiladi, bu esa har doim ham bolalarda bo'lavermaydi. Masalan, bola stakanni og'ziga tutadi va biz uning ishoralari asosida ichayotganini xayolan tasavvur qilayotganini anglaymiz. Yoki u stakanni og'ziga tutib: "Bu sharbat juda mazali," deb aytadi, bu esa uning ichayotganini xayolan tasavvur qilayotganini aniq ko'rsatadi. Obyekt o'yinlari taksonomiyalarida bu ramziy xatti-harakatlar real bo'lmagan (noliteral) bo'ladi, ammo ularning ta'rifi doimiy emas. Barton va Volery bu noliteral obyekt o'yin xatti-harakatlarini aniqlash va baholashdagi nomuvofiqliklarni hal qilish uchun xayoliy o'yin taksonomiyasini ishlab chiqdilar. Ular xayoliy o'yin bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar adabiyotiga tayangan holda to'rtta kategoriya ajratdilar va ikkita asosiy o'yin turini belgiladilar: xayoliy funksional o'yin va ramziy o'yin (20.1-jadvalga qarang).

Xayoliy o'yin boshqa birovni talab qilmaydi va yolg'iz yoki boshqalar bilan ijtimoiy o'zaro ta'sirda bo'lishi mumkin. Ijtimoiy xayoliy o'yin — bu boshqalar bilan real bo'lmagan mavzu atrofida yoki odatiy o'yinchoqlardan noliteral tarzda foydalanish orqali doimiy muloqot olib borishni anglatadi va bu murakkab va puxta shakllangan o'yin turidir. Ijtimoiy xayoliy o'yin bolalarda murakkab xayoliy o'yin ko'nikmalari va ijtimoiy ko'nikmalarni talab qiladi. Bu bobda biz obyekt bilan o'ynash ko'nikmalariga e'tibor qaratamiz, chunki bu turdagi o'yin tadqiqot va amaliyotda ijtimoiy ko'nikmalarga nisbatan kamroq e'tibor qaratilgan sohadir.

O'YINNI O'RGATISH UCHUN ASOS

Bolalarni tobora murakkablashayotgan obyekt o'yiniga jalb qilish bo'yicha empirik jihatdan asoslangan bir qancha sabablar mavjud. Biz ularning uchtasini muhokama qilamiz. Birinchidan, o'yin moslashuvchan; u turli joylarda, materiallar, tengdoshlar va ko'nikmalar bilan amalga oshiriladi va o'qitish, mashq qilish va ko'plab ko'nikmalarni baholash uchun ideal kontekstni ta'minlaydi. Bolalarga o'yin orqali o'rgatish uchun ko'plab ilmiy asoslangan amaliyotlar mavjud (masalan, joylashtirilgan ta'lim [Snyder va boshq., 2018], kuchaytirilgan til o'rgatish [Kaiser & Hampton, 2017] va tengdosh vositali strategiyalar [Joseph va boshq., 2016]).

Ikkinchidan, o'yin bashorat qiluvchi rol o'ynaydi va boshqa muhim ko'nikmalar uchun asos bo'lishi mumkin. Rivojlanish jarayonida o'yin va til ko'pincha bir-biri bilan parallel deb hisoblanadi, bu esa murakkablikning bir vaqtda ortib borishi bilan bog'liq. Bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tadqiqotlari bilan tasdiqlangan; tadqiqotchilar faqat o'yinni nishonga olganlarida ham o'yin va tilning bir vaqtda rivojlanganini ko'rsatganlar. O'yin, ayniqsa, autizm spektridagi yosh bolalar uchun ijtimoiy ko'nikmalarning rivojlanishi bilan ham bog'liq bo'lishi ko'rsatilgan.

Uchinchidan, o'yin amaliy foydaga ega, chunki u ishtirok va jalb qilish uchun mazmunli kontekstni ta'minlaydi. Bundan tashqari, bolalar mustaqil ravishda o'yinga jalb qilinganlarida, bu ularning parvarishlovchilari uchun boshqa muhim vazifalarni bajarish uchun vaqt bo'shatadi. O'yin shuningdek, qiyin yoki noxush xatti-harakatlarga zid bo'lib, uni yosh bolalar uchun o'qitish maqsadi sifatida ideal qiladi. Agar biz bolalarga tengdoshlar bilan yoki ularning yaqinida mustaqil va barqaror o'yin xatti-harakatlarini o'rgatsak, ular ehtimol kamroq darajada qiyin yoki stereotipik xatti-harakatlarga duchor bo'lishadi.

To'rtinchidan, garchi ko'pchilik bolalar uchun murakkabroq o'yinlarni rivojlantirishda tartibsiz o'yin va g'amxo'r, sezgir kattalar va ijtimoiy faol tengdoshlar bilan o'zaro aloqalar yetarli bo'lsa-da, nogiron bolalar odatda kamroq va kamroq murakkab o'yin xatti-harakatlarini namoyish etadi. Bunday o'yin kamchiliklari yosh bolalarning o'qishida uzoq muddatli va salbiy ta'sir ko'rsatishi mumkin. O'yin kamchiliklari yosh bolalar uchun ayniqsa og'ir bo'lishi mumkin, chunki o'yin – bu parvarishlovchilar va tengdoshlar bilan o'zaro aloqalar, mustaqil muhitga jalb qilish, ko'nikmalarni o'rganish va mashq qilish uchun odatiy kontekstdir. Nogiron bolalar mazmunli o'zaro aloqalarda qatnashish yoki o'rganish imkoniyatlarini yaratish uchun zarur bo'lgan o'yin ko'nikmalarini ko'rsatish ehtimoli kam. Ular uchun to'g'ri o'yin ko'nikmalarini o'rganishda ataylab va tizimli o'qitish zarur. Shunday ekan, nogiron bolalarni o'ynashga ataylab o'rgatish juda muhim.

OBYEKT BILAN O‘YNASHNI RAG‘BATLANTIRISH

Oddiy sharoitlarda bolalarda obyekt o‘yinini rivojlantirish uchun bir qator ilmiy va tajribaviy asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tavsiya etiladi. Qaysi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo‘lishidan qat’i nazar, o‘qitish oldinga qaratilgan bo‘lishi kerak, uzoq muddatli maqsad shundan iboratki, yoshga mos o‘yinchoqlar va materiallar mavjudligi bolaning obyekt bilan faol o‘ynashga *undovchi omil va motivatsiyaga aylanishi kerak. Dastlabki materiallarni o‘rganishdan tortib, ramziy o‘yinning ilg‘or shakllarigacha* (masalan, obyektlarni almashtirish, yo‘q atributlarni tayinlash). Dastlab, bolalarga tuzilgan yordamlar kerak bo‘lishi mumkin. Ba’zi yordamlar, masalan, vizual jadval, kundalikda doimiy qo‘llanilishi mumkin, boshqa yordamlar, masalan, ishoralar, odatda vaqt o‘tishi bilan joriy etiladi va olib tashlanadi. Obyekt o‘yinini rag‘batlantirishga qaratilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar alohida qo‘llanilishi mumkin yoki maqsadli ko‘nikmalarda umumlashtirilgan yaxshilanishlar kuzatilgunga qadar yoki ko‘p komponentli muolaja paketi sifatida qo‘llanishi mumkin. Biz 20.2-jadvalda qiyinlik darajasi va rejalashtirish darajasiga qarab umumiy o‘qitish amaliyotlarini sanab o‘tdik.

20.2-jadval.

Korreksion-rivojlantiruvchi o‘yin amaliyotlari bo‘yicha qisqacha ma’lumot

Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar	Tavsif
Visual supports (Vizual qo‘llab-quvvatlash)	Obyektlar ustida harakatlarni ifodalovchi kartochka, surat, yo‘riqnoma kabi vositalar orqali oson tushunarli vizual ko‘maklar berish.
Object, pictorial, and text-based supports (Obyekt, rasmli va matnga asoslangan ko‘maklar)	O‘yin xatti-harakatlarining statik ifodasi; bolalar har bir vizual ko‘mak nimani anglatishini tushunishlari kerak.
Task analyses (Vazifa tahlili)	Ko‘p bosqichli o‘yin harakatlarini tasvirlar ketma-ketligi sifatida ifodalash; bolaga materiallar bilan qanday o‘ynash kutilayotganini aniq anglatadi.
Structured systems (Tuzilgan tizimlar)	Rag‘batlantirish tizimlaridan foydalanish orqali vizual tarzda shart va mukofotlar ketma-ketligini ko‘rsatish (masalan, agar/bunda doskalari va jetonli tizimlar).
Environmental arrangement (Muhitni tashkil etish)	Atrof-muhitni shunday tashkil etishki, u bolani o‘yin va o‘zaro aloqaga jalb qilishi kerak.
Physical arrangement (Fizik joylashuv)	Fizik joylashuvni hisobga olish, u bolani o‘yinchoqlar bilan o‘ynashga qanday rag‘batlantirishi mumkinligini baholash.
Temporal arrangement (Vaqtni tashkil etish)	Kundalik jadval, mashg‘ulot davomiyligi va o‘yin uchun imkoniyatlarni rejalashtirish.
Social arrangement (Ijtimoiy tashkil etish)	Kattalar yoki tengdosh modellarni jalb qilish, qo‘llab-quvvatlash, o‘yin o‘rgatish uchun qo‘shimcha trening va murabbiylik.
Video modeling (Video modellashtirish)	Video orqali o‘yin namunalarini ko‘rsatish; bola videoni tomosha qiladi va xuddi shu yoki o‘xshash materiallar bilan o‘ynaydi.
Response prompting procedures (Javobni rag‘batlantirish usullari)	Boshlanishda rag‘batlantirish orqali o‘yin javoblarini shakllantirish va vaqt o‘tishi bilan yordamni kamaytirish.
Single-prompt procedures (Yagona rag‘bat usuli)	Instruksiyada yagona boshqaruv rag‘bati orqali mustaqil javoblarni rag‘batlantirish.
Prompting hierarchies (Rag‘batlantirish ierarxiyalari)	Bosqichma-bosqich rag‘batlantirish tizimi: eng kuchli rag‘batdan boshlanib asta-sekin zaifrog‘iga o‘tish.

OBYEKT, RASMLI YOKI MATNGA ASOSLANGAN QO‘LLAB-QUVVATLASH

Obyektlarga yo‘naltirilgan o‘yinni rag‘batlantirish uchun obyektlar, chiziqli rasmlar, fotosuratlar yoki yozma tavsiflar yoki ko‘rsatmalardan foydalanish mumkin. Bunday qo‘llab-quvvatlashlar odatda bitta o‘yin harakatini (yoki alohida xatti-harakatni) ifodalashga mo‘ljallangan bo‘lib, o‘z navbatida, bolani obyekt o‘yini bilan shug‘ullanishga undaydi. Avvalo, bolaning har bir qo‘llab-quvvatlash nimani anglatishini tushunishini aniqlash lozim. Masalan, agar bola chiziqli rasm va unga mos keluvchi o‘yin harakati orasidagi bog‘liqlikni tushunmasa, bu unga foyda bermaydi. Vizual qo‘llab-quvvatlashlar va ular bilan bog‘liq harakatlar o‘rtasidagi bog‘liqlikni o‘rgatish uchun kattalar tomonidan namunaviy ko‘rsatmalar berilishi zarur bo‘lishi mumkin.

VAZIFALAR TAHLILI

Ko‘pincha, o‘yinga asoslangan ta’lim jarayonida biz murakkab o‘yin ketma-ketliklarini rivojlantirish maqsadida ko‘p bosqichli xatti-harakatlarni o‘rgatishga e’tibor qaratamiz, masalan, qo‘g‘irchoq yoki qahramonni ovqatlantirish, yoki mini mashinalar uchun garaj qurish. Shunday qilib, obyektlarga nisbatan turli jismoniy harakatlardan iborat o‘yin ketma-ketligi birinchi harakatdan oxirgi harakatgacha (masalan, rasmli doskada gorizontal ravishda) ketma-ket tartibda taqdim etilgan rasmlar yoki matnga asoslangan qo‘llab-quvvatlovchilardan iborat bo‘ladi. Katta o‘yin ketma-ketligi bir nechta vazifa tahlillariga bo‘linishi mumkin. Masa-

OBYEKT BILAN O‘YNASHNI RAG‘BATLANTIRISH

Oddiy sharoitlarda bolalarda obyekt o‘yinini rivojlantirish uchun bir qator ilmiy va tajribaviy asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar tavsiya etiladi. Qaysi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo‘lishidan qat’i nazar, o‘qitish oldinga qaratilgan bo‘lishi kerak, uzoq muddatli maqsad shundan iboratki, yoshga mos o‘yinchoqlar va materiallar mavjudligi bolaning obyekt bilan faol o‘ynashga undovchi omil va motivatsiyaga aylanishi kerak. Dastlabki materiallarni o‘rganishdan tortib, ramziy o‘yinning ilg‘or shakllarigacha (masalan, obyektlarni almashtirish, yo‘q atributlarni tayinlash). Dastlab, bolalarga tuzilgan yordamlar kerak bo‘lishi mumkin. Ba’zi yordamlar, masalan, vizual jadval, kundalikda doimiy qo‘llanilishi mumkin, boshqa yordamlar, masalan, ishoralar, odatda vaqt o‘tishi bilan joriy etiladi va olib tashlanadi. Obyekt o‘yinini rag‘batlantirishga qaratilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar alohida qo‘llanilishi mumkin yoki maqsadli ko‘nikmalarda umumlashtirilgan yaxshilanishlar kuzatilgunga qadar yoki ko‘p komponentli muolaja paketi sifatida qo‘llanishi mumkin. Biz 20.2-jadvalda qiyinlik darajasi va rejalashtirish darajasiga qarab umumiy o‘qitish amaliyotlarini sanab o‘tdik.

20.2-jadval.

Korreksion-rivojlantiruvchi o‘yin amaliyotlari bo‘yicha qisqacha ma’lumot

Korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar	Tavsif
Visual supports (Vizual qo‘llab-quvvatlash)	Obyektlar ustida harakatlarni ifodalovchi kartochka, surat, yo‘riqnoma kabi vositalar orqali oson tushunarli vizual ko‘maklar berish.
Object, pictorial, and text-based supports (Obyekt, rasmli va matnga asoslangan ko‘maklar)	O‘yin xatti-harakatlarining statik ifodasi; bolalar har bir vizual ko‘mak nimani anglatishini tushunishlari kerak.
Task analyses (Vazifa tahlili)	Ko‘p bosqichli o‘yin harakatlarini tasvirlar ketma-ketligi sifatida ifodalash; bolaga materiallar bilan qanday o‘ynash kutilayotganini aniq anglatadi.
Structured systems (Tuzilgan tizimlar)	Rag‘batlantirish tizimlaridan foydalanish orqali vizual tarzda shart va mukofotlar ketma-ketligini ko‘rsatish (masalan, agar/bunda doskalari va jetonli tizimlar).
Environmental arrangement (Muhitni tashkil etish)	Atrof-muhitni shunday tashkil etishki, u bolani o‘yin va o‘zaro aloqaga jalb qilishi kerak.
Physical arrangement (Fizik joylashuv)	Fizik joylashuvni hisobga olish, u bolani o‘yinchoqlar bilan o‘ynashga qanday rag‘batlantirishi mumkinligini baholash.
Temporal arrangement (Vaqtni tashkil etish)	Kundalik jadval, mashg‘ulot davomiyligi va o‘yin uchun imkoniyatlarni rejalashtirish.
Social arrangement (Ijtimoiy tashkil etish)	Kattalar yoki tengdosh modellarni jalb qilish, qo‘llab-quvvatlash, o‘yin o‘rgatish uchun qo‘shimcha trening va murabbiylik.
Video modeling (Video modellashtirish)	Video orqali o‘yin namunalarini ko‘rsatish; bola videoni tomosha qiladi va xuddi shu yoki o‘xshash materiallar bilan o‘ynaydi.
Response prompting procedures (Javobni rag‘batlantirish usullari)	Boshlanishda rag‘batlantirish orqali o‘yin javoblarini shakllantirish va vaqt o‘tishi bilan yordamni kamaytirish.
Single-prompt procedures (Yagona rag‘bat usuli)	Instruksiyada yagona boshqaruv rag‘bati orqali mustaqil javoblarni rag‘batlantirish.
Prompting hierarchies (Rag‘batlantirish ierarxiyalari)	Bosqichma-bosqich rag‘batlantirish tizimi: eng kuchli rag‘batdan boshlanib asta-sekin zaifrog‘iga o‘tish.

OBYEKT, RASMLI YOKI MATNGA ASOSLANGAN QO‘LLAB-QUVVATLASH

Obyektlarga yo‘naltirilgan o‘yinni rag‘batlantirish uchun obyektlar, chiziqli rasmlar, fotosuratlar yoki yozma tavsiflar yoki ko‘rsatmalardan foydalanish mumkin. Bunday qo‘llab-quvvatlashlar odatda bitta o‘yin harakatini (yoki alohida xatti-harakatni) ifodalashga mo‘ljallangan bo‘lib, o‘z navbatida, bolani obyekt o‘yini bilan shug‘ullanishga undaydi. Avvalo, bolaning har bir qo‘llab-quvvatlash nimani anglatishini tushunishini aniqlash lozim. Masalan, agar bola chiziqli rasm va unga mos keluvchi o‘yin harakati orasidagi bog‘liqlikni tushunmasa, bu unga foyda bermaydi. Vizual qo‘llab-quvvatlashlar va ular bilan bog‘liq harakatlar o‘rtasidagi bog‘liqlikni o‘rgatish uchun kattalar tomonidan namunaviy ko‘rsatmalar berilishi zarur bo‘lishi mumkin.

VAZIFALAR TAHLILI

Ko‘pincha, o‘yinga asoslangan ta’lim jarayonida biz murakkab o‘yin ketma-ketliklarini rivojlantirish maqsadida ko‘p bosqichli xatti-harakatlarni o‘rgatishga e’tibor qaratamiz, masalan, qo‘g‘irchoq yoki qahramonni ovqatlantirish, yoki mini mashinalar uchun garaj qurish. Shunday qilib, obyektlarga nisbatan turli jismoniy harakatlardan iborat o‘yin ketma-ketligi birinchi harakatdan oxirgi harakatgacha (masalan, rasmli doskada gorizontal ravishda) ketma-ket tartibda taqdim etilgan rasmlar yoki matnga asoslangan qo‘llab-quvvatlovchilardan iborat bo‘ladi. Katta o‘yin ketma-ketligi bir nechta vazifa tahlillariga bo‘linishi mumkin. Masa-

lan, bloklarni garaj yoki minoraga yig'ish, mini mashinalarni garajga haydash, va ularni tuzatishga oid ramziy o'yin xatti-harakatlari bilan shug'ullanish – bularning barchasi transportga oid obyekt o'yini tushunchasi bilan bog'liq bo'lgan uchta alohida vazifa tahlili bo'lishi mumkin.

TUZILMALI TIZIMLAR

Kuchaytirishga yo'naltirilgan vizual qo'llab-quvvatlovchilar bolani kelajakdagi shunga o'xshash vaziyatlarda obyekt o'yiniga jalb qilish ehtimolini oshirish uchun ishlatilishi mumkin. Kuchaytiruvchi, ya'ni maqsadli harakat kontekstda sodir bo'lgandan so'ng taqdim etiladigan atrof-muhitdagi o'zgarish, shu harakatga nisbatan qo'llaniladi. Kuchaytiruvchilar faoliyat bilan bevosita bog'liq bo'lishi mumkin (masalan, tavsiflovchi maqtov, faoliyatni davom ettirish) yoki bevosita bog'liq bo'lmasligi mumkin (masalan, stikerlar, yeyiladigan narsalar). Kuchaytiruvchilarning qiymati muntazam sinovdan o'tkazilishi va zaruratga ko'ra moslashtirilishi kerak. Uzoq muddatli xulq o'zgarishini rag'batlantirish uchun kuchli kuchaytiruvchilar berilishi muhimdir. Bola muvaffaqiyatli bo'lganida kuchaytiruvchilar tizimli ravishda ta'lim kontekstidan olib tashlanishi mumkin, ammo yordamlar yoki boshqa qo'llab-quvvatlovchilar yo'qotilganida ularni saqlab qolish lozim bo'lishi mumkin. Kuchaytirishga asoslangan vizual qo'llab-quvvatlovchilarga misol qilib "agar/u holda" (if/then) yoki token doskalarini keltirish mumkin. "Agar/u holda" doskalari kutilgan harakat va keyingi kuchaytiruvchi natijani vizual shaklda ko'rsatish uchun vosita hisoblanadi. "Agar/u holda" doskasi harakat va kuchaytirish o'rtasidagi munosabatni ko'rsatadi va dastlabki alohida xatti-harakatlar hamda ishtirokni rag'batlantiradi. Token doskasi bolaga aniq shart (masalan, ramziy o'yin bilan shug'ullanish tokenlar olishga olib keladi) asosida kuchaytiruvchi olish imkoniyatini beruvchi tokenlar (kuchaytiruvchini olish uchun saqlanuvchi element yoki obyekt) orqali tuzilgan shartni taqdim etishni o'z ichiga oladi. Token doskalari xulqni o'zgartirishni rag'batlantirish uchun adabiyotda uzoq tarixga ega.

MUHITNI TASHKIL QILISH

Muhitni tashkil qilish (a) makonning jismoniy tartibi, (b) bolaning kun tartibining vaqt bo'yicha tashkil etilishi va (c) ijtimoiy qo'llab-quvvatlashlarning ijtimoiy jihatdan mazmunli xulq o'zgarishini rag'batlantirish maqsadida rejalashtirilgan yoki mavjud bo'lish darajasiga taalluqlidir.

JISMONIY TASHKILOT

Muhitning jismoniy tartibi, mebel va materiallar (masalan, o'yinchoqlar) qanday joylashtirilganligini bildiradi. Obyekt o'yiniga taalluqli ravishda, yoshga mos materiallar va buyumlar bolalar uchun osongina mavjud bo'lishi kerak. O'yinchoqlar bilan o'ynash uchun tabiiy signal bu o'sha buyumlarning mavjudligi bo'lgani uchun, o'yinchoqlar va tegishli buyumlarni tanlash va ularning mavjudligini diqqat bilan ko'rib chiqish muhimdir. Masalan, sinfda qurilish o'yinchoqlari va dramatik o'yin materiallari uchun ajratilgan joylar bo'lishi mumkin; materiallar osongina olinadigan joylarga – qutilarga, stol ustiga yoki polga, yoki tokchalarga joylashtirilishi kerak. Shuningdek, bolalarni jalb qilishni davom ettirish uchun materiallarning xilma-xilligini saqlash va ularni aylantirib turish rejasi bo'lishi muhimdir. Bolalarga turli toifadagi yoki belgilangan joylardagi buyumlarni aralashtirishga ruxsat berish lozim, chunki yanada ilg'or o'yin shakllari kontekstual jihatdan bog'liq (masalan, mini mashinalar va garaj o'yini to'plami) yoki bog'liq bo'lmagan buyumlarni (masalan, bloklar – poezd sifatida; quvur tozalagich – suv shlangi sifatida) o'z ichiga olishi mumkin. Jismoniy tashkilot bolalar uchun jalb qiluvchi makonlarni yaratishni va buyumlardan foydalanishni (masalan, qurish va o'ynash uchun yetarli joy) rag'batlantiradi. Bundan tashqari, jismoniy makonning to'g'ri tashkil etilishi bolaning muhitidagi vaqt va ijtimoiy jihatlarni to'g'ri rejalashtirish imkoniyatlarini ham yaratadi.

VAQT TASHKILOTI

Muhitning vaqt tashkiloti sinf jadvaliga, faoliyatlar uchun ajratilgan vaqtga va o'quv imkoniyatlariga taalluqlidir. Ta'limni rejalashtirishda bolalarga kun davomida buyumlarni tanlash va ular bilan shug'ullanish uchun yetarli vaqt kerak bo'ladi. Faoliyatlarning davomiyligi har bir bola uchun aniq o'quv maqsadiga qarab farq qilishi mumkin. Qiyin xulq-atvor, kognitiv kechikishlar ishtirok va obyekt o'yiniga ta'sir qilishi mumkinligini hisobga olgan holda ba'zi bolalar buyumlarni tanlash va ular bilan shug'ullanishni boshlash uchun qo'shimcha o'quv vaqtini talab qilishi mumkin. Ideal holda bunday qarorlar bolaning o'quv tajribasiga (ya'ni, kuzatuv va o'quv ma'lumotlarining formatif va summativ baholashiga) asoslangan bo'lishi kerak (masalan, bola tongda buyumlar bilan faolroq shug'ullanadi).

Ba'zi bolalar kun davomida turli materiallar va buyumlarni faol va mustaqil o'rganadi, boshqalari esa har kuni bitta buyum bilan o'ynaydi va bir xil joyda o'ynaydi. Bu muammoni hal qilish uchun faoliyatlar davomida yoki ular orasida vizual jadval joriy etilishi mumkin. Agar bola turli buyumlar bilan faol shug'ullanmasa, bu umumlashtirilgan obyektlardan foydalanish ehtimolini pasaytiradi, bu esa erta til ishlatish va ijtimoiy o'zaro ta'sirlar uchun uzoq muddatli salbiy ta'sirga ega bo'lishi mumkin. Nihoyat, o'qitishni rejalashtirishda dozalashni (dosage) ham hisobga olish kerak. Dozalash bolaning o'quv maqsadlariga erishishi uchun zarur bo'lgan imkoniyatlar (yoki urinishlar) soniga taalluqlidir. Yana, kattalar o'quv imkoniyatlarining yetarli sonini aniqlashda bolaning o'quv tajribasini e'tiborga olishlari kerak.

