



UMUMIY O'RTA TA'LIMDA INGLIZ TILINI O'QITISHDA DIFFERENSIAL YONDASHUV ASOSIDA O'QUVCHILARNING KOMMUNIKATIV KOMPETENSIYASINI RIVOJLANTIRISH METODIKASI

Shohsanam Mirzayeva
Dilmurot qizi

Toshkent shahar Sergeli tumani 300-maktab
ingliz tili o'qituvchisi

Annotatsiya

Umumiy o'rta ta'lim maktablarida ingliz tilini o'qitish jarayonining amaliy samaradorligi faqat o'quv dasturida belgilangan leksik-grammatik materialning o'zlashtirilishi bilan emas, balki o'quvchining mavjud til resurslaridan muayyan kommunikativ vaziyatda mustaqil foydalana olishi bilan belgilanadi. Biroq bir sinf tarkibidagi o'quvchilarning ingliz tilini egallash sur'ati, lug'at zaxirasi, tinglab tushunish imkoniyati, og'zaki nutqqa kirishish faolligi, yozma ifoda tajribasi, xatoga munosabati va mustaqil ishlash darajasi bir xil emasligi frontal tashkil etilgan darslarda sezilarli metodik ziddiyatni yuzaga keltiradi. Mazkur maqolada ingliz tilini o'qitishda differensial yondashuv o'quvchilarni qat'iy ravishda "kuchli", "o'rta" va "sust" guruhlariga ajratish vositasi sifatida emas, balki umumiy ta'lim maqsadini saqlagan holda unga olib boruvchi pedagogik yordam, topshiriq murakkabligi, nutqiy tayanch, ish sur'ati, kommunikativ mas'uliyat va kutiladigan mustaqillik darajasini moslashtirish mexanizmi sifatida tadqiq etiladi. Tadqiqot nazariy-metodologik tahlil, qiyosiy pedagogik tahlil, kommunikativ vazifalarni funksional tasniflash hamda metodik modellashtirish usullariga tayangan. Differensial ta'lim, kommunikativ kompetensiya va chet tilini o'qitishga oid ilmiy qarashlarni o'zaro bog'liq holda o'rganish asosida diagnostik kuzatuv, moslashuvchan guruhlash, ko'p darajali pedagogik tayanch, umumiy kommunikativ natija, formativ kuzatuv va bosqichma-bosqich mustaqillashtirishdan iborat metodik model ishlab chiqildi. Tahlil natijalari differensiallashtirishning samarasi o'quvchilarga mutlaqo boshqa-boshqa mazmundagi topshiriqlar berishda emas, ko'p hollarda bir xil mazmun va kommunikativ maqsadni saqlab, vazifani bajarishga ko'rsatiladigan yordam hamda til ishlab chiqarish talabi darajasini o'zgartirishda namoyon bo'lishini ko'rsatadi. Bunday tashkil etilgan darsda nisbatan kam til tajribasiga ega o'quvchi ham real kommunikativ jarayonning to'laqonli ishtirokchisi bo'lib qoladi, yuqori tayyorgarlikdagi o'quvchi esa oddiy topshiriqni tez tugatib qo'yish o'rniga murakkabroq fikrlash va mustaqil nutq yaratishga yo'naltiriladi. Taklif etilgan metodik yondashuv o'quvchilar o'rtasidagi tabiiy individual farqlarni ta'lim jarayoniga xalaqit beruvchi holat sifatida emas, darsni moslashuvchan loyihalashni talab qiluvchi pedagogik omil sifatida ko'rishga imkon beradi.

Kalit soʻzlar:	ingliz tilini oʻqitish, differensial yondashuv, kommunikativ kompetensiya, individual farqlar, EFL, pedagogik tayanch, moslashuvchan guruhlash, kommunikativ topshiriq, formativ baholash, umumiy oʻrta taʼlim.
-----------------------	---

