

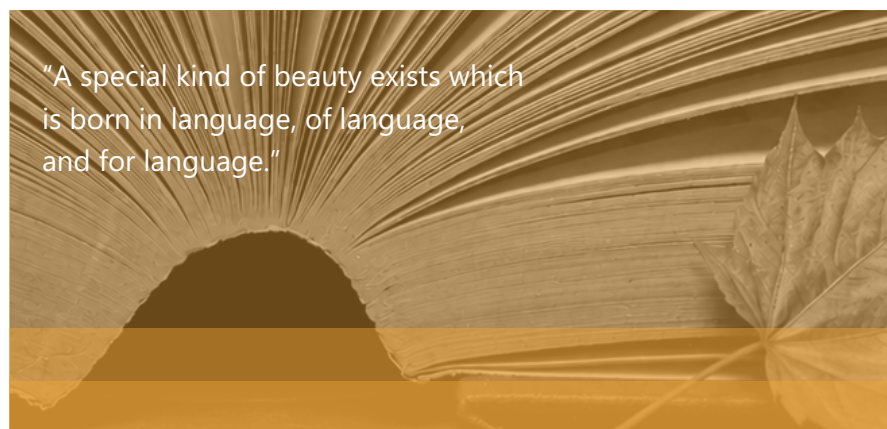


VOLUME 9, SEPTEMBER 2026

ISSN: 3060-4958



"A special kind of beauty exists which
is born in language, of language,
and for language."



**UZBEKISTAN STATE WORLD
LANGUAGES UNIVERSITY**

MORE INFO:

www.lingvospektr.uz



t.me/thelinguaspectrum



Yazdonova M.A.	Cognitive Metaphor in English Digital Discourse: Embodied Schemas in the Conceptualization of Online Activity	163
Choriyeva A.A.	Morphographic and Semantic Integration of English-Derived Lexemes in Uzbek Online Media	172
Rahimjonova G.G'.	Structural Patterns in English and Uzbek Digital Communication Terminology	181
Dzharkinova O.T.	Author – text – director – viewer: reception models and meaning-making strategies in the film discourse of little women	189
Xudayberdiyeva N.S.	National world picture and its representation in different languages	195
Kulmamatov O.A.	Presupposition and implicature as humor-generating mechanisms in discourse	200
Xolmurodova Z.	Semantic reconfiguration of English technology terms in contemporary Uzbek online media	210
PEDAGOGY		217
Nishonbekova S.O'.	Developing reflective and methodological competence in English language teacher education	218
Agzamkhodjaeva S.A.	Inclusive Strategies for Teaching English as a Foreign Language to Students with Diverse Learning Needs in Higher Education	227
Damirova G.O'.	Developing prospective English teachers' written discourse competence in a digital learning environment	234
Prenova G.B.	Linguodidactic foundations for developing communicative competence in pre-service English language teachers	242
Amirova D.B.	Methodological conditions for developing students' critical thinking in English language classes	248
Zoyirova S.M.	The Role of Authentic Materials in English Language Teaching	254
Djabborova N.A.	The role of grammar and vocabulary in the development of oral speech	260
Rustamova N.M.	Reading short stories as a gateway to creative writing: enhancing EFL learners' writing skills through literary input	267
Ibroximova L.I.	The Role of Information Technologies in Foreign Language Learning Process	275
Kurbanova D.Sh.	Task-based teaching of genetic engineering-related vocabulary to medical students in ESP classes: a linguodidactic approach	282
Azadova M.B.	Sociolinguistic Factors Influencing English Language Acquisition Among Secondary School Learners: A Case Study of an IT-Specialized School in Urgench, Uzbekistan	289
Karimova Sh.T.	From context to communication: using authentic texts to develop EFL learners' lexical competence	295

Developing reflective and methodological competence in English language teacher education