IJTIMOIY TASHKILOT

Muhitning ijtimoiy tashkiloti bolaning atrofidagi kattalar va tengdoshlar tarkibidan iboratdir. Kattalarning qo'llab-quvvatlashi va bolalar bilan o'zaro ijobiy aloqalar (masalan, bolaning e'tibori, taqlid qilishi va aktiv harakatlarini kengaytirish) orqali shug'ullanish – katta-bolaning o'zaro ijobiy aloqalarini rag'batlantiradi. Bu bolaga boshqa o'yin harakatlarining namoyishi orqali mazmunli ma'lumot beradi. Agar bola o'yin paytida to'xtab qolsa yoki o'yinga kirishda qiynalsa, kattalar o'yin harakatini boshlashi va bola javob berishini kutishi mumkin. Umuman olganda, bola harakatini kengaytirishda yoki yangi harakatni boshlashda, bolaning javob berishini kutish muhimdir. Ba'zi bolalar atrof-muhitdagi ma'lumotlarni qayta ishlash va javob berish uchun qo'shimcha vaqt talab qiladi (masalan, jismoniy nogiron bola boshqa kishining harakatlariga taqlid qilishni boshlashdan oldin 10–15 soniya kerak bo'lishi mumkin), shuning uchun kattalar o'z kutganlarini shunga mos ravishda moslashtirishlari kerak. Agar bola harakatni taqlid qilsa, kattalar tavsiflovchi maqtov berishlari va o'yin ketma-ketligini davom ettirishlari kerak. Agar bola taqlid qilmasa, kattalar o'yin obyektlari bilan shug'ullanishda e'tibor berish, taqlid qilish va kengaytirish ketma-ketligini davom ettirishlari lozim.

Garchi javob beruvchi o'zaro aloqalar kattalar va bolalar o'rtasidagi muloqot uchun asos sifatida keng tavsiya etilsa-da, kattalar bolalar bilan faol shug'ullanish, ayniqsa turli va ko'p shaklli o'yin xatti-harakatlarini namoyish etish bo'yicha maxsus tayyorgarlik va murabbiylikka muhtoj bo'lishlari mumkin. Adabiyotda kattalarni tayyorlash va murabbiylik qilish uchun bir qancha alohida va kombinatsiyalangan yondashuvlar mavjud. Shulardan eng ko'p tavsiya etiladigan va samarali usullardan biri bu natijaviy mulohazaga asoslangan fikr-mulohazalardir. Bu yondashuv o'qitish natijalari bo'yicha konstruktiv va axborot beruvchi fikrlarni taqdim etishni o'z ichiga oladi, bu esa o'sha zahotiyoq (masalan, quloqdagi eshitish vositasi, matnli xabar) yoki kuzatuvdan so'ng (masalan, dars oxirida yoki yozuvni tomosha qilgandan keyin, masalan, elektron pochta orqali) amalga oshiriladi. Kattalarni tayyorlash va murabbiylik qilish uchun qo'shimcha amaliyotlarga model bo'lish, rolli o'yinlar va protseduralarni mashq qilish kiradi. Kattalarni sodiqlik bilan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni amalga oshirishga tayyorlash va murabbiylik qilishga vaqt ajratish bolalar uchun qisqa va uzoq muddatli ijobiy natijalar bilan bog'liqdir.

TENGDOSHLAR QO'LLAB-QUVVATLASHI VA NAMUNALARI

Yoshi teng yoki shunga yaqin tengdoshlar o'yinchoqlar va tegishli buyumlar bilan qanday o'ynashni ko'rsatishda tabiiy namuna sifatida xizmat qiladi. Obyekt o'yinini rag'batlantirishning nisbatan oson yondashuvlaridan biri bolalarning odatda bir nechta va turli xil o'yin xatti-harakatlarini namoyish etadigan tengdoshlar yaqinida bo'lishini ta'minlashdir. Shunday qilib, tengdoshlarni faol kuzatadigan va ularga taqlid qiladigan bolalar odatda hech qanday qo'shimcha fikr-mulohaza yoki tashqi yordam bo'lmasdan tengdosh namunalaridan foyda ko'rishlari mumkin. Shu bilan bog'liq ravishda, faoliyatlar doirasida yoki ular o'rtasida tengdosh do'stlarni tayinlash bolalarning bir-biriga yaqin bo'lish ehtimolini oshiradi. Agar bola doimiy ravishda tengdoshlarini kuzatmasa yoki ularga taqlid qilmasa, qo'shimcha fikr-mulohazalar va yordamlar kiritilishi kerak, natijada bola obyekt o'yinida terapevtik yaxshilanishlarni namoyish etadi. Avvalo, kuzatuv harakatlarida ishtirok etgan yoki tengdoshlariga taqlid qilgan barcha bolalar uchun bog'liq (masalan, maqtov) yoki bog'liq bo'lmagan (masalan, stikerlar) harakatlar yoki buyumlar shaklida mukofotlar taqdim etishni ko'rib chiqing. Tengdoshlariga osongina e'tibor qaratmaydigan yoki ularga taqlid qilmaydigan bolalar uchun kattalar tengdoshlarni bola e'tiborini jalb qilish, o'yin xatti-harakatlarini namoyish etish va keyingi mukofotni taqdim etishga o'rgatishlari mumkin. Tengdoshning bu xatti-harakatlarda ishtirok etishi uning yoshi va e'tibor darajasiga bog'liq bo'lishi mumkin.

VIDEO MODELLASHTIRISH

Video modellash turli xatti-harakatlarni, shu jumladan, obyekt o'yinini rag'batlantirish uchun bolalarda keng qo'llaniladigan va mashhur korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlardir. O'yin ketma-ketligining vazifa tahlili to'liq holda video orqali taqdim etiladi, so'ng bola kuzatilgan harakatlarga o'xshash yoki ayni materiallar yordamida taqlid qilish imkoniyatiga ega bo'ladi. Shu bilan bir qatorda, video doimiy takrorlanishda ijro etilishi mumkin, bunda bola buyumlar bilan shug'ullanish imkoniyatiga ega bo'ladi. Video modellari noutbuk, planshet yoki boshqa mobil qurilmalarda ko'rsatilishi mumkin. O'qituvchilar o'zlarini, boshqa kattalarni yoki tengdoshlarni, yoki maqsadli o'yin xatti-harakatlarini bajarayotgan bolani yozib olishlari mumkin. Ko'pincha, agar video tengdoshlar yoki bolani o'zini o'z ichiga olsa, video modelni yaratish uchun kattalarning ko'rsatmalari, mukofotlash va videoni tahrirlash talab etiladi. Video model turli nuqtayi nazardan, jumladan nuqtayi nazar yoki o'z-o'zini modellashtirish orqali suratga olinishi mumkin, ammo bu nuqtayi nazarning natijalarga ta'siri ahamiyatsiz bo'lishi mumkin. Agar bola biror turdagi nuqtayi nazarga yaxshi javob berish tarixiga ega bo'lsa, bu ta'limni rejalashtirishda yo'l-yo'riq sifatida foydalanilishi kerak. Agar video modelning o'zi yetarli bo'lmasa, odatda ta'lim mashg'ulotlariga qo'shimcha kattalar yordami, jumladan, qisman yoki to'liq jismoniy ko'rsatma va mukofotlash kiritiladi.

JAVOBNI MUNOSIB RAG'BATLANTIRISH

Javobni rag'batlantirish protseduralari bolalarda, shu jumladan, nogironligi bor yoki nogironlik xavfi ostidagi bolalarda ijtimoiy jihatdan mazmunli xatti-harakatlarni, shu jumladan, obyekt o'yinini targ'ib qilishda uzoq tarixga

ega. Javobni rag'batlantirish protseduralari odatda xatolarsiz yoki xatoga yaqin bo'lmagan o'qitish protseduralari deb ataladi va yakka-ko'rsatma strategiyalari (masalan, doimiy vaqt kechikishi yoki bosqichli vaqt kechikishi – CTD va PTD) yoki ko'rsatmalar ierarxiyasi (masalan, eng oz ko'rsatmalar tizimi – SLP) sifatida bo'linadi. Bundan tashqari, ko'rsatmalar odatda nazorat qiluvchi yoki nazorat qilmaydigan sifatida tasniflanadi. Nazorat qiluvchi ko'rsatma to'g'ri javobni kafolatlaydigan katta xatti-harakati yoki atrof-muhit o'zgarishini bildiradi (masalan, qisman jismoniy ko'rsatma, ayni yoki o'xshash materiallar bilan maqsadli xatti-harakatni modellashtirish). Aksincha, nazorat qilmaydigan ko'rsatma bolaga maqsadli xatti-harakatni namoyon etish uchun ishora yoki qo'shimcha signal vazifasini bajaradi, ammo to'g'ri javobni kafolatlamaydi. Maqsad – bolaning tabiiy signal yoki oldingi vaziyatga javob berishidir. Boshlanishida, bu protseduralar bolaning e'tiborini tabiiy signalga jalb qilish, bolaga kontekstdagi xatti-harakatni qanday ko'rsatishni ko'rsatish va javob berishni kattaning ko'rsatmasidan faqat tabiiy signalga o'tkazishga mo'ljallangan.

Yakka-ko'rsatma strategiyalari, masalan PTD, maqsadli xatti-harakat uchun tabiiy signallarni taqdim etishni va dastlab nazorat qiluvchi ko'rsatmani darhol berishni o'z ichiga oladi. Nazorat qiluvchi ko'rsatmaning taqdim etilishidan so'ng kechikish oralig'i mavjud bo'lib, bu muddat korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar davomida o'zgarmas holda saqlanadi (masalan, obyekt o'yini uchun kattaning modeliga javob berish uchun to'rt soniya). Aksincha, xatti-harakat uchun tabiiy signal va nazorat qiluvchi ko'rsatma orasidagi vaqt tizimli yoki bosqichma-bosqich mashg'ulotlar davomida oshiriladi (masalan, nol soniyalik kechikish, bir soniyalik kechikish, ikki soniyalik kechikish va nihoyat to'rt soniyalik yakuniy kechikishga yetish). Ko'rsatma kechikishini oshirish rejalari odatda bolaning xatti-harakatiga bog'liq (masalan, bola mustaqil ravishda yoki nazorat qiluvchi ko'rsatmaga 100% hollarda javob berguncha), agar bola xatolarga yo'l qo'ysa, kechikish vaqtini kamaytirish varianti mavjud. Bolalar tabiiy ravishda yuz beradigan oqibatlar shaklida (masalan, kattaning e'tibori yoki buyumlar bilan harakatlarni davom ettirish) mukofotlanadilar. Qo'shimcha ravishda, ba'zi bolalar uchun bog'liq bo'lmagan mukofotlar (masalan, stikerlar, yeyiladigan narsalar) talab qilinishi mumkin. Garchi ideal holatda bola xatti-harakatni tabiiy oqibatga javoban saqlab qolishini xohlasak ham, bu o'qitishning ilk bosqichlarida amalga oshmaydi. Ba'zi bolalarga o'z xatti-harakatlari va atrof-muhitdagi yoqimli o'zgarishlar o'rtasidagi bog'liqlikni tushunishga yordam berish uchun qo'shimcha yordam kerak bo'lishi mumkin.

Yakka-ko'rsatma strategiyalaridan farqli o'laroq, ko'rsatma ierarxiyalari bolaning maqsadli xatti-harakatda ishtirok etish uchun qanday yordam darajasiga muhtojligini tanlashiga imkon beradi, bunda nazorat qiluvchi ko'rsatma o'qitish tajribasining oxirida taqdim etiladi. SLP kabi ko'rsatma ierarxiyalari odatda maqsadli xatti-harakat uchun tabiiy signalni berish va bolaga mustaqil javob berish

uchun belgilangan kechikishni kutishni o'z ichiga oladi (masalan, [signal], to'rt soniya kutish, bola plastik butilkani qo'g'irchoq og'ziga qo'yishi [maqsadli xatti-harakat] kutiladi). Agar bola maqsadli xatti-harakatni namoyish qilmasa, katta oraliq (nazorat qilmaydigan) ko'rsatmani beradi. Ko'rsatma ierarxiyasi bir yoki uchta oraliq ko'rsatmani o'z ichiga olishi mumkin, ularning har biri yordam miqdorini oshiradi. Agar bola kattalarning ko'rsatmalariga salbiy javob beradigan xatti-harakatlarni doimiy ravishda namoyon qilmasa, bitta oraliq ko'rsatma odatda yetarli bo'ladi. Yakuniy bosqich – bu nazorat qiluvchi ko'rsatmani berishdir.

Javobni rag'batlantirish strategiyalari obyektlar ustida harakatlarni tasvirlovchi vizual ko'rsatmalardan foydalanishdan ko'ra murakkabroq bo'lib, ularni to'g'ri bajarish uchun bir nechta bosqichlar talab qilinadi. Garchi boshqa protseduralarga nisbatan murakkab bo'lsa ham, javobni rag'batlantirish protseduralari bolaga qachon xatti-harakatni namoyon qilishni va uni kontekstda qanday qilib ishonchli bajarishni ko'rsatish uchun yaxshi asoslangan amaliyotlardir. Bu protseduralar yordamida mustaqil xatti-harakat ko'rsatish bolada natijalarni ishonchli ravishda namoyon qilishga olib keladi. Ular mahalliy amaliyotchilar tomonidan, tegishli yordam va fikr-mulohazalar bilan sadoqat bilan amalga oshirilganligi isbotlangan.

AMALIYOT UCHUN TAVSIYALAR

Oldingi bo'limda tavsiflangan o'qitish protseduralaridan foydalanib, bolalarga o'yinni o'rgatishda quyidagi amaliy tavsiyalarni taqdim etamiz.

Shaxsiy omillar. Nogiron yoki nogironlik xavfi ostidagi bolalar ko'pincha qachon va qanday o'ynashni tan olish uchun tizimli yordamga muhtoj bo'ladilar. Bu bobda bir qancha strategiyalar tavsiya qilindi, ammo qo'shimcha jihatlar e'tiborga loyiqdir. Avvalo, barcha bolalar uchun aniq orzu-umidlar va tartiblarni belgilash muhimdir (masalan, qoidalar, o'tishlar). Bu kunning oldindan aytib bo'ladiganligini oshiradi va bolaga atrof-muhitda qanday harakat qilishni emas, balki yangi ko'nikmalarni o'rganish yoki mavjud ko'nikmalarini kengaytirishga e'tibor qaratishga imkon beradi. Qo'shimcha ravishda, rag'batlantirishning ahamiyatini kamaytirmasligimiz kerak. Kattalar mukofotlovchi stimullar yoki faoliyatlarni (masalan, o'yinchoqlar, yeyiladigan narsalar, ijtimoiy e'tibor) aniqlash uchun afzalliklarni baholashni rejalashtirishlari kerak (masalan, almashtirilmaydigan bir nechta stimullar yordamida). Aniqlangach, mukofotlar darhol va shartli tarzda berilishi kerak ya'ni, bola qanday xatti-harakat mukofotlanayotganini tushunishi lozim.

Tengdoshlarni jalb qilish. Ko'plab obyektli o'yin korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari bo'yicha tadqiqotlar mashg'ulot sessiyalarida tengdoshlarni jalb qilmagan, bu esa o'yin korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarini tushunishimizni cheklaydi. Biroq bolalar o'ynayotganda, ular ko'pincha tengdoshlarining yonida o'ynashlarini bilamiz. Shuning uchun, biz obyektli o'yinlarni tengdoshlar bilan

birga yoki ularning yaqinida bo'lgan kontekstlarda o'rgatishni tavsiya qilamiz. Garchi biz bu bobda obyektli o'yinga e'tibor qaratgan bo'lsak-da, ijtimoiy o'yin va obyektli o'yin yosh bolalarda bir vaqtda sodir bo'ladi va o'zaro istisno bo'lmaydi. Instruksion sessiyalarni o'yin darajalari yoki qiziqishlari o'xshash bo'lgan bolalar bilan tashkil qilish muhim bo'lishi mumkin. Bolalar tobora murakkablashgan o'yin faoliyatlarida ishtirok eta boshlaganlarida, ular o'zlari o'zlashtirgan o'yin xatti-harakatlari orqali bir-birlari bilan o'zaro ta'sirlashishni o'rgatish kerak (Pierce-Jordan & Lifter, 2005).

O'yinni aniqlash. Bolalarni o'yin o'ynashga o'rgatish aniq va operatsionlashtirilgan ta'riflarni talab qiladi. Obyektli o'yin korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari bo'yicha tadqiqotlarning asosiy cheklovlaridan biri bu o'yinning qanday ta'riflanishi va o'lchanishidagi nomuvofiqliklardir. Bu esa tadqiqot natijalarini umumlashtirish va amaliyot uchun tavsiyalar berishni qiyinlashtiradi. Bundan tashqari, yosh bolalar uchun normal o'yin darajalari bo'yicha tadqiqotlar cheklangan bu o'yinning individual xarakterga ega bo'lishi bilan izohlanadi. Garchi o'yin maqsadlarining bolalar bo'yicha individuallashtirilishi va farqliligi kutilsa-da, keng kategoriyalar bo'yicha izchillik o'yin korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari tadqiqotini rivojlantirish va amaliyotni ma'lum natijalar bilan bog'lash uchun zarur bo'lishi mumkin. O'yin maqsadlarini ishlab chiqishda chuqurroq tahlil qilish imkonini beradigan aniq belgilangan o'yin kategoriyalaridan foydalanishni tavsiya qilamiz.

O'yinni o'rgatish. Biz bolalarning turli kontekstlar va faoliyatlarda bir nechta turli o'yin xatti-harakatlaridan foydalanishini xohlaymiz. Shuning uchun bolalarni turli materiallar, muhitlar va tengdoshlar bilan turli o'yin xatti-harakatlaridan foydalanishga o'rgatishga e'tibor qaratishni tavsiya qilamiz, aniqlashtirilgan yoki qat'iy o'yin maqsadlariga emas (chaqaloqni shisha bilan ovqatlantirish, mashinalarni trek bo'ylab haydash, yo'l sifatida bloklardan foydalanish). O'yin maqsadlari bolalarning turli xatti-harakatlardan foydalanishini ta'minlash uchun o'yin turlari yoki kategoriyalariga qaratilishi mumkin. Maqsadlarni farqlash, faoliyatlar va materiallar bo'yicha o'rgatish va turli o'yin sheriklarini jalb qilish bolalarning umumlashtirilgan o'yin ko'nikmalarini qo'llab-quvvatlaydi, bu esa ularning vaqt o'tishi bilan va turli kontekstlarda tobora murakkabroq o'yinlarda ishtirok etish ehtimolini oshiradi.

O'yin natijalarini uzoq muddat saqlash. Yosh bolalar uchun mustaqil va davomli o'yin asosiy maqsad bo'lishi kerak. Biroq vaqt o'tishi bilan o'yin murakkabligi bo'yicha o'yin ko'nikmalarining saqlanishini o'rganadigan tadqiqotlar juda kam. O'yinni, ko'rsatmalar bilan beriladigan signallarni tizimli ravishda kamaytirish orqali bolalar bu signalar olib tashlangach ham o'ynashni davom ettirishi uchun o'rgatishni tavsiya qilamiz. Mustaqil o'yinni rag'batlantirishni davom ettirish muhim bo'lishi mumkin. Bolalar yangi ko'nikmalarni rivojlantirar

ekanlar, ularning o'yinlari ham rivojlanib, ko'proq murakkablikka ega bo'lishi kerak. Biroq ba'zi bolalar uchun tobora murakkablashgan o'yin tizimli ravishda o'rgatilishi kerak bo'ladi.

O'yin davomida muloqotni rivojlantirish. Odatda bola xohishlari, qiziqishlari va his-tuyg'ularini muloqot orqali ifoda etish usullarini dastlabki kattalar va tengdoshlar bilan o'zaro aloqalar davomida o'rganadi, masalan, nutq, imo-ishora yoki nutq hosil qiluvchi qurilmadan foydalanib suhbatlashadi. Ijtimoiy o'zaro aloqalar, odatda, yoshga mos faoliyatlar, jumladan, obyektli o'yin davomida sodir bo'ladi, bunda bola so'zlar va iboralarni aytish hamda bunday o'zaro aloqalarda qanday muloqot qilish qoidalari bo'yicha axborot oladi. O'yin – so'zlar va ular bilan bog'liq o'yin harakatlarini modellashtirish uchun tabiiy kontekstdir. Kattalar bolaning maqsadli til darajasida (a) bola o'yinchoqlar yoki tegishli materiallar bilan o'ynayotganda yoki (b) o'yin asosidagi faoliyatlar davomida navbat kelganda tilning turli misollarini modellashtirishni rejalashtirishlari kerak.

Instruksion imkoniyatlarni rejalashtirish. Sinf xonalari dinamik muhit bo'lib, barcha bolalarda ijtimoiy jihatdan mazmunli xatti-harakatlarni rivojlantirishni rejalashtirishda moslashuvchanlik va moslanuvchanlikni talab qiladi. Barcha bolalarga umumiy qo'llab-quvvatlashni, shuningdek, individuallashtirilgan xizmatlarni taqdim etish har qanday pedagog yoki tegishli xizmat ko'rsatuvchi mutaxassis uchun murakkab vazifa bo'lishi mumkin. Ayniqsa, ta'lim olish uchun yetarli miqdorda imkoniyatlar taqdim etish uchun vaqt topish doimiy muammo bo'lib qolmoqda (bu haqda "Vaqt tartibini tashkil qilish" bo'limida muhokama qilingan dozalash masalasiga qarang). Matritsalar — obyektli o'yin va boshqa ta'limiy maqsadlar hamda vazifalar bo'yicha qachon, qanday va kim tomonidan ta'lim berilishini rejalashtirish uchun amaliy yondashuv hisoblanadi. Matritsalar quyidagicha tashkil qilinishi mumkin: (a) maqsad va strategiyalar bo'yicha, (b) maqsad va faoliyatlar bo'yicha yoki (c) faoliyat va o'qituvchi bo'yicha. Matritsalar, shuningdek, kattalar o'rtasida kutilyotgan vazifalarni ulashish uchun samarali muloqot vositasidir.

XULOSA

O'yin – yosh bolalar uchun asosiy ishtirok shakli bo'lib, uni muntazam baholash va o'rgatish kerak. Bu bobda biz o'yin maqsadlarini aniqlash va yosh bolalarga o'yinni o'rgatish bo'yicha ko'rsatmalar berdik. O'yinning yosh bolalar uchun foydalari borasida aniq va takrorlangan tadqiqot natijalari mavjud bo'lganini hisobga olgan holda, tadqiqotlar bolalar o'yinini qo'llab-quvvatlaydigan samarali va tejamkor usullarni o'rganishda davom etishi kerak, amaliyotchilar esa yosh bolalarga o'yinni o'rgatishda davom etishlari zarur.

birga yoki ularning yaqinida bo'lgan kontekstlarda o'rgatishni tavsiya qilamiz. Garchi biz bu bobda obyektli o'yinga e'tibor qaratgan bo'lsak-da, ijtimoiy o'yin va obyektli o'yin yosh bolalarda bir vaqtda sodir bo'ladi va o'zaro istisno bo'lmaydi. Instruksion sessiyalarni o'yin darajalari yoki qiziqishlari o'xshash bo'lgan bolalar bilan tashkil qilish muhim bo'lishi mumkin. Bolalar tobora murakkablashgan o'yin faoliyatlarida ishtirok eta boshlaganlarida, ular o'zlari o'zlashtirgan o'yin xatti-harakatlari orqali bir-birlari bilan o'zaro ta'sirlashishni o'rgatish kerak (Pierce-Jordan & Lifter, 2005).

O'yinni aniqlash. Bolalarni o'yin o'ynashga o'rgatish aniq va operatsionlashtirilgan ta'riflarni talab qiladi. Obyektli o'yin korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari bo'yicha tadqiqotlarning asosiy cheklovlaridan biri bu o'yinning qanday ta'riflanishi va o'lchanishidagi nomuvofiqliklardir. Bu esa tadqiqot natijalarini umumlashtirish va amaliyot uchun tavsiyalar berishni qiyinlashtiradi. Bundan tashqari, yosh bolalar uchun normal o'yin darajalari bo'yicha tadqiqotlar cheklangan bu o'yinning individual xarakterga ega bo'lishi bilan izohlanadi. Garchi o'yin maqsadlarining bolalar bo'yicha individuallashtirilishi va farqliligi kutilsa-da, keng kategoriyalar bo'yicha izchillik o'yin korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari tadqiqotini rivojlantirish va amaliyotni ma'lum natijalar bilan bog'lash uchun zarur bo'lishi mumkin. O'yin maqsadlarini ishlab chiqishda chuqurroq tahlil qilish imkonini beradigan aniq belgilangan o'yin kategoriyalaridan foydalanishni tavsiya qilamiz.

O'yinni o'rgatish. Biz bolalarning turli kontekstlar va faoliyatlarda bir nechta turli o'yin xatti-harakatlaridan foydalanishini xohlaymiz. Shuning uchun bolalarni turli materiallar, muhitlar va tengdoshlar bilan turli o'yin xatti-harakatlaridan foydalanishga o'rgatishga e'tibor qaratishni tavsiya qilamiz, aniqlashtirilgan yoki qat'iy o'yin maqsadlariga emas (chaqaloqni shisha bilan ovqatlantirish, mashinalarni trek bo'ylab haydash, yo'l sifatida bloklardan foydalanish). O'yin maqsadlari bolalarning turli xatti-harakatlardan foydalanishini ta'minlash uchun o'yin turlari yoki kategoriyalariga qaratilishi mumkin. Maqsadlarni farqlash, faoliyatlar va materiallar bo'yicha o'rgatish va turli o'yin sheriklarini jalb qilish bolalarning umumlashtirilgan o'yin ko'nikmalarini qo'llab-quvvatlaydi, bu esa ularning vaqt o'tishi bilan va turli kontekstlarda tobora murakkabroq o'yinlarda ishtirok etish ehtimolini oshiradi.

O'yin natijalarini uzoq muddat saqlash. Yosh bolalar uchun mustaqil va davomli o'yin asosiy maqsad bo'lishi kerak. Biroq vaqt o'tishi bilan o'yin murakkabligi bo'yicha o'yin ko'nikmalarining saqlanishini o'rganadigan tadqiqotlar juda kam. O'yinni, ko'rsatmalar bilan beriladigan signallarni tizimli ravishda kamaytirish orqali bolalar bu signalar olib tashlangach ham o'ynashni davom ettirishi uchun o'rgatishni tavsiya qilamiz. Mustaqil o'yinni rag'batlantirishni davom ettirish muhim bo'lishi mumkin. Bolalar yangi ko'nikmalarni rivojlantirar

ekanlar, ularning o'yinlari ham rivojlanib, ko'proq murakkablikka ega bo'lishi kerak. Biroq ba'zi bolalar uchun tobora murakkablashgan o'yin tizimli ravishda o'rgatilishi kerak bo'ladi.