Kirish

Umumiy oʻrta taʼlim tizimida chet tilini oʻqitishning eng murakkab jihatlaridan biri bir xil yoshdagi, bir xil sinfda tahsil olayotgan va tashqi tomondan bir xil oʻquv dasturi bilan ishlayotgan bolalarning til oʻrganish imkoniyatlari amalda keskin farqlanishidir. Bir oʻquvchi yangi soʻzni kontekstdan anglab, qisqa vaqt ichida faol nutqqa olib kirishi mumkin, ikkinchisi shu soʻzni tanib olish uchun bir necha marta uchratishga ehtiyoj sezadi; ayrim oʻquvchilar grammatik qoidani tushuntirish jarayonida tez ilgʻaydi, biroq suhbatda undan foydalanishga qiynaladi, boshqasi esa qoida nomini aniq ayta olmasa ham mazkur shaklni tabiiy nutqiy vaziyatda toʻgʻri ishlatadi; yana bir oʻquvchi tinglab tushunishda faol boʻlsa-da, sinf oldida gapirishga tortinadi, boshqa oʻquvchi ogʻzaki muloqotga oson kirishib ketadi, ammo yozma nutqda fikrlarini mantiqan bogʻlashda qiyinchilikka uchraydi. Bunday farqlar favqulodda holat emas, aksincha, tabiiy sinf muhitining oʻziga xos xususiyatidir. Muammo oʻquvchilar turlicha ekanligida emas, oʻqitish jarayoni ularning barchasidan bir xil vaqtda, bir xil usulda, bir xil hajmda va bir xil tayanchsiz natija kutganida paydo boʻladi. Anʼanaviy frontal darsda oʻqituvchi odatda sinf uchun “oʻrtacha” deb tasavvur qilingan darajaga murojaat qiladi. Natijada mavzuni tez oʻzlashtiradigan oʻquvchi yetarlicha intellektual va kommunikativ yuklama olmaydi, koʻproq yordamga ehtiyoj sezadigan oʻquvchi esa vazifaning keyingi bosqichiga oʻtishga ulgurmasdan dars surʼati ortidan ergashishga majbur boʻladi. Ayniqsa ingliz tili darsida bunday holat kommunikativ kompetensiya rivojiga bevosita taʼsir qiladi, chunki til oʻrganish faqat maʼlumotni qabul qilish emas, balki oʻquvchining oʻzi til ishlab chiqarishi, suhbatdoshni tushunishi, javob berishi, aniqlik kiritishi, fikrini qayta tuzishi va kommunikativ maqsadga erishishi bilan bogʻliq. Kommunikativ kompetensiya tushunchasining ilmiy rivojlanishida Hymes (1972) tilni faqat grammatik jihatdan toʻgʻri jumla tuzish qobiliyati doirasida talqin qilish yetarli emasligini koʻrsatgan boʻlsa, Canale va Swain (1980) kommunikativ kompetensiyani grammatik, sotsiolingvistik va strategik jihatlar bilan bogʻliq tizim sifatida izohlashga muhim hissa qoʻshgan. Keyingi tadqiqotlarda ushbu tushuncha yanada kengayib, diskursni tashkil qilish, kommunikativ strategiyalardan foydalanish va muayyan vaziyatga mos til tanlash kabi jihatlar bilan boyidi. Bu nazariy qarashlar maktab amaliyoti uchun muhim xulosani yuzaga chiqaradi: oʻquvchining ingliz tilidagi rivojlanishini faqat nechta soʻzni bilishi yoki nechta grammatik mashqni xatosiz bajargani orqali toʻliq baholab boʻlmaydi. U mavjud resurslarini muloqotda qanday safarbar qilishi ham kuzatilishi kerak. Aynan shu nuqtada differensial yondashuv alohida ahamiyat kasb etadi. Differensial taʼlimga oid adabiyotlarda Tomlinson oʻquvchilar tayyorgarligi, qiziqishi va oʻrganish xususiyatlarini hisobga olib, mazmun, jarayon, mahsulot va taʼlim muhitini moslashtirish zarurligini asoslaydi (Tomlinson, 2014). Biroq differensiallashtirishni chet tili darsiga koʻchirishda ehtiyotkorlik talab etiladi. Til darsi boshqa fanlardan shunisi bilan farqlanadiki, oʻquvchi nafaqat maʼlum mazmunni

o'zlashtiradi, balki ayni paytda o'sha mazmunni anglash va ifodalash vositasini ham o'rganadi. Shu sababli topshiriqni soddalashtirish ba'zan o'quvchiga yordam berish o'rniiga uning nutqiy ishtirokini kamaytirishi mumkin. Masalan, tayyorgarligi pastroq o'quvchiga doimo faqat so'zlarni moslashtirish yoki bo'sh joylarni to'ldirish vazifasi berilib, boshqa o'quvchilar fikr almashish va muammo yechish bilan shug'ullansa, tashqi tomondan differensiallashtirish yuz bergandek ko'rinadi, amalda esa bir guruh bolalar kommunikativ tajribadan mahrum qilinadi. Bundan tashqari, o'quvchini doimiy ravishda "past daraja" guruhiga biriktirish uning o'z imkoniyatlari haqidagi tasavvuriga salbiy ta'sir ko'rsatishi va sinf ichidagi yashirin ierarxiyani kuchaytirishi mumkin. Shu sababli ushbu tadqiqotda differensial yondashuv doimiy guruhlash bilan tenglashtirilmaydi. U o'quvchining ayni vaqtdagi ehtiyojiga javob beruvchi o'zgaruvchan pedagogik qarorlar majmui sifatida qaraladi. Bir mavzuda ko'proq leksik tayanchga ehtiyoj sezgan bola boshqa mavzuda yetakchi bo'lishi mumkin; o'qishda qiynalgan o'quvchi tinglab tushunishda kuchli natija ko'rsatishi mumkin. Demak, differensiallashtirish o'quvchining shaxsiga qo'yilgan yorliq emas, konkret vazifa bilan o'quvchi imkoniyati o'rtasidagi munosabatni boshqarish usulidir. Mazkur maqolaning tadqiqot muammosi ham shu metodik ziddiyatdan kelib chiqadi: bir tomondan, sinfdagi barcha o'quvchilar uchun umumiy kommunikativ kompetensiya maqsadi mavjud, ikkinchi tomondan, bu maqsadga olib boruvchi o'quv ehtiyojlari va mavjud til resurslari bir xil emas. Agar ta'lim faqat umumiy standartga qaratilsa, ayrim o'quvchilar jarayondan ortda qoladi; agar individual farqlar haddan tashqari mutlaqlashtirilsa, sinfning umumiy ta'lim maydoni parchalanib ketishi mumkin. Tadqiqotning maqsadi ushbu qarama-qarshilikni metodik jihatdan hal qilish, ya'ni umumiy kommunikativ maqsadni saqlagan holda topshiriq, tayanch, hamkorlik, nutqiy mahsulot va baholashni moslashtirish orqali turli tayyorgarlikdagi o'quvchilarning faol ishtirokini ta'minlovchi modelni asoslashdan iborat. Tadqiqotning ilmiy ahamiyati differensiallashtirishni topshiriqlarning uchta alohida "darajasi"ni tayyorlashdan ko'ra kengroq jarayon sifatida ko'rish, uni diagnostika, moslashuvchan pedagogik tayanch va bosqichma-bosqich mustaqillashtirish bilan bog'lash hamda kommunikativ kompetensiya tarkibiy qismlariga tatbiq etishda namoyon bo'ladi.