Nishonbekova Saida O'rinboy qizi

saidanishonbekova8@gmail.com

Independent Researcher, PhD,

National Pedagogical University of Uzbekistan

Annotation

This article examines the theoretical and practical foundations for developing reflective and methodological competence in English language teacher education. Reflective competence is interpreted as the teacher's capacity to analyse pedagogical decisions, classroom processes, learner responses, and learning outcomes on the basis of evidence and to use this analysis for subsequent improvement. Methodological competence encompasses professional knowledge and skills related to setting learning objectives, lesson design, selecting and adapting methods and materials, organizing assessment and feedback, and making context-sensitive pedagogical decisions. Drawing on the work of Dewey, Schön, Shulman, Borg, Korthagen and Vasalos, Richards and Farrell, Larrivee, Burns, and Farrell, the article conceptualizes reflection as a professional mechanism that strengthens methodological reasoning. Practical strategies discussed include reflective journals, post-lesson analysis, peer observation, microteaching, video-based reflection, critical incident analysis, portfolios, and action research. These practices help teachers move beyond descriptive accounts of what happened toward analytical and critical consideration of why particular methodological choices were made, how they influenced learners, and what should be changed in future teaching. The article argues that systematic reflection connects theory and practice, supports evidence-informed decision-making, and transforms methodological competence from a static body of knowledge into a continuously developing professional capacity.

Keywords

Reflective competence, methodological competence, English language teacher education, reflective practice, methodological decision-making, microteaching, peer observation, action research, professional development

Ingliz tili o'qituvchilarini tayyorlashda reflektiv va metodik kompetensiyani rivojlantirish

Nisonbekova Saida O'rinboy qizi

saidanishonbekova8@gmail.com

Mustaqil izlanuvchisi, PhD,

O'zbekiston milliy pedagogika universiteti

Annotatsiya

Mazkur maqolada ingliz tili o'qituvchilarini tayyorlash jarayonida reflektiv va metodik kompetensiyani o'zaro integratsiyada rivojlantirishning nazariy hamda amaliy asoslari tahlil qilinadi. Reflektiv kompetensiya o'qituvchining o'z pedagogik qarorlari, dars jarayoni, o'quvchi faoliyati va natijalarni dalillar asosida tahlil qilib, keyingi faoliyatini takomillashtira olish qobiliyati sifatida talqin etiladi. Metodik kompetensiya esa ta'lim maqsadini belgilash, darsni loyihalash, metod va vositalarni tanlash, topshiriqlarni moslashtirish, baholash va qayta aloqa jarayonlarini tashkil etish bilan bog'liq kasbiy bilim hamda ko'nikmalar majmuini qamrab oladi. Dewey, Schön, Shulman, Borg, Korthagen va Vasalos, Richards va Farrell, Larrivee, Burns hamda Farrellning ilmiy qarashlari asosida refleksiya metodik qarorlarning sifatini

oshiruvchi kasbiy mexanizm sifatida asoslanadi. Maqolada reflektiv kundalik, darsdan keyingi tahlil, peer observation, microteaching, video-refleksiya, critical incident analysis, portfolio va action research kabi amaliy usullar tavsiya qilinadi. Ushbu vositalar o'qituvchining "nima qildim?" darajasidagi tasviriy refleksiyadan "nega shunday qildim?", "bu qaror o'quvchiga qanday ta'sir qildi?" va "keyingi darsda nimani o'zgartiraman?" kabi tahliliy hamda tanqidiy refleksiyaga o'tishiga yordam beradi. Natijada refleksiv faoliyat metodik kompetensiyani muntazam rivojlantiruvchi, nazariya bilan amaliyotni bog'lovchi va mustaqil pedagogik qaror qabul qilishni qo'llab-quvvatlovchi omil sifatida namoyon bo'ladi.

Kalit so'zlar Refleksiv kompetensiya, metodik kompetensiya, ingliz tili o'qituvchilarini tayyorlash, teacher education, reflektiv amaliyot, metodik qaror, microteaching, peer observation, action research, kasbiy rivojlanish

Развитие рефлексивной и методической компетентности в подготовке учителей английского языка

Нишонбекова Саида Уринбой кизи
saidanishonbekova8@gmail.com
Независимый исследователь, PhD,
Национальный педагогический
университет Узбекистана