O'yin davomida muloqotni rivojlantirish. Odatda bola xohishlari, qiziqishlari va his-tuyg'ularini muloqot orqali ifoda etish usullarini dastlabki kattalar va tengdoshlar bilan o'zaro aloqalar davomida o'rganadi, masalan, nutq, imo-ishora yoki nutq hosil qiluvchi qurilmadan foydalanib suhbatlashadi. Ijtimoiy o'zaro aloqalar, odatda, yoshga mos faoliyatlar, jumladan, obyektli o'yin davomida sodir bo'ladi, bunda bola so'zlar va iboralarni aytish hamda bunday o'zaro aloqalarda qanday muloqot qilish qoidalari bo'yicha axborot oladi. O'yin – so'zlar va ular bilan bog'liq o'yin harakatlarini modellashtirish uchun tabiiy kontekstdir. Kattalar bolaning maqsadli til darajasida (a) bola o'yinchoqlar yoki tegishli materiallar bilan o'ynayotganda yoki (b) o'yin asosidagi faoliyatlar davomida navbat kelganda tilning turli misollarini modellashtirishni rejalashtirishlari kerak.

Instruksion imkoniyatlarni rejalashtirish. Sinf xonalari dinamik muhit bo'lib, barcha bolalarda ijtimoiy jihatdan mazmunli xatti-harakatlarni rivojlantirishni rejalashtirishda moslashuvchanlik va moslanuvchanlikni talab qiladi. Barcha bolalarga umumiy qo'llab-quvvatlashni, shuningdek, individuallashtirilgan xizmatlarni taqdim etish har qanday pedagog yoki tegishli xizmat ko'rsatuvchi mutaxassis uchun murakkab vazifa bo'lishi mumkin. Ayniqsa, ta'lim olish uchun yetarli miqdorda imkoniyatlar taqdim etish uchun vaqt topish doimiy muammo bo'lib qolmoqda (bu haqda "Vaqt tartibini tashkil qilish" bo'limida muhokama qilingan dozalash masalasiga qarang). Matritsalar — obyektli o'yin va boshqa ta'limiy maqsadlar hamda vazifalar bo'yicha qachon, qanday va kim tomonidan ta'lim berilishini rejalashtirish uchun amaliy yondashuv hisoblanadi. Matritsalar quyidagicha tashkil qilinishi mumkin: (a) maqsad va strategiyalar bo'yicha, (b) maqsad va faoliyatlar bo'yicha yoki (c) faoliyat va o'qituvchi bo'yicha. Matritsalar, shuningdek, kattalar o'rtasida kutilyotgan vazifalarni ulashish uchun samarali muloqot vositasidir.

XULOSA

O'yin – yosh bolalar uchun asosiy ishtirok shakli bo'lib, uni muntazam baholash va o'rgatish kerak. Bu bobda biz o'yin maqsadlarini aniqlash va yosh bolalarga o'yinni o'rgatish bo'yicha ko'rsatmalar berdik. O'yinning yosh bolalar uchun foydalari borasida aniq va takrorlangan tadqiqot natijalari mavjud bo'lganini hisobga olgan holda, tadqiqotlar bolalar o'yinini qo'llab-quvvatlaydigan samarali va tejamkor usullarni o'rganishda davom etishi kerak, amaliyotchilar esa yosh bolalarga o'yinni o'rgatishda davom etishlari zarur.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Pearson.

2. Artman-Meeker, K. M., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(3), 183–196.

3. Barton, E. E. (2010). Development of a taxonomy of pretend play for children with disabilities. *Infants & Young Children, 23*(4), 247–261.

4. Barton, E. E. (2016). Critical issues and promising practices for teach play to young children with disabilities. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 267–286). Springer International Publishing.

5. Barton, E. E., Fuller, E., & Schnitz, A. (2016). The use of email to coach preservice early childhood teachers. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(2), 79–90.

6. Barton, E. E., Murray, R., O'Flaherty, C., Sweeney, E. M., & Gossett, S. (2020). Teaching object play to young children with disabilities: A systematic review of methods and rigor. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 125*(1), 14–36.

7. Barton, E. E., & Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children, 20*, 1–13.

8. Barton, E. E., Pokorski, E. A., Gossett, S., Sweeney, E., Qiu, J., & Choi, G. (2018). The use of email to coach early childhood teachers. *Journal of Early Intervention, 40*, 212–228.

9. Barton, E. E., & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Child Education, 28*, 109–125.

10. Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children, 77*, 85–106.

11. Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology, 17*(5), 630–639.

12. Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 61*(1), 152–162.

13. Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458–465.

14. Barton, E. E. (2010). Development of a taxonomy of pretend play for children with disabilities. *Infants & Young Children, 23*(4), 247–261.

15. Barton, E. E. (2016). Critical issues and promising practices for teach play to young children with disabilities. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 267–286). Springer International Publishing.

17. Barton, E. E., Fuller, E., & Schnitz, A. (2016). The use of email to coach preservice early childhood teachers. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(2), 79–90.

18. Barton, E. E., Murray, R., O'Flaherty, C., Sweeney, E. M., & Gossett, S. (2020). Teaching object play to young children with disabilities: A systematic review of methods and rigor. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 125*(1), 14–36.

19. Barton, E. E., & Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children, 20*, 1–13.

20. Barton, E. E., Pokorski, E. A., Gossett, S., Sweeney, E., Qiu, J., & Choi, G. (2018). The use of email to coach early childhood teachers. *Journal of Early Intervention, 40*, 212–228.

21. Barton, E. E., & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Child Education, 28*, 109–125.

22. Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children, 77*, 85–106.

23. Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology, 17*(5), 630–639.

24. Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 61*(1), 152–162.

25. Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458–465.

26. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Merrill/Prentice Hall.

27. DiCarlo, C. F., & Reid, D. H. (2004). Increasing pretend toy play of toddlers with disabilities in an inclusive setting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 197–207.

28. Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. www.decsped.org/recommendedpractices.

29. Freeman, S. F., Gulsrud, A., & Kasari, C. (2015). Brief report: Linking early joint attention and play abilities to later reports of friendships for children with ASD. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(7), 2259–2266.

30. Ginsburg, K. R., the Committee on Communications, & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent—child bonds. *Pediatrics, 119*, 182–191.

31. Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2017). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings* (2nd ed.). Brookes.

32. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford University Press.

33. Joseph, J. D., Strain, P., Olszewski, A., & Goldstein, H. (2016). A consumer reports-like review of the empirical literature specific to preschool children's peer-related social skills. In B. Reichow, B. Boyd, E. E. Barton, & S. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 179–197). Springer.

34. Kaiser, A. P., & Hampton, L. H. (2017). Enhanced milieu teaching. In R. J. McCauley, M. E. Fey, & R. B. Gillam (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (2nd ed.) (pp. 87–119). Brookes.

35. Leyn, J. D., & Brown, J. A. (2016). Promoting communication development in young children with or at-risk for disabilities. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 199–224). Springer International Publishing.

36. Ledford, J. R., Leyn, J. D., & Barton, E. E. (2019). *Methods for teaching in early education*. Routledge.

37. Ledford, J. R., & Pustejovsky, J. E. (2021). Systematic review and meta-analysis of stay-play-talk interventions for improving social behaviors of young children. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/1098300720983521.

38. Liber, D. B., Frea, W. D., & Symon, J. B. G. (2008). Using time delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 312–323.

39. Lifter, K., & Bloom, L. (1989). Object knowledge and the emergence of language. *Infant Behavior and Development, 12*(4), 395–423.

40. Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., & Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention, 27*(4), 247–267.

41. Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children, 24*(3), 225–245.

42. Lifter, K., Mason, E. J., & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 281–297.

43. Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H., & Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2), 547–555.

44. McConnell, S. R., & Rahn, N. L. (2016). Assessment in Early Childhood Special Education. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 89–106). Springer International Publishing.

45. Meadan, H., Ostrosky, M. M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children, 43*, 28–35.

46. Mills, P. E., Beecher, C. C., Dale, P. S., Cole, K. N., & Jenkins, J. R. (2014). Language of children with disabilities to peers at play: Impact of ecology. *Journal of Early Intervention, 36*(2), 111–130.

47. Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M., & Greer, R. D. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(2), 80–87.

48. Palechka, G., & MacDonald, R. (2010). A comparison of the acquisition of play skills using instructor—created video models and commercially available videos. *Education & Treatment of Children, 33*, 457–474.

49. Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243–269.

50. Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention* (4th ed.). Mosby Elsevier.

51. Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(1), 34–47.

52. Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children*. Wiley.

53. Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children, 84*(2), 213–232.

54. Strain, P. S., Schwartz, I. S., & Bovey, E. H. (2008). Social competence interventions for young children with autism. In *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 253–272). Paul H. Brookes Publishing.

55. Sulzer-Azaroff, B., & Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Holt, Rinehart & Winston.

56. Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2003). Promoting early play. *Autism, 7*(4), 415–423.

57. Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(1), 67–77.

58. Wolery, M., Ault, M. L., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. Longman.

59. Wolery, M., & Hemmeter, M. L. (2011). Classroom instruction: Background, assumptions, and challenges. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 371–380.

60. Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., … Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951–1966.

21. YOSHLARNING HAR TOMONLAMA RIVOJLANISHINI QO'LLAB-QUVVATLASH

Kristin Jolivett, Skip Kumm
Sara Sanders, Sarup R. Mathur

DOI: 10.4324/9781003156888-21

Ko'pgina maktab yoshidagi yoshlar o'zlarining ta'limi va boshqa xizmatlarini odatiy maktabgacha ta'limdan 12-sinfgacha bo'lgan muhitdan tashqarida oladi va o'ziga xos ehtiyojlarini qondirish uchun tashqi tashkilotlar bilan aloqada bo'lgan. Bunday yoshlar "tizim bilan aloqador yoshlar" deb atalishi mumkin. Tizim bilan aloqador yoshlar, odatda, voyaga yetmaganlar adliya tizimi yoki bolalar farovonligi tizimi bilan qandaydir tarzda aloqador bo'lgan yoshlarni anglatadi. Bu yoshlar uyda yashab, bu tashkilotlardan xizmatlar va nazorat (masalan, jamoaviy terapiya, sinov muddati) olishi mumkin yoki ular xizmatlar va qo'llab-quvvatlashni olish uchun uyidan tashqarida (masalan, boshpana, terapevtik guruh uyi, asrab olish, yashash muassasasi, voyaga yetmaganlar adliya muassasasi) yashashi mumkin. Bundan tashqari, ba'zi yoshlar ko'p tizimli aloqador bo'lishi mumkin. Vidal ko'p tizimli aloqadorlikni "bir nechta xizmatlardan bir vaqtning o'zida foydalanayotgan bolalar yoki o'smirlar; aniqrog'i, bolalar farovonligi tizimi, voyaga yetmaganlar adliya tizimi yoki xulq-atvor sog'lig'i tizimi" deb ta'riflagan. Agar ular yashash dasturida bo'lsa, ularga "strukturaviy vaqtinchalik yashash muhiti taqdim etiladi, bu muhitda ular o'zlariga ta'sir qiladigan voqealarni ijobiy ijtimoiy yo'l bilan boshqarishni o'rganishlari mumkin".

TIZIM BILAN ALOQADOR YOSHLARNING XUSUSIYATLARI

Yoshlar qayerda xizmatlar, nazorat va qo'llab-quvvatlov olmasin, tizim bilan aloqador va ko'p tizimli yoshlar bir nechta va murakkab ehtiyojlarni namoyon etadi va ular bilan bog'liq komorbidlik masalalari mavjud, jumladan:

a) ta'lim ehtiyojlari tarixi (maxsus ta'lim xizmatlariga loyiq; masalan, Leone & Weinberg, 2012);

b) ruhiy salomatlik muammolari (Bender, 2010);

c) ilgari travmaga duchor bo'lish;

d) modda iste'moli tarixi;

e) ilgari qurbon bo'lish (emotsional, jismoniy, jinsiy);

f) maktab yoki jamiyatda tajovuz va/yoki huquqbuzarlik (Hirsch va boshq., 2018);

g) zo'ravonlik

h) yashash joyining beqarorligi, uysizlik yoki uyidan tashqarida joylashtirilish.

Tizim bilan aloqador yoshlar barcha ehtiyojlarini qondirish uchun tajribaga asoslangan dastur, yordam va xizmatlarning kompleks va integratsiyalashgan majmuasini talab qiladi. Biroq mavjud dalillar buning aksini ko'rsatadi, ya'ni yoshlar ilmiy asoslangan muolaja va dasturlar bilan ta'minlanmayapti. Bu yoshlar ijobiy munosabatlar o'rnatish, ish bilan band bo'lish va hayotda maqsadga muvofiq natijalarga erishishda ko'proq qiyinchiliklarga duch kelishadi, shuningdek, bu tizimlar bilan uzluksiz, uzoq muddatli aloqada bo'lish xavfi ortadi. Quyida biz tizim bilan aloqador yoshlarning xususiyatlarini qisqacha tavsiflaymiz.

TA'LIM XUSUSIYATLARI

Ko'pgina tizim bilan aloqador yoshlar maktabda qiyinchiliklarga duch keladi va bu ularning maktabdan keyingi muvaffaqiyatlariga salbiy ta'sir ko'rsatadi. Bu yoshlarning aksariyati o'qish yoki matematikada bo'linuvchi ko'nikmalarni, shuningdek, tizim bilan aloqador bo'lmagan tengdoshlariga nisbatan qayta ishlashdagi kamchiliklarni namoyon etadi va kutilgan darajadan pastroq akademik yutuqlarga ega bo'ladi. Bu yoshlar ijobiy va samarali o'qish odatlarini qo'llabquvvatlaydigan rol modellarga ega bo'lmasligi, maktab qadrlanmagan yoki ustuvor bo'lmagan muhitdan kelgan bo'lishi, shuningdek, o'qish yoki akademik mazmundagi savollarga yordam beradigan shaxslarga kirish imkoniga ega bo'lmasligi mumkin.

Ba'zi tizim bilan aloqador yoshlar doimiy darsda qatnashmaslik, o'quv dasturidan ortda qolish, maktabni butunlay tark etish yoki jinoyat sodir etish holatlariga duch kelgan. Bu yoshlarning maktabga bormasligiga bir nechta omillar sabab bo'ladi (masalan, transport, ota-onaning jismoniy yoki ruhiy sog'lig'i, iqtisodiy qiyinchiliklar, modda iste'moli, bolaga qarash ehtiyoji yoki bola zo'ravonlik yoki e'tiborsizlik qurboni bo'lishi va hokazo). Bundan tashqari, tizim bilan aloqador yoshlar maxsus ta'lim xizmatlariga nomzod bo'lishda nomutanosib ravishda ko'proq uchraydi. Asrab olingan yoshlarning nogironlik darajasi tengdoshlariga nisbatan 3 baravargacha yoki uchdan biridan yarmigacha bo'lgan holatlarda qayd etilgan. Bu baholar adliya tizimidagi yoshlar uchun ham saqlanib qoladi.

RUHIY SALOMATLIK XUSUSIYATLARI

Tadqiqotchilar tizim bilan aloqador yoshlar ruhiy salomatlik muammolariga o'z tengdoshlariga nisbatan ancha yuqori darajada duch kelishini doimiy ravishda aniqlashgan. Masalan, Abram va boshqalar tomonidan olib borilgan tadqiqotda, adliya tizimiga aloqador yoshlarning 70% ida bir yoki ikkita turdagi ruhiy salomatlik tashxisi mavjudligi aniqlangan, boshqa tadqiqotlar esa bu yoshlarning o'z tengdoshlariga qaraganda ko'proq ruhiy salomatlik kasalliklari bilan tashxislanganini ko'rsatgan. Yaqinda Dierkhisingning aniqlashicha, hibsga olingan paytda yoshlarning yarmi ruhiy salomatlik xizmatlarini olayotgan bo'lgan. Asrab olingan

yoshlar orasida Turney va Wilderman ular o'z tengdoshlariga qaraganda xavotir (besh barobar), xulq-atvor muammolari (olti barobar) va depressiya (yetti barobar) holatlariga ko'proq ega bo'lishini aniqlagan; bu natijalar statistik jihatdan ahamiyatli hisoblangan.

TRAVMA XUSUSIYATLARI

Ko'plab tizim bilan aloqador yoshlar hayotlarining ma'lum bosqichlarida salbiy ta'sirga ega bo'lgan travmatik hodisalarga duch kelgan bo'lib, bu ularning hayot yo'li va tajribalariga uzoq muddatli salbiy ta'sir ko'rsatadi. Ko'pincha tashxislar va alomatlar bolalikdagi noxush tajribalar va travmatik voqealarga javoban paydo bo'ladi. Shuning uchun travma va tizimlar (voyaga yetmaganlar adliyasi) o'rtasidagi bu bog'liqlik kutilgan holatdir. Masalan, Rozenberg bu yoshlarda travmaga duch kelish va travmadan keyingi stress buzilishi o'rtasida korrelyatsion muhimlikni aniqlagan. Yotoqxona tipidagi muassasalarda istiqomat qiluvchi yoshlar orasida joylashtirishdan oldin travma boshdan kechirish holatlari yarmidan to uchdan ikki qismigacha deb baholangan. Tizim bilan aloqador qizlar travmaga ko'proq duchor bo'lishi mumkinligi haqida taxmin qilinadi. Bu tizimlardagi yoshlar o'z tengdoshlariga qaraganda beparvolik, jismoniy/hissiy/jinsiy zo'ravonlik, oilaviy zo'ravonlik va begona joyga yashash yoki ularning kombinatsiyasi kabi travmatik tajribalarga ko'proq duch kelgan. Bu tizimlar bilan aloqador yoshlarning sezilarli qismi uchun travmatik tajribalar ularning xulq-atvor muammolari bilan bog'liqdir. Masalan, adliya tizimidagi yoshlar uchun travmaga duchor bo'lish ularning "emosiyalar, jismoniy reaksiyalar, impulslar, e'tibor, oqibatlarni hisobga olib fikrlash (ya'ni, muammoni hal qilish va oqibatlarni anglab, to'g'ri baholash asosida qaror qabul qilish) va shaxslararo munosabatlarga (masalan, haddan tashqari yakkalanishdan xavfli yoki ekspluatatsion munosabatlarga bog'lanib qolishgacha) ta'sir ko'rsatish" imkoniyatini cheklaydi.

TIZIM BILAN ALOQADOR YOSHLARNING EHTIYOJLARINI QONDIRISH

Tizim bilan aloqador yoshlar – bu maktab yoshidagi, hayotining oldinda katta qismi qolgan shaxslardir, ularning tizimga tushib qolish sababi yoki joylashtirilgan joyi qanday bo'lishidan qat'i nazar, voyaga yetmaganlar tuzatish muassasalari kengashi adliya tizimidagi yoshlar ehtiyojlariga javob berishda ijobiy yosh rivojlanishi yondashuvini qabul qilgan. Agentliklararo hamkorlik va barcha tizimlar uchun umumiy maqsadlar majmuini birlashtirishga chaqiriqlar mavjud. Katz (sana ko'rsatilmagan) quyidagi yetti natija sohasini ilgari surgan: (a) ijtimoiy-hissiy farovonlik, (b) bog'liqlik, (c) sog'liq, (d) sog'lom va xavfsiz muhit, (e) yoshlarning hissasi va ishtiroki, (f) ta'lim, va (g) bandlik va iqtisodiy imkoniyat. Bu natijalarga erishish uchun turli sohalar bo'yicha ijobiy yosh rivojlanishini qo'llabquvvatlaydigan dalillarga asoslangan amaliyotlar zarur.

TIZIM BILAN ALOQADOR YOSHLAR UCHUN DALILLARGA ASOSLANGAN AMALIYOT BO‘YICHA KO‘RSATMALAR

Tizim bilan aloqador yoshlar uchun xizmat ko‘rsatuvchi tashkilotlarga xizmat joyi (masalan, boshpanalar, guruhli uylar, kasalxona maktabi yoki klinika, yotoqxonali davolash markazi, voyaga yetmaganlar adliya muassasasi) yoki yo‘nalishidan (masalan, akademik, xulq, ijtimoiy-hissiy o‘rganish, ruhiy salomatlik, travma, giyohvandlik) qat’i nazar, dalillarga asoslangan amaliyotlar borasida ko‘rsatmalar beradigan bir nechta subyektlar mavjud. Ba’zi tizim turlari bo‘yicha bu subyektlarning misollari va ularning qidiruv mumkin bo‘lgan ma’lumot bazalari quyidagilarni o‘z ichiga oladi:

* **Adliya** – voyaga yetmaganlar adliya jinoyatchiligi profilaktikasi bo‘yicha idora, Adliya departamenti (https://ojjdp.ojp.gov/model-programs-guide/home), Crime Solutions, Milliy Adliya Instituti (https://crimesolutions.ojp.gov/), va Blueprints for Healthy Youth Development (www.blueprintsprograms.org);
* **Ijtimoiy himoya** – bolalar ijtimoiy himoyasi uchun Kaliforniya dalillarga asoslangan platformasi (www.cebc4cw.org) va Child Welfare Information Gateway (www.childwelfare.gov/library/);
* **Travma** – Milliy bolalar travmatik stress tarmog‘i (www.nctsn.org/treatments-and-practices/trauma-treatments/interventions);
* **Ta’lim** (barcha tizimlar uchun) – nima ishlaydi bo‘yicha ma’lumotlar bazasi, AQSH Ta’lim departamenti (https://ies.ed.gov/ncee/wwc/);
* **Ruhiy salomatlik va giyohvandlik** – dalillarga asoslangan amaliyotlar resurs markazi, Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (www.samhsa.gov/resource-search/ebp).

Bu ro‘yxat to‘liq bo‘lishi mo‘ljallanmagan, balki tizim subyektlari ehtiyoj sohalari bo‘yicha dalillarga asoslangan amaliyotlar haqida ko‘rsatmalar izlayotganda murojaat qilishi mumkin bo‘lgan ba’zi ishonchli saytlarga e’tiborni qaratadi.

DALILLARGA ASOSLANGAN AMALIYOTLAR

Maktab yoshidagi tizim bilan aloqador yoshlar o‘z tengdoshlaridek barcha ehtiyoj sohalari bo‘yicha maqsadlariga erishish va ko‘nikmalarini rivojlantirish salohiyatiga egadirlar. Shuning uchun ularga jismoniy va hissiy jihatdan xavfsiz muhitda “rivojlanishga mos va yoshga muvofiq, ilmiy asoslangan xizmatlar” ko‘rsatilishi muhimdir. Masalan, AQSH ta’lim va adliya departamentlari (2014) voyaga yetmaganlar adliya muassasalaridagi yoshlarga ko‘rsatilayotgan yuqori sifatli ta’limni ijobiy yaxshilash bo‘yicha beshta yo‘l-yo‘riq prinsipini taqdim etgan. Birinchi, ikkinchi va to‘rtinchi prinsiplar dalillarga asoslangan amaliyotlar (ya’ni, ta’limni ustuvor deb biladigan xavfsiz, sog‘lom muhit yaratish, barcha yoshlarga

ta’lim imkoniyatlarini qo‘llab-quvvatlash uchun moliyalashtirish, qat’iy va dolzarb o‘quv dasturlari)ga tegishlidir. Bundan tashqari muolaja, dasturlar va ta’lim xizmatlarini integratsiyalash muhim hisoblanadi. Masalan, Bolalar yotoqxona markazlari assotsiatsiyasi quyidagicha bayon qiladi: yotoqxonaga tegishli korreksion-rivojlantiruvchi o‘yin amaliyotlari va maktablar bir-biriga zid emas, balki bir-birini to‘ldiruvchi hisoblanadi. Yotib davolanadigan yoshlar, ularning hayotiy tajribalari, rivojlanishi, ruhiy muammolari og‘ir bo‘lishi mumkinligiga qaramasdan, mustahkam ta’lim tajribasidan mahrum etilmasliklari kerak. Yuksak ta’lim sifatli o‘zini boshqarish, munosabatlar va kognitiv ko‘nikmalarni rivojlantirishga xizmat qiladi va shaxsni quvvatlantiradi.

Bu yoshlarning xususiyatlari va turli sohalardagi ehtiyojlarini hisobga olgan, bolalar va o‘smirlar rivojlanishining asosiy tamoyillarini inobatga olgan holda ularni ijtimoiy hayotga tayyorlash (habilitatsiya) va tiklash (rehabilitatsiya) jarayonida bir nechta sohalarni nishonga olish muhimdir. Ijobiy yoshlar rivojlanishi asosidagi yondashuv, AQSH ta’lim va adliya departamentlari hamda bolalar yotoqxona markazlari assotsiatsiyasidan olingan ko‘rsatmalarga ko‘ra, davolash, dasturlash va ta’limga qaratilgan e’tibor ijobiy, kuchli tomonlarga asoslangan, kelajakni o‘ylovchi va empirik dalillarga tayangan bo‘lishi lozim. Shuningdek, ayrim tizimga jalb qilingan yoshlarga qonunchilik asosida boshqa himoyalar yoki ko‘rsatmalar (masalan, ta’lim nogironliklari, nogiron shaxslar uchun ta’lim to‘g‘risidagi qonun; Voyaga yetmaganlar adliyasi va jinoyatchilikning oldini olish to‘g‘risidagi qonun) berilganini tan olish ham muhimdir. Ko‘pchilik tizimga jalb qilingan yoshlar o‘smir yoshida bo‘lib, bu davr “jismoniy, hissiy, intellektual va ijtimoiy rivojlanishning intensiv davri” bilan ajralib turadi. Biz avvalo habilitatsiya va rehabilitatsiyani rivojlanishga yo‘naltirilgan tafakkur asosida ta’riflaymiz. So‘ngra, bu yoshlar uchun ko‘nikmalar rivojiga erishilgan bir nechta asosiy sohalarda dalillarga asoslangan ba’zi amaliyotlarga to‘xtalamiz.