Materiallar va metodlar

Tadqiqotning xususiyati va qo'yilgan maqsadidan kelib chiqib, ish nazariy-metodologik hamda pedagogik modellashtirish yo'nalishida tashkil etildi; shu sababli maqolada real pedagogik tajriba o'tkazilmagan sharoitda sun'iy respondentlar soni, foiz ko'rsatkichlari yoki statistik samaradorlik qiymatlarini keltirishdan ongli ravishda voz kechildi. Tadqiqot materiali sifatida differensial ta'lim, kommunikativ til o'qitish, ikkinchi tilni o'zlashtirish, formativ baholash va pedagogik tayanchga oid ilmiy konsepsiyalar hamda umumiy o'rta ta'limdagi EFL darsining funksional xususiyatlari olindi. Metodologik jarayon konseptual tahlil, qiyosiy tahlil, pedagogik vaziyatlarni funksional tahlil qilish, kommunikativ topshiriqlarni tasniflash va metodik model yaratish usullarini birlashtirdi. Avvalo differensial yondashuvning asosiy birligi aniqlashtirildi. Mazkur tadqiqotda differensiallashtirish o'quvchini alohida toifaga kiritish emas, balki "o'quv maqsadi — vazifa talabi — mavjud resurs — pedagogik yordam — mustaqil natija" o'rtasidagi nisbatni boshqarish sifatida talqin qilindi. Shundan kelib chiqib, o'qituvchi qarorlarining besh sohasi ajratildi: kirish imkoniyati,