Аннотация В статье рассматриваются теоретические и практические основы развития рефлексивной и методической компетентности в системе подготовки учителей английского языка. Рефлексивная компетентность понимается как способность учителя анализировать собственные педагогические решения, ход урока, деятельность обучающихся и результаты обучения на основе конкретных данных, а затем использовать результаты анализа для совершенствования последующей практики. Методическая компетентность охватывает профессиональные знания и умения, связанные с постановкой целей обучения, проектированием урока, выбором и адаптацией методов и материалов, организацией оценивания и обратной связи, а также принятием педагогических решений с учётом контекста. На основе идей Dewey, Schön, Shulman, Borg, Korthagen и Vasalos, Richards и Farrell, Larrivee, Burns и Farrell рефлексия обосновывается как профессиональный механизм повышения качества методических решений. В практической части рассматриваются рефлексивный дневник, послесессионный анализ урока, взаимонаблюдение, microteaching, видео-рефлексия, анализ критических ситуаций, портфолио и action research. Систематическое применение этих средств позволяет перейти от описательной рефлексии к аналитической и критической, связать теорию с практикой и развивать самостоятельность учителя в принятии методических решений.

Ключевые слова Рефлексивная компетентность, методическая компетентность, подготовка учителей английского языка, teacher education, рефлексивная практика, методическое решение, microteaching, взаимонаблюдение, action research, профессиональное развитие

Zamonaviy ingliz tili o'qituvchisini tayyorlashda metodik bilimlarni egallashning o'zi yetarli emas; o'qituvchi ushbu bilimlarni real pedagogik vaziyatga moslashtira olishi, tanlagan usulining samaradorligini tekshirishi, o'quvchilarning javob va ehtiyojlarini tahlil qilishi hamda keyingi qarorlarini dalillar asosida qayta ko'rib chiqishi lozim. Shu sababli refleksiv kompetensiya metodik kompetensiyaning rivojlanishini ta'minlovchi muhim kasbiy mexanizm sifatida qaraladi. Metodika o'qituvchiga "qanday o'qitish mumkin?" degan savolga ilmiy va amaliy javoblar bersa, refleksiya "nega aynan shu usul tanlandi?", "u mazkur guruh uchun qanchalik samarali bo'ldi?", "qanday dalil bunga asos bo'ladi?" va "keyingi safar nimani o'zgartirish zarur?" kabi savollar orqali metodik bilimni ongli pedagogik qarorga aylantiradi.

Refleksiya tushunchasining nazariy ildizlari J. Deweyning reflektiv tafakkur haqidagi qarashlariga borib taqaladi. Dewey reflektiv fikrlashni ishonch yoki bilimni uni asoslovchi dalillar va undan kelib chiqadigan xulosalar nuqtai nazaridan faol, izchil va ehtiyotkor ko'rib chiqish jarayoni sifatida tushuntiradi (Dewey, 1933). D. Schön bu g'oyani professional faoliyatga tatbiq etib, reflection-in-action va reflection-on-action tushunchalarini ajratadi: birinchisi faoliyat davomida yuzaga keladigan tezkor tahlil va moslashuvni, ikkinchisi esa faoliyat tugagandan keyingi chuqur tahlilni anglatadi (Schön, 1983). Ingliz tili darsida o'qituvchining topshiriq o'quvchilarga qiyin bo'lib qolganini sezib, yo'riqnomani o'zgartirishi reflection-in-actionga; darsdan so'ng nima sababdan topshiriq kutilgan natijani bermaganini tahlil qilib, keyingi dars uchun yangi variant ishlab chiqishi esa reflection-on-actionga misol bo'la oladi.

L. Shulman o'qituvchilik kasbiy bilimini faqat predmet mazmuni yoki umumiy pedagogik qoidalarga tenglashtirmaydi. Uning pedagogical content knowledge konsepsiyasi

mazmunni o'quvchi uchun tushunarli shaklga transformatsiya qilish, tegishli misol, tushuntirish va metodni tanlashni o'qituvchilik bilimining markaziy qismi sifatida ko'rsatadi (Shulman, 1987). Shu nuqtai nazardan refleksiya metodik kompetensiyaning "nazariy bilim" darajasida qolib ketmasdan pedagogik vaziyatda sinovdan o'tishi va takomillashishi uchun zarur. O'qituvchi biror grammar topicni communicative task orqali o'rgatishni tanlaganda, uning metodik kompetensiyasi tanlovning o'zida namoyon bo'lsa, refleksiv kompetensiya bu tanlovning o'quvchi ishtiroki, til ishlab chiqarishi va xatolariga qanday ta'sir qilganini aniqlashda namoyon bo'ladi.