ABILITATSIYA VA REABILITATSIYA

Tizimga jalb qilingan yoshlar maktab yoshida va doimiy rivojlanish holatida bo‘lganliklari sababli dalillarga asoslangan amaliyotlar abilitatsiya va reabilitatsiya nuqtayi nazaridan ko‘rilishi muhimdir. Eng keng ma’noda, abilitatsiya – bu yangi ko‘nikmalar, bilimlar va tajribalarni egallash deganidir. Tashqarida yashash, uyda bo‘lmagan joyga joylashtirish va ta’limdagi uzilishlar tufayli ko‘plab tizimga jalb qilingan yoshlarda mavjud bo‘lgan asosiy tajriba va ko‘nikmalar bo‘shliqlarini hisobga olgan holda barchaga turli sohalarda zarur bo‘lgan muhim ko‘nikmalar bo‘yicha reabilitatsiya zarurdir. Ba’zilar esa qo‘shimcha ravishda ma’lum sohalarda reabilitatsiyaga muhtoj bo‘lishi mumkin. Reabilitatsiya esa – bu ilgari mavjud bo‘lgan ko‘nikmalar, bilimlar va tajribalarni tiklash imkoniyatlarini taqdim etishdir. Fokus abilitatsiya yoki reabilitatsiyaga qaratilgan bo‘lishidan qat’i nazar, tizimga jalb qilingan yoshlarning davolanishi, das-

turlari va ta'limi ularning maqsadlarni egallash, ijobiy natijalar va sog'lom bola va o'smirlar rivojlanishini ilgari surishi kerak. Bundan tashqari, e'tibor yoshlar taraqqiyotini to'liq baholash uchun natijalar doirasining keng ko'lamini o'z ichiga olishi kerak. Katz va boshqalar (sana ko'rsatilmagan) tizimlar bo'yicha bu yoshlar uchun o'lchanishi kerak bo'lgan yetti natija sohasidan iborat asosni taklif qilgan:

a) ijtimoiy-hissiy farovonlik;
b) bog'liqlik;
c) sog'lik;
d) sog'lom va xavfsiz muhit;
e) yoshlarning hissasi va jalb etilishi;
f) ta'lim;
g) bandlik va iqtisodiy imkoniyat.

TA'LIM

Ta'lim tizimiga jalb qilingan yoshlarning sog'ligi, farovonligi va uzoq muddatli muvaffaqiyati uchun muhim omildir. Ta'lim orqali egallangan ko'nikmalar, ular qaysi tizimda xizmat ko'rgan bo'lishidan qat'i nazar, jamiyatga qaytishda kasbiy yo'llarni ochib berishi mumkin. Lieberman "sohani davolash bilan teng darajada ta'limga ustuvor ahamiyat berishga va ta'limiy amaliyotlarning eng yuqori sifat darajasida bo'lishini ta'minlashga chaqiradi. Bu nafaqat yoshlar uchun asosiy huquq, balki ularning uzoq muddatli ijobiy natijalarga erishishi uchun ham zarurdir". Mos ta'lim xizmatlari, ayniqsa, nogironligi bo'lgan tizimga jalb qilingan yoshlar uchun, zarurligi haqida ko'plab tashkilotlar ovoz bergan. *Every Student Succeeds Act* qonunining D-qismi tizimga jalb qilingan yoshlar uchun pedagogik aralashuv xizmatlarini qanday ko'rsatish kerakligini bayon qiladi. Bu yoshlar o'quv sohalarining barcha yo'nalishlari bo'yicha o'z tengdoshlariga nisbatan ancha orqada bo'lgan, kamroq ta'limiy tajriba va imkoniyatlarga ega holda tizimga kiradilar va tizimlar orasida harakatlanadilar. Biroq abilitatsiya va reabilitatsiya nuqtayi nazaridan, tizim bu muammolarga ijobiy yondashishi mumkin. Adliya tizimiga jalb qilingan yoshlar uchun O'Cummings "qamoqda ta'lim olish davomida erishilgan akademik natijalar yoshlar ozodlikka chiqqandan keyingi muvaffaqiyatlariga muhim ta'sir ko'rsatadi va takroriy jinoyat sodir etilishining kamayishiga olib keladi" deb ta'kidlaydi. Tizimga jalb qilingan yoshlar, tizimda bo'lgan vaqtidan qat'i nazar (masalan, qisqa yoki uzoq muddat), o'z tengdoshlariga teng ta'lim xizmatlari va imkoniyatlariga ega bo'lishi kerak. Garchi bu maqsad bo'lsa-da, amalda har doim ham shunday emas. Masalan, Davlatlararo Adliya Markazi Kengashi faqat sakkizta shtatda teng xizmatlar va imkoniyatlar taqdim etilganini aniqlagan. Tizimga jalb qilingan yoshlar uchun sifatli ta'limni talab qiluvchi qonunchilikdan tashqari, ayrim tizimlar bu tizimlardagi o'qituvchilarni tayyorlash uchun o'quv dasturlari va vositalar yaratgan. Masalan, adliya tizimidagi bo'lajak

va faol o'qituvchilar uchun to'qqizta moduldan iborat o'qituvchilar o'quv dasturi yaratilgan (adliya va ta'limdagi tendensiyalar va muammolar, muassasa madaniyati, o'quvchini baholash, o'quv dasturi, o'qitish va o'rganish, xulqni boshqarish, ijtimoiy ko'nikmalar, o'tish davri, dastur va sinfni baholash). *Youth Justice and Education Legal Center* tomonidan "O'zgarishlarga oid rejalar: Adliya tizimidagi yoshlar uchun ta'limdagi muvaffaqiyat" deb nomlangan hujjat ishlab chiqilgan. Masalan, 5-maqsad (muassasalarda sifatli ta'lim) va 6-maqsad (qo'llab-quvvatlovchi maktab muhitlari) quyidagi mezonlarni o'z ichiga oladi:

a) dalillarga asoslangan amaliyotlar;
b) ta'limiy tajriba va imkoniyatlarning tenglik, inklyuzivlik va adolatliligi;
c) nogironligi bo'lgan yoshlarning ehtiyojlarini qondirish;
d) ota-onalarning yoshlarning ta'limida ma'noli va rejalashtirilgan ishtirokidir.

Yana bir misolda, *Foster Care & Education Legal Center* tomonidan "O'zgarish uchun rejalar: Vasiylikdagi bolalar uchun ta'limdagi muvaffaqiyat" hujjati ishlab chiqilgan bo'lib, u sakkizta maqsad va 56 ta mezonni o'z ichiga oladi. Bu yerda 4 va 5-maqsadlar (yoshlar maktabda to'liq ishtirok etish uchun yordamga ega va maktabdan chiqib ketish, dars qoldirish va intizomiy choralarni oldini olish uchun qo'llab-quvvatlashga ega bo'lishi) ruhiy salomatlik xizmatlariga kirish, nogironlikdan himoyalanish va ta'lim dasturining barcha jihatlarida yoshlarning ovozi bo'lishiga qaratilgan. Tizimga jalb qilingan yoshlar bo'yicha ilmiy izlanishlarimiz rivojlanar ekan, o'qitish yondashuvlarimiz ham takomillashadi. AQSH Ta'lim va Adliya Departamentlari "o'quvchilarning yoshi, sinf darajasi, rivojlanish bosqichi va madaniyatiga mos zamonaviy o'qitish usullari va materiallaridan foydalanish" zarurligini ta'kidlaydi. Ikki xil savodxonlikka asoslangan usul tizimga jalb qilingan yoshlar bilan izchil qo'llanilgan bo'lib, ular bosqichli va ochiq ta'limni to'liq o'zlashtirishga qaratilgan:

a) strategik o'qitish, ayniqsa, o'z-o'zini boshqaruvchi strategik rivojlanish yondashuvi, unda o'qish va yozish faoliyatlariga o'zini boshqarish komponentlari kiritilgan, ya'ni, maqsad qo'yish, o'zini mustahkamlash, o'z-o'ziga aytiladigan bayonotlar va turli intensivlashtirish shakllari;
b) to'g'ridan to'g'ri o'qitish, ayniqsa, "Ta'sir kuchiga ega mutolaa".

XULQ-ATVOR

Tizimga jalb qilingan yoshlar o'z tengdoshlaridan farqli o'laroq, xatti-harakatlar bo'yicha keng doiradagi o'zgarishlarni ko'rsatadi. Farq shundaki, tizimga jalb qilingan yoshlar avvalgi travmatik tajribalar, tasodifiy qo'zg'atuvchi omillar (muassasa ichida) va o'zini boshqarish ko'nikmalari yetishmasligi tufayli ko'proq va kuchliroq muammoli xatti-harakatlarni namoyon etishlari mumkin, bu esa ularning o'zini boshqarolmay qolishiga olib keladi. O'zini boshqarish barcha yoshlar uchun hal qiluvchi ko'nikma bo'lib, davolash, dasturlashtirish va ta'limning bir

qismi sifatida turli strategiyalar orqali bu ko‘nikmalarni o‘rgatish va namoyon qilish, yoshlarni bu xatti-harakatlari uchun rag‘batlantirish va muammoli xulqlardan keyin ularni qayta muvozanatga keltirish zarur.

Ford va Blaustein (2013) quyidagilarni ta’kidlaydi: “O‘zini boshqarish” quyidagilarni o‘z ichiga oladi:

a) ongli ravishda diqqatni jamlash;

b) atrof-muhit va o‘zining jismoniy va emotsional holatini anglash;

c) o‘tmishdan o‘rganish va hozirgi vaziyatga moslashish uchun xotiradan foydalanish;

d) farovonlik hissini ta’minlovchi emotsional holatni saqlash yoki tiklash hamda bu orqali keyingi o‘zini boshqarishni shakllantirish.

Tizimga jalb qilingan yoshlar uchun ularning muammoli xatti-harakatlariga erta bosqichda pedagogik aralashuv zarur bo‘lib, bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar samarali metodlar (jumladan, odatiy tartiblar) orqali va jazoga asoslanmagan, ijobiy yondashuvda bo‘lishi kerak. Shuningdek, xulqni boshqarish tizimi barcha davolash, dasturlash va ta’limiy jihatlarda izchil bo‘lishi kerak. Shu sababli ko‘plab tizimlar muassasa bo‘ylab bir xil yondashuvni tavsiya qiladi va qo‘llaydi [AQSH Ta’lim va Adliya Departamentlari, 2014].

Muassasa bo‘ylab ijobiy xatti-harakatga korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash tizimi – bu yoshlarning xatti-harakatlariga mos ravishda amaliyotlarni tashkil etish vositasi sifatida tizimlar tomonidan qabul qilingan yondashuv bo‘lib, u quyidagi bosqichlarga ega:

* 1-daraja (universal): barcha yoshlar uchun mo‘ljallangan yondashuv;

* 2-daraja (yo‘naltirilgan): qo‘shimcha qo‘llab-quvvatlashga muhtoj ayrim yoshlar uchun;

* 3-daraja (intensiv): yuqori ehtiyojli yoshlar uchun chuqur yondashuv.

Bu tizim har bir yoshdan barcha muhitlarda qanday xatti-harakatlar kutilayotganini belgilash imkonini beradi va barcha muolaja, dastur va ta’lim jarayonlarida bu xatti-harakatlarni o‘rgatish va namoyon qilish rejasini amalga oshiradi. Ayrim tizimlar bu tizimni barcha yoshlar bo‘yicha amaliyotlarini yaxshiroq tashkil etish uchun moslashtirgan. Tanlangan amaliyotlar yoshlar haqidagi ma’lumotlarga (masalan, dastlabki qabul, ish hujjatlari) asoslanadi va umumiy axloqiy salomatlik va o‘zini boshqarish ko‘nikmalarini yaxshilashga qaratilgan. Bu tizimlar tomonidan qo‘llaniladigan ba’zi axloqiy va ijtimoiy foydali strategiyalar quyidagilardir:

a) motivatsion intervyu;

b) kirish/chiqish monitoring;

c) tiklovchi adolat yondashuvlari;

d) “ikki dunyoni birlashtirish” dasturi;

e) kognitiv xulq terapiyasi;

f) ziddiyatni yumshatish strategiyalari.

IJTIMOIY-EMOTSIONAL TA’LIM

Axloqiy va ijtimoiy-emotsional ta’lim (SEL)dagi muammolar ko‘pincha o‘zaro bog‘liq bo‘lib chiqadi, biroq maqsadli rejalashtirilgan va amalga oshirilgan ijtimoiy-emotsional o‘qitish amaliyotlari va dasturlari tizimga jalb qilingan yoshlar uchun davolash va dasturlashda ko‘pincha yetishmaydi. Glenn quyidagicha ta’kidlaydi:

“Adliya tizimiga oid tadqiqotchilar va mutaxassislar ijtimoiy-emotsional ta’limni jinoyatchilikka oid xatti-harakatlarni bartaraf etish vositasi sifatida qo‘llashlari mumkin... garchi u yoshlardagi axloqiy va ijtimoiy muammolarni hal qilishda sezilarli salohiyatga ega bo‘lsa-da, adliya tizimiga jalb qilingan yoshlar uchun ijtimoiy-emotsional ta’limga asoslangan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar bo‘yicha tadqiqotlar yetarli emas.” Ijtimoiy-emotsional ta’lim (SEL) besh asosiy unsurga tayanadi: o‘zini boshqarish, o‘zini anglash, ijtimoiy xabardorlik, munosabat o‘rnatish ko‘nikmalari va mas’uliyatli qaror qabul qilish. Osher ta’kidlaydi: “ijtimoiy-emotsional ta’lim akademik yutuq, jismoniy va ruhiy salomatlikni saqlash, ota-onalik, fuqarolik va samarali bandlik uchun asos yaratadi”. Garchi tizimga jalb qilingan yoshlar o‘zlarining xatti-harakatni o‘zini boshqarish ehtiyojlariga bevosita aloqador ijtimoiy-emotsional ta’lim dasturlaridan foyda ko‘rishi mumkin bo‘lsa-da, bu soha hali rivojlanish bosqichida. Bu yoshlar bilan foydalanish uchun bir qator ijtimoiy-emotsional ta’lim amaliyotlari tavsiya etilgan bo‘lsa-da, ularning oz qismi tizimli ravishda qo‘llanish imkoniyati va samaradorligi nuqtayi nazaridan o‘rganilgan.

Masalan, *Positive Action* — maktab yoshidagi aholiga mo‘ljallangan o‘quv dasturi bo‘lib, u:

a) sog‘lom turmush tarzini olti mavzu orqali targ‘ib qiladi (o‘z-o‘zini anglash, tana va ong uchun ijobiy harakatlar, mas’uliyat bilan o‘zini boshqarish, boshqalarga o‘zinga qanday munosabatda bo‘lishini xohlasang, shunday munosabatda bo‘lish, haqiqatni o‘zingga aytish, va o‘zini doimiy ravishda yaxshilash);

b) ko‘plab yoshlar natijalariga (akademiklar, xulq-atvor, zo‘ravonlik, ruhiy salomatlik, to‘da oldini olish, moddaga qaramlik) qaratilgan;

c) qisqa suhbat seanslari orqali yetkaziladi;

d) AQSH Ta’lim, Sog‘liqni saqlash va Adliya departamentlari tomonidan dalillarga asoslangan amaliyot sifatida e’tirof etilgan, ammo u yaqinda tizimga jalb qilingan yoshlar bilan faqat tajriba tariqasida qo‘llanila boshlandi.

RUHIY SALOMATLIK

Tizimga jalb qilingan yoshlarning yuqori foizi og‘ir ruhiy salomatlik muammolarini boshdan kechirayotganligini hisobga olib, bu muammolar barcha dasturiy jihatlar muvofiq, kompleks va integratsiyalashgan yondashuv orqali bevosita hal qilinishi zarur. Bu, ayniqsa, muhim, chunki tadqiqotchilar ta’kidlashicha, jinoyat tizimi inqirozdagi yoshlar uchun amalda ruhiy salomatlik xizmati ko‘rsatuv-

chiga aylangan. Bilchik tizimga jalb qilingan yoshlarning (masalan, jinoyat tizimidagilar) ruhiy salomatlik qobiliyati va ko'nikmalarini rivojlantirish uchun yetti strategiyani taklif etadi, ularni boshqa tizimlarda ham qo'llash yoki moslashtirish mumkin. Bu strategiyalar quyidagilardan iborat:

a) reabilitatsiya va ijobiy yoshlar rivojlanishiga yo'naltirilgan dalillarga asoslangan amaliyotlar atrofida dasturlash va siyosatlarni kuchaytirish;

b) ota-onalarni farzandlarining davolanishida faol ishtirok etishga jalb qilish va ularga vakolat berish;

c) o'rganish va shaxsiy o'sish uchun xavfsiz va qulay sharoit yaratish;

d) "xodimlar izolyatsiyasi"ni bartaraf etish, ma'lumot almashinuvi va sohalararo o'qitish imkoniyatlarini rag'batlantirish;

e) xodimlarni o'smirlar rivojlanishi, madaniy kompetensiya va travmaga sezgirlik masalalarida o'qitish, shuningdek xodimlarning farovonligini ta'minlash;

f) muassasalarda ruhiy salomatlik bo'yicha ma'lumotlarni kuzatish va kamchiliklarni bartaraf etish uchun aniq strategiyalar ishlab chiqish;

g) yoshlarga barqarorlikni ta'minlash va takror jinoyatchilikning oldini olish maqsadida qayta jamiyatga qo'shilish (re-entry) jarayonini qo'llab-quvvatlovchi model yaratish.

Asrab olish tizimida esa ruhiy salomatlik masalalari joylashuv barqarorligi, oilaning ishtiroki va maktabni yakunlashga e'tibor qaratish (masalan, maktab diplomi, GED) orqali hal etilishi mumkin.

Tizimga jalb qilingan ko'plab yoshlar kayfiyat buzilishi, xavotirli buzilishlar, o'ziga zarar yetkazish, va buzuvchi xulq-atvor kasalliklarini boshdan kechirgani sababli, turli ruhiy salomatlikka qaratilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar zarur.

Bu tizimlarda qo'llanilayotgan ba'zi keng tarqalgan ruhiy salomatlik korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlariga quyidagilar kiradi:

1) fikrlashni o'zgartirish (Thinking for a Change),
2) dialektik xulq-terapiyasi (Dialectical Behavior Therapy),
3) ko'p tizimli terapiya (Multisystemic Therapy),
4) kognitiv xulq-terapiyasi (Cognitive Behavior Therapy),
5) Coping Cat (moslashuvli mushuk dasturi),
6) tajovuzni almashtirish terapiyasi (Aggression Replacement Therapy).

TRAVMA HAQIDA XABARDOR DASTURLAR

Modda va ruhiy salomatlik bo'yicha xizmatlar boshqarmasi ta'kidlaganidek, "travmaning ta'siri va xizmat tizimlarining travma bilan bog'liq muammolarni hal qilishga yoki ularni kuchaytirishga qanday ta'sir qilishi mumkinligiga tobora ortib borayotgan e'tibor mavjud". AQSH ruhiy salomatlik xizmatlari va giyohvandlikni nazorat qilish agentligi (SAMHSA – Substance Abuse and Mental Health Services Administration) ma'lumotlariga ko'ra, travma haqida xabardor yondashuvni

qabul qilayotgan va amalga oshirayotgan tashkilotlar, oilalar va amaliyotchilar quyidagi olti asosiy tamoyilni (xavfsizlik; ishonchlilik va oshkoralik; tengdoshlar yordami; hamkorlik va o'zaro tenglik; vakolat berish, ovoz va tanlov; madaniy, tarixiy va gender masalalari) hisobga olishlari lozim. Shu bois ko'plab tizimlarga xizmat ko'rsatuvchi tashkilotlar travma haqida xabardor muhitlarni yaratish va amalga oshirish ustida ishlamoqda, bu muhitlar tizimga jalb qilingan yoshlar boshdan kechirayotgan tajribalarga mos keladi. Travma haqida xabardor dasturiy bashoratga erishish uchun, bunday korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar quyidagilarni o'z ichiga olishi kerak:

a) yoshlar tomonidan boshqariladigan amaliyotlar;
b) oilaviy boshqaruv;
c) tenglik, xilma-xillik va inklyuziyani hisobga olish;
d) kundalik tartiblar va marosimlarni joriy etish;
e) sensor strategiyalarni kiritish;
f) individual rejalashtirish asosida harakat qilish;
g) munosabatga asoslangan o'zaro ta'sirga urg'u berish;
h) izchil orzu-umidlar tizimini yaratishdir.

Adliya tizimi uchun Milliy bolalar travmatik stress tarmog'i travma haqida xabardor bo'lgan voyaga yetmaganlar adliya tizimining sakkizta muhim elementini belgilaydi. Bu elementlar siyosat va protseduralardan tortib, xodimlar ta'limi, ikkilamchi travmatik stressning oldini olish, yoshlar va oilalar bilan hamda boshqa tizimlar bilan bevosita hamkorlik qilishgacha bo'lgan jihatlarni o'z ichiga oladi. Travma va xilma-xillik tushunchalariga bevosita yo'naltirilgan amaliyotlar ham kiritilgan. Tizimga jalb qilingan yoshlarda ijobiy natijalar beruvchi va o'zini boshqarishni targ'ib qiluvchi ayrim keng tarqalgan travma haqida xabardor dasturlar quyidagilarni o'z ichiga oladi:

a) Sanctuary modeli;
b) ta'lim va terapiya uchun travma ta'sirini boshqarish qo'llanmasi;
c) travmaga yo'naltirilgan kognitiv xulq-atvor terapiyasi;
d) ilova, boshqaruv va kompetensiya;
e) travmaga moslashtirilgan ko'p baholashli davolovchi vasiylik parvarishi;
f) o'smirlar uchun travma va qayg'u komponentlari terapiyasi;
g) hamkorlikka asoslangan muammo hal etish.

TIZIMGA JALB QILINGAN YOSHLAR UCHUN O'ZGARISHLARNI REJALASHTIRISH VA AMALIYOTLAR

Tizimga jalb qilingan yoshlar uchun muhim yo'nalishlardan biri bu – o'zgarishlarni rejalashtirish va amaliyotlardir, chunki bu yoshlar ko'pincha bir joydan ikkinchisiga ko'chiriladi va jamiyatga qaytadi. Masalan, yosh bola rezident terapiya markazida yashab, keyin uyiga qaytishi mumkin, boshqalari esa voyaga yetmaganlar uchun mo'ljallangan muassasada yashab, so'ngra guruh uyi yoki va-

siylik uyiga o'tishi mumkin. Bu yutuqlar navbatdagi joyga ham o'tishini ta'minlash uchun, puxta va maqsadli o'tish protokollari joriy etilishi lozim. Masalan, 18 yoshdan 21 yoshgacha bo'lgan vasiylik parvarishida bo'lgan yoshlar ayrim shtatlarda vasiylikdan mustaqil hayotga o'tish uchun qo'llab-quvvatlovchi dasturlarni olishlari mumkin. Bolalar uchun rezident markazlar assotsiatsiyasi travmaga asoslangan dasturiy barqarorlikni ta'minlash orqali yoshlarda neyro-rivojlanishni qo'llab-quvvatlash va bolalikdagi og'ir tajribalarni yengish zarurligini ta'kidlaydi. 2008-yilgi *Fostering Connections to Success and Increasing Adoptions* qonuni orqali bu jarayon qo'llab-quvvatlanadi. Tizimga jalb qilingan yoshlar bilan maxsus foydalanish uchun bir nechta o'tish to'plamlari ishlab chiqilgan bo'lib, ular yuqorida qayd etilgan sohalarni qo'llab-quvvatlaydi. Adliya tizimidagi yoshlar uchun Griller Clark quyidagi oltita amaliyot (o'tish guruhi, samarali hujjatlarni topshirish, o'tish rejasini tuzish, ilmiy asoslangan dasturlar, muntazam monitoring va kuzatuv, yetarli mablag' bilan ta'minlash) va to'rt bosqich (adliya tizimiga kirish, yashash, muhofazali parvarishdan chiqish, adliyadan keyingi yordam) asosida kompleks to'plam yaratgan.

KELAJAKDAGI TADQIQOTLAR UCHUN AMALIYOTCHILARGA XULOSALAR

Kelgusida amaliyotchilar, siyosatchilar va tadqiqotchilar kabi manfaatdor tomonlar tomonidan tizimga jalb qilingan yoshlarga xizmat ko'rsatadigan tizimlarda (masalan, rezident terapiya markazlari, voyaga yetmaganlar uchun adliya muassasalari) odatda sog'lom rivojlanayotgan tengdoshlar bilan qo'llanilgan dalillarga asoslangan amaliyotlarni moslashtirishni qo'llab-quvvatlash nihoyatda muhimdir. Bu tizimlar 24/7 asosida davolash, dasturlashtirish va ta'lim xizmatlarini taqdim etish bilan bog'liq o'ziga xos kontekstual omillarga ega bo'lib, dalillarga asoslangan amaliyotlarni kundalik faoliyat va yoshlar ehtiyojlariga moslashtirishni talab qiladi. Bu moslashtirishlar tizimli tarzda tadqiq qilinib, hisobotga kiritilishi lozim, bu esa siyosatchilar tomonidan tizimga jalb qilingan yoshlarga xizmat ko'rsatishda samarali amaliyotlarni tanlashda foydalaniladigan adabiyotlar bazasini boyitadi. Bundan tashqari, dalillarga asoslangan amaliyotlar moslashtirilib o'rganilar ekan, 2- va 3-bosqichdagi (Tier 2 va Tier 3) turli amaliyotlar turli sohalar bo'yicha (masalan, akademik, xulq-atvor, ijtimoiy-emotsional, ruhiy salomatlik) o'rganilishi zarur. Tizimga jalb qilingan yoshlarning aksariyati ko'p qatlamli va murakkab ehtiyojlarga ega bo'lib, bu ehtiyojlar dalillarga asoslangan yondashuvlar va qo'llab-quvvatlovlarni talab qiladi. 2- va 3-bosqichgi turli amaliyotlarni moslashtirish va joriy etish orqali bu kabi yoshlarga xizmat ko'rsatuvchi muassasalar individual yondashuv uchun samarali amaliyotlar "qutichasi"ga ega bo'ladi. Bu esa tizimga jalb qilingan tashkilotlarning tavsiyalariga mos ravishda moslashtiriladi.