ya'ni o'quvchining topshiriqni boshlashi uchun zarur bo'lgan dastlabki til va mazmuniy tayanch; jarayon, ya'ni vazifani bajarish usuli, vaqt, hamkorlik va resurslardan foydalanish shakli; til ishlab chiqarish talabi, ya'ni o'quvchidan kutiladigan og'zaki yoki yozma mahsulotning murakkabligi; kommunikativ mas'uliyat, ya'ni o'quvchining umumiy natijaga qo'shadigan zarur hissasi; mustaqillik darajasi, ya'ni yordamning qanchalik kamaytirilishi. O'quvchilar ehtiyojini aniqlash uchun alohida katta testni differensiallashtirishning yagona manbai sifatida qabul qilish metodik jihatdan cheklangan deb baholandi. Buning o'rniga davomiy diagnostik kuzatuv modeli taklif qilindi. O'qituvchi kundalik dars davomida o'quvchining topshiriqni boshlash tezligi, savolni tushunishi, tayanchsiz gap tuzishi, lug'atdan foydalanish strategiyasi, suhbatdosh nutqiga javob berishi, aniqlik kiritishni so'rashi, fikrni davom ettira olishi, xatodan keyin nutqni qayta tiklashi va yozma ishda fikrlar orasidagi bog'lanishni tashkil etishi kabi belgilarni kuzatadi. Ushbu ma'lumotlar "qobiliyat"ning qat'iy o'lchovi emas, navbatdagi pedagogik yordam haqida qaror qabul qilish uchun vaqtinchalik diagnostik signal sifatida talqin etiladi. Metodik modelning ikkinchi elementi moslashuvchan guruhlashdir. Guruhlar doimiy daraja tamoyili bo'yicha emas, vazifaning maqsadiga qarab shakllantiriladi: ayrim holatda o'xshash ehtiyojdagi o'quvchilar bilan qisqa maqsadli ishlash foydali bo'lsa, boshqa holatda turli til resursiga ega o'quvchilarni birgalikda ishlatish kommunikativ almashinuv uchun qulaydir. Bunda kuchliroq o'quvchini doimo "kichik o'qituvchi" roliga qo'yishdan saqlanish kerak, chunki bunday amaliyot uning o'z rivojlanish ehtiyojini chetga surishi mumkin. Uchinchi element ko'p darajali tayanch tizimidir. Tayanch sifatida tayyor javob emas, o'quvchini mustaqil ifodaga olib boruvchi vositalar nazarda tutiladi: vizual kontekst, tayanch so'zlar, qisqa iboralar banki, gap boshlanishlari, savol namunalari, grafik tashkilotchilar, muloqot strategiyalarini ko'rsatuvchi kartalar, qisqa model, rejalashtirish uchun qo'shimcha vaqt yoki vazifani kichik bosqichlarga ajratish. Masalan, barcha o'quvchilarga "maktabdagi ekologik muammoni hal qilish bo'yicha eng maqbul uch taklifni tanlang va qaroringizni asoslang" degan umumiy kommunikativ maqsad berilishi mumkin. Qo'shimcha yordamga ehtiyoj sezgan guruhga *In my opinion..., We should..., This is important because..., I agree, but...* kabi funksional tayanchlar va asosiy lug'at taqdim etiladi; o'rta tayyorgarlikdagi guruh faqat asosiy mezonlar va cheklangan lug'at yordami bilan ishlaydi; yuqori tayyorgarlikdagi o'quvchilarga esa qarshi fikrni hisobga olish, takliflarning mumkin bo'lgan kamchiliklarini tushuntirish yoki yakuniy qarorni muayyan auditoriyaga mos ravishda himoya qilish talabi qo'shiladi. Mazmuniy mavzu va yakuniy kommunikativ yo'nalish umumiylikicha qoladi. To'rtinchi element topshiriq murakkabligini boshqarishdir. Murakkablik faqat matn yoki grammatik struktura qiyinligi orqali emas, tanlovlar soni, axborot hajmi, vaqt cheklovi, abstraktlik darajasi, suhbatdoshlar soni, zarur dalillar miqdori va kutiladigan nutq davomiyligi orqali ham o'zgaradi. Shu sababli o'qituvchi o'quvchini rivojlantirish uchun har doim "qiyinroq matn" berishi shart emas; ayni material bilan ishlashda talab qilinadigan fikrlash va til mustaqilligini oshirishning o'zi yetarli bo'lishi mumkin. Beshinchi element formativ kuzatuv va qayta moslashtirishdan iborat. Dars yakunidagi natija keyingi dars uchun yangi diagnostik axborot vazifasini bajaradi. Agar o'quvchi lug'at tayanchi bilan muvaffaqiyatli muloqot qilgan bo'lsa, keyingi vazifada ushbu tayanch

qisqartiriladi; agar gap tuzilishiga oid tayanch bo'lmasa nutq to'xtab qolsa, yordam vaqtincha saqlanadi. Shu tariqa differensiallashtirish bir martalik qaror emas, "kuzatish — moslashtirish — bajarish — qayta kuzatish — yordamni o'zgartirish" sikli sifatida ishlaydi. Baholash mezonlari ham kommunikativ maqsadga mos ravishda belgilandi: vazifani bajarish, fikrning tushunarlilik, suhbatga hissa qo'shish, suhbatdosh fikriga munosabat bildirish, strategik vositalardan foydalanish, leksik-grammatik resurslarning diapazoni va aniqligi kuzatiladi. Bu yondashuv grammatik aniqlikni inkor qilmaydi, biroq uni kommunikativ muvaffaqiyatning yagona o'lchovi sifatida qabul qilmaydi.