Til o'qituvchisi metodik kompetensiyasining mazmuni dars maqsadini aniq belgilash, o'quv mazmunini tanlash, til ko'nikmalarini rivojlantirishga mos metod va topshiriqlarni loyihalash, differensial yondashuvni qo'llash, o'quvchi faoliyatini boshqarish, baholash va feedbackni tashkil etish kabi tarkibiy qismlarni qamrab oladi. Biroq mazkur komponentlarning real sifatini faqat o'qituvchining "metodni bilishi" bilan baholab bo'lmaydi. S. Borgning teacher cognition bo'yicha tadqiqotlari o'qituvchining amaliy qarorlari uning bilimlari bilan bir qatorda e'tiqodlari, oldingi tajribasi, kontekstni qanday talqin qilishi va o'qitish haqidagi qarashlari bilan ham bog'liqligini ko'rsatadi (Borg, 2003). Demak, refleksiv kompetensiya metodik qarorning ortida turgan yashirin taxmin va e'tiqodlarni anglash imkonini beradi.

F. Korthagen va A. Vasalos refleksiyani faqat darsdagi xatti-harakatlarni tahlil qilish bilan cheklash yetarli emasligini ta'kidlab, professional o'sishda behaviour, competencies, beliefs, identity va mission darajalarini o'zaro bog'liq holda ko'rib chiqish zarurligini ko'rsatadilar (Korthagen, 2005). Bu g'oya ingliz tili o'qituvchilarini tayyorlash uchun ayniqsa ahamiyatlidir. Masalan, darsda o'qituvchi

talabalarga ko'p vaqt gapirish imkonini bermayotgan bo'lsa, muammo faqat "teacher talking time" texnikasida bo'lmasligi mumkin. Uning "o'qituvchi ko'proq tushuntirishi kerak" degan ichki e'tiqodi metodik xatti-harakatni shakllantirayotgan bo'lishi mumkin. Refleksiya ana shu bog'liqlikni aniqlab, metodik kompetensiyani chuqurroq darajada rivojlantiradi.

J.C. Richards va T.S.C. Farrell til o'qituvchilarining kasbiy rivojlanishida self-monitoring, teaching journal, peer observation, teaching portfolio, critical incident analysis, peer coaching va action research kabi faoliyatlarni alohida ko'rsatadilar (Richards, 2005). Mazkur vositalarning umumiy jihati shundaki, ular o'qituvchini o'z faoliyatiga tashqi kuzatuvchi pozitsiyasidan qarashga undaydi. Bunda refleksiya tasodifiy "dars yaxshi yoki yomon o'tdi" tarzidagi taassurotdan farq qilib, aniq dalil va savollarga tayangan jarayonga aylanadi. Masalan, "o'quvchilar faol emas edi" degan umumiy xulosa o'rniga "20 daqiqalik speaking activity davomida 12 talabadan 5 nafari ikki martadan ko'p gapirdi, 4 nafari faqat bir marta, 3 nafari umuman gapirmadi; bunga guruhlash usuli va task instructions ta'sir qilgan bo'lishi mumkin" kabi dalillangan refleksiya metodik qarorni takomillashtirish uchun ancha foydalidir.

B. Larrivee refleksiv amaliyotni rivojlantirish uchun refleksiya darajalarini farqlash zarurligini ko'rsatib, tasviriy yoki texnik kuzatuvdan yuqoriroq tahliliy va tanqidiy refleksiyaga o'tishni baholash mumkinligini asoslaydi (Larrivee, 2008). Til o'qituvchilarini tayyorlashda ushbu yondashuv reflektiv topshiriqlar sifatini nazorat qilishga yordam beradi. Talabaning "men pair work ishlatdim va dars qiziqarli bo'ldi" degan yozuvi tasviriy darajaga yaqin; "pair work o'quvchilarning speaking timeini oshirdi, biroq language support yetarli bo'lmagani uchun ayrim juftliklar L1ga o'tdi; keyingi darsda useful phrases bankini beraman" degan xulosa esa metodik tahlil va kelgusi harakat rejasini o'z ichiga oladi.