Tizimga jalb qilingan yoshlarga xizmat ko'rsatuvchi muassasalarda bir xil natijaviy mezonlardan foydalanish lozim, bu yoshlarning taraqqiyoti va o'sishini baholash imkonini beradi. Umumiy natijaviy mezonlardan foydalanish amaliyot

samaradorligini turli tizimlardagi yoshlarga nisbatan yanada qat'iy baholashga zamin yaratadi. Nihoyat davolash va dasturlash jarayonida tizim ichida va tizimlararo sohalarda (masalan, ruhiy salomatlik, jazoni ijro etish, ta'lim) hamkorlik zarur. Muassasa ichidagi va muassasalararo barcha sohalar o'rtasidagi muvofiqlashtirilgan harakatlar dalillarga asoslangan amaliyotlarning joriy etilishi va baholanishi jarayonida uning samaradorligi va tizimga jalb qilingan yoshlarga bo'lgan ta'sirini oshirishi mumkin.

XULOSA

Tizimga jalb qilingan yoshlarning murakkab va ko'p qirrali ehtiyojlarini hisobga olgan holda, ularga o'z tengdoshlari kabi rivojlanish va ijobiy natijalarga erishish imkonini beruvchi "butun bola" yoki "butun yosh" yondashuvi asosida har tomonlama dalillarga asoslangan dasturlarni qo'llash zarur. Buni amalga oshirishning bir usuli — har kuni olib boriladigan davolash, dasturlashtirish va ta'lim faoliyatlarida dalillarga asoslangan amaliyotlarni bu toifa yoshlarga xos xususiyatlar bilan uyg'un tarzda taqdim etishdir. Lieberman "soha ta'limni davolash bilan teng darajada ustuvor deb bilishga va ta'lim amaliyotlari eng yuqori sifatga ega bo'lishini ta'minlashga chaqiradi. Bu yoshlar uchun nafaqat asosiy huquq, balki uzoq muddatli ijobiy natijalarga erishish uchun ham zarurdir".

Tizimga jalb qilingan yoshlarga taqdim etilayotgan xizmatlarni takomillashtirish maqsadida ilmiy va empirik asoslarimizni yanada takomillashtirishda davom etar ekanmiz, bu yoshlar tizim ichida bo'lgan paytda ham, jamiyatga qaytayotgan vaqtda ham "bu ikki tizim o'rtasida muloqot va muvofiqlik" zarurligiga e'tibor qaratishimiz lozimligi ayon bo'lmoqda.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Abram, K. M., Teplin, L. A., King, D. C., Longworth, S. L., Emanuel, K. M., Romero, E. G., McClelland, G. M., Dulcan, M. K., Washburn, J. J., Welty, L. J., & Olson, N. D. (2013). PTSD, trauma, and comorbid psychiatric disorders in detained youth. *Juvenile Justice Bulletin*. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

2. Allen-DeBoer, R. A., Malmgren, K. W., & Glass, M. (2006). Reading instruction for youth with emotional and behavioral disorders in a juvenile correctional facility. *Behavioral Disorders*, 32, 18–28. https://doi.org/10.1177/019874290603200101

3. Amani, B., Milburn, N. G., Lopez, S., Young-Brinn, A., Castro, L., Lee, A., & Bath, E. (2018). Families and the juvenile justice system: Considerations for family-based interventions. *Family & Community Health*, 41, 55–63. https://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000172

4. American Youth Policy Forum. (2017, September). *Supporting pathways to long-term success for systems-involved youth: Lessons learned.* www.aypf.org/wp-content/uploads/2017/09/Brief-SupportingPathways-to-Long-Term-Success.pdf

5. Baglivio, M. T., Epps, N., Swartz, K., & Huq, M. S. (2014). The prevalence of adverse childhood experiences (ACES) in the lives of juvenile offenders. *Journal of Juvenile Justice*, 3(2). www.prisonpolicy.org/scans/Prevalence_of_ACE.pdf

6. Baglivio, M. T., Volff, K. T., Piquero, A. R., & Epps, N. (2016). The relationship between adverse childhood experiences (ACE) and juvenile offending trajectories in a juvenile offender sample. *Journal of Criminal Justice*, 43, 229–241. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2015.04.012

7. Bailey, C., Klas, A., Cox, R., Bergmeier, H., Avery, J., & Skouteris, H. (2019). Systematic review of organization-wide, trauma-informed care models in out-of-home care (OoHC) settings. *Health and Social Care in the Community*, 27, 10–22. https://doi.org/10.1111/hsc.12621

8. Balfanz, R., & Byrnes, V. (2013). *Meeting the challenge of combating chronic absenteeism: Impact of the NYC mayor's interagency task force on chronic absenteeism and school attendance and its implications for other cities.* Everyone Graduates Center, Johns Hopkins University School of Education. http://new.every1graduates.org/resources/reports

9. Barrett, S., Eber, L., & Weist, M. (2017). *Advancing education effectiveness: Interconnecting school mental health and school-wide positive behavior support.* https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/5d76c6a8344facab50085275_finalmonograph.pdf

10. Bender, K. (2010). Why do some maltreated youth become juvenile offenders? A call for further investigation and adaptation of youth services. *Children and Youth Services Review*, 32, 466–473. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.10.022

11. Beyer, L. N. (2017). *Social and emotional learning and traditionally underserved populations.* American Youth Policy Forum. www.aypf.org/wp-content/uploads/2017/10/SEL-SpecialPopulations_Final.pdf

12. Bilchik, S., Umpeirre, M., & Lenhoff, C. (2017). *A roadmap for change: How juvenile justice facilities can better serve youth with mental health issues.* Regional Research Institute for Human Services, Portland State University. https://drive.google.com/file/d/1JVqrXmH3yQXCvv3FzFklDvs35iNJYrO8/view

13. Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., & Ford, J. D. (2012). Parsing the effects violence exposure in early childhood: Modeling development pathways. *Journal of Pediatric Psychology*, 37, 11–22. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsr063

14. Brooks, C. C., & White, C. (March, 2000). *Curriculum for training educators of youth in confinement.* U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

15. Cheatham, L., P., Randolph, K. A., & Boltz, L. D. (2020). Youth with disabilities transitioning from foster care: Examining prevalence and predicting positive outcomes. *Children and Youth Services Review*, 110, 10477. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104777

16. R. P., Jolivette, K., Terry, N. P., Fredrick, L. D., & Alberto, P. A. (2014). Classwide teacher implementation of self-regulated strategy development for writing with students with E/BD in a residential facility. *Journal of Behavioral Education*, 24, 88–111.

17. Finigan-Carr, N., Steward, R., & Watson, C. (2018). Foster youth need sex ed, too!: Addressing the sexual risk behaviors of system-involved youth. *American Journal of Sexuality Education*, 13, 310–323. https://doi.org/10.1080/15546128.2018.1456385

18. Ford, J. D., & Blaustein, M. E. (2013). Systematic self-regulation: A framework for trauma-informed services in residential juvenile justice programs. *Journal of Family Violence*, 28, 665–677. https://doi.org/10.1007/s10896-013-9538-5

19. Glenn, J. W., Mitchell, D., Williams, S., & Taylor, L. C. (Summer, 2020). Leveraging social & emotional learning (SEL) for justice-involved youth. *Juvenile Justice Institute Research & Policy Brief.* NC Central University. https://legacy.nccu.edu/formsdocs/proxy.cfm?file_id=4660

20. Gonsoulin, S., Darwin, M. J., & Read, N. W. (2012). Providing individually tailored academic and behavioral support services for youth in the juvenile justice and child welfare systems. *National Evaluation and Technical Assistance Center for Children and Youth Who Are Neglected, Delinquent, or At-Risk.*

21. Goodkind, S., Shook, J. J., Kim, K. H., Pohlig, R. T., & Herring, D. J. (2013). From child welfare to juvenile justice: Race, gender, and system experiences. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 11, 249–272. https://doi.org/10.1177/1541204012463409

22. Griller Clark, H., Mathur, S. R., Brock, L., O'Cummings, M., & Milligan, D. (2016). *Transition toolkit 3.0: Meeting the educational needs of youth exposed to the juvenile justice system.* National Evaluation and Technical Assistance Center for the Education of Children and Youth Who Are Neglected, Delinquent, or At Risk.

23. Hirsch, R. A., Dierkhising, C. B., & Herz, D. C. (2018). Educational risk, recidivism, and service access among youth involved in both the child welfare and juvenile justice systems. *Children and Youth Services Review*, 85, 72–80. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.001

24. Jaycox, L. H., Ebener, P., Damesek, L., & Becker, K. (2004). Trauma exposure and retention in adolescent substance abuse treatment. *Journal of Traumatic Stress*, 17, 113–121. https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000022617.41299.39

25. Jolivette, K. (2016). *Multi-tiered systems of support in residential juvenile facilities.* The National Technical Assistance Center for the Education of Neglected or Delinquent Children and Youth (NDTAC).

26. Jolivette, K., Kimball, K. A., Boden, L. J., & Sprague, J. R. (2016). The utility of a multi-tiered behavioral system in juvenile corrections: The positive behavior interventions and supports (PBIS) framework. *Corrections Today*, 78, 42–47. https://doi.org/10.1177/0198742918763946

27. K., Swoszowski, N. C., Sanders, S., Ennis, R. P., & Sprague, J. R. (2020). Facility-wide positive behavior interventions and supports: Concrete visuals for all staff within juvenile facilities. *Corrections Today*, April/March, 20–26. https://doi.org/10.1177/0741932519865258

28. Jolivette, K., Virgin, A. S., Sanders, S., Kumm, S., Kearley, A., Hackney, A., & Pitzel, A. (2021, March). An adapted social-emotional learning curriculum for use in juvenile justice facilities: Positive Action. Paper presented at the International Council for Exceptional Children.

29. Katz, J., Osher, D. M., Thorngren, M., Hoffman, C., & Oberlander, S. (n.d.). Interagency collaboration and the development of a common outcomes framework to advance positive youth development. https://youth.gov/sites/default/files/IWGYP-Common-OutcomesBrief_508.pdf

30. Kincaid, A. (2017). Prevalence of youth with disabilities in the juvenile justice system. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/190546/Kincaid_umn_0130E_18289.pdf?sequence=1&isAllowed=y

31. Krezmien, M. P., Leone, P. E., & Wilson, M. G. (2014). Marginalized students, school exclusion, and the school-to-prison pipeline. In W. T. Churchill, D. W. Springer, & A. R. Roberts (Eds.), *Juvenile justice sourcebook* (pp. 267–288). Oxford University Press.

32. Kumm, S. A., Mathur, S. A., Cassavaugh, M., & Butts, E. (2020). Using the PBIS framework to meet the mental health needs of youth in juvenile justice facilities. *Remedial and Special Education*, 41, 80–87. https://doi.org/10.1177/0741932519880336

33. Legal Center for Foster Care & Education. (2014). *Blueprints for children: Education success for children in foster care.* https://fostercareandeducation.org/DesktopModules/Bring2mind/DMX/Download.aspx?EntryId=1624&Command=Core_Download&method=inline&PortalId=0&TabId=124

34. Legal Center for Youth Justice and Education. (2020). *Blueprint for change: Education success for youth in juvenile justice systems.*

35. P., & Weinberg, L. (2012). *Addressing the unmet educational needs of children and youth in the juvenile justice and child welfare systems.* Center for Juvenile Justice Reform.

36. Liddell, W., Clark, P., & Starkovich, K. (2014). Effective programs and services. In *Desktop guide to quality practice for working with youth in confinement.* National Partnership for Juvenile Services and Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. https://info.nicic.gov/dtg/node/16

37. Lieberman, R. E., Kon, D., Myers, P., Maccarry, D., Hughes, A., Burton, L., & Sisson, K. (2018, March). *Redefining residential: Integrating education in residential interventions.* Association of Children's Residential Centers. https://togetherthevoice.org/wp-content/uploads/2020/02/ACRC_position-paper14.pdf

38. Myers, D. M., & Farrell, A. F. (2008). Reclaiming lost opportunities: Applying public health models in juvenile justice. *Children and Youth Services Review*, 30, 1159–1177.https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.03.002

39. National Child Traumatic Stress Network. (2015). *Essential elements of a trauma-informed juvenile justice system.* www.nctsn.org/resources/essential-elements-trauma-informed-juvenile-justicesystem

40. National Child Traumatic Stress Network. (2017). *Complex trauma: In juvenile justice system-involved youth.* www.nctsn.org/sites/default/files/resources//complex_trauma_in_juvenile_justice_system_involved_youth.pdf

41. O'Cummings, M., Bardack, S., & Gonsoulin, S. (2010). *The importance of literacy for youth involved in the juvenile justice system.* National Evaluation and Technical Assistance Center for the Education of Children and Youth Who Are Neglected, Delinquent, or At Risk (NDTAC).

42. Osher, D., Penkoff, C., Sidana, A., & Kelly, P. (2016). *Improving conditions for learning for youth who are neglected or delinquent: Second edition.* National Technical Assistance Center for the Education of Neglected or Delinquent Children and Youth (NDTAC).

43. Rosenberg, H. J., Vance, J. E., Rosenberg, S. D., Volford, G. L., Ashley, S. W., & Howard, M. L. (2014). Trauma exposure, psychiatric disorders, and resiliency in juvenile-justice involved youth. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6, 430–437. https://doi.org/10.1037/a0033199

44. Sanders, S., Harris, C., & Jolivette, K. (2021). Improving the reading comprehension skills of systems-involved youth: Using the TRAP strategy. *Manuscript Submitted for Publication.*

45. Slayter, E. (2016). Youth with disabilities in the United States child welfare system. *Children & Youth Services Review*, 64, 155–165. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.012

46. Stone, A., & Zibulsky, J. (2014). Maltreatment, academic difficulty, and systems-involved youth: Current evidence and opportunities. *Psychology in the Schools*, 52, 22–39.https://doi.org/10.1002/pits.21812

47. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for trauma-informed approach.* HHS Publication No. (SMH) 14–4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

48. Turney, K., & Wilderman, C. (2016). Mental and physical health of children in foster care. *Pediatrics*, 138(5).https://doi.org/10.1542/peds.2016-1118

49. U.S. Departments of Education and Justice. (2014). *Guiding principles for providing high-quality education in juvenile justice secure care settings.* Washington, DC.

50. Vidal, S., Connell, C. M., Prince, D. M., & Tebes, J. K. (2019). Multisystem-involved youth: A developmental framework and implications for research, policy, and practice. *Adolescent Research Review*, 4, 15–29. https://doi.org/10.1007/s40894-018-0088-1

51. Wang, X., Blomberg, T. G., & Li, S. D. (2005). Comparison of the educational deficiencies of delinquent and nondelinquent students. *Evaluation Review*, 29(4), 291–312. https://doi.org/10.1177/0193841X05275389

22. ZO‘RAVONLIKNING OLDINI OLISH VA IJTIMOIY-EMOTSIONAL TA’LIM: NOGIRON YOSHLARGA TA’SIRI

Nikita Makkrey, Monika Romero
Stefani Hopkins, Lindsey Mirielli, Chad A. Rous

DOI: 10.4324/9781003156888-22

Maktablarda zo‘ravonlikni kamaytirishga qaratilgan tashabbuslarning ortib borayotganiga va jamiyat hamda ilmiy doiralarda bu muammoga e’tibor kuchayganiga qaramay, o‘quvchilar hanuzgacha zo‘ravonlikni to‘g‘ri anglash, unga javob berish va bu haqda xabar berish uchun zarur bo‘lgan ijtimoiy va emotsional ko‘nikmalarni rivojlantirishda qiynalmoqda. Maktablarda nogiron o‘quvchilarni ham o‘z ichiga olgan turli ijtimoiy kelib chiqishga ega o‘quvchilar mavjudligi sababli, ayrimlar bu ko‘nikmalarni egallashda qiynalmoqda, boshqalarga esa bu ko‘nikmalar umuman o‘rgatilmayapti. Ijtimoiy va emotsional o‘rganish (SEL) bu hayot davomida sinfda ham, undan tashqarida ham muvaffaqiyat uchun zarur bo‘lgan ko‘nikmalarni egallash jarayonidir, shuningdek, ijtimoiy-emotsional ta’lim orqali rivojlantiriladigan ko‘nikmalar ayniqsa nogiron yoshlar uchun zo‘ravonlikka aralashish xavfini kamaytirishda muhim hisoblanadi. Biroq tadqiqotlar ijtimoiy-emotsional ta’lim va ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi birgalikda qo‘llanilganda, zo‘ravonlikning oldini olish uchun istiqbolli bir model ekanini ko‘rsatadi.

Zo‘ravonlik ko‘p baholashli, murakkab va noxush tajriba bo‘lib, AQSHni ham o‘z ichiga olgan holda, dunyo bo‘ylab o‘quvchilarga salbiy ta’sir ko‘rsatishda davom etmoqda. So‘nggi yarim asr mobaynida zo‘ravonlik katta e’tiborni qozondi va tadqiqot hamda ilmiy izlanishlar mavzusiga aylandi. Zo‘ravonlik haqidagi qarash va talqinlar ko‘p marotaba o‘zgargan, avvaliga noto‘g‘ri tarzda bu holat “hayotiy bosqich” deb baholangan edi, ya’ni go‘yoki bu holat maktab madaniyati va muhitiga chuqur singib ketgani uchun oldini olish imkonsizdir. Bugungi kunda esa bu holat maktab yoshidagi bolalar uchun sog‘liqni saqlash bo‘yicha jiddiy muammo sifatida baholanmoqda. Bunda tajriba va ta’sirlar dastlabki taxminlardan ko‘ra o‘zgaruvchan bo‘lishi mumkin. Ayniqsa, Rous tarixan zo‘ravonlik “zo‘ravon” va “jabrlanuvchi” o‘rtasidagi chiziqli o‘zaro ta’sir sifatida talqin qilinganini, ammo zamonaviy tadqiqotlar o‘quvchilarning vaqt va kontekstga qarab rollar o‘rtasida almashishi mumkinligini ta’kidlaydi. Nazariy nuqtayi nazardan zo‘ravonlikni tushunish uchun, ko‘plab tadqiqotchilar Bronfenbrennerning ekologik tizimlar nazariyasiga tayanadilar, bu nazariyaga ko‘ra, zo‘ravonlik bolalarning vaqt mobaynida individual, oilaviy, tengdoshlar guruhi, maktab, jamoa va jamiyat

omillari kabi murakkab ijtimoiy va atrof-muhit tizimlari bilan o‘zaro ta’siri natijasidir. Bu yondashuv asosida zo‘ravonlikka aralashish deyarli hech qachon statsionar jarayon emas, balki tengdoshlar o‘rtasidagi ijtimoiylashuv va muloqotga asoslangan dinamik o‘zaro ta’sirlar ketma-ketligidir.

Kasalliklarni nazorat qilish va oldini olish markazi (CDC) zo‘ravonlikni quyidagicha ta’riflaydi: boshqa bir o‘smir yoki o‘smirlar guruhi tomonidan (aka-ukalar yoki hozirgi uchrashayotgan juftlar bundan mustasno) takroran yoki yuqori ehtimol bilan takrorlanadigan, kuch notengligi sezilgan yoki kuzatilgan holatlarda sodir bo‘ladigan, xohlanmagan tajovuzkor xatti-harakat(lar). Zo‘ravonlik nishonga olingan o‘smirga jismoniy, psixologik, ijtimoiy yoki ta’limiy zarar yetkazishi yoki bezovtalik tug‘dirishi mumkin. Qisqacha aytganda, zo‘ravonlik jismoniy yoki emotsional kuchning nomutanosibligi bilan belgilanadi, bu xatti-harakatlarda ataylab jismoniy yoki emotsional zarar yetkazish maqsadi bo‘ladi va ular vaqt o‘tishi bilan takrorlanadi yoki takrorlanish ehtimoli yuqori bo‘ladi. So‘nggi milliy ma’lumotlarga ko‘ra, 12–18 yosh oralig‘idagi har besh o‘quvchidan biri maktabda zo‘ravonlikka uchraganini bildirgan, bu esa mamlakat bo‘ylab 5 milliondan ortiq maktab yoshidagi o‘quvchilarni tashkil etadi. Afsuski, zo‘ravonlikka aralashish bilan bog‘liq salbiy oqibatlar bir nechta sohalarga ta’sir qiladi, jumladan psixosomatik, psixososial, xulq-atvor, ijtimoiy va ta’limiy sohalarga. AQSH yoshlarining deyarli 20% i zo‘ravonlikni boshdan kechirganini hisobga olsak, olimlar va amaliyotchilar maktab kontekstida xavf omillarini chuqurroq tushunish va samarali oldini olish usullarini aniqlash orqali qisqa va uzoq muddatli salbiy oqibatlarni kamaytirishga qaratilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va strategiyalarni amalga oshirishda davom etishlari zarur. Bu bobning umumiy maqsadi nogiron yoshlar uchun zo‘ravonlikka aloqador muhim tushunchalarni o‘rganish, chunki ular bu borada yuqori xavf ostidadirlar.

NOGIRON YOSHLARNI ZO‘RAVONLIKKA QARSHI KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR

Zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ko‘plab maktab yoshidagi bolalar uchun muammo bo‘lsa-da, nogiron o‘quvchilar nogironligi bo‘lmagan tengdoshlariga nisbatan zo‘ravonlik holatlariga mutanosib bo‘lmagan darajada ko‘proq aralashgan. Bu tafovut ko‘pincha maktabgacha ta’lim davrida boshlanadi. Masalan, Rous va Gage nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar 3-sinfdan 12-sinfgacha bo‘lgan davrda nogironligi bo‘lmagan tengdoshlariga qaraganda zo‘ravonlik qurboni bo‘lish va zo‘ravonlik sodir etishda ishtirok etish ehtimoli ancha yuqori ekanini aniqlagan. Afsuski, nogiron yoshlarda zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar nomutanosib oqibatlar bilan bog‘liq bo‘lib, ular jabrlanganida nogironligi bo‘lmagan tengdoshlariga qaraganda yuqoriroq darajadagi psixologik zo‘riqish, jismoniy zarar va emotsional travma haqida xabar berishadi.

So‘nggi o‘n yillikda nogiron yoshlarning zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni baholash rivojlandi. Masalan, dastlabki hisobotlarda nogironlik holati ikkilik tarzda tasniflangan bo‘lib, bu nogiron yoshlarning zo‘ravonlikka mutanosib bo‘lmagan darajada aralashganini ko‘rsatgan. Biroq so‘nggi tadqiqotlar nogiron yoshlarning ayrim subgruppalaridagi nomutanosib ko‘rsatkichlarni o‘rganishga qaratilgan. Tarqalish nuqtayi nazaridan qaralganda, emotsional xulq-atvor buzilishi (EBD), autizm spektr buzilishi (ASD), boshqa sog‘liq muammolari (OHI), nutq yoki til buzilishi, aqliy zaiflik (ID) va o‘quv qiyinchiliklari (LD) kabi nogironlik shakllariga ega bo‘lgan yoshlarning aksariyat subgruppalari nogironligi bo‘lmagan tengdoshlariga qaraganda ko‘proq qurbonlik holatlarini bildirgan. ASDga ega yoshlar hamda IDga ega yoshlar nisbatan eng yuqori qurbonlik ko‘rsatkichlariga ega bo‘lgan bo‘lsa, emotsional va axloqiy buzilishlar va OHI kabi xulqqa yo‘naltirilgan nogiron yoshlar esa zo‘ravonlik deb baholanishi mumkin bo‘lgan tajovuzkor xatti-harakatlarda yuqori darajada ishtirok etgan. Muayyan nogironlik yorliqlaridan tashqari, nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar orasida zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va ularning ta’lim muassasasidagi joylashuvi (inklyuziv yoki alohida guruhlarda) o‘rtasidagi munosabat ham o‘rganilgan.

Cheklovi bo‘lmagan eng qulay muhitda (LRE) bepul va mos ta’lim olish (FAPE) barcha nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarning huquqi hisoblanadi, va maktablar IDEA (2004) talablariga muvofiq nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarga xizmatlarning butun spektrini taqdim etishlari kerak bo‘lsa-da, atrof-muhit omillari ba’zi o‘quvchilarni zo‘ravonlik xavfiga ko‘proq duchor qilishi mumkin. Masalan, nogironlik holatini ikkilik asosda tasniflab, atrof-muhit o‘zgaruvchilarini tahlil qilgan tadqiqotlar ko‘rsatishicha, yanada cheklangan muhitda o‘qiyotgan o‘quvchilar inklyuziv muhitdagi tengdoshlariga qaraganda zo‘ravonlik holatlarini ko‘proq boshdan kechirgan va unda ishtirok etgan. Biroq ma’lum nogironlik turlari ta’lim muassasasidagi joylashuv bilan birgalikda ko‘rib chiqilganda, ba’zi tafovutlar mavjud. Masalan, Zablotsky aniqlashicha, inklyuziv muhitda ta’lim olayotgan ASDga ega o‘quvchilar o‘ziga xos sinflarda o‘qiyotgan tengdoshlariga qaraganda yuqoriroq qurbonlik darajasini boshdan kechirishgan. Shunday ekan, savol tug‘iladi: nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarni zo‘ravonlikka eng ko‘p duchor qiladigan omillar nima? Rous va Espelage ta’kidlashicha, zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar nogironligi bor yoki yo‘qligidan ko‘ra, nogironlik bilan bog‘liq xususiyatlar (odatdagi sharoitlarda nomaqbul xatti-harakatlar, ijtimoiy ko‘nikmalar yetishmovchiligi) bilan prognoz qilinadi.