Natijalar

Nazariy tahlil va metodik modellash natijasida differensial yondashuvning kommunikativ kompetensiyani rivojlantirishdagi samaradorligini tushuntiruvchi bir qator o'zaro bog'liq metodik holatlar aniqlandi. Birinchi natija shundan iboratki, differensiallashtirishning eng barqaror shakli o'quv maqsadini emas, unga yetib borish yo'lini moslashtirishdir. Agar sinfdagi bir guruh o'quvchi faqat so'z yodlasa, boshqasi esa o'sha so'zlar yordamida muammoni muhokama qilsa, ular aslida turli ta'lim maqsadlari bilan ishlayotgan bo'ladi. Aksincha, barcha o'quvchilar bir xil kommunikativ vazifaga jalb qilinib, faqat bajarish uchun zarur tayanch darajasi o'zgartirilsa, sinfning umumiy o'quv maydoni saqlanadi. Ikkinchi natija pedagogik yordamning vaqtinchalik xususiyatiga tegishli. Tayanch o'quvchining o'rniga nutq yaratmasligi kerak. Agar gap qolipi shunchalik batafsil berilsa, o'quvchi faqat bir-ikki so'zni almashtirsa, tashqi tomondan to'g'ri nutq hosil bo'ladi, biroq mustaqil kommunikativ kompetensiya rivoji cheklanadi. Shu bois samarali tayanch o'quvchi hali mustaqil bajara olmaydigan ishni boshlashiga imkon beradi, keyin esa asta-sekin qisqartiriladi. Uchinchi natija moslashuvchan guruhlashning afzalligidir. O'quvchilarning til kompetensiyasi bir chiziqli emasligi sababli doimiy "kuchli-o'rta-sust" tasnifi metodik jihatdan yetarli emas. Bir o'quvchi lug'at jihatidan kuchli, lekin talaffuzda noaniq; boshqasi grammatik aniqligi yuqori, biroq spontan suhbatda sekin; yana biri tinglab tushunishda faol, ammo yozma nutqda qiynalishi mumkin. Guruhlarni konkret vazifa asosida o'zgartirib turish o'quvchi haqidagi qat'iy stereotiplarning shakllanishini kamaytiradi va turli vaziyatlarda turli bolalarning kuchli tomonlarini namoyon etadi. To'rtinchi natija kommunikativ mas'uliyatning taqsimlanishi bilan bog'liq. Guruh ishida barcha o'quvchilarning yonma-yon o'tirishi hammaning kommunikativ ishtirokini anglatmaydi. Shu sababli topshiriq shunday qurilishi kerakki, har bir ishtirokchida guruhga kerak bo'lgan axborot, rol, savol yoki dalil mavjud bo'lsin. Masalan, to'rt o'quvchidan har biri turli variant haqidagi ma'lumotga ega bo'lsa, yakuniy qaror uchun barcha a'zolar nutqi funksional zaruratga aylanadi. Bunday tuzilma ayniqsa kam gapiradigan o'quvchilarning muloqotga kirishini tabiiy ravishda rag'batlantiradi. Beshinchi natija yuqori tayyorgarlikdagi o'quvchilar bilan ishlashga taalluqlidir. Differensial yondashuv ko'pincha ortda qolayotgan bolaga yordam berish bilan bog'lanadi, holbuki topshiriqni tez va oson bajarayotgan o'quvchining ham metodik ehtiyoji mavjud. Unga shunchaki ko'proq mashq berish o'rniga nutqiy vazifani chuqurlashtirish — dalil keltirish, muqobil fikrni ko'rib chiqish, auditoriyani hisobga olish, noaniqlikni ifodalash yoki savollarga spontan javob berish — rivojlantiruvchi jihatdan samaraliroqdir. Oltinchi natija differensiallashtirish

va baholashning ajralmas aloqasidir. Agar o'qituvchi dars davomida yordamni turlicha tashkil etsa-yu, yakunda faqat bir xil yopiq test orqali natijani baholasa, kommunikativ rivojlanishning katta qismi ko'rinmay qoladi. Formativ baholash o'quvchining ayni vazifada qancha yordam bilan muvaffaqiyatga erishganini ham hisobga olish imkonini beradi. Masalan, avval gap boshlanishlari bilan fikr bildirgan o'quvchining keyinchalik shu funksiyani tayanchsiz bajara boshlashi kichik ko'rinishi mumkin, ammo mustaqillik nuqtayi nazaridan muhim rivojlanishdir. Yettinchi natija differensiallashtirishning darsni ortiqcha murakkablashtirishi shart emasligini ko'rsatadi. Har bir o'quvchi uchun alohida ish varaqasi tayyorlash amaliy jihatdan barqaror model emas. Ko'p hollarda bitta asosiy topshiriq, ikki-uch xil tayanch va qo'shimcha murakkablashtiruvchi talab yetarli bo'ladi. Masalan, barcha o'quvchilar bir xil rasm yoki qisqa matn bilan ishlaydi; ayrimlarga kerakli iboralar ro'yxati beriladi, boshqalarga faqat savollar, uchinchi guruhga esa o'z savollarini ishlab chiqish vazifasi yuklanadi. Sakkizinchi natija o'quvchining tanlov imkoniyati bilan bog'liq. Ba'zi hollarda o'qituvchining o'zi kimga qanday tayanch kerakligini belgilash o'rniga, bir nechta yordam vositasini ochiq taqdim etishi foydali: o'quvchi lug'at kartasidan, reja jadvalidan yoki umuman tayanchsiz ishlashni tanlaydi. Bu usul o'z o'rganishini anglash ko'nikmasini rivojlantiradi va differensiallashtirishning stigmalashtiruvchi ta'sirini kamaytiradi. To'qqizinchi natija kommunikativ kompetensiya komponentlarining turlicha sur'atda rivojlanishini hisobga olish zarurligidir. Grammatik aniqlikdagi kamchilik doimo kommunikativ muvaffaqiyatsizlik degani emas, yuqori grammatik aniqlik esa doimo samarali muloqotni anglatmaydi. O'quvchi suhbatdoshini tinglashi, navbatni boshqarishi, tushunmagan joyida aniqlik so'rashi, bilmagan so'zni boshqa vosita bilan tushuntirishi va fikrini vaziyatga mos shaklda ifodalashi ham rivojlanish mezonidir. Shu jihatdan differensial yondashuv kommunikativ kompetensiyani yagona ball yoki umumiy "daraja" bilan emas, o'zaro bog'liq, ammo alohida kuzatilishi mumkin bo'lgan qobiliyatlar majmui sifatida ko'rishga yordam beradi. Yakuniy metodik natija sifatida "umumiy maqsad — turlicha kirish — faol kommunikativ ishtirok — formativ kuzatuv — kamayib boruvchi tayanch — mustaqil transfer" sikli shakllantirildi. Ushbu sikl differensial ta'limni darsga qo'shilgan alohida metod emas, o'qituvchining kommunikativ ta'limni boshqarish mantig'i sifatida talqin qilish imkonini beradi.