Birinchi samarali vosita – reflektiv kundalik. Richards va Farrell teaching journalni o'qituvchining dars jarayonidagi kuzatuv, savol va xulosalarini muntazam qayd etishi orqali tajribani tahlil qilish usuli sifatida ko'rsatadi (Richards, 2005). Kundalik erkin shaklda emas, metodik savollar asosida tashkil etilsa, uning ta'siri kuchayadi. Masalan, har bir darsdan keyin quyidagi besh savolga qisqa javob yozish mumkin: 1) bugungi darsning asosiy maqsadi qay darajada amalga oshdi? 2) qaysi topshiriq eng ko'p til ishlab chiqarishga olib keldi? 3) qaysi o'quvchilar chetda qoldi va nima sababdan? 4) mening qaysi metodik qarorim kutilgan natijani bermadi? 5) keyingi darsda bitta aniq o'zgarish sifatida nimani amalga oshiraman? Ushbu savollar refleksiyani natija, dalil va kelgusi harakat bilan bog'laydi.

Ikkinchi vosita – peer observation. Kuzatuv umumiy "darsga baho berish" emas, oldindan kelishilgan bitta metodik fokusga qaratilishi lozim. Masalan, kuzatuvchi o'qituvchi faqat savol berish strategiyalarini qayd etadi: nechta display question va referential question berildi, wait time qancha bo'ldi, qaysi savollar ko'proq learner talkga olib keldi. Darsdan keyingi suhbat "siz yaxshi/yomon qildingiz" tamoyilida emas, dalil – talqin – alternativa ketma-ketligida olib boriladi. Bu yondashuv refleksiyani xavfsiz kasbiy dialogga aylantiradi. Richards va Farrell peer observation hamda peer coachingni o'qituvchining o'z amaliyoti haqidagi xabardorligini oshiruvchi va professional hamkorlikni rivojlantiruvchi vositalar qatoriga kiritadi (Richards, 2005).

Uchinchi vosita – microteaching va video-refleksiya. Qisqa 10-15 daqiqalik mini-dars yozib olinib, keyin o'qituvchining o'zi yoki kichik guruh tomonidan tahlil qilinadi. Video xotiraga asoslangan subyektiv bahoni aniq kuzatiladigan dalil bilan boyitadi. O'qituvchi o'zining instructions berish tezligi, board work, wait time, error correction, interaction pattern yoki feedback usullarini qayta ko'rishi mumkin. Masalan, speaking microteachingda reja

bo'yicha 70 foiz vaqt o'quvchilar gapirishi ko'zda tutilgan bo'lsa, video tahlil o'qituvchi 55 foiz vaqtni o'zi egallaganini ko'rsatishi mumkin. Bu holatda refleksiya "ko'proq student-centered bo'lish kerak" kabi umumiy xulosadan chiqib, "instructionsni 90 soniyadan 40 soniyaga qisqartirish, modelni bir marta ko'rsatish va monitoring paytida izohni minimal qilish" kabi aniq metodik o'zgarishga olib keladi.

To'rtinchi vosita – critical incident analysis. Bunda darsdagi kutilmagan yoki muhim vaziyat alohida tahlil qilinadi. Critical incident faqat salbiy hodisa emas; u o'qituvchining e'tiborini tortgan va metodik qarorni qayta ko'rib chiqishga undagan vaziyatdir. Masalan, odatda sust qatnashadigan o'quvchi role-playda juda faol bo'lib qolsa, o'qituvchi "nima uchun aynan shu task unda ishtirokni oshirdi?" savolini tahlil qiladi. Ehtimol, role, aniq communicative purpose yoki oldindan berilgan language support o'quvchi uchun xavfsizroq sharoit yaratgandir. Shu kuzatuv keyingi darslarda task designni yaxshilashga xizmat qiladi.

Beshinchi vosita - EPOSTL kabi self-assessment va portfolio vositalaridan foydalanish. European Portfolio for Student Teachers of Languages til o'qitishga oid didaktik kompetensiyalarni "can-do" descriptorlari orqali o'zini baholash va rivojlanishni kuzatishga yordam beradigan refleksiya vositasi sifatida ishlab chiqilgan (Newby, 2007). Cakir va Balcikanlining tadqiqotida EPOSTLdan foydalanish ishtirokchilar tomonidan reflection, self-assessment va awarenessni rivojlantirish nuqtai nazaridan foydali deb baholangan (Cakir, 2012). Teacher educationda portfolio faqat sertifikat va ishlar to'plami bo'lib qolmasdan, lesson plan – evidence – reflection – revised plan zanjiri asosida tuzilsa, metodik kompetensiyaning rivojlanish dinamikasini ko'rsatadi.