Ijtimoiy-ekologik nuqtayi nazardan qaraganda, nogironlikni aniqlash va keyinchalik zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar “shaxs qobiliyatlari va atrof-muhit talablari o‘rtasidagi samarasiz o‘zaro ta’sirlar” natijasi bo‘lishi mumkin. Aslida, nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarning zo‘ravonlikda ishtirok etish ko‘rsatkichlarining nomutanosibligi bir nechta omil-

larning kombinatsiyasi natijasidir. Xususan, nogironlik holati (nogironlik borligi yoki yo‘qligi), nogironlik yorlig‘i, nogironlik darajasi, ma’lum nogironlikka xos xususiyatlar, bir nechta nogironlik turlarining birga mavjudligi, maxsus ta’lim xizmatlari, ta’limdagi joylashuv, jins va ko‘nikma yetishmovchiligi kabi omillar nogiron yoshlar orasida zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning murakkab prognozlovchilaridir. Yuqoridagi barcha omillar nogiron yoshlar uchun individual ta’lim dasturi (IEP) tuzishda hisobga olinishi kerak bo‘lsa-da, nogiron yoshlarning zo‘ravonlik dinamikasida nomutanosib ishtirok etishini doimiy ravishda prognozlovchi bitta omil aniqlangan. Ilk sharhlarda Makloflin hamda Rousning ta’kidlashicha, ijtimoiy va muloqot ko‘nikmalaridagi yetishmovchiliklarga ega o‘quvchilar zo‘ravonlikda ishtirok etishga ko‘proq moyil bo‘lishadi. Masalan, nogironligi bo‘lgan o‘quvchilarning zo‘ravonlik dinamikasida nomutanosib ishtirok etishi ijtimoiy axborotni qayta ishlashdagi yetishmovchiliklar bilan bog‘liq bo‘lishi mumkin, bu esa muloqotdagi yetishmovchiliklar, ichki tortinchoqlik yoki tajovuzkor javoblar bilan bog‘liq bo‘lib, ularni “ijtimoiy signallarni noto‘g‘ri talqin qilishga va yoshiga mos og‘zaki hamda og‘zaki bo‘lmagan muloqotni tushunmaslikka” olib kelishi mumkin. Shuni hisobga olganda, nogironligi bo‘lgan o‘quvchilar orasida ijtimoiy va muloqot ko‘nikmalarini rivojlantirishda umid bag‘ishlaydigan yondashuv bu ijtimoiy va emotsional kompetensiyani rivojlantirishga kuchli e’tibor qaratilishidir. Shu sababli bu yoshlar toifasini qo‘llab-quvvatlashga mo‘ljallangan zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar yondashuvlari maktab bo‘ylab amalga oshirilishi, bir nechta komponentlarni o‘z ichiga olishi, turli sharoitlarda joriy etilishi va ko‘nikmalarni rivojlantirishga asoslangan bo‘lishi kerak.

IJOBIY XULQ-ATVORGA YO‘NALTIRILGAN PEDAGOGIK ARALASHUVLAR VA QO‘LLAB-QUVVATLASHLAR

Ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi barcha maktab yoshidagi bolalarni qo‘llab-quvvatlashga qaratilgan umumiy tizim bo‘lsa, ijobiy xulq-atvorga yo‘naltirilgan pedagogik aralashuvlar va qo‘llab-quvvatlashlar (PBIS) esa xulq-atvoriy va funksional ehtiyojlarni qo‘llab-quvvatlashga ixtisoslashgan Ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimi shaklidir. Ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimida bo‘lgani kabi, Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash tizimi ham biror o‘quv dasturi yoki bitta pedagogik aralashuv emas. Bu qiyin xulq-atvorni kamaytirish, o‘quvchi muvaffaqiyatini rag‘batlantirish va maktab muhitini yaxshilash uchun mo‘ljallangan keng qamrovli va faol pedagogik aralashuv tizimidir. Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash tizimining asosi maktabga oid tizimlar, uzluksiz ma’lumot yig‘ish va natijalarni monitoring qilish, hamda natijalarni qo‘llab-quvvatlovchi amaliyotlar o‘rtasidagi o‘zaro ta’sirga tayanadi.

Shunday qilib, Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash tizimi hamkorlikka asoslangan muammoni hal qilish tizimi bo‘lib, unda ma’lumotlar ko‘nikma kamchiliklarini aniqlash, mos va bosqichlangan qo‘llab-quvvatlash choralarini belgilash va muayyan bosqichli pedagogik aralashuvlar hamda amaliyotlarning muvaffaqiyati va natijalarini baholash uchun ishlatiladi. Ko‘p bosqichli qo‘llab-quvvatlash tizimida bo‘lgani kabi, Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash tizimi ham odatda uch bosqichli tizim sifatida qaraladi, ya’ni universal yoki maktab miqyosidagi (1-bosqich), kichik guruh yoki maqsadli (2-bosqich) va individual (3-bosqich) qo‘llab-quvvatlovlar. Quyidagi bo‘limda Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash tizimi tarkibidagi bu bosqichlar tafsilotlari keltiriladi.

1-bosqich. Universal profilaktika. 1-bosqich ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash tizimining asosiy pog‘onasi bo‘lib, unda maktab miqyosidagi kutilmalar va xatti-harakatlar belgilanadi va o‘quvchilarga qanday o‘rgatilishi lozimligi bo‘yicha strategiyalar amalga oshiriladi hamda monitoring qilinadi. Kutilmalar va xatti-harakatlar ijobiy nuqtayi nazardan shakllantiriladi, bunda o‘quvchilarga mos xulq-atvor obyektiv tarzda o‘rgatiladi va keyinchalik ular uchun mukofotlanadi. Natijada, maktab muhitida sinflar va ta’lim sharoitlari bo‘ylab yagona til, xatti-harakat va kutilmalar shakllanadi va mustahkamlanadi. O‘quvchilarning katta qismi, taxminan 80% dan 85% gacha, 1-bosqichda tegishli darajadagi qo‘llab-quvvatlashni oladi.

2-bosqich. Tanlab olinadigan yoki maqsadli pedagogik aralashuvlar. 1-bosqichdagi qo‘llab-quvvatlashlarga yetarli javob bermaydigan yoki aniq ko‘nikma kamchiligiga ega o‘quvchilar 2-bosqichdagi maqsadli pedagogik aralashuvlardan foyda ko‘rishi mumkin. Bu odatda o‘quvchilarning 10% dan 15% gacha qismini tashkil qiladi va pedagogik aralashuvlar odatda kichik guruhlarda amalga oshiriladi. Maktab xodimlari xulq-atvoriy ehtiyojlari, jumladan ijtimoiy va muloqot ko‘nikmalaridagi yetishmovchiliklari bo‘lgan o‘quvchilarni aniqlash uchun ma’lumotlardan foydalanadilar. 2-bosqich ta’limida oldindan ogohlantirishlar, javob berish imkoniyatlari, xatti-harakatga xos maqtovlar va xulq-atvor funksiyasiga ko‘proq e’tibor berish ko‘zda tutiladi. 2-bosqich ta’limi o‘quvchining ma’lum bir sohaga oid ko‘nikmalarini kuchaytirishga mo‘ljallangan bo‘lib, ko‘nikma namoyon etilib, egallanganidan so‘ng, o‘quvchi 1-bosqichga qayta o‘tadi.

3-bosqich. Individual yoki aniqlangan profilaktik pedagogik aralashuvlar. 2-bosqichdagi qo‘llab-quvvatlashlarga yetarli javob bermaydigan va yanada intensiv xulq-atvorga oid pedagogik aralashuvlarga muhtoj bo‘lgan o‘quvchilar, odatda o‘quvchi aholisining 1% dan 5% gacha qismini tashkil qiladi, 3-bosqich yoki individual qo‘llab-quvvatlashlarni olishadi. Bu bosqich eng intensiv va keng

qamrovli qo'llab-quvvatlashlarni ifodalaydi, bunda pedagogik aralashuvlar bir nechta ma'lumot manbalariga, jumladan funksiyaga asoslangan baholash (masalan, xulq-atvor funksiyasini baholash) asosida amalga oshiriladi. 3-bosqich qo'llab-quvvatlashlar individuallashtirilgan bo'lib, unda aniq bir xatti-harakat yoki xatti-harakatlar majmuasi nishonga olinadi; ijtimoiy jihatdan maqbul xatti-harakatlar o'rgatiladi, namoyish etiladi va monitoring qilinadi; va maxsus mukofotlash usullari amalga oshiriladi. Odatda 3-bosqichdagi pedagogik aralashuvni joriy etish va muvaffaqiyat ko'p tarmoqli jamoa tomonidan faol monitoring qilinadi.

IJTIMOIY VA EMOTSIONAL O'RGANISH

Ijtimoiy-emotsional ta'lim yoshlarning quyidagi ko'nikmalarni, qarashlarni, fikrlash tarzini yoki qobiliyatlarini shakllantirishiga yordam berish uchun mo'ljallangan bo'lib, bu ularga ijtimoiy va emotsional kompetensiyani rivojlantirish imkonini beradi; bu esa o'z navbatida o'rganish, muammolarni hal qilish, munosabatlar o'rnatish va hamdardlik ko'rsatish kabi hayotiy vazifalarni muvaffaqiyatli bajarishga yordam beradi. Ijtimoiy-emotsional ta'lim besh sohani o'z ichiga oladi: o'zini anglash, o'zini boshqarish, mas'uliyatli qaror qabul qilish, munosabatlar ko'nikmalari va ijtimoiy anglash, bu sohalar zo'ravonlikka aralashishni kamaytirishda muhimdir. Tadqiqotlar ko'rsatishicha, o'quvchilarga bu asosiy sohalar bo'yicha to'g'ridan to'g'ri ko'nikmalar o'rgatilganda, ular hissiyotlarini aniqlab boshqarish, o'z faoliyatini kuzatish, nizolarni to'g'ri boshqarish, hamdardlik ko'rsatish va sog'lom munosabatlarni o'rnatish va saqlab qolish qobiliyatiga ega bo'lishadi. Afsuski, bu sohalardagi ko'nikmalar, jumladan, sog'lom munosabatlar o'rnatish va saqlash qobiliyati, nogiron o'quvchilar uchun muammo bo'lib, bu guruh ijtimoiy va muloqot ko'nikmalarini egallashda qiynaladi. Sog'lom munosabatlarni o'rnatish, do'stlik qurish va tengdoshlar tarmog'ini rivojlantira olmaslik ijtimoiy va muloqot ko'nikmalari yetishmovchiligi bilan bog'liq bo'lib, kamroq do'stga ega bo'lgan bolalar ijtimoiy qo'llab-quvvatlashning yetishmasligidan aziyat chekishadi, bu esa ularni qurbon bo'lish ehtimoli yuqoriroq va emotsional zarar ko'rishga moyil qiladi. Boshqa tomondan, bu ko'nikmalarni rivojlantirgan o'quvchilar tengdoshlari tomonidan ko'proq qabul qilinadi, zo'ravonlikda kamroq ishtirok etadi va zo'ravonlikka guvoh bo'lganda unga aralashishga moyil bo'ladi. Bundan tashqari, ijtimoiy-emotsional ta'limga duch kelgan o'quvchilar tajovuzkor xatti-harakatlar, maktabga kelmaslik, intizomiy choralarga tortilish hollari kamayganini, akademik yutuqlar va ijtimoiy ijobiy ko'nikmalar ortganini bildirgan. Ijtimoiy-emotsional ta'lim bilan bog'liq ijobiy natijalarni hisobga olgan holda, tobora ko'proq maktablar o'z o'quv dasturlariga isboti bor ijtimoiy-emotsional ta'lim pedagogik aralashuvlarini kiritmoqda.

IJTIMOIY-EMOTSIONAL TA'LIM HAMDA ZO'RAVONLIKNING OLDINI OLISH KESISHGAN NUQTA

Zo'ravonlik kabi qiyin xatti-harakatlarni kamaytirish va ko'nikmalarni oshirishga qaratilgan ijtimoiy-emotsional ta'lim dasturlari akademik ko'nikmalar bilan ijtimoiy va emotsional xatti-harakatlar o'zaro bog'liq degan e'tiqodga asoslanadi. Ayniqsa, o'quvchilarning o'z hissiyotlarini boshqarish va tartibga solish, mas'uliyatli qarorlar qabul qilish va sifatli munosabatlar o'rnatish qobiliyati ortgani sari, ularning ijtimoiy jihatdan maqbul xatti-harakatlari hamda akademik yutuqlari ham oshadi. Bu esa nogiron yoshlar uchun ayniqsa muhimdir. Biroq maktab yoshidagi yoshlar orasida ijtimoiy va emotsional ko'nikmalarni rivojlantirishga yetarli e'tibor berilmasligi tashqi va ichki xatti-harakat muammolarini, masalan tajovuzkorlik va zo'ravonlikni kuchaytirishi mumkin. Masalan, ijtimoiy-emotsional ta'limga duch kelgan bolalar orasidagi ijtimoiy-emotsional rivojlanishni o'rgangan tadqiqotda, ijtimoiy va emotsional kompetensiyalarni rivojlantira olmagan yoki u bilan tanish bo'lmagan kichik yoshdagi bolalar yuqori darajadagi qiyin xatti-harakatlarda qatnashgan va antisosial sifatida baholangan qiyin xatti-harakatlar va ijtimoiy ko'nikmalar yetishmovchiligi pedagogik aralashuvsiz boshlang'ich maktab davriga o'tishini, natijada akademik yutuqlar va ishlash darajasi pasayishini, sinfda qolib ketish, maktabdan voz kechish ehtimoli ortishini hamda ijtimoiy va muloqot ko'nikmalarining yanada kuchliroq buzilishiga olib kelishini ta'kidlagan. Yaxshiyamki, yangi dalillar shuni ko'rsatadiki, ijtimoiy-emotsional ta'lim maktab yoshidagi yoshlar uchun xatti-harakat va akademik natijalarni yaxshilaydi, masalan, o'zlari bildirgan huquqbuzarlik, xavfli xatti-harakatlar va muammoli xatti-harakatlar, jumladan zo'ravonlik, kiberzo'ravonlik va gomofobik haqoratlar qo'llab-quvvatlovga muhtoj yoshlar orasida sezilarli darajada kamayadi. Espelage, Rous va Polanin ijtimoiy-emotsional ta'limning kuchli ehtiyojli o'quvchilar uchun foydasini yanada ko'rsatib berdi, ular tasodifiy klinik sinovda ijtimoiy-emotsional ta'lim dasturlari nogiron yoshlar orasida zo'ravonlikka pedagogik aralashuvni kamaytirishini, akademik natijalarni oshirishini va zo'ravonlik holatlarida aralashishga tayyorlikni kuchaytirishini aniqladilar. Shunday qilib, ijtimoiy-emotsional ta'lim ijtimoiy ijobiy ko'nikmalarning ortishi, zo'ravonlik holatlarining kamayishi va akademik yutuqlarning oshishi o'rtasidagi bog'liqlikni, jumladan nogiron yoshlar uchun ham, ko'rsatdi.

IJTIMOIY-EMOTSIONAL TA'LIMNI KO'P BOSQICHLI TIZIMGA KIRITISH

Yaqinda olimlar universal ta'lim dizayni va Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo'llab-quvvatlash tizimi kabi ko'p bosqichli tizimga integratsiya qilishning foydali jihatlarini muhokama qilishdi. Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo'llab-quvvatlash tizimi muammoni hal qilish va amaliyotni yetkazib berish tizimi bo'lgani uchun

barcha o‘quvchilarning ehtiyojlarini, jumladan, zo‘ravonlikning oldini olish strategiyalarini qondira oladigan pedagogik aralashuvlarni loyihalash, qabul qilish va joriy etish muhimdir. Shuni ta’kidlash kerakki, Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash tizimining o‘zi maktab muhitida zo‘ravonlikni kamaytirish uchun yetarli bo‘lmasligi mumkin, ayniqsa, nogiron yoshlar uchun. Masalan, Gage Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash tizimini sodiq amalga oshirayotgan maktablar bilan buni amalga oshirmayotgan o‘rtasida o‘quvchilarning zo‘ravonlik haqidagi tasavvurlari orasida sezilarli farq yo‘qligini aniqladilar. Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash tizimi intizomiy chora-tadbirlar va chetlashtirishlar kabi xatti-harakat muammolarini hal etishda samarali bo‘lishi aniqlangan bo‘lsa-da, Gage zo‘ravonlikning oldini olish, xususan ijtimoiy va muloqot ko‘nikmalarini rivojlantirishga qaratilgan strategiyalar, ayniqsa nogiron yoshlar uchun, Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash tizimi doirasida amalga oshirilishi kerakligini ta‘kidladilar (qarang: 22.1-rasm).

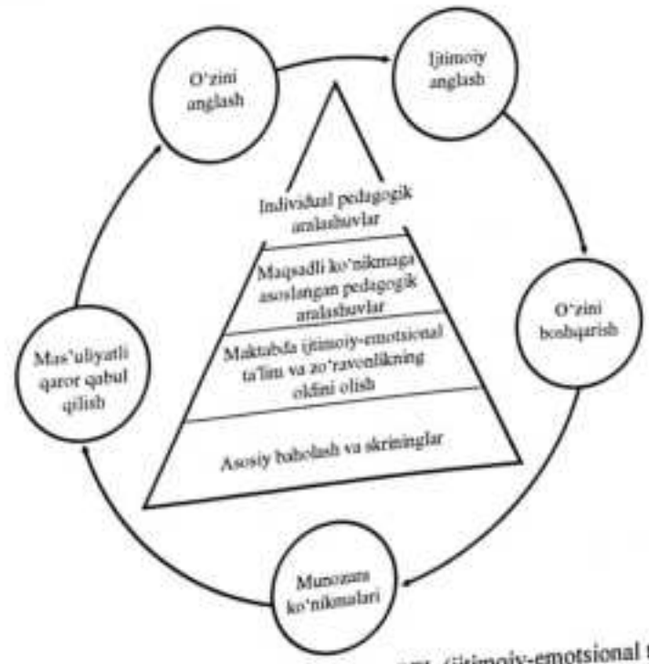
ASOSNI SHAKLLANTIRISH

Garchi ko‘plab tadqiqotchilar ijtimoiy-emotsional ta’limni Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash tizimiga integratsiya qilishni tavsiya qilayotgan bo‘lsalar-da, bu jarayonning logistikasi rejalashtirish va tayyorgarlikni talab qiladi. Aniqroq aytganda, rejalashtirish quyidagilarni o‘z ichiga oladi: maktab asosidagi jamoani shakllantirish, maktab miqyosida ehtiyojlar bahosini o‘tkazish, mavjud amaliyotlar va dasturlarni baholash, ma’lum bir maktab muhitida zo‘ravonlikning tarqalishini muntazam baholash, xatti-harakat xavfi bo‘yicha skrining o‘tkazish, ko‘p bosqichli ijtimoiy-emotsional ta’lim pedagogik aralashuvlari va yondashuvlarini qabul qilish hamda doimiy monitoring rejasi tuzish. Yakunda integratsiyaning muvaffaqiyati va zo‘ravonlikning kamayishi hamkorlik va rejalashtirishga bog‘liq bo‘ladi.

MAKTAB ASOSIDAGI JAMOANI SHAKLLANTIRISH

Ijtimoiy-emotsional ta’limni Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash tizimi doirasida muvaffaqiyatli joriy etishda hamkorlikdagi amaliyotlar muhim ahamiyatga ega. Shu sababli, qaror va jarayonlarga asoslangan, umumiy rahbarlikni saqlaydigan, zo‘ravonlikka pedagogik aralashuv bilan bog‘liq xavf omillarini chuqur tushunadigan va bir nechta nuqtayi nazarlarni o‘z ichiga olgan maktab asosidagi jamoani shakllantirish maktab muhitini va madaniyatini yaxshilash uchun zarurdir. Bu jamoa tarkibiga, lekin ular bilan cheklanmagan holda, maxsus va umumiy ta’lim o‘qituvchilari, ma’murlar, maslahatchilar, maktab psixologi, xatti-harakat bo‘yicha mutaxassis, maktab

va uy o‘rtasidagi muvofiqlashtiruvchi, ijtimoiy xodim va maktab xavfsizlik xodimi kirishi mumkin. Bundan tashqari, ota-onalar, vasiylar va hamjamiyat a’zolarining fikrini olish amaliyot va amalga oshirish tartiblarini shakllantirishga yordam berishi mumkin, biroq asosiy jamoaga faqat o‘quvchi yozganlarini ko‘rib chiqish va ularning ma’lumotlari hamda natijalari yuzasidan muhokama yuritish vakolatiga ega maktab xodimlari kiritilishi kerak. Maktab muhitidagi barcha o‘quvchilarni qo‘llab-quvvatlash uchun bu jamoaning vazifalari quyidagilarni o‘z ichiga olishi mumkin, biroq ular bilan cheklanmaydi: zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha harakat rejasini va joriy etish protokolini ishlab chiqish, hisobot berish va tergov o‘tkazish jarayonini shakllantirish, pedagogik aralashuvlarni aniqlash va monitoring qilish, ma’lumotlarni ko‘rib chiqish va ularga asoslangan qarorlar qabul qilish, ma’lumotlarni ko‘rib chiqish va ularga asoslangan qarorlar qabul qilish, hamda davomiy zo‘ravonlikka qarshi yondashuvga oid nazoratni ta’minlash (qarang: 22.2-rasm).



22.1-rasm. Zo‘ravonlikning oldini olish uchun SEL (ijtimoiy-emotsional ta’lim)ni PBIS tizimiga integratsiya qilish.

MAKTAB BO‘YLAB IJTIMOIY MUHITNI BAHOLASH

Zo‘ravonlikning ijtimoiy murakkabligi sababli, maktab bo‘ylab ijtimoiy muhitni baholashni o‘tkazish zo‘ravonlikning oldini olishda muhim ahamiyatga ega. Muammo shundaki, turli xil o‘quvchi guruhlari orasida zo‘ravonlikni obyektiv tarzda aniqlash, baholash va kontekstualizatsiya qilish ko‘pincha qiyin bo‘ladi,

bu esa ayniqsa eng yuqori xavf ostidagi yoshlar uchun samarali va mazmunli zo‘ravonlikka qarshi pedagogik aralashuvlarni maktablar va tumanlar darajasida taqdim etishni murakkablashtiradi. Shu sababli maktablarga o‘z ehtiyojlariga asoslangan holda va maktab yoki tuman tomonidan aniqlangan ustuvorliklar asosida tez-tez maktab bo‘ylab ijtimoiy muhitni baholashni o‘tkazish tavsiya etiladi. Bu baholashlar maktab muhitini idrok etish, maktabga mansublik hissi, ijtimoiy qo‘llab-quvvatlash, tengdoshlarning ishtiroki, hamdardlik, zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va zo‘ravonlikka nisbatan qo‘llab-quvvatlovchi munosabatlar kabi maktabga oid ko‘rsatkichlarni baholaydi.



22.2-rasm. Maktabda zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha jamoaning roli va mas’uliyatlari.

Izoh. Bu ehtiyojlarni qondirish uchun maktab asosidagi zo‘ravonlikning oldini olish jamoasi to‘plangan bir nechta ma’lumot manbalarini (masalan, intizomiy ma’lumotlar, zo‘ravonlik bo‘yicha hisobotlar, akademik yutuqlar, davomat, og‘zaki qaydlar) maktab bo‘ylab ijtimoiy muhitni baholash ma’lumotlari bilan bog‘liq holda tahlil qilishga o‘rgatilishi kerak. Bu tahlil maktabdagi muammolar, kamchiliklar, yaxshilanishi kerak bo‘lgan sohalar va qo‘shimcha qo‘llab-quvvatlashga muhtoj bo‘lgan maxsus subpopulyatsiyalarni aniqlash imkonini beradi. Bu jarayonning maqsadi — pedagogik aralashuvlarga oid ma’lumotlarga asoslangan

qarorlar qabul qilish, maktab muhiti uchun moslashtirilgan va barqaror zo‘ravonlikning oldini olish yondashuvini ishlab chiqish, barcha o‘quvchilarning turli o‘quv va xulq-atvoriy ehtiyojlarini qo‘llab-quvvatlash, va o‘qituvchilar, ma’murlar, o‘quvchilar, ota-onalar hamda jamoa a’zolari tomonidan bunday yondashuvga bo‘lgan ishonch va ishtirokni oshirishdan iborat bo‘lishi kerak.

XULQ-ATVOR XAVFI BO‘YICHA SKRININGLAR

Ijtimoiy va muloqot ko‘nikmalaridagi yetishmovchiliklar, ayniqsa, nogiron yoshlar orasida, zo‘ravonlikning oldini olish bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning eng muhim prognozlovchilaridan bo‘lganligi bois maktablarga har yili tizimli xulq-atvor xavfi bo‘yicha skrininglarni o‘tkazish tavsiya etiladi. Bu orqali maqsadli yoki individual o‘qitishga ehtiyoj sezilishi mumkin bo‘lgan yoshlar faol tarzda aniqlanishi mumkin. Tizimli xulq-atvor xavfi skrininglari qisqa baholashlardan iborat bo‘lib, odatda o‘quvchining o‘qituvchisi tomonidan to‘ldiriladi. Bu skrininglar xavf omillari, ko‘nikma yetishmovchiliklari, ogohlantiruvchi belgilar va yaxshilanish kerak bo‘lgan sohalarni aniqlaydi. Garchi intizomiy yozuvlar va o‘qituvchi yo‘llanmalari ko‘pincha kuchliroq qo‘llab-quvvatlashga muhtoj o‘quvchilarni aniqlashda ishlatilsa-da, bu yondashuvlar ko‘pincha reaksion bo‘ladi va o‘qituvchi tarafkashligiga duchor bo‘lishi mumkin. Tizimli xulq-atvor xavfi skrininglari esa o‘quvchilarning muhim sohalardagi faoliyatini faol tarzda baholash imkonini beradi, bu esa zarur va individuallashtirilgan qo‘llab-quvvatlashlarni aniqlash va joriy etishni osonlashtiradi.