Muhokama

Olingan metodik natijalar differensial yondashuvning mazmunini faqat topshiriqlarni oson, o'rta va qiyin variantlarga ajratish orqali tushuntirish yetarli emasligini ko'rsatadi. Bunday uch bosqichli taqsimot ayrim vaziyatlarda foydali bo'lishi mumkin, biroq u doimiy tizimga aylansa, o'quvchining rivojlanish dinamikasini soddalashtirib yuboradi. Tomlinson (2014) differensial ta'limni o'quvchilarning tayyorgarligi, qiziqishi va o'rganish xususiyatlariga javob beruvchi moslashuvchan jarayon sifatida ko'radi. Chet tili darsida mazkur moslashuvchanlik yanada muhim, chunki til kompetensiyasi bir vaqtning o'zida retseptiv, produktiv, interaktiv va strategik faoliyatda namoyon bo'ladi. O'quvchi haqida "ingliz tilidan sust" degan umumiy hukm metodik qaror uchun deyarli foydasiz; o'qituvchiga uning aynan qayerda va qanday sharoitda yordamga ehtiyoj sezayotgani kerak. Masalan, o'quvchi savolni tushunadi, javob mazmunini biladi, lekin gapni boshlashda uzoq

to'xtaladi. Bu holatda qo'shimcha grammatik mashq emas, qisqa funksional tayanch yoki rejalashtirish vaqti samaraliroq bo'lishi mumkin. Boshqa o'quvchi ravon gapiradi, biroq suhbatdoshining fikriga munosabat bildirmasdan faqat o'z fikrini davom ettiradi; uning ehtiyoji interaktiv strategiyalar bilan bog'liq. Shunday qilib, diagnostika "kim kuchli?" degan savoldan "qaysi kommunikativ harakat uchun qanday yordam kerak?" degan savolga o'tishi lozim. Bu o'zgarish differensiallashtirishni adolat masalasi bilan ham bog'laydi. Ta'limdagi adolat barcha o'quvchilarga mutlaqo bir xil narsani berish bilan emas, ularning umumiy muhim maqsadga erishish imkoniyatini ta'minlash bilan belgilanadi. Shu bilan birga, moslashtirish standartni pasaytirishga aylanib ketmasligi zarur. Qo'shimcha yordam olgan o'quvchi kommunikativ faoliyatning mazmunan kambag'al shakliga mahkum qilinmasligi kerak. Vygotskiyning yaqin rivojlanish zonasi haqidagi qarashlari (Vygotsky, 1978) bu nuqtani tushuntirishda metodologik ahamiyatga ega: o'quvchi mustaqil bajara olmaydigan, biroq tegishli ko'mak bilan uddalay oladigan faoliyat rivojlanish uchun alohida imkoniyat yaratadi. Keyingi sotsiomadaniy yondashuvlarda ham til o'rganishdagi vositachilik va hamkorlikning ahamiyati keng yoritilgan (Lantolf & Thorne, 2006). Biroq maktab amaliyotida tayanchning mavjudligi bilan uning sifatini farqlash zarur. Har qanday yordam rivojlantiruvchi emas. Tayyor javobni berish, o'quvchi aytishi kerak bo'lgan barcha gaplarni oldindan yozib qo'yish yoki uning o'rniga faolroq sherikning vazifani bajarishi tashqi natijani yaxshilashi mumkin, lekin mustaqil kompetensiyani kuchaytirmaydi. Samarali tayanch o'quvchining faol fikrlashi va til tanlashini saqlab qoladi. Differensial yondashuvning yana bir bahsli tomoni sinf boshqaruvidir. Nazariy jihatdan har bir ehtiyojga mos faoliyat yaratish jozibador ko'rinsa-da, maktab o'qituvchisining dars vaqti, sinf hajmi va tayyorgarlik yuklamasi cheklangan. Shu bois amaliy model "har bir bola uchun alohida dars" tamoyiliga qurilmasligi kerak. Barqaror differensiallashtirish kam sonli, qayta ishlatiladigan pedagogik vositalarga tayanadi: qo'shimcha vaqt, tayanch iboralar, vizual reja, juftlik tarkibini o'zgartirish, tanlovli murakkablashtirish, o'quvchi mahsulotining hajmini moslashtirish va o'qituvchining qisqa maqsadli yordami. Bu vositalar darsning umumiy strukturasi buzmasdan turli ehtiyojlarga javob berishi mumkin. Kommunikativ kompetensiya nuqtayi nazaridan yana bir masala xatoga munosabatdir. Tayyorligi turlicha sinfda o'qituvchi barcha xatolarni bir xil chastotada va bir xil usulda tuzatishga harakat qilsa, ayniqsa nutqqa kirishishi qiyin bo'lgan o'quvchilarda kommunikativ tashabbus susayishi mumkin. Biroq xatolarni butunlay e'tiborsiz qoldirish ham maqsadga muvofiq emas. Differensial qayta aloqa o'quvchining hozirgi rivojlanish nuqtasiga mos bo'lishi kerak: bir o'quvchi uchun asosiy maqsad uzluksiz ikki-uch jumla bilan fikr bildirish bo'lsa, uning har bir artikl xatosini to'xtatib tuzatish vazifaga zid keladi; boshqa o'quvchi allaqachon ravon gapira olsa, tez-tez takrorlanayotgan grammatik yoki leksik noaniqlikka e'tibor qaratish uning keyingi rivojlanishi uchun zarur bo'lishi mumkin. Differensiallashtirish shu tariqa nafaqat vazifa oldidan, balki qayta aloqa jarayonida ham namoyon bo'ladi. Baholashda ham o'quvchilarni bir-biri bilan emas, belgilangan mezon va avvalgi mustaqillik darajasi bilan solishtirish formativ maqsad uchun samaraliroqdir. Bu standartlashtirilgan yakuniy baholashdan voz kechishni anglatmaydi; aksincha, formativ va summativ baholashning vazifalarini farqlashni talab qiladi. Umumiy standart o'quvchining qayerga yetishi kerakligini ko'rsatadi,