Oltinchi vosita – action research. A. Burns action researchni o'qituvchining o'z amaliyotidagi muammoni tizimli ravishda

o'rganishi va rejalashtirish, harakat qilish, kuzatish hamda refleksiya sikli orqali takomillashtirishi mumkin bo'lgan amaliy tadqiqot shakli sifatida yoritadi (Burns, 2010). Masalan, o'qituvchi "feedbackdan keyin talabalar writing draftini yetarli darajada qayta ishlamayapti" muammosini tanlaydi. Birinchi bosqichda mavjud draft va final variantlarni tahlil qiladi; ikkinchi bosqichda coded feedback yoki peer feedbackni joriy etadi; keyin o'zgarishlarni taqqoslaydi va qaysi feedback turi samaraliroq bo'lganini refleksiya qiladi. Bu jarayonda metodik kompetensiya tayyor tavsiyalarni qo'llashdan dalilga asoslangan mahalliy qaror yaratish darajasiga ko'tariladi.

Faoliyat	Amaliy vazifa	Refleksiya fokusi	Metodik natija
Reflektiv kundalik	Har darsdan keyin 5 savolga dalil bilan javob yozish	Maqsad, ishtirok, task samarasi, keyingi o'zgarish	Darsni tahlil qilish va rejalashtirish sifati oshadi
Peer observation	Bitta metodik fokus bo'yicha hamkasb darsini kuzatish	Savol berish, feedback, interaction pattern yoki monitoring	Metodik alternatalarni ko'rish va asosli tanlov qilish rivojlanadi
Microteaching + video	10-15 daqiqalik mini-darsni yozib tahlil qilish	Teacher talk, instructions, wait time, correction	O'z xatti-harakatini dalil asosida qayta loyihalash shakllanadi
Critical incident	Bitta muhim pedagogik vaziyatni yozma tahlil qilish	Nima bo'ldi? Nega? Kimga qanday ta'sir qildi?	Kontekstga mos qaror va moslashuvchanlik kuchayadi
Action research	Muammo bo'yicha kichik plan-act-observe-reflect siklini o'tkazish	O'zgarishning real ta'sirini tekshirish	Dalilga asoslangan metodik qaror qabul qilish rivojlanadi

1-jadval. Refleksiv va metodik kompetensiyani rivojlantirishga qaratilgan amaliy faoliyatlar

T.S.C. Farrell til o'qituvchilari uchun refleksiyani yanada yaxlit tashkil etish maqsadida philosophy, principles, theory-of-practice, practice va beyond practice bosqichlarini qamrab oladigan Framework for Reflecting on Practice modelini taklif qiladi (Farrell, 2015). Ushbu modelning metodik kompetensiya uchun ahamiyati shundaki, u o'qituvchining darsda qilgan ishini faqat texnik jihatdan tahlil qilish bilan cheklanmay, uning kasbiy qadriyatlari, o'qitish haqidagi tamoyillari va real amaliyoti o'rtasidagi muvofiqlikni ko'rishga imkon beradi. Masalan, o'qituvchi o'zini "learner-centered teacher" deb hisoblashi mumkin, biroq video va kuzatuv dalillari darsning aksariyat qismida teacher-led interaction ustunligini ko'rsatishi mumkin. Bunday nomuvofiqlikni aniqlash metodik o'zgarish uchun kuchli refleksiv nuqta bo'lib xizmat qiladi.