Keng qo‘llaniladigan tizimli xulq-atvor xavfi skrininglaridan biri bu — Ijtimoiy, Akademik va Emotsional xulq-atvor xavfi skriningi (SAEBRS) bo‘lib, u 19 ta banddan iborat bo‘lgan, o‘qituvchi tomonidan to‘ldiriladigan reyting shkalasidir va har bir sinf uchun taxminan 10–20 daqiqa vaqt oladi. Bu skrining orqali ijtimoiy (ya’ni shaxslararo munosabatlar, tashqi xatti-harakatlar), akademik (ya’ni o‘qishga tayyorlik xatti-harakatlari) va emotsional (ya’ni affektiv xatti-harakatlar) sohalardagi xulq-atvor buzilishlari aniqlanadi, bu uchta alohida subshkala orqali amalga oshiriladi. O‘quvchining SAEBRS bo‘yicha balining yuqoriligi uning xatti-harakatlari reytinglovchi tomonidan maqbul deb hisoblanishini anglatadi. Bu skrining bolalar bog‘chasidan 12-sinfgacha bo‘lgan yoshdagi o‘quvchilarda qo‘llanilgan va yuqori ichki moslikka ega ekanligi aniqlangan. Tizimli xulq-atvor xavfi skriningi yordamida maktablar maqsadli yoki individual pedagogik aralashuvlardan foyda ko‘rishi mumkin bo‘lgan o‘quvchilarni samarali tarzda aniqlashlari mumkin.

1-bosqich. Universal ijtimoiy-emotsional ta’lim. Yuqorida ta’kidlanganidek, Fan, muhandislik va tibbiyot milliy akademiyalari zo‘ravonlikning oldini olishni ko‘nikmalarni rivojlantirish va ijtimoiy-emotsional o‘rganishga urg‘u berilgan ko‘p bosqichli tizim, masalan, Ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo‘llab-quvvatlash tizimi doirasida amalga

oshirishni tavsiya etadi. Maktab bo'ylab zo'ravonlikning oldini olishga qaratilgan milliy e'tibor, so'nggi milliy ma'lumotlarga tayanadi, ularga ko'ra, o'quvchilarning deyarli 20% i so'nggi 12 oy ichida maktabda zo'ravonlik qurboni bo'lganini bildirgan va o'quvchilar maktab muhitini salbiy deb baholaganlarida zo'ravonlikda qatnashish ehtimoli ortadi. Ko'p bosqichli tizimda muvaffaqiyat universal darajadagi tizimlarning, masalan, ijobiy shakllantirilgan xulq-atvoriy kutilmalar, bu kutilmalar bo'yicha bevosita ta'lim, va ijtimoiy jihatdan maqbul xatti-harakatlar uchun mukofotlash strategiyalarining joriy etilishiga bog'liq. Biroq Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo'llab-quvvatlash tizimining o'zi maktab muhitida zo'ravonlikni kamaytirishda yetarli bo'lmasligi mumkin.

Maktab bo'ylab zo'ravonlik va jabrlanishning oldini olishga qaratilgan harakatlar bu xatti-harakatlarni kamaytirish uchun ijtimoiy va muloqot ko'nikmalari kabi muhim ko'nikmalarni universal tarzda rivojlantirish zarurligiga asoslanadi. Bu esa ijtimoiy va emotsional o'rganish orqali amalga oshiriladi. O'zini anglash, ijtimoiy anglash, o'zini boshqarish, mas'uliyatli qaror qabul qilish va munosabat ko'nikmalarini o'z ichiga olgan ijtimoiy-emotsional ta'lim dasturlari, zo'ravonlik dinamikasi mavjud bo'lgan murakkab ijtimoiy va muhit tizimlarida harakatlanish uchun zarur bo'lgan muhim ijtimoiy va muloqot ko'nikmalarini egallashni qo'llab-quvvatlash uchun ishlab chiqilgan. Universal ijtimoiy-emotsional ta'limni Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo'llab-quvvatlash tizimiga kiritish orqali barcha o'quvchilar Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimining (universal kutilmalar, o'qituvchi tomonidan boshqariladigan darslar) foydasidan foydalanadi, shuningdek muhim ijtimoiy-emotsional ta'lim ko'nikmalarini bevosita o'rganadi. Hozirga qadar bir qancha ijtimoiy-emotsional ta'lim dasturlari ishlab chiqilgan, baholangan va ular maktab yoshidagi yoshlar uchun, jumladan zo'ravonlikning oldini olish bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarning kamayishi kabi, ijobiy natijalarni ko'rsatgan. Quyidagi bo'limda biz bu dasturlarning bir nechtasini tavsiflaymiz.

2-bosqich. Ijtimoiy va emotsional o'rganish dasturi. Maktab bo'ylab ijtimoiy-emotsional ta'lim pedagogik aralashuvlarining bir qanchasi mavjud bo'lib, ular Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo'llab-quvvatlash tizimiga osongina integratsiya qilinishi mumkin. Ikkinchi qadam ijtimoiy va emotsional o'rganish dasturi eng keng tarqalganlaridan biri bo'lib, ijobiy o'quvchi natijalari uchun eng katta dalillarga ega. Bu dastur, ayniqsa, ko'nikma yetishmovchiligi namoyon bo'lgan yoshlar orasida huquqbuzarlik, xavfli xatti-harakatlar, muammoli xulq, zo'ravonlik va kiberzo'ravonlik hamda gomofobik haqoratlar kamayishini ko'rsatgan. Ikkinchi qadam dasturi hamdardlik, hissiyotni boshqarish, muammoni hal qilish va o'zini kuzatish kabi ijtimoiy va emotsional ko'nikmalarni, shu jumladan ijtimoiy va muloqot ko'nikmalarini rivojlantirishga qaratilgan keng qamrovli maktab bo'ylab dasturni tashkil etadi. Dastur har hafta

sinf bo'yicha darajaga (bolalar bog'chasidan 8-sinfgacha) moslashtirilgan darslarni, har kungi interaktiv mashg'ulotlarni, ota-onalarga yuboriladigan xatlar hamda barcha o'quvchilarning individual ehtiyojlariga mos keladigan moslashuv va modifikatsiya tavsiyalarini o'z ichiga oladi. Haftalik darslar va kundalik amaliy mashg'ulotlar asosli o'rganish tamoyillariga asoslangan bo'lib, har doim qayta ko'rib chiqish, namuna ko'rsatish, bajarishni ko'rsatish, mustahkamlash va aks ettirish kabi tarkibiy tuzilmani o'z ichiga oladi. Ikkinchi qadam dasturining barcha maktab yoshidagi yoshlar uchun istiqbolli natijalaridan tashqari, Espelage, Rous va Polanin o'rta maktab yoshidagi nogironligi bo'lgan o'quvchilar ishtirokida o'tkazilgan keng ko'lamli tasodifiy klinik sinovda Ikkinchi qadam dasturiga duch kelgan o'quvchilar zo'ravonlik holatlarining kamayganini, akademik baholarining yaxshilanganini va zo'ravonlik holatiga guvoh bo'lganda aralashishga tayyorlik darajasining oshganini aniqlaganlar. Bu natijalar ikkinchi qadam dasturining nogiron yoshlar uchun ham foydali ekanini ko'rsatdi.

Zo'ravonlikning oldini olish bo'limi. Bu bo'lim ijtimoiy va emotsional o'rganish dasturining qo'shimcha qismi hisoblanadi. Bu bo'lim har bir sinf darajasi uchun to'rt darsdan iborat bo'lib, universal dastur tarkibiga, xususan hamdardlik va qat'iyatlilik bo'limlaridan keyin ketma-ketlik asosida integratsiya qilinadi. Umuman olganda, bu bo'lim zo'ravonlikni aniqlash, unga qarshi turish va xabar berish, guvohlarning mas'uliyati, kiberzo'ravonlikdan xabardorlik va uning oldini olish bo'yicha bevosita ta'limni o'z ichiga oladi. Bu bo'limning maqsadi o'qituvchilar tomonidan zo'ravonlikning oldini olishni ijtimoiy va emotsional o'rganish doirasida bevosita o'rgatishdir.

Hurmat tomon bir qadam (Steps to Respect). Hurmat tomon qadamlar dasturi boshlang'ich sinf yoshidagi bolalarda zo'ravonlikning oldini olishga qaratilgan 12–14 haftalik universal ijtimoiy-emotsional ta'lim dasturidir. 2-qadam dasturidagi kabi *Hurmat tomon qadamlar ham ketma-ketlikka asoslangan darslik* bo'lib, zo'ravonlikni aniqlash, xabar berish va javob berish uchun zarur bo'lgan ijtimoiy va emotsional ko'nikmalarga, shuningdek, ijtimoiy va muloqot ko'nikmalarini shakllantirish va ijobiy tengdosh munosabatlarini rivojlantirishga qaratilgan. Dastlabki tadqiqotlar Hurmat tomon qadamlar dasturining zo'ravonlik, mish-mish tarqatish va tajovuzkor xatti-harakatlarni kamaytirishini; zo'ravonlik holatlariga aralashish istagining ortishini hamda umumiy maktab muhitiga nisbatan ijobiy qarashlarni oshirishini ko'rsatgan.

Shafqatsiz bolalik, shafqatsiz bolalar va shafqatsiz o'smirlar. Shafqatsiz bolalik, shafqatsiz bolalar va shafqatsiz o'smirlar dasturlari bu – bolalar bog'chasidan 12-sinfgacha bo'lgan o'quvchilar uchun mo'ljallangan keng qamrovli ijtimoiy-emotsional ta'lim dasturlaridir. Dastur hissiyotni boshqarish va ichki xatti-harakat buzilishlarini kamaytirishga qaratilgan. Har bir dastur 10–12 ta sinf darsini o'z ichiga oladi, bu darslar shaxslararo va shaxsiy munosabatlarni rivojlantirish, emotsional farovonlikni ta'minlash, muhim ijtimoiy-emotsional ta'-

lim ko'nikmalarini mustahkamlash, o'zini anglash va boshqarish hamda stressni boshqarish bo'yicha sog'lom strategiyalarni kuchaytirishga xizmat qiladi. Tadqiqotlar bu dasturda ishtirok etgan o'quvchilar ayniqsa yuqori xavf ostidagi yoshlar orasida ichki xatti-harakatlar pasaygani, ijtimoiy ko'nikmalar ortgani va ijtimoiy-emotsional ta'limga oid bilimlar yaxshilangani aniqlangan. Bu dastur o'ziga xos bo'lib, barcha sinf darajalarini qamrab oladi, ichki xatti-harakatlar va hissiy boshqaruvga urg'u beradi va butun maktab bo'ylab yoki ichki muammolari, ijtimoiy va muloqot ko'nikmalari kamchiligiga ega yoshlar uchun maqsadli pedagogik aralashuv sifatida joriy etilishi mumkin.

IJOBIY XULQ-ATVOR KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR VA QO'LLAB-QUVVATLASH TIZIMI DOIRASIDA JOYLASHTIRILGAN MAHALLIY IJTIMOIY-EMOTSIONAL TA'LIM DASTURI UCHUN ASOSIY REJA

Ijtimoiy-emotsional ta'limni ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo'llab-quvvatlash tizimi doirasida joriy etish, ayniqsa, nogiron yoshlar uchun zo'ravonlikning oldini olishda tavsiya etilgan yondashuv bo'lsa-da, bunday dasturlarni sotib olish uchun maktab darajasidagi byudjetlar cheklangan bo'lishi mumkin. Bu muammoni hal etish uchun Levis va Rous ijtimoiy-emotsional ta'limga asoslangan va Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo'llab-quvvatlash tizimi doirasida joylashtiriladigan zo'ravonlikning oldini olish bo'yicha harakat rejasini ishlab chiqish bo'yicha ko'rsatmalar taqdim etgan. Maktab asosidagi jamoani shakllantirish, maktab bo'ylab ijtimoiy muhit bahosini o'tkazish va zo'ravonlikka aralashish xavfi yuqori bo'lgan o'quvchilarni aniqlash uchun tizimli xulq-atvor skrininglaridan foydalanish bilan bir qatorda, Levis va Rous mahalliy zo'ravonlikning oldini olish protokolini ishlab chiqish uchun asosiy modelni belgilashgan. Bu protokol dastlabki ma'lumot to'plash va maktab ehtiyojlarini baholashga asoslanadi, unda ijobiy ijtimoiy xatti-harakatlar aniqlanadi, guvohlarning roli belgilab chiqiladi, yuqori xavfli zonalarda nazoratni kuchaytirish strategiyalari ishlab chiqiladi, ijobiy xulq-atvorni o'rgatish uchun dars rejalari tuziladi va maqsadli ko'nikma rivojlantirishni o'z ichiga olgan oqibatlar iyerarxiyasi shakllantiriladi. Yakunda bu harakat rejasi va protokol quyidagi tavsiyaga asoslanadi: o'quvchilar zo'ravonlik holatiga guvoh bo'lganida yoki boshdan kechirganida nima deyishni, nima qilishni va kimga aytishni bilishi kerak; kattalar esa jabrlanuvchini qanday qo'llab-quvvatlashni, zo'ravonlik xatti-harakatiga qanday javob berishni va xabar berganlarni qanday himoya qilishni bilishi kerak.

Umuman olganda, universal zo'ravonlikning oldini olish yondashuvining kuchli jihati shundaki, barcha o'quvchilar va xodimlar dasturga jalb qilinadi, bu esa maktab muhitini yaxshilaydi va butun o'quvchilar orasida zo'ravonlik

holatlarini kamaytiradi. Sinf ichida zo'ravonlikning oldini olish va ijtimoiy-emotsional o'rganish bo'yicha darslar dastur samaradorligining muhim jihatlaridir. O'quvchilar zo'ravonlikning oldini olish bilan bog'liq muloqot va muammo yechish jarayonlarida faol ishtirok etishlari lozim. Universal o'quv dasturiga ijtimoiy ko'nikmalarni kiritish orqali o'quvchilar o'z ko'nikmalarini tabiiy muhitda o'rganish, mashq qilish va mustahkamlash imkoniyatiga ega bo'lishadi, bu esa zo'ravonlikning oldini olish bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni kamaytiradi.



22.3-rasm. O'quvchilar va maktab xodimlari uchun maktab bo'ylab yagona til va harakatlarni shakllantirish.

TIER 2: MAQSADLI KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR

Universal zo'ravonlikning oldini olish korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarga qo'shimcha ravishda, maktablarda ko'proq maqsadli ko'nikma korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari joriy etilishi lozim. Maqsadli korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar, ijtimoiy va kommunikatsion ko'nikmalar yetishmovchiligi hamda hissiy muammolari davom etayotgan yoki universal profilaktika choralari ta'sir ko'rsatmagan o'quvchilar uchun amalga oshiriladi. Tizimli axloqiy xavf skaneri Tier 2 ta'limidan foyda olishi mumkin bo'lgan o'quvchilarni aniqlash uchun boshlang'ich vosita sifatida foydalanish mumkin. Tier 2 korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari odatda kichik guruhlarda o'tkaziladi va muayyan ko'nikmalar to'plami bo'yicha yanada intensiv, bevosita ta'limni o'z ichiga oladi. Ko'plab Tier 2 yondashuvlari zo'ravonlikning oldini olishning asosiy elementlarini qamrab oladi va nogiron yoshlar uchun istiqbolli natijalarni ko'rsatgan. Endi bu yondashuvlarning bir nechtasi muhokama qilinadi.

IJTIMOIY KO‘NIKMALARNI YAXSHILASH TIZIMI: SINF MIQYOSIDAGI KORREKSION-RIVOJLANTIRUVCHI AMALIYOTLAR DASTURI

Ijtimoiy ko‘nikmalarni yaxshilash tizimi: sinf miqyosidagi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar dasturi kichik guruhlarda amalga oshiriladigan maqsadli ijtimoiy ko‘nikmalar korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari bo‘lib, boshlang‘ich yoshdagi o‘quvchilar orasida ijtimoiy ko‘nikmalarni oshirish va ichki xatti-harakatlarni kamaytirishda muvaffaqiyat ko‘rsatgan. Dastur bosqichma-bosqich ishlab chiqilgan bo‘lib, ijtimoiy va kommunikatsion ko‘nikmalarda yetishmovchilikka ega bo‘lgan bolalar bog‘chasidan sakkizinchi sinfgacha bo‘lgan o‘quvchilarga mosdir. Umuman olganda, o‘nta asosiy ijtimoiy ko‘nikma alohida o‘nta modulda qamrab olinadi, ularning har biri ko‘nikmalarni o‘qitish, namoyish qilish, mustahkamlash va turli muhitlarda umumlashtirishga qaratilgan. Ijtimoiy va kommunikatsion ko‘nikmalar yetishmovchiligi zo‘ravonlikda ishtirok etishning eng muhim bashoratchilaridan bo‘lganligi sababli, ayniqsa nogiron yoshlar uchun bu dastur istiqbolli sanaladi; ammo eng intensiv ehtiyojga ega o‘quvchilar uchun ba’zi moslashtirish va modifikatsiyalar zarur bo‘lishi mumkin.

AJOYIB MAKTAB (Cool School) – zo‘ravonlikka oid vaziyatlarni yoritishga mo‘ljallangan interaktiv ijtimoiy-emotsional ta’lim dasturi. Dastur rivojlanish darajasiga mos bo‘lib, ayniqsa zo‘ravonlikda ishtirok etish xavfi yuqori bo‘lgan boshlang‘ich sinf o‘quvchilari uchun mo‘ljallangan. *Cool School* 20 ta veb-epizod va ularga mos darsliklardan iborat bo‘lib, har biri taxminan 30 daqiqa davom etadi. Veb-epizodlar boshlang‘ich maktab o‘quvchilari duch kelishi mumkin bo‘lgan zo‘ravonlik holatlari bilan bog‘liq mas’uliyatli qarorlar asosida qurilgan. Har bir veb-epizod darsi beshta bosqichni o‘z ichiga oladi: oldingi darsni ko‘rib chiqish, haftalik ko‘nikma va ijtimoiy muammoga kirish, muammoni ko‘rsatuvchi veb-epizodni tomosha qilish, tegishli va muqobil javoblarni muhokama qilish hamda yakuniy faoliyat. *Cool School* dasturiga oid dastlabki tadqiqotda zo‘ravonlik qurboni bo‘lish darajasining pasayishi, ijobiy xulq-atvor, emotsional tartibga solish, o‘quvdagi ishonch va layoqatning ortishi qayd etilgan (Rous va boshq., tayyorlov jarayonida).

CHECK-IN/CHECK-OUT – ijobiy xulq-atvor bo‘yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo‘llab-quvvatlash tizimi doirasida keng qo‘llaniladigan Tier 2 strategiyasi bo‘lib, individual o‘quvchining ko‘nikma yetishmovchiligini hal qilishga qaratilgan. CICO tizimli jarayon bo‘lib, bunda xulq-atvor e’tiborga olinadi, o‘quvchi va kuzatuvchi o‘qituvchi dastur talablari bo‘yicha suhbatlashadi, o‘quvchiga kunlik natijalar hisobotini taqdim etiladi. O‘quvchi ertalab “kirish” (Check In) qilganida, o‘qituvchi bilan uchrashib, kunga tayyorligini va kutilayotgan xatti-harakatlarni muhokama qiladi, kun davomida o‘qituvchilar hisobotga yozma mulohazalar kiritadilar. Kun oxirida o‘quvchi “chiqish” (Check Out) qiladi va o‘qituvchi hisobotni ko‘rib chiqadi, natijalar asosida oldindan belgilangan rag‘batlantirishni va xatti-harakatga oid aniq maqtovni taqdim etadi. Shundan so‘ng, o‘quvchi ota-onasiga kunlik hisobotni imzolash uchun beradi va uni ertasi kuni qaytaradi. Agar o‘quvchi kutilgan natijaga erishmagan bo‘lsa, o‘qituvchi unga eslatma berib, yaxshilanish strategiyalarini tushuntiradi. Yaqinda o‘tkazilgan meta-tahlil natijalariga ko‘ra, CICO muammoli xatti-harakatlarni sezilarli darajada kamaytirgan va o‘quvga jalb etish darajasini oshirgan. CICO uchun kuchli dalillarga asoslangan holda, bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni ijtimoiy va kommunikatsion ko‘nikmalarni rivojlantirish, shuningdek, zo‘ravonlikda ishtirokni kamaytirish vositasi sifatida qo‘llash mumkin.

UY SHAROITIDA ISHLAB CHIQILGAN IJTIMOIY VA KOMMUNIKATSION KO‘NIKMA DARSLARI UCHUN ASOSIY REJA

Ijtimoiy va kommunikatsion ko‘nikmalar yetishmovchiligi bo‘lgan o‘quvchilarni aniqlash uchun tizimli axloqiy xavf skaneridan foydalanish, ayniqsa, nogiron yoshlar orasida zo‘ravonlikning oldini olishda muhim strategiyadir. Biroq bu o‘quvchilar aniqlangandan so‘ng ko‘nikmalarni egallashni kuchaytirish va zo‘ravonlikda ishtirok etish xavfini kamaytirish uchun maxsus korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar amalga oshirilishi lozim. Preast va hamkorlar shuni taklif qiladilarki, axloqiy xavf skaneridan foydalanishdan tashqari, o‘qituvchilar Kauffman va Kinnealey’ning ijtimoiy ko‘nikmalar tasnifidan foydalanib, yetishmovchilikning namoyon bo‘lish holatini baholashlari lozim. Bu tasnif og‘zaki va og‘zaki bo‘lmagan namoyon, emotsional javob, hamkorlik ko‘nikmalari hamda shaxslararo va ichki munosabatlar bahosini o‘z ichiga oladi. Preast va hamkorlar (2020) shuningdek, ko‘nikmalar namoyon bo‘lishi bilan birga, aniqlangan ijtimoiy va kommunikatsion ko‘nikmalar yetishmovchiligi (masalan, suhbatlashish, emotsiyalarni tartibga solish, yordam so‘rash, munosabatlar o‘rnatish) e’tiborga olinishi lozimligini ta’kidlaydi. Aniqlangandan so‘ng o‘qituvchi bosqichma-bosqich darslar ishlab chiqishi mumkin, bunda ko‘nikmani tanishtirish, uni namoyish qilish, rolli o‘yin orqali mashq qilish, xatti-harakatga oid maxsus maqtov va oldindan belgilangan rag‘batlantirish vositalari orqali mustahkamlash va ko‘nikmani tabiiy muhitda umumlashtirish kabi bosqichlar bo‘ladi. Bu yondashuv axloqiy tamoyillarga asoslanib, ya’ni eslatma berish, javob berish imkoniyatlarini taqdim etish va xatti-harakatga oid maqtov berish orqali ko‘nikmalarni egallashni kuchaytiradi va zo‘ravonlikda ishtirok etishni kamaytiradi.

3-bosqich. Individual korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar. 1- va 2-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlariga yetarli darajada javob beradigan, jumladan, doimiy zo‘ravonlik qurboni bo‘layotgan yoki doimiy muammoli xatti-harakatlar bilan shug‘ullanayotgan o‘quvchilar ko‘proq intensiv qo‘l-

lab-quvvatlashga muhtoj bo'lishi mumkin. Bu qo'llab-quvvatlashlar 3-bosqich taqdim etiladi va ular yuqori darajada individuallashtirilgan. O'quvchilar populyatsiyasining 1% dan 5% gacha bo'lgan qismi bu darajadagi intensiv qo'llab-quvvatlashga muhtoj bo'lishi mumkin. Umuman olganda, 3-bosqichdagi individual qo'llab-quvvatlashlar funksional xulq-atvor bahosi (FBA) bilan boshlanadi, bu Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar va qo'llab-quvvatlash tizimiga mos keladi va keyingi korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni shakllantirishda asosiy ahamiyatga ega. FBA kamida mavjud ma'lumotlarni ko'rib chiqish, o'qituvchilar hisobotlari va tizimli kuzatuvlarni o'z ichiga oladi. FBA ko'p tarmoqli jamoa va maktabdagi zo'ravonlikning oldini olish guruhi uchun xatti-harakatni operatsionlashtirish, sabablovchi omillarni aniqlash va xulqni davom ettiruvchi oqibatlarni belgilashga yordam beradi. FBA tugagach, xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari rejasi va unga mos yillik o'lchanadigan maqsadlar ishlab chiqiladi, bu esa ijtimoiy jihatdan maqbul ko'nikmalarni shakllantirish uchun individuallashtirilgan korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarni belgilab beradi.

Garchi zo'ravonlikning oldini olish bo'yicha 3-bosqich korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari kam o'rganilgan bo'lsa-da, Rous va Monda-Amaya shuni ta'kidlaydilarki, bu korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar ijtimoiy kompetensiyani, mustaqillikni va shaxsiy qadriyatlarni tushunishni kuchaytirishga qaratilgan bo'lishi lozim. Masalan, aniq ko'nikmani egallash uchun ijtimoiy hikoya usulidan foydalanish mumkin: bu usulda kerakli ko'nikma aniqlanadi, mos va to'liq ssenariy yaratiladi, ssenariy o'quvchiga taqdim etiladi, ssenariydan kelib chiqadigan oqibatlar muhokama qilinadi, o'quvchi ssenariy asosida o'zini nazorat qilishga o'rgatiladi va ko'nikmani tabiiy muhitda namoyon etganida rag'batlantirish strategiyasi qo'llaniladi. Shuningdek, yordam so'rash xatti-harakatida qiynalayotgan yoki kattalarga bog'liqdek ko'rinishni istamaydigan o'quvchilar uchun e'tibor signal berish strategiyasi qo'llanilishi mumkin: bunda o'quvchi eng ko'p yordamga muhtoj bo'lgan vaqti aniqlanadi, o'qituvchi va o'quvchigagina ma'lum bo'lgan mos maxfiy signal belgilanadi va o'qituvchining bu signalga tezkor javob berishi ta'minlanadi. Bu yondashuv o'quvchining mustaqillik hissini kuchaytirishga yordam beradi. Bundan tashqari, xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar rejasining bir qismi sifatida, ko'p tarmoqli jamoa o'quvchiga ichki qadriyatlar va mustaqillikni oshirish uchun o'zini anglash ko'nikmalarini o'rgatish bo'yicha qaror qabul qilishi mumkin. Bunga qaror qabul qilish imkoniyatlarini taqdim etish, muammolarni hal qilish ko'nikmalarini o'rgatish, o'z-o'zini boshqarish strategiyalarini kiritish va maqsad qo'yish hamda unga erishish ko'nikmalarini rivojlantirish kiradi. Shuni unutmaslik lozimki, 3-bosqichdagi strategiyalar o'quvchining aniq ehtiyojlarini qondirish uchun individuallashtirilgan bo'lishi kerak. Nogiron yoshlar orasida zo'ravonlikda ishtirok etishning eng kuchli bashoratchilari bo'lmish ijtimoiy va kommunikatsion ko'nikmalar bo'lganligi sababli, bu ko'nikmalarni o'rgatishga qaratilgan individuallashtirilgan ta'lim Tier 3 korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlarini shakllantirishda ko'rib chiqilishi lozim.