differentensial pedagogika esa u yerga qanday yo'l bilan borishini boshqaradi. Mazkur tadqiqot natijalarini kommunikativ til o'qitish konsepsiyasi bilan bog'laganda, differentsiallashtirishning asosiy qiymati nutqiy imkoniyatlarni demokratlashtirishda ko'rinadi. Frontal savol-javobda bir necha faol o'quvchi darsning katta qismini egallashi mumkin; moslashtirilgan juftlik va kichik guruh vazifalari esa ko'proq o'quvchiga real nutq vaqti beradi. Lekin guruh ishi avtomatik ravishda differensial yoki kommunikativ bo'lib qolmaydi. Vazifaning axborot tuzilishi, rollar va yakuniy mahsulot shunday tashkil etilishi kerakki, passiv qolish topshiriqni bajarishni qiyinlashtirsin. O'quvchi o'z hissasining guruh natijasi uchun zarurligini his qilganda kommunikativ mas'uliyat kuchayadi. Shu bilan birga, yuqori tayyorgarlikdagi o'quvchilarning rivojlanishiga alohida e'tibor zarur. Ularni doim boshqa bolalarga yordam berishga birlashtirish pedagogik jihatdan qulay ko'rinsa-da, uzoq muddatda ularning o'z til imkoniyatlarini kengaytirishga ajratilgan vaqtni kamaytiradi. Bunday o'quvchilarga qo'shimcha sahifa mashq emas, sifat jihatdan chuqurroq vazifa — nuqtayi nazarni himoya qilish, qarshi dalilga javob berish, bir mazmunni turli auditoriyaga moslab qayta ifodalash, spontan savollarga javob qaytarish — berilishi maqsadga muvofiq. Tadqiqotning nazariy xarakteri uning chegarasini ham belgilaydi. Taklif etilgan model real sinfda uzoq muddatli eksperimental sinovdan o'tkazilmagani sababli uning samaradorligi haqida statistik sababiy xulosa chiqarish mumkin emas. Keyingi tadqiqotlarda bir necha sinfda diagnostik kuzatuv vositalari, audio yoki video yozuvlar, kommunikativ topshiriq natijalari, o'quvchi refleksiyasi va o'qituvchi kundaliklari asosida modelning amaliy ishlashi tekshirilishi mumkin. Ayniqsa tayanchning qaysi vaqtda kamaytirilishi, moslashuvchan guruhlarning qanday tezlikda almashtirilishi va differensial qayta aloqaning turli yoshdagi o'quvchilar nutqiy mustaqilligiga ta'siri empirik o'rganishga muhtoj. Shunga qaramay, amalga oshirilgan tahlil differensial yondashuvni chet tili darsining qo'shimcha elementi sifatida emas, o'quvchilarning real farqlarini umumiy kommunikativ maqsad bilan muvofiqlashtiruvchi pedagogik boshqaruv tizimi sifatida tushunish uchun asos beradi.