Farrellning keyingi ishlarida reflective practice til o'qituvchisi tayyorgarligining ajralmas qismi sifatida ko'riladi va refleksiya o'qituvchining tajribasi, nazariy qarashlari va amaliy faoliyatini o'zaro bog'lash imkonini berishi ta'kidlanadi (Farrell, 2022). Shu bilan

birga, Anani Sarab va Mardian 92 ta tadqiqotni qamrab olgan scoping review natijasida ikkinchi/xorijiy til o'qituvchilari refleksiyasi bo'yicha tadqiqotlarda reflection-on-action ustunligi va ko'p holatlarda refleksiya tasviriy hamda qiyosiy darajada qolib, tanqidiy darajaga yetib bormasligini aniqlagan (Sarab, 2023). Bu natija teacher education uchun muhim ogohlantirishdir: talabadan "dars haqida reflection yozish"ni talab qilishning o'zi yetarli emas; refleksiv topshiriqning strukturasi, savollari, dalillari va feedback mexanizmi uning sifatini belgilaydi.

1-misol. Grammar darsidan keyingi refleksiya. O'qituvchi Past Perfect mavzusini avval qoidani tushuntirish, keyin gaplarni to'ldirish mashqi orqali o'rgatdi. Dars yakunida talabalar yopiq mashqlarni to'g'ri bajardi, biroq story retellingda formani mustaqil ishlata olmadi. Oddiy refleksiya "talabalar mavzuni yaxshi tushundi, speakingda biroz qiyinchilik bo'ldi" degan xulosa bilan tugashi mumkin. Metodik refleksiyada esa o'qituvchi mashqlar receptive/controlled levelda qolganini, formadan meaning va communicative usuga o'tish uchun oraliq guided task yetishmaganini

aniqlaydi. Keyingi dars uchun picture sequence asosida sentence combining va information-gap task qo'shishni rejalashtiradi. Shunday qilib, refleksiya metodik qarorni bevosita qayta loyihalashga olib keladi.

2-misol. Speaking darsida peer observation. Kuzatuvchi o'qituvchi guruh ishida ayrim talabalar doim yetakchi rolni olishini, boshqalari esa kam gapirishini qayd etdi. Darsdan keyingi suhbatda bu holat "talabalar faol emas" deb baholanmadi; interaction map tuzilib, kim kim bilan va qancha gapirgani tahlil qilindi. Natijada keyingi darsda role cards, turn-taking prompts va rotating spokesperson strategiyasi sinab ko'rildi. Refleksiya natijasida classroom management va task design bo'yicha metodik kompetensiya chuqurlashdi.

3-misol. Writing feedback bo'yicha action research. O'qituvchi talabalar yozma ishga berilgan batafsil correctionni ko'rsa-da, xatolarini takrorlayotganini kuzatdi. Bir oy davomida ikki xil yondashuvni sinab ko'rdi: birinchi ikki haftada direct correction, keyingi ikki haftada error codes va self-correction. Draft va revised versionlar solishtirildi. Agar ikkinchi yondashuvda talabalar ko'proq xatoni mustaqil tuzata boshlagan bo'lsa, o'qituvchi feedback strategiyasini shunga mos ravishda qayta qurishi mumkin. Bu misol Burns ta'kidlagan plan-act-observe-reflect mantiqining metodik qarorlar bilan qanday bog'lanishini ko'rsatadi (Burns, 2010). Ko'rib chiqilgan nazariy qarashlar va amaliy mexanizmlar refleksiv hamda metodik kompetensiyaning bir-biridan ajralgan ikki sifat emasligini ko'rsatadi. Refleksiya metodik kompetensiyaning faollashtiradi: o'qituvchi mavjud metodik bilimni kontekstga tatbiq etadi, natijani kuzatadi, dalillarni tahlil qiladi va yangi qaror ishlab chiqadi. Shu sikl takrorlangani sari metodik kompetensiya moslashuvchan va kontekstga sezgir tus oladi. Aksincha, metodik bilim yetarli bo'lmasa, refleksiya faqat taassurot va umumiy baholarga aylanib qolishi mumkin. Shuning uchun teacher education dasturlarida metodika va refleksiv amaliyotni alohida modullar sifatida emas, bir xil topshiriq va practicum faoliyatlari orqali

integratsiyada shakllantirish maqsadga muvofiq.