TAVSIYALAR VA KELGUSIDAGI HARAKATLAR

Nogironligi bo'lgan o'quvchilar zo'ravonlik holatlarida nomutanosib ravishda ko'proq ishtirok etishi hamda ijtimoiy va kommunikatsion ko'nikmalar yetishmovchiligi zo'ravonlikda ishtirok etishning eng muhim ko'rsatkichlaridan biri ekanini hisobga olgan holda maktab rahbarlari ijtimoiy va emotsional o'rganishga asoslangan ko'p bosqichli zo'ravonlikning oldini olish yondashuvini joriy etishni ko'rib chiqishlari lozim. ijtimoiy-emotsional ta'limni Ijobiy xulq-atvor bo'yicha korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlari va qo'llab-quvvatlash tizimi kabi ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi doirasida joylashtirish orqali, maktablar nafaqat maktabdagi zo'ravonlikni oldini olishga faol kirishadilar, balki barcha o'quvchilar uchun muhim hayotiy ko'nikmalarni namoyish qilish, o'rgatish va mustahkamlashga ham hissa qo'shadilar. Eng muhimi, maktablar bu ko'nikmalarni kundalik o'quv dasturiga kiritish orqali ijtimoiy va kommunikatsion ko'nikmalar rivojlanishining ahamiyatini ko'rsata oladi, bu esa barcha o'quvchilar orasida akademik yutuqlar va ijtimoiy taraqqiyotni birgalikda ustuvor yo'nalish sifatida ilgari suradi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Bear, G. C., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C., & Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review, 44*, 98–116. https://doi.org/10.17105/SPR44-1.98-116

2. Bradshaw, C. P. (2013). Preventing bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A multitiered approach to prevention and integration. *Theory into Practice, 52*(4), 288–295. https://doi.org/10.1080/0040584 1.2013.829732

3. Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322. https://doi.org/10.1037/a0039114

4. Brock, S. E. (2015). Mental health matters. *Communiqué, 43*(7), 1–15.

5. Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066x.32.7.513

6. Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. *School Psychology Review, 40*, 423–443. https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087707

7. Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J., & Kronmiller, K. (2009). The effects of Strong Strat on second grade students' emotional and social competence. *Early Childhood Education Journal, 37*(1), 51–56. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0321-4

8. Carrizales-Engelmann, D., Feuerborn, L. L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2016). *Merrell's strong teems, grades 9–12: A social and emotional learning curriculum* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

9. Casper, D. M., Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Addressing measurement issues related to bullying involvement. *School Psychology Review, 44*(4), 353–371. https://doi.org/10.17105/spr-15-0036.1

10. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Author.

11. Committee for Children. (2008). *Committee for Children Second Step: Student success through prevention program*. Author.

12. Committee for Children. (2009). *Steps to respect*. Author.

13. Committee for Children. (2011). *Second step social and emotional learning program*. Author.

14. Committee for Children. (2013). *Second step: Bullying prevention unit*. Author.

15. Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program* (2nd ed.). Guilford Press.

16. Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Guilford Press.

17. Diperna, J. C., & Volpe, R. J. (2005). Self-report on the social skills rating system: Analysis of reliability and validity for an elementary sample. *Psychology in the Schools, 42*(4), 345–354. https://doi.org/10.1002/pits.20095

18. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development, 88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

19. Drevon, D. D., Hixson, M. D., Wyse, R. D., & Rigney, A. M. (2018). A meta-analytic review of the evidence for check-in check-out. *Psychology in the Schools, 56*(3), 393–412. https://doi.org/10.1002/pits.22195

20. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

21. Eklund, K., & Dowdy, E. (2014). Screening for behavioral and emotional risk versus traditional school identification methods. *School Mental Health, 6*(1), 40–49. https://doi.org/10.1007/s12310-013-9109-1

22. Eklund, K., Renshaw, T. L., Dowdy, E., Jimerson, S. R., Hart, S. R., Jones, C. N., & Earhart, J. (2009). Early identification of behavioral and emotional problems in youth: Universal screening versus teacher-referral identification. *The California School Psychologist, 14*(1), 89–95. https://doi.org/10.1007/bf03340954

23. Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 53–63. https://doi.org/10.2307/1593632

24. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

25. Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice, 53*(4), 257–264. https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216

26. Espelage, D. L., Green, H., & Polanin, J. R. (2011). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence, 32*, 776–801. https://doi.org/10.1177/0272431611423017

27. Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J., & Brown, E. (2013). The impact of a middle-school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health, 53*(2), 180–186. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021

28. Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. (2015). Clinical trial of second step middle school program: Impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review, 44*(4), 464–479. https://doi.org/10.17105/spr-15-0052.1

29. Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299–311. https://doi.org/10.1177/0741932514564564

30. Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2016). Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 37*(6), 323–332. https://doi.org/10.1177/0741932515627475

31. Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school based social—emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 171–200. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.002

32. Fairbanks, S., Simonsen, B., & Sugai, G. (2008). Classwide secondary and tertiary tier practices and systems. *Teaching Exceptional Children, 40*(6), 44–52. https://doi.org/10.1177/004005990804000605

33. Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical

review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001

34. Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N., & George, H. P. (2018). The impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: A statewide quasi-experimental analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(4), 217–226. https://doi.org/10.1177/1098300718768204

35. Gage, N. A., Leite, W., Childs, K., & Kincaid, D. (2017). Average treatment effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on school-level academic achievement in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(3), 158–167. https://doi.org/10.1177/1098300717693556

36. Gage, N. A., Rose, C. A., & Kramer, D. A. (2019). When prevention is not enough: The distal effect of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on students' perceptions of bullying. *Behavioral Disorders, 45*(1), 29–40. https://doi.org/10.1177/0198742918810761

37. Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

38. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 13–32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001

39. Gresham, F., & Elliott, S. N. (2007). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales*. Pearson Education Inc.

40. Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior, 40*(3), 214–228. https://doi.org/10.1002/ab.21515

41. Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J., & Uolker, S. J. (2019). Multidimensional bullying victimization scale: Development and validation. *Journal of School Violence, 18*(1), 146–161. https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423491

42. Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children, 81*(2), 176–193. https://doi.org/10.1177/0014402914551741

43. Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggressive and Violent Behavior, 17*, 311–322. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003

44. Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*(8), 1–14. https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906

45. Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA), Pub. L. No.108–446, 118 Stat. 2647 (2004).

46. Ievers-Landis, C. E., Dykstra, C., Uli, N., & O'Riordan, M. A. (2019). Weight-related teasing of adolescents who are primarily obese: Roles of sociocultural attitudes towards appearance and physical activity self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(9), 1540. https://doi.org/10.3390/ijerph16091540

47. Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review, 36*(4), 582–600. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087919

48. Kauffman, N. A., & Kinnealey, M. (2015). Comprehensive social skills taxonomy: Development and application. *The American Journal of Occupational Therapy, 69*(2), 1–10. https://doi.org/10.5014/ajot.2015.013151

49. Kilgus, S. P., Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., & von der Embse, N. P. (2013). *Social, academic, & emotional behavior risk screener*. Author.

50. Kilgus, S. P., Sims, W. A., von der Embse, N. P., & Riley-Tillman, T. C. (2015). Confirmation of models for interpretation and use of the Social and Academic Behavior Risk Screener (SABRS). *School Psychology Quarterly, 30*, 335–352. https://doi.org/10.1037/spq0000087

51. Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social-emotional learning in kindergarten classrooms: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 303–398. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8

52. Lewis, T. J., Jones, S. E., Horner, R. H., & Sugai, G. (2010). School-wide positive behavior support and students with emotional/behavioral disorders: Implications for prevention, identification, and intervention. *Exceptionality, 18*(2), 82–93. https://doi.org/10.1080/09362831003673168

53. Lewis, T., & Rose, C. A. (2013). Addressing bullying behavior through school-wide positive behavior supports. *Council for Exceptional Children: Education Week*, Arlington, VA.

54. Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: Lessons from assessing classroom implementation of Steps to Respect: A Bully Prevention Program over a one-year period. *Prevention Science, 15*(2), 165–176. https://doi.org/10.1007/s11121-012-0359-1

55. Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step©. *Journal of School Psychology, 53*, 463–477. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002

56. Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2012). Human functioning, supports, assistive technology, and evidence-based practices in the field of intellectual disability. *Journal of Special Education Technology, 27*(2), 3–10. https://doi.org/10.1177/016264341202700202

57. Marchant, M., Brown, M., Caldarella, P., & Young, E. (2010). Effects of Strong Kids curriculum on students with internalizing behaviors: A pilot study. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools, 11*, 124–143.

58. McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. P. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities.* Anti-Bullying Alliance.

59. Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social-emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools, 47*(1), 55–70. https://doi.org/10.1002/pits.20451

60. Merrell, K. W., Carrizales, D., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007a). *Strong Kids—grades 3–5: A social and emotional learning curriculum*. Paul H. Brookes Publishing.

61. Merrell, K. W., Carrizales, D., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007b). *Strong Kids—grades 6–8: A social and emotional learning curriculum*. Paul H. Brookes Publishing.

62. Merrell, K. W., Carrizales, D., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007c). *Strong Teens—grades 9–12: A social and emotional learning curriculum*. Paul H. Brookes Publishing.

63. Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology, 24*, 209–224. https://doi.org/10.1080/15377900802089981

64. Merrell, K. W., Parisi, D., & Whitcomb, S. (2007). *Strong Start—Grades K-2: A social and emotional learning curriculum*. Paul H. Brookes Publishing.

65. Merrell, K. W., Whitcomb, S., & Parisi, D. (2009). *Strong Start—Pre-K: A social and emotional learning curriculum*. Paul H. Brookes Publishing.

66. Miller, F. G., Cohen, D., Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., Welsh, M. E., & Fabiano, G. A. (2015). A comparison of measures to screen for social, emotional, and behavioral risk. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 184. https://doi.org/10.1037/spq0000085

67. Mitchell, B. S., Stormont, M., & Gage, N. A. (2011). Tier two interventions implemented within the context of a tiered prevention framework. *Behavioral Disorders, 36*(4), 241–261. https://doi.org/10.1177/019874291103600404

68. Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., Kemp, J., Diliberti, M., & Oudekerk, B. A. (2018). *Indicators of school crime and safety: 2017* (NCES 2018–036/NCJ 251413). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.

69. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM). (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/23482

70. Neth, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Heath, M. A. (2020). Social-emotional learning in the middle grades: A mixed-methods evaluation of the Strong Kids program. *Research in Middle Level Education, 43*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1701868

71. Leyn, W. P., Leyn, K. L., Royer, D. J., Menzis, H. M., Buckman, M. M., Brunsting, N., Cantwell, E. D., Schatschneider, C., & Leyn, N. A. (2021). Elementary teachers' self-efficacy during initial implementation of comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(2), 93–105. https://doi.org/10.1177/1098300720916718

72. O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., & Sprague, J. R. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (2nd ed.). Brooks/Cole Publishing.

73. Popp, A. M., Peguero, A. A., Day, K. R., & Kahle, L. L. (2014). Gender, bullying victimization, and education. *Violence and Victims, 29*(5), 843–856. https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-13-00047

74. Preast, J. L., Bowman, N., & Rose, C. A. (2020). Creating inclusive classroom communities through social and emotional learning to reduce social marginalization among students. In *Accessibility and diversity in education: Breakthroughs in research and practice* (pp. 102–120). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1213-5.ch006

75. Pugh, R., & Chitiyo, M. (2012). The problem of bullying in schools and the promise of positive behaviour supports. *Journal of Research in Special Educational Needs. 12*(2), 47–53. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01204.x

76. Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three-and four-year-old children*. Harris School of Public Policy Studies, University of Chicago, Working Papers. https://doi.org/10.7916/D82V2QVX

77. Rose, C. A., Cohen, D., Owens, S., Hopkins, S., Graves, K., & Reinke, W. (prep). A pilot evaluation of a web-based social and emotional learning program to reduce bullying among elementary-aged youth. *Manuscript in preparation, University of Missouri.*

78. Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 37*(3), 133–148. https://doi.org/10.1177/019874291203700302

79. Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology, 29*(7), 761–776. https://doi.org/10.1080/01443410903254864

80. Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children, 83*(3), 298–314. https://doi.org/10.1177/0014402916667587

81. Rose, C. A., Hopkins, S., McGillen, G., & Simpson, J. (2019). Current trends in bully prevention: Maintaining a positive school climate and culture. In D. Bateman, J. Cline, & M. Yell (Eds.), *Current trends and legal issues in special education* (pp. 155–174). Corwin Press. https://doi.org/10.4135/9781071800539.n11

82. Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic, 48*(2), 99–107. https://doi.org/10.1177/1053451211430119

83. Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*(2), 114–130. https://doi.org/10.1177/0741932510361247

84. Rose, C. A., Simpson, C. G., & Moss, A. (2015). The bullying dynamic: Prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 52*, 515–531. https://doi.org/10.1002/pits.21840

85. Rose, C. A., Slaten, C. D., & Preast, J. L. (2017). Bully perpetration and self-esteem: Examining the relation over time. *Behavioral Disorders, 42*(4), 159–169. https://doi.org/10.1177/0198742917715733

86. Rose, C. A., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The untold narrative. *Focus on Exceptional Children, 45*(2), 1–10. https://doi.org/10.17161/fec.v45i2.6682

87. S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*, 747–759. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-747

88. Ryoo, J. H., Wang, C., & Swearer, S. M. (2015). Examination of the change in latent statuses in bullying behaviors across time. *School Psychology Quarterly, 30*, 105–122. https://doi.org/10.1037/e618372013-001

89. Sailor, W., Skrtic, T. M., Cohn, M., & Olmstead, C. (2021). Preparing teacher educators for statewide scale-up of Multi-Tiered Systems of Support (MTSS). *Teacher Education and Special Education, 44*(1), 24–41. https://doi.org/10.1177/0888406420938035

90. Scott, T. M., Gage, N. A., Hirn, R. G., Lingo, A. S., & Burt, J. (2019). An examination of the associations between MTSS implementation fidelity measures and student outcomes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63*(4), 308–316. https://doi.org/10.1080/1045988x.2019.1605971

91. Shriberg, D., Burns, M., Desai, P., Grunewald, S., & Pitt, R. (2015). A multiyear investigation of combating bullying in middle school: Stakeholder perspectives. *School Psychology Forum: Research in Practice, 9*(2), 143–161. **92.** Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice, 52*(4), 280–287. https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731

92. Son, E., Parish, S. L., & Peterson, N. A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review, 34*, 1540–1545. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.014

93. Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35*(2), 245–259. https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989

94. Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., & Uolker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 94–101. https://doi.org/10.1177/106342660000800205

95. Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice, 52*(4), 296–302. https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735

96. Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 100*(6), 632–642.

97. Whitley, S. F., & Cuenca-Carlino, Y. (2020). Examining the technical adequacy of the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener. *Assessment for Effective Intervention, 46*(1), 67–75. https://doi.org/10.1177/1534508419857225

98. Xin, J. F., & Sutman, F. X. (2011). Using the smart board in teaching social stories to students with autism. *Teaching Exceptional Children, 43*(4), 18–24. https://doi.org/10.1177/004005991104300402

99. Yasuda, P. M., Ievers-Landis, C. E., & Rose, C. A. (2016). *Say NO bullying: A resource book for children and teens with disorders of short stature.* Human Growth Foundation.

100. Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. (2012). Involvement in bullying among children with autism spectrum disorders: Parents' perspectives on the influence of school factors. *Behavioral Disorders, 37*(3), 179–191. https://doi.org/10.1177/019874291203700305

101. Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., & Law, P. (2013). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism, 18*, 419–427. https://doi.org/10.1177/1362361313477920

102. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Qisqartma va izohlar

MTO	Maxsus ta'lim o'qituvchi
PD	Rasmiy kasbiy rivojlanish
EBD	Emotsional va xulq-atvor buzilishi bo'lganlar
COR	Resurslarni saqlash nazariyasi
OSEP	Milliy maxsus ta'lim dasturlari boshqarmasi
SPeNSE	Maxsus ta'lim sohasida kadrlar ehtiyoji bo'yicha tadqiqot
ADHD	Diqqat yetishmovchiligi va giperfaollik sindromi
WLRD	So'z o'qishda qiynaladiganlar
ECRI	Asosiy matnlarni o'qish bo'yicha kengaytirilgan ko'rsatma
S-RCD	Matnni tushunishda nuqsoni bo'lgan o'quvchilar
IEP	Individuallashtirilgan ta'lim dasturi
CORI	Konsepsiyaga asoslangan o'qish bo'yicha ko'rsatma
ED	Hissiy buzilish
BAU	An'anaviy biznes ishlari
(FARL)	Bepul yoki arzonlashtirilgan tushlik
PHAST (Phonological and Strategy Training)	Fonologik va strategiya treningi
MTSS (Multi-Tiered System of Supports)	Ko'p bosqichli qo'llab-quvvatlash tizimi
SESSS (School-wide Expectation Matrix for Specific Setting Survey)	Muayyan muhit uchun maktab bo'ylab kutilayotgan xatti-harakatlar matritsasi bo'yicha so'rovnoma
SRSD (Self-regulated strategy)	O'z-o'zini boshqarish strategiyasini ishlab chiqish
PBIS (Positive behavior interventions and supports)	Ijobiy xulq-atvorni shakllantirish va qo'llab-quvvatlash tizimi

RTI – Response to Intervention	Intervensiyaga javob (korreksion-rivojlantiruvchi amaliyotlar)
ECI (Effectiveness of Core Instruction)	Asosiy ta'limning samaradorligi
EI (Effectiveness of Intervention)	Pedagogik aralashuv samaradorligi
EI-S	Strategik pedagogik aralashuv samaradorligi
EL-I	Intensiv pedagogik aralashuv samaradorligi
NCII	Intensiv pedagogik aralashuvlar milliy markazi
NCSI	Milliy tizimli takomillashtirish markazi
NCIL	Savodxonlikni oshirish milliy markazi
CCSS (Common Core State Standards)	Umumiy davlat ta'lim standartlari
ESSA	Har bir o'quvchi muvaffaqiyatga erishadi qonuni
IDEA	Shaxslar ta'limi to'g'risidagi qonun
IDD	Intellektual rivojlanishda nuqsoni borlar
PBPD	Amaliyotga asoslangan kasbiy rivojlanish
CEBM	Qobiliyatni rivojlantiruvchi xatti-harakatni boshqarish
WWC (What Works Clearinghouse)	Hisob-kitob markazi nima uchun ishlaydi?
EBP	Muayyan dalillarga asoslangan dasturlar
SDM	Ijtimoiy dinamika boshqaruvi

MUNDARIJA

1. Tadqiqotga asoslangan amaliyotlar va pedagogik aralashuvdagi innovatsiyalar (Kristofer J. Lemons, Sara R. Pauell va Ketlin Linn Leyn). 3

2. Kompleks, integratsiyalashgan, uch bosqichli (Ci3T) oldini olish modellari: integratsiyalashgan tizimlarning ustuvorligi (Ketlin Linn Leyn, Vendi Peya Oakes, Mark Mattyu Bakman va Holli M. Menzis). 8

3. Ko'p bosqichli tizimlarda muolaja izchilligi va ijtimoiy dolzarblik: amalga tatbiq etish chora-tadbirlarini belgilashda ma'lumotlardan foydalanish (Mark Mattyu Bakman, Ketlin Linn Leyn va Vendi Peya Oakes). 32

4. O'qishda qiynaladigan yoki nogironligi bor o'quvchilarning o'qishdagi yutuqlari va tafakkurining o'sishi: Zamonaviy tadqiqotlar. Tadqiqot va amaliyot uchun xulosalar (Stefani Al Otaiba, Jenni Vanzek, Mai Zaru, Reychel Donegan, Dayna Rassell Froydental, Jennifer Styuart, Brenna Rivas, Kristofer J. Lemons va Yaakov Petsher). 52

5. Ko'p bosqichli tizimlarda faoliyat yuritayotgan pedagog xodimlarning ruhiy-emotsional holatini yaxshilash va o'z kasbidan qoniqish hissini qo'llab-quvvatlash (Vendi Peya Oakes, Ketlin Linn Leyn, David Jeymes Royer, Holli M. Menzes va Nelson C. Bransting). 71

6. Maxsus ta'lim sohasida o'qituvchilar salohiyatini kuchaytirish uchun ish sharoitlarini yaxshilash va ulardan unumli foydalanish (Mishel M. Kamming, Elizabet Bettini, Nelson Bransting va Sharde Teodor). 92

7. O'qishda qiynaladigan o'quvchilar uchun korreksion-rivojlantiruvchi ishlardagi innovatsiyalar (Natan H. Klemens, Aleksis N. Bushye va Katerin O'Donnell). 114

8. Nogironligi bo'lgan o'quvchilar uchun skrining vositalarini tanlash va ulardan foydalanishning e'tiborli jihatlari (Yaakov Petsher va Marissa Suhr). 134

9. Tyutorlar faoliyatini qo'llab-quvvatlash, mavjud qiyinchiliklar va samaradorlikka oid qarashlar (Salli K. Fluhler, Kristofer J. Lemons, Yasmina E. Haddad, Kesey Shovin, Gay Martin, Loren Lejyun va Emili Gurvits). 155

10. Nogiron (yozishda qiynaladigan) o'quvchilar uchun yozish ko'nikmalarini o'rgatish: hozirgi tadqiqotlar, ular asosidagi ilmiy hamda amaliy tavsiyalar. (Erin Fitspatrik, Robin Parks Ennis va Debra Makyoun). 175

11. Matematika fanini o'zlashtirishga qiynaladigan o'quvchilar uchun matematika fanidan pedagogik aralashuvlar (Sara R. Pauell va Samanta E. Bos). 198

12. Matematika fanini o'zlashtirishda qiynalayotgan o'quvchilarni baholash (Erika S. Lembke, Jessika Rodriges, Steysi Hirt, Jiyung Hvang va Elizabet R. Tomas). 218

13. Ingliz tilini o'rganayotgan va o'qishda qiynaladigan o'quvchilar uchun akademik natijalarni yaxshilashga qaratilgan, dalillarga asoslangan hamda madaniy jihatdan moslashtirilgan pedagogik strategiyalar (Ketrin Richards –Tyutor Emili J. Solari). 235

14. Shahar maktablarida xavf ostidagi o'quvchilar uchun akademik strategiyalar (Fillip J. Belfiore). 254

15. Nogironligi bo'lgan o'quvchilar natijalarini yaxshilash uchun texnologiya va onlayn ta'limdan foydalanishdagi yutuqlar (Shon J. Smit, Maggi A. Mosher va K. Alisa Lourey). 276

16. Nogironligi bo'lgan o'quvchilarning ijtimoiy hayotini boyitish: samarali amaliyotlar va yaxshilangan natijalar (Erik V. Karter, Hilari E. Travers va Maykl Tuttl). 294

17. O'quvchilarning ijtimoiy-emotsional va axloqiy ehtiyojlari uchun nazariy va empirik asoslangan intensiv pedagogik aralashuvlar (Erik Alan Kommon, Ketlin Linn Leyn, Vendi Peya Ouks va Keti S. Austin). 312

18. Axloqiy, akademik va ijtimoiy faollik (BASE) modeli orqali ijtimoiy inklyuziya (Tomas V. Farmer, Hertley B. Huber, David L. Lee, Jill V. Hamm va Brittany Sterrett). 336

19. Ko'p tillarda so'zlashuvchi o'quvchilar: test, baholash va tahlil (Juli Esparza Braun va Tereza S. Aseves). 355

20. Bolalarni o'yin o'ynashga o'rgatish (Erin E. Barton va Jastin Len). 376

21. Yoshlarning har tomonlama rivojlanishini qo'llab-quvvatlas (Kristin Jolivett, Skip Kumm, Sara Sanders va Sarup R. Mathur). 395

22. Zo'ravonlikning oldini olish va ijtimoiy-emotsional ta'lim (Nikita Makkrey, Monika Romero, Stefani Hopkins, Lindsey Mirielli va Chad A. Rous). 413

Qisqartma va izohlar **440**

QAYDLAR UCHUN

QAYDLAR UCHUN

Kristofer J. Lemons, Sara R. Pauell,
Ketlin Linn Leyn va Terese Karmen Aseves

MAXSUS TA'LIM SOHASIDAGI TADQIQOTLAR BO'YICHA QO'LLANMA

Muharrir *L. Qandahorova*
Badiiy muharrir *L. Aslanova*
Texnik muharrir *R. Ahmedov*
Sahifalovchi *G. Ahmedova*

Noshirlik faoliyati to'g'risidagi xabarnoma
6.11.2023-yil qabul qilingan, tasdiqnoma № 156149.
Bosishga 2026-yil 12-yanvarda ruxsat etildi.
Bichimi 70x100 1/16. Bosma tabog'i 28.
Adadi 50. Buyurtma № 073/O-25.

«Donishmand ziyosi» MCHJ nashriyotida nashrga tayyorlandi.
Toshkent shahar, Navoiy ko'chasi, 30-uy.

«Kamalak-PRESS» MCHJ bosmaxonasida chop etildi.
Toshkent shahar, Navoiy ko'chasi, 30-uy.

Ushbu xorijiy o‘quv adabiyoti o‘zbek tiliga ilk marotaba tarjima qilinganligi munosabati bilan nashriyot va tarjimonlar tomonidan ayrim kamchilik va xatoliklarga yo‘l qo‘yilgan bo‘lishi mumkin. Kamchiliklarni bartaraf etish maqsadida fikr-mulohazalaringizni quyidagi manzil va telefon raqamlari orqali qabul qilamiz.

Manzil: Toshkent shahar, Navoiy ko‘chasi, 30-uy.
Telefon raqami: 71-244-15-53.

«Donishmand ziyosi»
ISBN 978-9910-582-48-6