Xulosa

Umumiy o'rta ta'limda ingliz tilini o'qitish samaradorligini oshirish masalasi o'quvchilar o'rtasidagi individual farqlarni yo'qotish yoki ularni bir xil sur'atda ishlashga majbur qilish bilan hal etilmaydi. Sinf tabiatan heterogen bo'lib, bu heterogenlik til o'rganish jarayonida yanada yaqqol namoyon bo'ladi: o'quvchilarning lug'at zaxirasi, grammatik nazorat, tinglab tushunish, talaffuz, spontan nutq, yozma ifoda, strategik harakat va kommunikativ ishonchi turli darajada shakllanadi. Shu bois differensial yondashuvning vazifasi o'quvchilarni doimiy toifalarga ajratish emas, ularning ayni pedagogik vazifadagi ehtiyojini aniqlab, umumiy ta'lim maqsadiga erishish uchun zarur sharoitni moslashtirishdan iborat. Tadqiqot davomida ishlab chiqilgan metodik model differentsiallashtirishning markaziga o'quvchi "darajasi"ni emas, uning konkret kommunikativ faoliyatini qo'yadi. Bunda o'qituvchi avval kuzatadi, keyin yordamning turi va hajmini belgilaydi, o'quvchini mazmunli nutqiy vazifaga jalb qiladi, bajarish jarayonini formativ kuzatadi va imkoniyat oshgani sari tayanchni kamaytiradi. Natijada pedagogik yordam yakuniy manzil emas, mustaqillikka olib boruvchi vaqtinchalik vositaga aylanadi. Maqolada asoslangan tahlil bir xil kommunikativ maqsadni saqlash differensial ta'lim uchun muhim ekanini

ko'rsatadi. O'quvchilar turli tayanch bilan ishlashi mumkin, biroq ularning barchasi mazmunan ahamiyatli nutqiy faoliyatda qatnashishi lozim. Kamroq tayyorgarlikdagi o'quvchiga faqat reproduktiv mashqlarni berish, yuqori tayyorgarlikdagilarga esa real kommunikativ vazifalarni qoldirish differensiallashtirish emas, ta'lim imkoniyatlarining noteng taqsimlanishiga olib kelishi mumkin. Aksincha, lug'at banki, vizual reja, funksional iboralar, qo'shimcha tayyorgarlik vaqti yoki hamkorlik yordamida bir o'quvchining umumiy vazifaga kirish imkoniyati kengaytiriladi; tayanchi kamroq bo'lgan o'quvchidan esa mustaqilroq, dalillangan yoki auditoriyaga moslashtirilgan mahsulot talab qilinadi. Bu tamoyil o'qituvchining ishini ham amaliy jihatdan yengillashtiradi, chunki har bir bola uchun alohida dars tayyorlash zaruratini tug'dirmaydi. Bir asosiy vazifa atrofida bir nechta pedagogik kirish yo'li yaratiladi. Tadqiqot kommunikativ kompetensiyani baholashga nisbatan ham muhim xulosaga olib keladi. O'quvchining til rivoji faqat grammatik xatolar soni bilan o'lchanmasligi kerak. Vazifani yakunlash, fikrni tushunarli ifodalash, suhbatdoshni tinglash, unga javob qaytarish, tushunmovchilikni bartaraf etish, yetishmayotgan til vositasini boshqa yo'l bilan kompensatsiya qilish va tobora kamroq tayanch bilan muloqot qilish ham rivojlanish ko'rsatkichlaridir. Ayniqsa differensial darsda "qancha yordam bilan bajardi?" savoli "bajardimi yoki yo'qmi?" savoli qadar ahamiyatli bo'ladi. O'quvchi bugun tayanch iboralar yordamida bajargan kommunikativ harakatni ertaga mustaqil bajara olsa, bu kompetensiyaning amaliy o'sishidir. Mazkur yondashuv o'qituvchidan o'zgaruvchan pedagogik qarorlar qabul qilishni, sinfni diqqat bilan kuzatishni va yordamni o'z vaqtida qisqartira bilishni talab qiladi. Differensiallashtirish shu ma'noda tayyor retsept emas. Uning sifati o'qituvchining o'quvchi faoliyatini qanday talqin qilishi va topshiriqni qanday qayta tashkil etishiga bog'liq. Maqolaning asosiy ilmiy-metodik xulosasi shundan iboratki, umumiy o'rta ta'limda ingliz tilini o'qitishda differensial yondashuv kommunikativ kompetensiyani rivojlantirishning alohida, darsdan tashqaridagi usuli emas, balki bir sinfdagi turli o'quvchilarning mazmunli muloqotga kirishi uchun teng pedagogik imkoniyat yaratadigan boshqaruv mexanizmi sifatida qaralishi lozim. Diagnostik kuzatuv, moslashuvchan guruhlash, ko'p darajali tayanch, umumiy kommunikativ maqsad, individual qayta aloqa va bosqichma-bosqich mustaqillashtirish bir tizimda ishlaganda differensial ta'lim o'quvchilar o'rtasidagi farqlarni chuqurlashtirish emas, aksincha, ularning har birini imkon qadar faol til foydalanuvchisiga aylantirish vositasiga aylanadi.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
2. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
3. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
4. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

5. Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
6. Hall, G. (2018). *Exploring English Language Teaching: Language in Action* (2nd ed.). Routledge.
7. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
8. Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
9. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How Languages Are Learned* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
10. Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
11. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
13. Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
14. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.