Ushbu integratsiya uchun uchta didaktik shart muhim. Birinchidan, refleksiya dalilga tayanishi kerak: lesson plan, student work, observation notes, audio/video, assessment results yoki learner feedback refleksiyaning manbai bo'lishi lozim. Ikkinchidan, refleksiya strukturaga ega bo'lishi kerak: tasvirlash – sababni tahlil qilish – ta'sirni baholash – alternativani ishlab chiqish – keyingi harakatni rejalashtirish. Uchinchidan, refleksiya feedback bilan mustahkamlanishi zarur. Mentor yoki teacher educator "nima bo'ldi?" degan savol bilan cheklanmay, "qaysi dalil bunga asos?", "boshqa qanday metodik variant bor edi?", "bu qaror turli o'quvchilarga bir xil ta'sir qildimi?" kabi savollar bilan refleksiyani chuqurlashtirishi mumkin.

Shu asosda refleksiv kompetensiyaning baholashda ham faqat reflection textning mavjudligi emas, uning sifati e'tiborga olinishi kerak. Baholash mezonlari pedagogik vaziyatni aniq tasvirlash, dalildan foydalanish, metodik qarorning sababini tushuntirish, o'quvchi nuqtai nazarini hisobga olish, nazariya bilan bog'lash, alternativ yechim taklif qilish va keyingi harakatni rejalashtirish kabi ko'rsatkichlarni o'z ichiga olishi mumkin. Larriveening refleksiya darajalarini ajratish haqidagi yondashuvi (Larrivee, 2008), hamda Farrellning yaxlit modeli (Farrell, 2015, 2022) bunday rubricni ishlab chiqishda nazariy tayanch bo'la oladi.

Ingliz tili o'qituvchilarini tayyorlashda refleksiv va metodik kompetensiyaning o'zaro integratsiyada rivojlantirish kasbiy tayyorgarlik sifatini oshirishning muhim shartidir. Dewey va Schönning reflektiv tafakkur haqidagi g'oyalari, Shulmanning pedagogik mazmuniy bilim konsepsiyasi, Borgning teacher cognition yondashuvi, Korthagen va Vasalosning professional refleksiya modeli, Richards va Farrellning kasbiy rivojlanish strategiyalari, Larriveening refleksiya darajalari hamda Farrellning til o'qituvchilari uchun ishlab chiqqan yaxlit refleksiya modeli shuni

ko'rsatadiki, o'qituvchi metodik bilimni amaliy qarorga aylantirish va uni muntazam takomillashtirish uchun refleksiv mexanizmlarga muhtoj. Reflektiv kundalik, peer observation, microteaching va video-refleksiya, critical incident analysis, EPOSTL asosidagi self-assessment, portfolio hamda action research kabi vositalar nazariya va amaliyot o'rtasidagi bog'liqlikni kuchaytiradi. Bunday faoliyatlarda refleksiya aniq dalil, tahliliy savol, alternativ

yechim va keyingi harakat rejasiga tayansa, o'qituvchining metodik qaror qabul qilish mustaqilligi, moslashuvchanligi va mas'uliyati rivojlanadi. Shu sababli teacher education dasturlarida refleksiv kompetensiya alohida qo'shimcha sifat emas, balki darsni loyihalash, amaliyot, kuzatuv, baholash va metodik tayyorgarlikning barcha bosqichlariga singdirilgan ko'ndalang kompetensiya sifatida shakllantirilishi maqsadga muvofiq.

References:

1. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company.
2. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
3. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
4. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
5. Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
6. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237>
7. Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
8. Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Council of Europe. <https://book.coe.int/en/education-and-modern-languages/11125-european-portfolio-for-student-teachers-of-languages-a-reflection-tool-for-language-teacher-education-ecml.html>
9. Cakir, A., & Balcikanli, C. (2012). The use of the EPOSTL to foster teacher autonomy: ELT student teachers' and teacher trainers' views. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.7>
10. Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge. <https://www.routledge.com/Doing-Action-Research-in-English-Language-Teaching-A-Guide-for-Practitioners/Burns/p/book/9780415991452>
11. Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. New York: Routledge. <https://www.routledge.com/Promoting-Teacher-Reflection-in-Second-Language-Education-A-Framework-for-TESOL-Professionals/Farrell/p/book/9781138025042>

12. Farrell, T. S. C. (2022). *Reflective Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009028783>
13. Anani Sarab, M. R., & Mardian, F. (2023). Reflective practice in second language teacher education: A scoping review. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 768-784.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2152316>